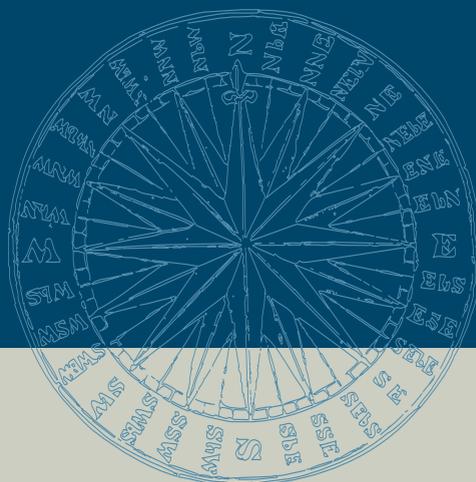




Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



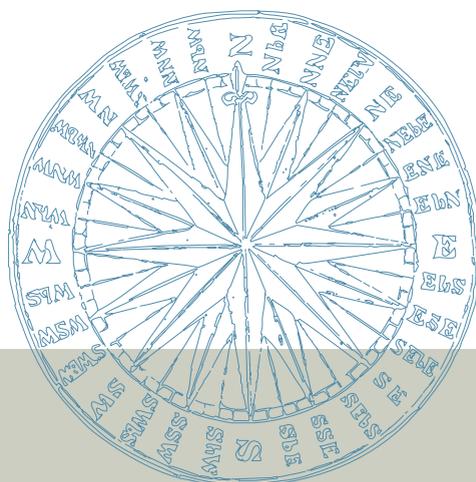
GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SOCIAL



La calidad, garantía de mejora.



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**



GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN **EDUCACIÓN SOCIAL**

Guía para la evaluación de competencias en educación social

Bibliografía

I. Fullana Noell, Judit, ed.

II. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

1. Educació social – Ensenyament universitari – Avaluació

2. Competències professionals – Avaluació

378:37.035

© **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya**

Via Laietana, 28, 5^a planta

08003 Barcelona

© Documento elaborado por la comisión de trabajo de la Facultat d'Educació i Psicologia de la Universitat de Girona formada por: **Judit Fullana Noell** (coordinadora del proyecto); **Maria Pallisera Díaz**; **Montse Castro Belmonte**; **Arantza del Valle Gómez**; **Eulàlia Guiu Puget**; **Josep Miquel Paludàrias Martí**; **Anna Planas Lladó**; **Pere Soler Masó**; **Carles Serra Salamé** y **Montse Tesouro Cid**.

Coordinación de la colección: Sebastián Rodríguez Espinar y Anna Prades Nebot

Producción editorial: Àgata Segura Castellà

Diseño y maquetación: Josep Turon i Triola

Primera edición: junio 2009

Depósito legal: B-9.133-2009

Se permite la reproducción total o parcial del documento siempre que se cite el título de la publicación, el nombre de los autores y la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya como editora.

Disponible en versión electrónica:

<www.aqu.cat>

SUMARIO

Presentación	5
Introducción	7
1. Competencias: concepto, clasificación y evaluación	11
1.1. Introducción	11
1.2. Aclarando conceptos	13
1.3. Posibles clasificaciones de las competencias	16
1.4. Aprendizaje y evaluación	17
1.5. Consideraciones finales	26
1.6. Definiciones del término <i>competencias</i>	27
2. La evaluación de competencias en Educación Social	29
2.1. Introducción	29
2.2. La profesión de educador social y su inserción laboral	30
2.3. Las competencias profesionales de los educadores sociales	31
2.4. La evaluación de las competencias	36
2.5. De las competencias a los resultados de aprendizaje	38
2.6. La calidad de la evaluación de las competencias	41
3. Las actividades de evaluación	49
3.1. Introducción	49
3.2. Actividades de evaluación	70
Bibliografía	121

PRESENTACIÓN

Desde los inicios del proceso de convergencia europea, ha sido un objetivo de AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya) poner a disposición de las universidades catalanas herramientas que ayuden a este proceso, como el plan piloto de adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), o el documento *Herramientas para la adaptación de las titulaciones al EEES*. En esta línea, el año 2007 la agencia abrió una convocatoria para la concesión de ayudas para la elaboración de guías de evaluación de competencias en el marco de los procesos de acreditación de titulaciones universitarias oficiales en Catalunya (Resolución IUE/3013/2007, de 8 de octubre).

Esta iniciativa se sustenta en una doble motivación. Por un lado, todos los títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior tienen que disponer de un perfil de formación en competencias, es decir, han formulado qué se espera de los graduados en términos de competencias específicas y transversales. Por otro lado, los estándares europeos de garantía de calidad (ENQA, 2005) establecen que los estudiantes tendrían que estar claramente informados sobre los métodos de valoración a los que estarán sujetos, sobre qué se espera de ellos y sobre qué criterios se aplicarán para valorar su rendimiento. Todo esto implica que el reto que ahora tiene el profesorado de nuestras universidades consista en encontrar cómo desarrollar y cómo evaluar de forma coherente estas competencias asumidas al perfil de formación.

Por otra parte, en un contexto de mayor autonomía en el diseño de los títulos, así como en los procesos para desarrollarlos, la atención a la rendición de cuentas, tanto en nuestro ámbito como a escala internacional, se centra en la certificación de las consecuciones. Así, es de esperar que los futuros procesos de acreditación estén cada vez más enfocados a verificar la consecución del perfil de formación. Y la evaluación de los aprendizajes es el momento en el que se constata esa consecución de los estudiantes.

Estas guías han sido elaboradas con el objetivo de que el profesorado disponga de unos recursos de referencias y de ejemplificaciones que le permitan poder diseñar, en coherencia con el perfil de formación de una titulación y los objetivos de las materias, las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Así pues:

- Hay propuestas diferentes según los ámbitos disciplinarios, partiendo de la hipótesis de que una guía general de evaluación de competencias no es tan útil como una guía elaborada desde el propio campo disciplinario del profesorado que lo tiene que aplicar.
- Las propuestas han sido elaboradas por profesorado de nuestro contexto universitario, por lo tanto son guías «realistas», no adaptaciones automáticas de buenas prácticas de contextos universitarios distantes al nuestro.
- Las guías proporcionan un marco de referencia de buenas prácticas que permiten escoger y diseñar pruebas evaluativas coherentes con los resultados de aprendizaje pretendidos, y una mayor transparencia sobre los métodos y criterios de valoración

Esperamos que el esfuerzo que han realizado los grupos de profesores y profesoras, a los que queremos expresar nuestro agradecimiento, les resulte útil y provechoso.

Las guías editadas por AQU Catalunya son las siguientes:

- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Humanidades*, coordinada por Gemma Puigvert de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, coordinada por Joaquín Gairín de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*, coordinada por Judit Fullana de la UdG;
- *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, coordinada por Joan Mateo de la UB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de Maestro/a*, coordinada por Montserrat Calbó de la UdG;
- *Guía para la evaluación de competencias en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, coordinada por Enric Sebastiani de la URL.
- *Guía para la evaluación de la competencia científica en Ciencias, Matemáticas y Tecnología*, coordinada por Mercè Izquierdo de la UAB;
- *Guía para la evaluación de competencias en los laboratorios en el ámbito de Ciencias y Tecnología*, coordinada por Maria Rosario Martínez de la UPC;
- *Guía para la evaluación de competencias en Medicina*, coordinada por Josep Carreras de la UB;
- *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ingeniería y Arquitectura*, coordinada por Elisabet Golobardes de la URL;
- *Guía para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de máster en las Ingenierías*, coordinada por Elena Valderrama de la UAB;

Javier Bará Temes
Director de AQU Catalunya

INTRODUCCIÓN

La adaptación de los estudios universitarios al nuevo marco configurado por el Espacio Europeo de Educación Superior supone un cambio de modelo pedagógico en el ámbito de la educación superior que implica modificar la manera de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Este cambio de modelo afecta a las metodologías docentes, a la organización de los contenidos y a los sistemas de evaluación de los estudiantes. Los nuevos estudios de grado se construyen en torno a un conjunto de competencias profesionales -genéricas y específicas- que se han determinado como relevantes para la profesión que el futuro titulado desarrollará; por lo tanto, los estudios se convierten en programas basados en competencias. En este marco, la evaluación del estudiante pasa a ser entendida como una valoración de la consecución de estas competencias. La manera cómo se puede estructurar la evaluación de los estudiantes en los programas basados en competencias y cómo es debido hacer el seguimiento del progreso del estudiante en la consecución de las competencias en el contexto de estos programas son dos de los retos que, con respecto a la evaluación, se tendrán que plantear los docentes universitarios.

Desde hace unos años, el profesorado de los estudios de Educación Social de la UdG (Universitat de Girona) participa en diferentes acciones destinadas a adaptar estos estudios a la nueva titulación de grado: el estudio sobre la inserción laboral de los diplomados en Educación Social, la identificación y el análisis de las competencias que se tendrán que trabajar en el grado y la asignación de las competencias por cursos. Además, se han llevado a cabo experiencias de innovación, como la introducción del plan de acción tutorial, y experiencias de innovación concretas en el marco de algunas de las asignaturas actuales, como son la introducción del trabajo cooperativo o la evaluación por compañeros y por carpetas de trabajo o dossiers. La elaboración de la guía de evaluación de las competencias ha constituido un trabajo que nos ha permitido dar un paso más en el avance hacia la adaptación de los estudios al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Los objetivos de la guía que se presenta son, en primer lugar, proporcionar algunas orientaciones sobre el proceso que lleva de la definición de las competencias profesionales del educador social al planteamiento de la evaluación de estas competencias; en segundo lugar, ofrecer algunos elementos para la reflexión sobre la calidad de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en los programas universitarios basados en competencias; finalmente, a partir de esta reflexión, proporcionar unos elementos prácticos que ayuden a orientar un proceso de evaluación coherente con los propósitos de la titulación.

En este sentido, la guía se estructura en tres capítulos. El primer capítulo, que se titula «Competencias: Concepto, clasificación y evaluación» y que es común a todas las guías de evaluación de competencias promovidas por AQU Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya), trata el concepto de competencia, su clasificación y la relación de las competencias con la evaluación del aprendizaje, y aporta unas consideraciones finales que apuntan ya algunas líneas que hay que tener en cuenta a la hora de planificar la evaluación en los nuevos estudios de grado.

El segundo capítulo, titulado «La evaluación de las competencias del grado de Educación Social», se sitúa en el marco concreto de esta titulación y presenta un conjunto de orientaciones sobre el proceso que hay que seguir para pasar de unas competencias, definidas como referente de la titulación, a la evaluación de estas competencias, a la vez que se intenta asegurar la correspondencia y coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Así, se propone un proceso de identificación de las competencias profesionales y su transformación en resultados de aprendizaje, los cuales constituirán el punto de partida para las propuestas concretas de sistemas de evaluación. Llegados a este punto, resulta necesario reflexionar sobre el modelo de evaluación del aprendizaje que tiene que orientar el trabajo posterior de definición de las actividades de evaluación. Por eso, la última parte del capítulo hace referencia a la calidad de la evaluación de las competencias y se introducen algunas reflexiones sobre las características que habría que exigir a una evaluación que se convirtiera verdaderamente en un instrumento de apoyo al aprendizaje del estudiante. En este sentido, un modelo de evaluación que dé apoyo al aprendizaje del estudiante implica planificar actividades contextualizadas, integradoras, significativas y que proporcionen diferentes oportunidades de evaluación sobre las mismas competencias a lo largo de los cursos y *feedback* al estudiante, a fin de que la evaluación tenga un efecto positivo en el aprendizaje.

El tercer capítulo, que se titula «Las actividades de evaluación», sugiere actividades para evaluar las competencias y los resultados de aprendizaje en los diferentes cursos de los estudios del grado. Cada competencia se concreta en diversos resultados de aprendizaje, que comportan un diferente grado de complejidad según el curso donde se sitúe. Partiendo de estos resultados de aprendizaje definidos, proponemos diferentes tipos **de actividades de evaluación** que tienen en cuenta estos diversos niveles de complejidad. En este capítulo se ponen ejemplos de actividades de evaluación con diferentes características, procurando que cada una evalúe una diversidad de competencias genéricas y específicas.

Por cada una de las **actividades** se ha elaborado una ficha con los apartados siguientes: en primer lugar, se hace una breve **descripción** que explica la actividad concreta que tienen que llevar a cabo los estudiantes y las condiciones en las que se tiene que realizar (individual/grupo, escrita/oral, duración, etc.). A continuación se indica qué **competencias se evalúan** mediante cada una de las actividades. Así, en cada ficha de actividad constan unos números que hacen referencia a la propuesta de competencias de la titulación de Educación Social que figura en la tabla 2 y en la tabla 5. En la tabla 5, además, se pueden leer los resultados de aprendizaje propuestos para cada una de las competencias. Estos resultados se tienen en cuenta a la hora de definir los **criterios de evaluación** de cada una de las actividades. Teniendo en cuenta que estos resultados son diversos según el curso o nivel, los criterios de evaluación también variarán en función del curso o nivel. Para cada actividad se señala también cuáles pueden ser los **agentes de evaluación** adecuados, y se hace una propuesta orientativa sobre cuándo se tiene que llevar a cabo la actividad de evaluación. El profesorado es, sin duda, uno de estos agentes, pero hay que considerar igualmente la posibilidad de que la evaluación la hagan los mismos compañeros, profesionales externos a la universidad (sería el caso de los tutores de las prácticas externas) o bien el mismo estudiante (autoevaluación). Finalmente, en el caso de algunas actividades se proponen también **protocolos de evaluación o rúbricas** como instrumentos para recoger la información evaluadora y para proporcionar *feedback* al estudiante.

Las actividades que se proponen pueden ser utilizadas con finalidad sumativa, al final de un periodo de aprendizaje, o con finalidad formativa, en diferentes momentos del proceso de aprendizaje para orientar el progreso del estudiante; la mayoría, sin embargo, han sido pensadas a partir de este último enfoque, ya que es lo que contribuye en mayor medida a dar apoyo al aprendizaje del estudiante.

La elaboración de esta guía ha proporcionado al profesorado implicado en la docencia de estos estudios en la Universitat de Girona la oportunidad de emprender un proceso de reflexión sobre los sistemas actuales de evaluación de los estudiantes, sobre el papel que ha de tener la evaluación en el nuevo plan de estudios, sobre las estrategias y los instrumentos y su calidad en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y, en última instancia, sobre la evaluación de las competencias. Ha supuesto consensuar objetivos, criterios y procedimientos de evaluación desde un enfoque interdisciplinario. La guía que presentamos quiere hacer partícipes de este proceso a los lectores, y hay que entender que es en función de este proceso que adquiere sentido el contenido del último capítulo.

El reto que se nos presenta a los docentes universitarios en los próximos años con respecto a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes es la busca de coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y la búsqueda de maneras de evaluar que permitan hacer el seguimiento del aprendizaje de las competencias a lo largo de los estudios. La guía que presentamos se ha elaborado teniendo presentes estos dos retos y es un punto de partida para seguir trabajando y reflexionando sobre la evaluación de los estudiantes. La elaboración de guías de evaluación para cada titulación de cada universidad podría ser una buena manera de tener documentos de referencia tanto para el profesorado como para los estudiantes sobre el enfoque y las estrategias de evaluación del aprendizaje, y, de esta manera, asegurar la transparencia que han de tener estos procesos.

1. COMPETENCIAS: CONCEPTO, CLASIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

1.1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica, entre otros temas, un cambio en la concepción pedagógica, en el sentido de que se pasa de un modelo de enseñanza-aprendizaje enfocado hacia la enseñanza a un modelo enfocado hacia el aprendizaje basado en el trabajo del estudiante y en el establecimiento de las condiciones idóneas a fin de que se puedan conseguir y dominar con éxito los objetivos propuestos. En el Comunicado de Berlín (2003), los ministros europeos animaban a que todos los países europeos describieran las calificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil.

El informe del proyecto Tuning (2003) señala tres grandes factores que explican el interés de desarrollar las competencias en programas educativos:

- La necesidad de mejorar la ocupabilidad de los graduados en la nueva sociedad del conocimiento (rápida obsolescencia del conocimiento, necesidad de aprendizaje a lo largo de la vida, etc.).
- La creación del Espacio Europeo de Educación Superior: necesidad de establecer referentes comunes para las titulaciones (descriptor de Dublín para *bachelor* y *máster*), etc.
- Un nuevo paradigma educativo: centrado en el aprendizaje de los estudiantes, y que hace más hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza.

Se han utilizado numerosos términos para describir los resultados de los procesos de aprendizaje, como *habilidades*, *destrezas*, *capacidades*, *competencias*, etc., sea como sinónimos o como términos con matices diferentes. El grupo de trabajo que ha elaborado este documento define la competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica.

El desarrollo de la capacidad de gestionar los conocimientos eficientemente es tan o más importante que almacenar muchos conocimientos, especialmente con relación a los contextos de la realidad donde se tendrán que aplicar. La nueva educación orientada al desarrollo competencial de los estudiantes implica modificar profundamente no tan sólo los planteamientos evaluadores, sino también nuestro pensamiento sobre formación, instrucción y docencia.

En los últimos diez años se han producido un conjunto muy importante de cambios en la misma naturaleza de la evaluación de los aprendizajes que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y el papel de la evaluación. A continuación señalamos los cambios que consideramos más importantes.

Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al aprendizaje

Otorgar más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza significa que el centro de gravedad se sitúa en los *outputs* más que en los *inputs*. Se cumple con eso uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades (Hutmacher, 1999), según el cual la acción se orienta de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos. La propuesta curricular y la actividad docente se organizan, se estructuran y se caracterizan alrededor y dependiendo de este nuevo elemento.

Cambios en los contenidos objeto de evaluación

Posiblemente, el cambio más profundo se ha producido con referencia a la naturaleza de los aprendizajes. La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Con todo eso nos referimos al proceso conocido como desarrollo competencial y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje.

Cambios en la lógica de la evaluación

Finalmente, el tercer gran cambio hace referencia a la nueva lógica que orienta los procesos evaluadores. La evaluación educativa, históricamente, se había centrado en el control de los resultados del aprendizaje. Posteriormente desplazó su preocupación a los procesos de petición de responsabilidades (*accountability*), lo cual significaba implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilización de la consecución de la calidad de los procesos y los resultados educativos. Es básicamente en la última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender.

Además, hay que señalar que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no tan sólo tiene el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional; es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que alcanza que sus graduados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

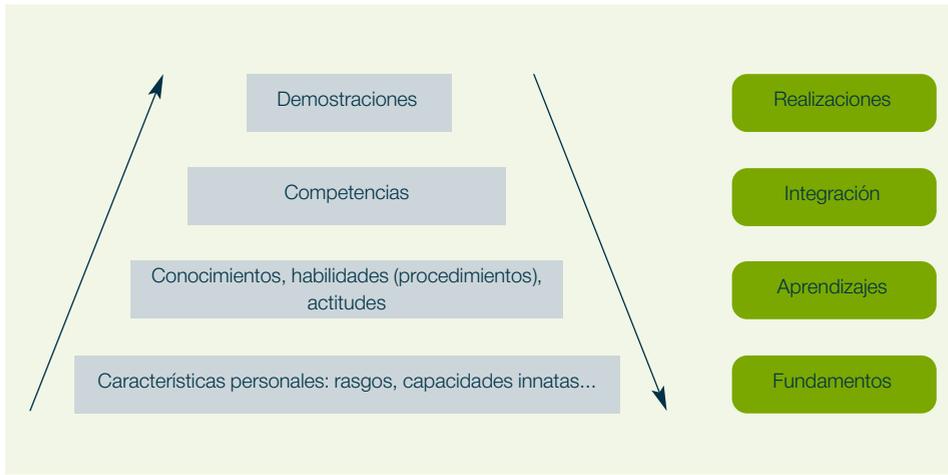
1.2. ACLARANDO CONCEPTOS

Anteriormente se ha señalado que términos como habilidades, conocimientos, capacidades y competencias se han utilizado a menudo de manera intercambiable. La figura 1 muestra la estructura jerárquica de estos conceptos y permite establecer las diferencias.¹ De esta manera:

- Los **rasgos** y las **características personales** son los cimientos del aprendizaje, la base innata desde la que se pueden construir las experiencias subsiguientes. Las diferencias en rasgos y características ayudan a explicar por qué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades.
- Los **conocimientos**, las **habilidades** y las **actitudes** se desarrollan a partir de las experiencias de aprendizaje, que, si se definen de una manera amplia, incluyen tanto la escuela como el trabajo, la familia, la participación social, etc.
- Las **competencias** son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.
- Las **demonstraciones** comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos.

¹ Esta conceptualización procede del trabajo realizado por el Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) y su Working Group on Competency-Based Initiatives, patrocinado por el NCES (National Center for Education Statistics). Referencia: NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible en: <http://inces.ed.gov/publicsearch/> [consultado septiembre de 2008].

Figura 1. Jerarquía de resultados de aprendizaje



Fuente: NCES (2002).

Al final de este capítulo hemos recogido diferentes definiciones sobre el constructo de competencias que se han utilizado recurrentemente y que son coherentes con el concepto asumido en este capítulo.

Puesto que las competencias son el resultado de combinar conocimientos y habilidades, es evidente que en un proceso formativo complejo como el de la educación superior, de duraciones largas, las competencias no se desarrollarán de manera más o menos completa hasta los momentos finales de este proceso. De esta forma, puede ser útil diferenciar las competencias de otros conceptos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje con los que conviven, como los objetivos o los resultados de aprendizaje:

<p>Objetivos</p>	<p>Son afirmaciones relativas a la docencia, redactadas desde el punto de vista de aquello que intentará cubrir el profesorado con un determinado bloque de aprendizaje (módulo, materia, asignatura, etc.). Están escritos desde el punto de vista del profesor.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades de manera aislada.</p>
<p>Resultados de aprendizaje</p>	<p>Son afirmaciones sobre las que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje (módulo, asignatura, materia, curso, etc.). Se centran en lo que el estudiante ha alcanzado en vez de cuáles son las intenciones del profesor. Se centran en aquello que puede demostrar el estudiante al finalizar la actividad de aprendizaje.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades aisladamente. De la misma manera que los objetivos, se pueden describir al finalizar cualquier unidad (módulo, asignatura, etc.).</p>

Competencias Implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar en estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajos final de carrera, etc.).²

A continuación se ofrece un ejemplo de redacción de cada uno de estos niveles:³

- **Objetivo de aprendizaje:** que el estudiante conozca y describa las diferentes fuentes de coste económico y su ponderación dentro de un proyecto.
- **Resultados de aprendizaje:** identificar dentro de un proyecto de Ingeniería las diferentes fuentes de coste económico.
- **Competencia asociada:** evaluar la viabilidad económica de un proyecto industrial de Ingeniería Química.

Tal como se observa en la tabla siguiente, los objetivos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje son dos caras de una misma moneda, pero mientras que los objetivos no son observables, los resultados identifican acciones del estudiante que permiten evaluarles, tal como podemos ver a continuación:

Ejemplo de redacción de objetivos	Ejemplo de redacción de resultados de aprendizaje
<p>El objetivo del módulo, la materia o la asignatura es que el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conozca los diferentes instrumentos utilizados en procesos de selección de personal en cada una de sus fases. ■ Comprenda... 	<p>En acabar el módulo, la materia o la asignatura, el estudiante tendrá las capacidades siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar los instrumentos utilizados en cada una de las fases de un proceso de selección. ■ Comparar los instrumentos utilizados en... (análisis de similitudes y diferencias) ■ Valorar, de acuerdo con criterios de relevancia, coste, etc., la idoneidad, en un proceso de selección determinado, de cada uno de los posibles instrumentos de selección... ■ Aplicar...

² Por ejemplo, la competencia de análisis de muestras reales en un laboratorio, que corresponde a una competencia del perfil de formación de un químico, se podrá alcanzar en un laboratorio de prácticas del último curso del programa de formación, pero en cursos anteriores el estudiante habrá llevado a cabo análisis de muestras simples que no requieran tratamientos laboriosos. Es decir, de la misma manera que hay niveles de complejidad diferente en el ámbito de la cognición (del recuerdo a la aplicación o la evaluación), también es posible establecer niveles de complejidad en el ámbito de la acción, de ejecuciones en procesos parciales en contextos simples a ejecuciones de procesos completos en contextos complejos.

³ El ejemplo se ha extraído de una de las competencias definidas en la *Guía para el diseño de un perfil de formación: Ingeniería Química*, AQU Catalunya, 2006.

La redacción de un resultado de aprendizaje no difiere de la redacción de las competencias. Ambas redacciones requieren el uso de un verbo que identifica una acción que tiene que desarrollar y ser capaz de hacer al estudiante y, por lo tanto, se tiene que poder visualizar y evaluar.

Puesto que las competencias se demuestran en la acción, el contexto donde se manifiesta es un elemento clave en su adecuación. De esta forma, competencias en diferentes contextos requieren diferentes combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo, el liderazgo de un cirujano es diferente del liderazgo que necesita un entrenador de baloncesto.

En resumidas cuentas:

- La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz.
- Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables en tanto que hay actividades que impliquen que se llevan a cabo.
- Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente quizás de manera separada.

1.3. POSIBLES CLASIFICACIONES DE LAS COMPETENCIAS

Cualquier clasificación que se adopte desatenderá algún aspecto, terminología o puntos de vista específicos de algún autor. Con el fin de establecer un referente, resultado de la transacción correspondiente entre los autores de las diversas guías que se presentan, se propone una clasificación que intenta ser tan comprensiva como sea posible.

Cada titulación desarrolla competencias; algunas son propias o específicas de la titulación correspondiente, mientras que otras son transversales o compartidas con otras titulaciones. Así pues, podemos diferenciar dos amplios grupos de competencias:

- **Competencias específicas**, que son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado o graduada. Son próximas a ciertos aspectos formativos, áreas de conocimiento o agrupaciones de materias, y acostumbra a tener una proyección longitudinal en la titulación.
- **Competencias genéricas (o transversales)**, que son comunes a la mayoría de titulaciones, aunque con una incidencia diferente y contextualizadas en cada una de las titulaciones en cuestión. Por ejemplo, no se trabajará igual la comunicación de un futuro médico que la de un periodista, un maestro, un químico, etc.

Dentro de este bloque encontramos competencias personales como la gestión del tiempo y la responsabilidad del mismo aprendizaje; competencias interpersonales, como comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar; competencias relacionadas con la

gestión de la información, los idiomas, la informática, etc. A veces, estas últimas competencias se incluyen bajo la denominación de instrumentales.

Entre estas competencias genéricas queremos destacar las más relacionadas con el contexto académico, que son las nucleares o más propias de la educación superior: el pensamiento analítico o crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la indagación, etc. En la universidad es donde estas competencias se desarrollan a su nivel más alto, si bien la disciplina marcará la diferencia: de esta forma, el pensamiento analítico para un filósofo tendrá una concreción diferente que para un farmacéutico o un matemático. Sin duda, algunos ámbitos de formación con menos tradición profesional podrán hacer hincapié en el desarrollo de este tipo de competencias.

1.4. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

El aprendizaje basado en competencias pretende asegurar que los estudiantes adquieran aquellos conocimientos, habilidades y actitudes importantes tanto con relación a lo que se está estudiando como a las transiciones para las que se preparan (transición laboral, preparación para másters académicos, etc.). Utilizar competencias implica el desarrollo de cuatro componentes diferentes pero interactivos:

- Descripción de la competencia.
- Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia.
- Instrumentos o medios para evaluar la competencia.
- Estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente.

Descripción de la competencia

Definir las competencias es importante con el fin de comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a esta consecución. Por otra parte, los ocupadores tendrán un referente claro de lo que los graduados saben y son capaces de hacer.

En la descripción de la competencia se tienen que señalar tanto los contenidos implicados como el nivel de complejidad del contexto en el que se tendrá que aplicar la competencia.

La formulación de la competencia requiere los elementos siguientes:

- Un **verbo activo, que identifique una acción que genere un resultado visualizable**. De esta manera, hay que evitar el uso de verbos como *conocer* o *comprender* y utilizar otras formas verbales como *describe*, *identifica*, *reconoce*, *clasifica*, *compara*, *evalúa* o *valora*, *formula*, *argumenta*, *calcula*, *planifica*, *diseña*, etc.

- La **descripción del objeto de la acción y el contexto en el que se aplica**. La competencia tiene que hacer referencia al campo disciplinario en el que se fundamenta. Ejemplo: *Diseñar instalaciones de Ingeniería Química, Desarrollar entrevistas diagnósticas en el ámbito clínico, Hacer un examen físico y mental completo.*

Descripción de las actividades en las que se manifiestan las competencias

Consiste en describir con precisión el tipo de actividad en la que se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen llevándola a cabo. Consiguientemente, se tienen que explicitar las competencias asociadas a esta actividad, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, como también el nivel de profundidad o complejidad en el que se tendrían que concretar.

Una vez definidas qué competencias están implicadas en la actividad, en qué nivel y contexto se trabajarán y de qué medios se dispondrá, se pueden concretar los **resultados de aprendizaje** esperados en cada actividad, es decir, sus resultados observables. De este modo será posible establecer qué tipo de evidencias se producen y cómo se pueden recoger con el fin de analizar el nivel de consecución de las competencias descritas.

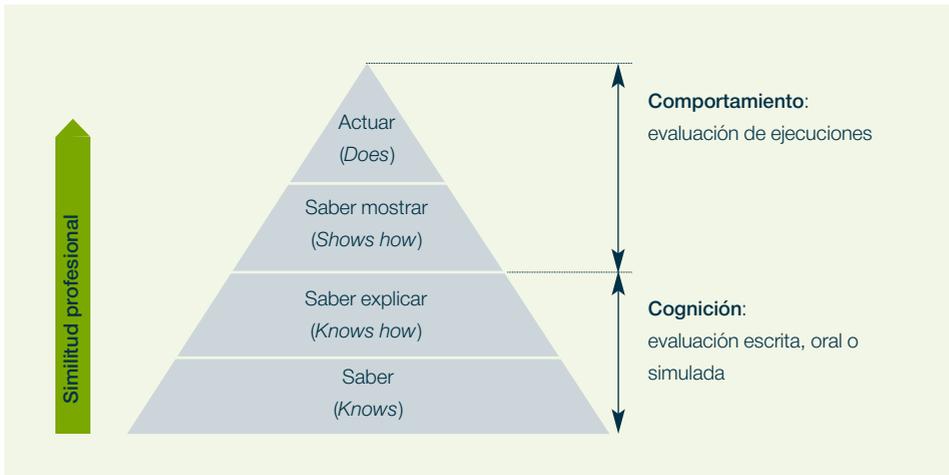
Este nivel de descripción es necesario en las actividades que son objeto de evaluación; no hay que hacerlo de una manera tan detallada para el resto de actividades de aprendizaje, donde se pueden introducir competencias que no sean objeto de evaluación.

Elección de instrumentos para la evaluación

La determinación del tipo de instrumento que hay que aplicar para la recogida de evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar.

Si bien, tal como hemos visto en la figura 1, la competencia sólo se puede evaluar en la acción, para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que habremos descrito bien de acuerdo con los resultados de aprendizaje o en términos de objetivos, según si nuestra perspectiva es lo que pretende el profesor o bien lo que tendrá que demostrar el estudiante. La pirámide de Miller (1990) puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con resultados de aprendizaje descritos por el profesor. Así, se puede evaluar sólo el hecho de saber (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test) o el hecho de saber explicar, que ya requiere una gestión del conocimiento adquirido; o bien se puede plantear una simulación en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que demostrar en actuaciones la adquisición de una competencia.

Figura 2. Pirámide de Miller



Fuente: Miller (1990).

La pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas que podríamos clasificar en evaluación tradicional (o pruebas de papel y lápiz) y evaluación de ejecuciones:

- **La evaluación tradicional:** engloba lo que podríamos denominar las típicas «pruebas de papel y lápiz», en las que se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber. En la evaluación tradicional hay pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), mientras que hay otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).
- **La evaluación de ejecuciones:** es, tal como se verá, muy variada y permite abarcar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinarias (por ejemplo, desde saber poner una inyección hasta hacer un examen médico) o de competencias transversales (comunicación oral, pensamiento crítico, etc.).

La figura 3 quiere ilustrar que las nuevas estrategias evaluadoras se añaden a las tradicionales; enriquecen las muestras de aprendizaje y favorecen este escenario en el que se aprovechan las ventajas de una pluralidad de fuentes de evaluación:

Figura 3. Evaluación tradicional y evaluación de ejecuciones



Fuente: Prades (2005).

A continuación se presenta un cuadro en el que se recogen las principales pruebas evaluadoras presentes en el ámbito de la educación superior y se analiza el potencial con relación a la evaluación de competencias, como también consideraciones sobre la fiabilidad y la validez.⁴ El cuadro no pretende ofrecer una clasificación sistemática, sino que relaciona las pruebas con relación a su uso para los diferentes objetivos de evaluación.

⁴ Nota técnica: la **fiabilidad** se refiere a la exactitud de la medida, es decir, a la ausencia de errores en la medida. La fiabilidad hace referencia a la consistencia de las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos si fueran reexaminados con la misma prueba, diversas veces, o con pruebas con cuestiones equivalentes, o bien con condiciones de evaluación variables (Anastasi, 1976, citado en Miller, Imrie y Cox, 1998, p. 236). La **validez** hace referencia al grado en el que la medida obtenida refleja lo que se pretende medir. La validez de un método de evaluación depende del grado en el que la prueba mide lo que pretende medir. Ahora bien, para poder establecerla es necesario que se hayan definido claramente los objetivos que se quieren alcanzar, tiene que permitir una **evaluación criterial**.

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Tests objetivos	<p>Son pruebas en las que se requiere seleccionar la respuesta correcta de un conjunto de respuestas posibles (ítems de cierto/falso, ítems de emparejamiento, de elección múltiple, etc.). Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos. Una vez contruidos, son fáciles de aplicar y corregir, y permiten un retorno o <i>feedback</i> rápido al estudiante.</p>	<p>Objetivos como los de reconocer y discriminar información, aplicación de principios o reglas e interpretación de datos. Refuerzan más el pensamiento selectivo que los procesos mentales dirigidos a la construcción del conocimiento.</p>	<p>Fiabilidad: la puntuación de la prueba está menos alterada por factores ajenos al proceso de puntuación. Permiten aplicar un juicio valorativo con el mismo criterio a diferentes ejecuciones, mientras que en las subjetivas no se puede asegurar la igualdad del criterio. La calificación de <i>objetivos</i> hace referencia a las condiciones de aplicación de la prueba y al tratamiento y la interpretación de los resultados, pero no indica que sean más objetivas con respecto al punto de vista de una mejor valoración del rendimiento de los estudiantes. Validez: permiten evaluar un amplio abanico de contenido, lo cual aumenta su validez. La validez se puede mejorar por medio del análisis del funcionamiento de los ítems.</p>
Preguntas cortas	<p>Conjunto de preguntas abiertas en las que el alumnado elabora y estructura su respuesta con total libertad. Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos que requieren la elicitación o elaboración de una respuesta. Según la amplitud de respuesta que se exige, se diferencia entre pruebas de ensayo amplio o desarrollo de temas, y pruebas de ensayo restringido o de respuesta corta. Es más rápido de construir que los tests objetivos y es más fácil y barato de administrar.</p>	<p>Pueden implicar tanto habilidades cognitivas de alto orden (transferencia e integración del aprendizaje) como la simple repetición de un contenido previamente memorizado. Tienen, sin embargo, potencial para mostrar el aprendizaje profundo, ya que se requiere la construcción de la respuesta. Son pertinentes para evaluar objetivos referidos a: evocación de la información, interpretación de la evidencia, construcción de un diseño, generación de hipótesis, exposición de la información para una decisión o explicitación de las fases de un proceso. Permiten valorar el uso del vocabulario y el razonamiento conceptual propio de un área de conocimientos.</p>	<p>Sus propiedades psicométricas son cuestionables (dificultades en la fiabilidad interevaluadora, cubrimiento de dominios restringidos de conocimiento). Las pruebas de preguntas cortas son más útiles para evaluar un repertorio adecuado de los contenidos del aprendizaje que las pruebas de ensayo amplio. Pueden desfavorecer a los estudiantes con menos habilidades de comunicación escrita.</p>

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Pruebas científicomatemáticas	<p>Están a medio camino entre las pruebas de formato libre y las de formato objetivo, puesto que exigen la construcción de la respuesta, pero permiten una corrección más objetiva.</p> <p>La complejidad de problemas puede variar según el número de pasos para resolverlos, el grado de abstracción que implican y las operaciones cognitivas implicadas.</p> <p>El grado de la novedad influirá en la dificultad del problema: por lo tanto, es más fácil recurrir a una analogía si hay similitudes tanto superficiales como estructurales entre los problemas.</p>	<p>Son una buena manera de comprobar la comprensión y la aplicación (en principio), en contraste con la memorización.</p> <p>Son relevantes para la dimensión tecnicoprofesional.</p> <p>Los problemas, como los ensayos, permiten ver el desarrollo de ciertas competencias transversales, como el pensamiento crítico y la toma de decisiones.</p> <p>Hay que diferenciar entre la aplicación simple y la resolución de problemas: reconocimiento o recuerdo de la información frente a su reestructuración o reelaboración, y grado en el que los ejercicios son rutinarios frente al grado en el que son originales.</p>	<p>Buena fiabilidad (aunque también hay que tener claros los criterios de corrección) y validez (pueden abarcar un amplio rango de contenidos).</p> <p>Con respecto a la validez, hay que tener en cuenta cuestiones sobre la transferencia de la competencia de resolución de problemas; según parece, la habilidad es transferible pero dentro del mismo dominio (Garnham y Oakhill, 1996).</p>
Pruebas orales	<p>Tradicionalmente implican uno o dos examinadores que hacen cuestiones a los estudiantes referentes a la comprensión y la habilidad de aplicar lo que han aprendido, pero también se incluyen debates, juegos de rol, etc.</p>	<p>Permiten valorar la capacidad de comunicación y las habilidades interactivas, unas habilidades que no se pueden evaluar de otra manera y que, además, promueven el pensamiento autónomo mediante la estructura pregunta-respuesta. La evaluación es, además, una oportunidad para poner en práctica la expresión oral y, por lo tanto, mejorar estas habilidades.</p>	<p>El inconveniente principal es que permiten una libertad considerable al examinador para variar las cuestiones a los estudiantes y que son difíciles de calificar, cosa que las convierte en poco fiables.</p> <p>Son las pruebas más adecuadas (coherentes) para valorar la competencia de comunicación oral. Sin embargo, la capacidad oral no acostumbra a ser objeto de evaluación en las pruebas orales, sino que tan sólo se evalúa el conocimiento académico. De hecho, algunos estudios han demostrado que la mayoría de preguntas sólo requieren el recuerdo de algunos fragmentos de información, cosa que se puede evaluar de manera más fácil y fiable con tests escritos objetivos.</p> <p>Desfavorecen a los estudiantes con miedo a hablar en público.</p>

Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
<p>Son específicos para enseñanzas; por ejemplo, artículos de prensa para estudiantes de Periodismo, cuadros para estudiantes de Bellas Artes, mapas para los de Geografía, programas informáticos para los de Informática, etc.</p> <p>Aparte de productos, sin embargo, la evaluación de ejecuciones o del rendimiento se puede utilizar para evaluar demostraciones del trabajo del estudiante: utilizar un instrumento, hacer una entrevista, etc. Se pueden observar enfermeros, futuros maestros conduciendo una clase o los estudiantes en el laboratorio. También se pueden utilizar programas de simulación. Estas ejecuciones suelen dar más información directa sobre el aprendizaje que los tests objetivos.</p> <p>El inconveniente principal de esta evaluación es el tiempo de corrección.</p> <p>Es difícil de construir y medir.</p>	<p>Herramienta ideal para evaluar competencias disciplinarias o técnicas propias del área de conocimiento. Promueven la transferencia de los conocimientos académicos y favorecen habilidades cognitivas de alto orden.</p> <p>Hay que añadir, como ventaja para el proceso de aprendizaje, la motivación que comporta para los estudiantes una situación de evaluación realista.</p> <p>El grado en el que se desarrollen otras competencias transversales dependerá del tipo de prueba (productos escritos, gráficos, pósteres, estudios de caso, etc.). Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Proyectos de investigación: manera de evaluar la capacidad de gestión de la información, la aplicación de los conocimientos y las competencias disciplinarias en la resolución de problemas. Situados al final del currículo, motiva a los estudiantes desde el principio de su recorrido académico y fomenta la responsabilidad del estudiante y la coherencia del programa. ■ Pósteres: dan la oportunidad para integrar las competencias de comunicación (oral, escrita, gráfica) con contenidos académicos. ■ Estudios de caso y longitudinales: son otra modalidad de resolución de problemas, en la que destaca la riqueza de detalles. 	<p>Son difíciles de construir (la elección de la muestra condiciona la validez) y de medir (subjetividad-fiabilidad de la corrección).</p> <p>Está el peligro de que, en situación de presión, los estudiantes se basen más en el sentido común que en sus conocimientos.</p> <p>Otro elemento que afectaría a la validez es el peligro de plagio.</p> <p>Según las pruebas, por ejemplo, los estudios de caso, o los grandes problemas, como son una muestra pequeña de contenido (eso sí, con profundidad), se corre el riesgo de limitar la generalización y omitir, por lo tanto, la transferencia del conocimiento.</p>

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Prácticas estructuradas	<p>Son un tipo de pruebas de ejecuciones. Consisten en exámenes prácticos estructurados objetivamente y tienen por objetivo probar un amplio abanico de habilidades de una manera objetiva. Los estudiantes pasan por una serie de estaciones y llevan a cabo una variedad de tareas prácticas. Esta aproximación, inicialmente desarrollada como parte integral de los exámenes médicos, ha sido desarrollada y adoptada posteriormente por una gran variedad de profesiones.</p>	<p>Competencias disciplinares específicas o técnicas.</p>	<p>Buena fiabilidad, a costa de un precio elevado (multiobservadores). Buena validez por la autenticidad de las situaciones de evaluación (se asegura la transferencia).</p>
Evaluación Laboratorio	<p>Es un tipo de pruebas de ejecuciones. La evaluación de laboratorio tiene lugar en un entorno realista y requiere la complementación de una tarea real. La evaluación de la ejecución puede ser sobre el proceso, el producto o ambos elementos.</p>	<p>Competencias de laboratorio; formarían parte de estas competencias la observación, la manipulación, la interpretación, las competencias técnicas (cromatografía, espectrografía, precipitación) y el diseño experto.</p>	<p>Demasiado a menudo, la evaluación se basa por completo en un informe escrito más que en la observación directa de la ejecución de los estudiantes; eso produce un desajuste entre los objetivos establecidos y el foco de evaluación. La observación presenta dificultades en la calificación a causa de la subjetividad del evaluador.</p>
Dossier de aprendizaje	<p>Los dossiers de aprendizaje son una colección selectiva, deliberada y validada de los trabajos hechos por el estudiante en los que se reflejan los esfuerzos, los progresos y los aprendizajes en un área específica a lo largo de un periodo de tiempo. Los estudiantes reúnen, presentan, explican y evalúan su aprendizaje con relación a los objetivos del curso y a sus propios objetivos o expectativas. Consume tiempo y es difícil de evaluar, el contenido variará ampliamente entre los estudiantes</p>	<p>Su finalidad es hacer un balance del progreso y del desarrollo de los aprendizajes del estudiante. Favorece el desarrollo de competencias de independencia o autonomía, reflexión y autoorientación. Promueve la autoconciencia y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Ilustra tendencias longitudinales, subraya las fortalezas del aprendizaje e identifica las debilidades a mejorar.</p>	<p>Es coherente con el enfoque del aprendizaje centrado en el estudiante. La validez de los dossiers en relación con la competencia de reflexión o metacognitiva es clara en esta situación, pero su fiabilidad para evaluaciones sumativas todavía se tiene que determinar.</p>

Fuente: Prades (2005).

Una competencia se demuestra en la acción, por lo cual, a menudo las mismas actividades de aprendizaje son las actividades de evaluación. De este modo, no se puede evaluar el trabajo en equipo sin hacer trabajar en equipo y, para hacer la evaluación, hay que utilizar procedimientos o estrategias diferentes (un dossier de aprendizaje, un informe o producto del trabajo en equipo, evaluación de los compañeros, etc.). La autoevaluación es una de las otras competencias que sólo se puede llevar a cabo si se involucra a los estudiantes en actividades en las que se requiera.

Los estándares de evaluación y la toma de decisiones

El paso siguiente consiste en establecer los criterios valorativos que nos permiten emitir los juicios de valor respecto de los resultados alcanzados. Si aplicamos los criterios de evaluación sobre los resultados de aprendizaje, podemos expresar estos resultados en términos de estándares de ejecución. Aquí no tan sólo expresamos lo que tiene que hacer, sino que también establecemos los niveles de ejecución que permiten establecer juicios con respecto al nivel de consecución del aprendizaje.

Si queremos mejorar de manera significativa la precisión de nuestros juicios valorativos y, consiguientemente, la consistencia de las valoraciones emitidas con respecto a una misma ejecución (especialmente cuando se hacen por parte de diversos evaluadores), antes hay que aclarar los aspectos o las dimensiones que se quieren evaluar, como también los indicadores o las evidencias que identifican los niveles de valoración que proponemos.

Para conseguir esta aclaración es conveniente utilizar ejemplos de lo que pretendemos. Y para su buen funcionamiento, tendrían que estar insertados en el marco de un esquema general de evaluación.

Finalmente, se tiene que proceder al análisis de toda la información de evaluación con respecto a cada uno de los resultados evaluadores en el nivel de exigencia esperado y determinar si se han alcanzado todas y cada una de las competencias que llevaba implícita la realización de la actividad. Este último análisis nos tiene que llevar a la toma de decisiones con respecto a los estudiantes y al procedimiento de la certificación positiva o a poder expresar el conjunto de indicaciones que tienen que seguir estudiantes y profesores con el fin de recuperar las competencias no alcanzadas, con un material que nos permita diagnosticar con una gran exactitud dónde se sitúan las deficiencias con el fin de poder orientar adecuadamente la acción educativa.

1.5. CONSIDERACIONES FINALES

- Hablar de *competencias* permite un **acercamiento entre el mundo académico** —aquello que pretendemos hacer durante el proceso formativo— **y el mundo laboral** —aquello que los empresarios requieren de nuestros graduados.

- Trabajar con competencias, *definirlas, desarrollarlas, evaluarlas*, **permite ser más eficiente con el proceso formativo**, puesto que se asegura coherencia entre el resultado final del proceso formativo (el perfil de competencias del programa) y el trabajo individual de cada profesor (definición de contenidos, metodología, etc.).
- **Los procedimientos tradicionales de evaluación no satisfacen** los requisitos que exigen tanto la evaluación de nuevos contenidos como la función del estudiante en el aprendizaje universitario.
- **El planteamiento evaluador tiene que ser colectivo y compartido.** La facultad, el centro o la institución se tiene que asegurar de que los estudiantes sean evaluados en su competencia, tanto en un estadio final como de manera progresiva. De esta forma, por ejemplo, hay que asegurar que todos los estudiantes pasen por más de un examen oral que permita evaluar la competencia comunicativa (sea una presentación de un trabajo individual o de grupo, un examen oral, una ponencia, etc.), pero no hace falta que todos los profesores introduzcan esta modalidad de examinar en sus asignaturas.
- En el marco universitario, la práctica de evaluación no puede continuar teniendo como referente la asignatura y el profesorado (considerado individualmente), sino que **se tiene que considerar el conjunto de asignaturas** y, por lo tanto, el equipo docente tanto desde una perspectiva transversal (qué competencias se trabajan y se evalúan el primer trimestre, por ejemplo) como longitudinal (de qué manera las diferentes asignaturas contribuyen en diferentes niveles al desarrollo de una competencia).
- No es necesario evaluar todas las competencias que se trabajen en el marco de una sola asignatura. **La evaluación de las competencias se tiene que programar** cuando ya haya bastante materia para permitir la evaluación. Hasta entonces, hay que evaluar los resultados de aprendizaje (conocimientos y habilidades) separadamente.
- **Las competencias se desarrollan progresivamente;** por lo tanto, se tienen que diseñar diferentes momentos, además del final, en los que se constate la evolución en la adquisición de la competencia.
- La práctica de evaluación con respecto a su dimensión institucional necesita una gestión que tome en consideración los **diferentes niveles de responsabilidad** (toma de decisiones) que sostienen la organización universitaria.

1.6. DEFINICIONES DEL TÉRMINO *COMPETENCIAS*

«La capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no queda reducida a éstos.» (Perrenoud, 1999)

«Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.» (Lasnier, 2000)

«Un complejo que implica y comprende, en cada caso, al menos cuatro componentes: información, conocimiento (con respecto a apropiación, procesamiento y aplicación de la información) habilidad y actitud o valor.» (Schmelckes, citada por Barrón 2000)

«La capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinados recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido.» (Le Boterf, 2001)

«La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un pre-requisito de buena ejecución. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Hay que distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el *learning-by-doing* y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente.» (Roe, 2002)

«Las competencias son los conocimientos, las habilidades y las motivaciones generales y específicas que conforman los pre-requisitos para la acción eficaz en una gran variedad de contextos con los que se enfrentan los titulados superiores, formuladas de tal manera que sean equivalentes a los significados en todos estos contextos.» (ALLEN *et al.*, 2003)

En el proyecto Tuning (2003), las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

AQU (2004), en su *Marc general per a la integració europea*, define la competencia como «la combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares».

ANECA (2004) define el término *competencia* como «el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa».

«La competencia es la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: *saber (conocimientos)*, *saber hacer (habilidades)* y *ser (actitudes)*.» (Rué, 2005)

2. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL

2.1. INTRODUCCIÓN

La adaptación de las titulaciones actuales a los nuevos estudios de grado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior supone, como ya se ha dicho en el capítulo anterior, un cambio en la concepción del enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, que tiene consecuencias en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, tanto con respecto a los contenidos objeto de la evaluación como respecto a la lógica del proceso evaluador. Estamos ante un cambio de modelo pedagógico en el ámbito de la educación superior. Las universidades tienen que efectuar el tránsito desde unos programas formativos centrados en la consecución de contenidos, mayoritariamente conocimientos disciplinarios, organizados en asignaturas, hasta unos currículos basados en competencias. La definición de las competencias propias de una profesión o de un ámbito profesional se convierte, por lo tanto, en el elemento clave para desarrollar todo el programa formativo, ya sea de nivel de grado o bien de máster. Estas competencias son el referente para diseñar los procesos de aprendizaje y de evaluación. La evaluación, en este nuevo modelo, se concibe como un elemento estrechamente ligado al aprendizaje, es decir, se convierte en una actividad que no sólo tiene que dar apoyo a la adquisición de conocimientos, sino también un proceso que tiene que permitir constatar hasta qué punto el estudiante ha alcanzado las competencias.

Aunque el término «competencia» es central en el diseño de una titulación, no resulta nada fácil, tal como se ha puesto en evidencia en el capítulo 1, definir qué es una competencia profesional, y todavía menos identificar cuáles son las competencias profesionales de una profesión concreta. La profesión de educador social requiere una formación universitaria de las que Perrenoud llamaría «programa universitario claramente profesional». En estos programas, la definición de competencias plantea dos problemas, que, según el mismo autor, son «las reticencias frecuentes para identificar y para formular explícitamente las competencias» y «una conexión poco clara entre estas competencias y los conocimientos disciplinarios enseñados» (Perrenoud, 2005: 27). Conscientes de estas dificultades, emprendemos el proceso de elaboración de la GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SOCIAL.

Lo que presentamos aquí es un conjunto de orientaciones sobre el proceso de pasar de unas competencias definidas como referente de la titulación a la evaluación de estas competencias, y mostramos un posible camino para asegurar la correspondencia y la

coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, basándonos en la experiencia que hemos desarrollado, en los estudios de Educación Social de la Universitat de Girona.

Empezamos haciendo una descripción breve de la profesión de educador social, ya que entendemos que, antes de plantear un perfil de competencias del educador social, es necesario explicar de qué profesión estamos hablando, de los itinerarios de inserción y de las funciones que realiza este profesional. A continuación, explicamos un posible proceso para identificar las competencias profesionales y para transformarlas en resultados de aprendizaje, aspectos que constituirán el punto de partida para las propuestas de actividades, criterios e instrumentos de evaluación.

2.2. LA PROFESIÓN DE EDUCADOR SOCIAL Y SU INSERCIÓN LABORAL

El educador social es un profesional relativamente nuevo dentro del campo de la acción socioeducativa, aunque tiene una trayectoria importante, anterior a la aprobación, el año 1991, de la diplomatura en Educación Social (RD 1420/91, de 30 de agosto). A partir del restablecimiento de la democracia y del desarrollo de las políticas sociales en nuestro país, muchas personas, con titulaciones de denominaciones diversas, desarrollaban la acción socioeducativa en espacios no escolares ya antes de la creación de la diplomatura universitaria. La creación de esta diplomatura supuso un hito importante en el reconocimiento profesional de los educadores.

Los itinerarios de inserción laboral seguidos por los diplomados actuales en Educación Social nos muestran la diversidad de espacios laborales y de funciones que desarrollan estos profesionales. Se trata de un perfil laboral muy amplio, con posibilidades de trabajar en contextos muy diversos y dirigiendo la acción docente a personas y a colectivos con necesidades socioeducativas muy variadas. Se pueden mencionar tres estudios que nos sirven de referencia para conocer los itinerarios de inserción laboral de los educadores sociales. El primero es un estudio realizado sobre los estudiantes de la tercera promoción de Educación Social de la Universidad Complutense de Madrid, analizados al cabo de tres años de haber finalizado la carrera (De la Fuente i Reglero, 2004). El segundo es un estudio centrado en analizar los procesos de inserción laboral de las cuatro primeras promociones de Educación Social de la Universitat Ramon Llull (Navarro, 2000). Finalmente, un estudio realizado sobre los itinerarios de inserción laboral de los titulados de las doce primeras promociones de la diplomatura de Educación Social en la Universitat de Girona (Fullana y otros, 2007; Fullana y Pallisera, 2008). De estos estudios, se desprende que, además de la diversidad propia de la misma definición de educador social, existe una gran diversidad y heterogeneidad en la situación de esta figura profesional en el mercado laboral, donde se lo considera a menudo a un profesional polivalente, a la vez que existen criterios y estilos de contratación dispares. Los ámbitos laborales en que trabajan mayoritariamente los educadores y las educadoras son los que engloban los diferentes y diversos servicios y proyectos dirigidos a niños y jóvenes (ya sea destinado a la población infantil y juvenil en general, ya sea a niños y jóvenes en situación de riesgo social), la atención a personas con discapacidad (que incluye tanto las que sufren discapacidad intelectual como las que

presentan alguna problemática relacionada con la salud mental), los servicios sociales de atención primaria y los servicios de atención a la gente mayor. Aunque éstos son los mayoritarios, los educadores sociales trabajan también en proyectos de dinamización comunitaria, de inserción laboral, de atención a mujeres víctimas de la violencia machista, en el ámbito penitenciario, etc. La demanda social de estos profesionales se incrementa, vista la influencia de factores como el aumento de la población, el envejecimiento o la llegada de personas de culturas diferentes. A esta demanda, contribuye el despliegue de normas jurídicas como la Ley 39/2006 de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia, con la previsión de incrementar significativamente el número de profesionales que trabajan en el espacio socioeducativo, y la Ley 12/2007 de servicios sociales de Cataluña, en la cual se prevé un incremento importante del porcentaje de educadores sociales, tanto en los servicios sociales de atención primaria, como en los servicios especializados. En estos estudios, se constata también que hay una elevada movilidad laboral: los educadores sociales empiezan su trayectoria profesional en un ámbito, pero la búsqueda de unas mejores condiciones laborales y un mayor reconocimiento laboral les llevan a cambiar de puesto de trabajo en ámbitos variados y a realizar funciones diversas.

Esta situación laboral heterogénea con respecto a los ámbitos de actuación, a los colectivos destinatarios de la acción socioeducativa y a la movilidad laboral, representa un reto a la hora de identificar y de seleccionar las competencias profesionales que tienen que servir como referentes para diseñar la titulación. Y aquí llegamos al segundo elemento necesario para definir estas competencias, que es el conocimiento de las funciones que desarrollan los educadores sociales. En el estudio realizado en la UdG, se constata que estos profesionales desarrollan mayoritariamente un trabajo de atención directa a diferentes colectivos y elaboran y evalúan programas y proyectos de acción socioeducativa. Con todo, cada vez más, los educadores sociales van adquiriendo un papel en la coordinación y el liderazgo de equipos profesionales, así como en la gestión de proyectos y de servicios socioeducativos (Fullana y Pallisera, 2008).

2.3. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS EDUCADORES SOCIALES

Decíamos al principio que definir qué es una «competencia profesional» no es fácil. No obstante, tal como se expone en el capítulo 1, hay unos elementos comunes que se han tenido en cuenta a la hora de elaborar esta guía. Así, se ha entendido la competencia como una construcción que integra conocimientos, habilidades y actitudes, y cuyo aprendizaje se demuestra a través de la acción en un contexto determinado.

Identificar las competencias de una profesión concreta, en nuestro caso del educador social, tiene que ir más allá del análisis ocupacional que hemos presentado hasta ahora. Las aportaciones que pueden hacer los técnicos en funciones, los colegios profesionales y las propias instituciones que ofrecen la formación, es decir, las universidades, tienen que ser tomadas en consideración en la definición del conjunto de competencias que serán el referente para diseñar la titulación y, por lo tanto, también, para diseñar las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Para ilustrar este proceso, describimos, a grandes rasgos, el trabajo realizado en el marco de los estudios de Educación Social de la UdG. El proceso de definición de las competencias se desarrolla en dos fases. En la primera, se hace una consulta a profesionales que permite identificar una primera lista de las competencias que éstos reconocen como propias de su puesto de trabajo. En la segunda, se hace un trabajo de desglose de cada competencia en sus componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales. Consecuencia de este trabajo es la reducción de la lista inicial de las competencias y la elaboración de un documento base para organizar las competencias por cursos. Lo explicamos acto seguido.

En la primera fase del trabajo, se decide utilizar como punto de partida el *Libro blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social*,⁵ donde aparecen diferenciadas las *competencias transversales*, que incluyen las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, y las *competencias específicas*, que incluyen los *conocimientos disciplinarios* (saber) y las *competencias profesionales* (saber hacer).

El trabajo se desarrolla durante el curso 2006-2007. Se utiliza el método Delphi, mediante el cual se consultan treinta y dos profesionales con experiencia laboral reconocida en diferentes ámbitos de acción socioeducativa que tienen, por lo tanto, conocimiento práctico sobre el trabajo que desarrolla el educador social. Este grupo constituye el panel de expertos al cual se aplican dos rondas del cuestionario que consta de la lista de competencias propuestas por la ANECA, si bien algunas han sido revisadas y se ha modificado ligeramente el redactado con el fin de hacerlas más comprensibles. Este estudio nos proporcionó una primera lista de competencias. Cada una constituye un *repertorio de comportamientos (conocimientos prácticos socialmente establecidos) que hacen que las personas sean eficaces en las situaciones (tareas) que corresponden al campo de su práctica profesional*. Para ejercer una profesión, se necesitan capacidades y habilidades específicas; ahora bien, el término «competencia» nos remite a todo aquello que se necesita para hacer frente a situaciones complejas en el ámbito profesional. La competencia, según Perrenoud (2005: 31), es «lo que permite dominar una categoría de situaciones complejas, movilizandolos recursos diversos adquiridos en diferentes momentos del trayecto académico, que dependen a menudo de diversas disciplinas o simplemente de la experiencia».

Para pasar de las competencias al diseño del programa formativo que incluye la evaluación de estas competencias, se tiene que hacer, tal como se indica al capítulo 1, operativizando estas competencias y transformándolas en resultados de aprendizaje. El conjunto de competencias es como un repertorio de comportamientos que supone combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes que se activan a la hora de realizar una tarea determinada o de hacer frente a cierta situación profesional. Para llegar a definir los resultados de aprendizaje, es necesario hacer un análisis de cada competencia, identificando cuáles son los componentes (conocimientos, habilidades y actitudes).

⁵ ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen I y II. Madrid, 2004. Accesible en: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf y http://www.aneca.es/activin/docs/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf. Fecha de consulta: 19 de febrero de 2009.

Esta tarea se desarrolla en la segunda fase del trabajo. La idea es consensuar entre el profesorado unos mínimos sobre qué representa o qué significa cada competencia, con el fin de disponer de elementos que nos aporten información relevante para proponer el nuevo plan de estudios. El desglose de cada competencia en actitudes o valores, habilidades y conocimientos nos ayuda a establecer los resultados de aprendizaje, la secuenciación entre los contenidos y las metodologías más apropiadas para trabajarlos, y a disponer de más elementos para hacer la propuesta del nuevo plan de estudios. En esta fase, el profesorado participa en los estudios. Como resultado del trabajo, se pasa de las cincuenta competencias que estaban descritas en el libro blanco de la ANECA a una lista de veintisiete competencias, distribuidas en *competencias genéricas* y *competencias específicas*. La propuesta final de competencias generales y específicas se presenta, a modo de ejemplo del trabajo realizado, en la tabla 1. En nuestro trabajo, aunque se conserva la distinción entre las competencias genéricas como competencias más generales y transversales, y las específicas de la profesión, se optó por contextualizar todas las competencias genéricas en el ámbito de la profesión de educador social, a fin de que, en el desarrollo del plan de estudios, se tuviera la profesión siempre presente.

Tabla 1. Propuesta de competencias de la titulación de grado de Educación Social

Competencias genéricas
1. Analizar y sintetizar información escrita.
2. Organizar y planificar la dedicación a actividades.
3. Comunicarse oralmente y por escrito con destreza y fluidez en la lengua del entorno profesional.
4. Comunicarse en una lengua extranjera.
5. Utilizar las TIC, los medios y los recursos audiovisuales en el ámbito de estudio y del contexto profesional.
6. Gestionar la información.
7. Resolver problemas y tomar decisiones en ámbitos de intervención profesionales.
8. Analizar críticamente las propias actuaciones e intervenciones y las de los otros profesionales.
9. Trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionadas con la intervención educativa.
10. Reconocer la diversidad en todos sus ámbitos (sociales, culturales, psicológicos, sociales).
11. Establecer relaciones interpersonales y mantenerlas.
12. Mantener un compromiso ético en la intervención socioeducativa.
13. Aprender de forma autónoma a lo largo de la vida.
14. Adaptarse a situaciones nuevas en contextos de aprendizaje y profesionales.
15. Afrontar las situaciones profesionales de forma creativa.
16. Liderar grupos, iniciativas, proyectos y equipos profesionales.
17. Actuar de acuerdo con el perfil profesional del educador social y con los contextos sociales e institucionales de intervención.
18. Identificar y analizar situaciones personales, familiares y sociales concretas.
19. Gestionar procesos de participación y de acción comunitaria.

Competencias específicas

20. Intervenir en situaciones de crisis familiar y social.
21. Intervenir en situaciones de exclusión y de discriminación social.
22. Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos.
23. Diseñar programas y estrategias de intervención socioeducativa.
24. Aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa.
25. Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos de trabajo.
26. Colaborar en el desarrollo de proyectos de investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención.
27. Documentarse y buscar información que permita actualizar y profundizar conocimientos relacionados con el trabajo educativo.

Una vez identificadas estas competencias y los componentes que forman parte de ellas, las asignamos a cada uno de los cuatro cursos que tendrá el futuro grado. La mayoría de las competencias se trabajarán a lo largo de los cuatro cursos, y hay muy pocas que se asignen a un solo curso. Es decir, los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales de las competencias se tienen que trabajar en los diferentes cursos, si bien no se tienen que trabajar ni evaluar a lo largo de los cursos.

En la tabla 2, se presenta un ejemplo de desglose de una competencia genérica en sus componentes. Así, si desglosamos la competencia «Gestionar la información» en los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, podremos llegar a establecer que los **conocimientos** implicados en el desarrollo de esta competencia tienen relación con las fuentes de documentación y de información y con los sistemas de acceso a ésta, los sistemas de gestión de información en ámbitos institucionales diversos, el uso de la información y las cuestiones deontológicas implicadas en este uso. Gestionar la información implica poner en acción **habilidades** relacionadas con la búsqueda de información, el uso de las TIC, la selección de información, el diseño de instrumentos de gestión de información, la elaboración de informes, etc. La gestión de la información tiene que ir acompañada de una **actitud** crítica ante la información y las fuentes de las cuales proviene, una actitud de respeto a la confidencialidad y un compromiso con los derechos y los deberes fundamentales de las personas, por ejemplo en relación a la privacidad de los datos.

Estos componentes se asignan a cuatro niveles, que podrían corresponder a cada uno de los cursos del futuro grado. Con este ejercicio, lo que se consigue es definir un conjunto de aspectos básicos para cada competencia. El trabajo hecho de esta manera para cada una de las competencias constituye el punto de partida para la planificación de la evaluación de las competencias.

Tabla 2. Ejemplo de desglose de los componentes de la competencia genérica «Gestionar la información»

6. Gestionar la información			
Niveles	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Primero	<ul style="list-style-type: none"> ■ Fuentes de Información generales y especializadas en el ámbito de la educación y de la educación social. ■ Sistemas de acceso a la información: tradicionales y tecnológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Búsqueda de información adecuada a un tema tratado. ■ Dominio de las estrategias de consulta bibliográfica. ■ Uso de recursos TIC para buscar información y gestionarla. ■ Saber analizar la información e identificar los elementos importantes y secundarios. ■ Sintetizar la información, analizarla y escogerla. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Actitud crítica con respecto a las fuentes de información. ■ Actitud crítica ante el contenido de la información.
Segundo		<ul style="list-style-type: none"> ■ Selección de información adecuada para trabajar temas de educación social desde un punto de vista académico. ■ Uso de fuentes de información adecuadas y pertinentes para los objetivos del trabajo que se pretende realizar. 	
Tercero	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestión de la información dentro de un ámbito institucional concreto. ■ Cuestiones deontológicas relacionadas con el uso de la información y privacidad de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar situaciones de buen uso o de mal uso de la información en un ámbito institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Con respecto a la confidencialidad de la información referida a personas o grupos. ■ Compromiso con los derechos y los deberes fundamentales de las personas.

Cuarto	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestión de la información dentro de un ámbito institucional concreto. ■ Uso de la información y privacidad de datos. ■ Cuestiones deontológicas relacionadas con el uso de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Diseño de instrumentos adecuados a las necesidades de un servicio o de una institución determinada para registrar, organizar y comunicar información sobre los usuarios y sobre la propia institución. ■ Elaboración de informes y de otros documentos de temática profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Con respecto a la confidencialidad de la información referida a personas o grupos. ■ Compromiso con los derechos y los deberes fundamentales de las personas.
---------------	--	--	--

2.4. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, se afirma que la evaluación de los estudiantes es uno de los elementos clave de la educación superior, al cual hay que dedicar una atención especial. El principio básico que tiene que orientar esta evaluación es la *coherencia entre la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación*. La European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005), en el documento titulado *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*,^{6,7} propone una serie de estándares o de criterios de evaluación para garantizar la calidad de la educación superior europea y define el estándar o el criterio de valoración siguiente sobre la evaluación de los estudiantes:

«Los estudiantes tendrían que ser valorados utilizando criterios, regulaciones y procedimientos publicados, aplicados con coherencia».

Según estas orientaciones, los procedimientos de evaluación de los estudiantes tendrían que cumplir, entre otros, las condiciones siguientes:

- Estar diseñados para medir el rendimiento de los resultados de aprendizaje pretendidos y de los objetivos del programa.
- Adecuarse a sus propósitos, ya sea de diagnóstico, formativo o sumativo.
- Disponer de criterios claros y públicos para calificar.

⁶ ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, 2007. Accesible en: <http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf>. Fecha de consulta: 19 de febrero de 2009.

⁷ También existe la versión en catalán, que se puede consultar en: <http://www.aqu.cat/doc/doc_44505772_1.pdf>. Fecha de consulta: 19 de febrero de 2009. El fragmento que citamos se encuentra en la página 25.

- Ser llevados a cabo por personas que entienden el papel de la evaluación en el progreso de los estudiantes hacia la consecución del conocimiento y las habilidades asociadas a la calificación que quieren obtener.
- Evitar, en la medida de lo que sea posible, basarse sólo en el juicio de un único examinador.
- Tener en cuenta todas las consecuencias que se pueden derivar de las regulaciones de la evaluación.

Además, los estudiantes tendrían que estar claramente informados sobre la estrategia de evaluación que se utilizará en su programa, a qué exámenes u otros métodos de valoración se tendrán que someter, qué se espera de ellos y los criterios que se aplicarán para evaluar sus realizaciones.

El documento del proyecto Tuning Educational Structures in Europe, titulado *Approaches to teaching, learning and assessment in competence based degree programmes*,⁸ se hace resonancia de las orientaciones de la European Association for Quality Assurance in Higher Education y pone énfasis en el hecho de que hay que asegurar la coherencia entre la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación, y uno de los esfuerzos que se hacen en la segunda fase del proyecto Tuning es analizar cómo se pueden organizar estos tres elementos a fin de que los estudiantes puedan alcanzar los resultados de aprendizaje. Biggs (2005) describe esta idea como *alignment* de la enseñanza, actividades de aprendizaje y evaluación.

Más allá de los documentos relacionados con la convergencia europea y publicados por las instituciones de ámbito europeo, el cambio de paradigma en la educación superior ha suscitado la aparición de numerosas publicaciones, con el objetivo de orientar estos nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje. Una buena parte de estos textos hace referencia al tema de la evaluación de los estudiantes. Entender la evaluación en la educación superior como un elemento que tiene que servir, sobre todo, para potenciar el aprendizaje del estudiante implica asignar a esta actividad un carácter eminentemente pedagógico, como estrategia de formación en sí misma. De un modelo de formación en el que la evaluación tiene un papel fundamentalmente sumativo, con la calificación consiguiente del estudiante como indicador de superación o no de una asignatura o materia, se pasa a concebir la evaluación como una parte integrante del proceso de aprendizaje que, sin perder la función sumativa, tiene que servir sobre todo de herramienta para indicar al estudiante los puntos fuertes y débiles de su proceso de aprendizaje, a fin de que pueda ser reorientado y/o mejorado. Para las universidades, conseguir elaborar unos buenos programas de evaluación del alumno para cada estudio tendría que ser, por consiguiente, uno de los ejes del trabajo de los equipos docentes.

⁸ Se puede consultar el documento en la dirección siguiente:
<<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=175>>.

2.5. DE LAS COMPETENCIAS A LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

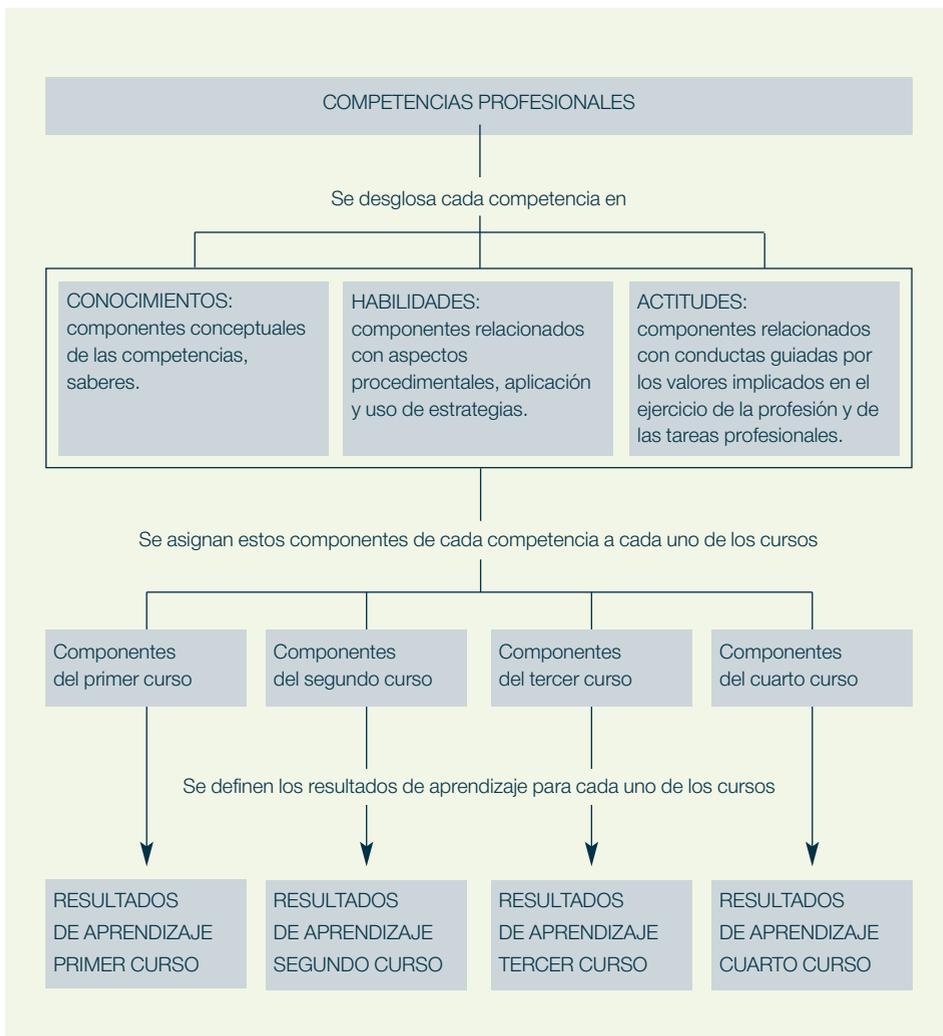
Una vez definidas las competencias generales y específicas, el primer paso para asegurar la correspondencia clara y coherente entre la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación tiene que ser la definición de qué es lo que queremos que los estudiantes hayan aprendido al final de cada uno de los cursos del grado, *de qué esperamos de los estudiantes* o, dicho de otra manera, de los resultados de aprendizaje (Adam, 2004). Con todo, hace falta tener en cuenta que si el término «competencia» resulta problemático, también lo es la expresión «resultado de aprendizaje» y todavía más la relación entre los dos conceptos, tal como constata Adam (2004). El planteamiento de «resultados de aprendizaje» presenta aspectos positivos y negativos. Entre los **aspectos negativos**, según señala al mismo autor, se pueden mencionar objeciones, en el sentido que el aprendizaje en educación superior no se puede limitar o reducir a una serie de resultados, porque un detallismo excesivo sobre qué se espera de los estudiantes puede llegar a ser asfixiante en un marco formativo que tiene que caracterizarse por la apertura y la libertad. Otro aspecto negativo tiene que ver con la enorme tarea que supone convertir el perfil de competencias en resultados concretos de aprendizaje. Incluso se argumenta que pueden limitar el aprendizaje y la creatividad, tanto del estudiante como del profesorado. No obstante, hay que señalar también unos cuantos **aspectos positivos**. Por una parte, permiten asegurar un cierto nivel de consistencia entre los módulos o los programas y ayudan a aclarar cuáles son los propósitos concretos de un curso o de una etapa y observar el progreso del aprendizaje. Ayudan a reflexionar sobre la evaluación y los criterios de evaluación. Por otra parte, en la medida en que el establecimiento de los resultados de aprendizaje aumenta la transparencia sobre lo que se espera del estudiante, estos resultados tienen un papel importante como puntos de referencia, tanto a nivel nacional como internacional, para establecer estándares de evaluación (Adam, 2004: 7). Nuestra opción ha sido, a pesar de los aspectos negativos antes mencionados, formular unos resultados de aprendizaje para cada uno de los cursos, valorando el hecho de que nos permite clasificar los objetivos de aprendizaje y graduarlos a lo largo de los estudios.

Los resultados de aprendizaje se definen desde la perspectiva del estudiante y concretan aquello que esperamos que aprenda. De una misma competencia, se pueden definir resultados diferentes, aspectos diferentes implicados en la competencia y/o en niveles diferentes de complejidad. Los resultados de aprendizaje describen *niveles competenciales* diferentes que podemos establecer por cursos. Así, para cada curso se puede definir un conjunto de resultados de aprendizaje ligados a las competencias. Estos resultados de aprendizaje nos ayudan a precisar qué tendrá que saber y saber hacer el estudiante al final de cada curso; surgen directamente de las competencias pero no son lo mismo y nos permiten establecer niveles de consecución.

La definición de estos resultados de aprendizaje no es fácil, requiere un esfuerzo considerable por parte del profesorado para acordar cuáles son los mínimos que se pedirá a los estudiantes. Entendemos, sin embargo, que es un esfuerzo necesario, ya que obliga a concretar qué queremos que aprendan los alumnos; asegura una mayor transparencia del proceso formativo; ayuda a coordinar los módulos y los cursos, y nos conduce hacia el planteamiento de las estrategias de evaluación.

El cuadro 1 resume el proceso de desarrollo de las competencias.

Cuadro 1. Proceso de transformación de las competencias en resultados de aprendizaje



A continuación, ponemos algunos ejemplos de resultados de aprendizaje que se podrían derivar de la competencia genérica «Gestionar la información», que más arriba hemos puesto como ejemplo (tabla 3). A partir del análisis que hemos presentado, se pueden establecer niveles competenciales diferentes que se traducirían en unos resultados esperados de los estudiantes. Así, a final de primer curso, el alumno tendría que poder analizar críticamente la información identificando los aspectos principales y los secundarios, sintetizarla haciendo referencia a las fuentes documentales utilizadas y contrastarla con fuentes diversas. En segundo curso, ya se le podría pedir que él mismo o ella misma seleccionara la información y que utilizara fuentes documentales pertinentes para realizar los

trabajos académicos. Tanto en primero como en segundo, esta información estará relacionada principalmente con temas y con tareas de cariz académico. En tercer curso, y aunque se trata de una competencia genérica, proponemos que el estudiante empiece a conocer estrategias e instrumentos de gestión de la información en algunos ámbitos profesionales y que pueda hacer una cierta valoración desde el punto de vista técnico, a la vez que tendría que poder mostrar su comprensión de las implicaciones de tipo ético relacionadas con el buen uso o el mal uso de la información, especialmente la referida a los usuarios de los servicios socioeducativos. En cuarto curso, lo que se le puede pedir es que pueda diseñar algún instrumento relacionado con la gestión de la información en un centro o en una institución determinada y que sepa elaborar informes y documentos sobre temáticas profesionales. A partir del análisis de los componentes de cada competencia y su asignación a los diferentes cursos, podemos definir los resultados de aprendizaje de cada curso.

Tabla 3. Resultados de aprendizaje por cursos de la competencia genérica «Gestionar la información»

Resultados de aprendizaje	
Competencia genérica 6: Gestionar la información	<p>Primer curso 6.1. Analizar críticamente la información identificando los aspectos principales y los secundarios, sintetizarla haciendo referencia a las fuentes documentales utilizadas y contrastarla con fuentes diversas.</p>
	<p>Segundo curso 6.2. Seleccionar información adecuada para trabajar, desde un punto de vista académico, temas relacionados con la educación social, utilizando las fuentes de información documental y bibliográfica pertinentes.</p>
	<p>Tercer curso 6.3. Conocer diferentes instrumentos y estrategias para gestionar la información en diferentes ámbitos profesionales y saber valorar la idoneidad desde el punto de vista técnico, práctico y ético.</p> <p>6.4. Mostrar comprensión sobre cuáles son las cuestiones deontológicas principales relacionadas con el uso y la gestión de la información en el ámbito institucional, identificar y justificar situaciones de buen uso y de mal uso de la información y justificarlas.</p>
	<p>Cuarto curso 6.5. Diseñar instrumentos adecuados a las necesidades de un servicio o de una institución determinada para registrar, organizar y comunicar información sobre los usuarios y sobre la propia institución.</p> <p>6.6. Elaborar informes y documentos sobre temáticas profesionales, adecuados a las necesidades o a los objetivos de un caso o de una situación determinada.</p>

La definición de los resultados de aprendizaje para cada curso del grado de Educación Social propuestos por el equipo de trabajo de esta guía se encuentra en la tabla 6 del capítulo 3.

2.6. LA CALIDAD DE LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

A partir de todo lo que hemos dicho hasta aquí, podemos establecer que una evaluación es de calidad si contribuye verdaderamente a potenciar el aprendizaje del estudiante. Gibbs (2006) hace una revisión de la literatura a partir de la cual identifica once condiciones a fin de que un sistema de evaluación potencie el aprendizaje del estudiante (tabla 4).

Tabla 4. Condiciones que tiene que seguir la evaluación para que potencie el aprendizaje del estudiante (Gibbs, 2006: 29-30)

Cantidad y distribución del esfuerzo del estudiante

Las tareas evaluadas exigen una cantidad suficiente de estudio y de esfuerzo.

Las tareas distribuyen el esfuerzo del estudiante de manera equilibrada a lo largo de los temas y de las semanas.

Calidad y nivel del esfuerzo del estudiante

Las tareas de evaluación implican al estudiante en actividades productivas de aprendizaje.

La evaluación comunica expectativas claras y elevadas a los estudiantes.

Cantidad y distribución de la retroacción a lo largo del tiempo

Se proporciona retroacción suficiente, con la frecuencia suficiente y con el detalle también suficiente.

La retroacción se proporciona con bastante rapidez para que sea útil para los estudiantes.

Calidad de la retroacción

La retroacción se centra en el aprendizaje, más que no en las notas o en los estudiantes como tal.

La retroacción está vinculada al objetivo de la actividad y a los criterios de evaluación.

La retroacción es comprensible para los estudiantes.

La respuesta de los estudiantes a la retroacción

La retroacción es recibida por los estudiantes.

La retroacción es utilizada por los estudiantes para mejorar el trabajo o el aprendizaje.

No obstante, más allá de una cuestión de cantidad y de calidad del esfuerzo del estudiante y de la retroacción y de su distribución a lo largo del tiempo, para que una evaluación potencie el aprendizaje hace falta, por encima de todo, que haya coherencia entre lo que el estudiante hace en los módulos o cursos y lo que la institución espera que él aprenda. Es decir, para conseguir que la evaluación sea realmente formativa, es necesario poner énfasis en garantizar, como ya se ha comentado, la máxima coherencia entre las actividades de aprendizaje y de evaluación y los resultados de aprendizaje. Será muy importante que el equipo docente de cada estudio describa o defina qué es lo que se espera que el estudiante

aprenda, a fin de que, en función de eso, se planifiquen las actividades que tienen que servir para que alcance los aprendizajes previstos. Esta idea, que puede parecer muy obvia, no lo es cuando se proviene de una tradición de formación en la que el profesorado de cada materia o asignatura tiene un papel preponderante a la hora de decidir qué es lo que el estudiante tiene que aprender y cómo, a menudo sin que existan unos objetivos consensuados para la titulación en conjunto. Decidir qué tiene que aprender el estudiante implica, como primer paso fundamental, la definición de las competencias generales y específicas de la titulación para, a partir de aquí, profundizar en cuáles son los contenidos importantes que hay que trabajar y evaluar. En este proceso, nos puede ayudar en la definición de los resultados concretos de aprendizaje. No obstante, no tenemos que perder de vista que definir estos resultados no es suficiente para garantizar la coherencia, ya que el estudiante tiende a aprender aquello que piensa que le será pedido en un examen o en una prueba de evaluación. La evaluación a menudo es una exigencia para superar las asignaturas, pero no necesariamente para aprender aquello que es necesario conocer para convertirse en un profesional en un ámbito determinado. Por lo tanto, el reto reside en conseguir que la evaluación sea un apoyo y un elemento que promueva realmente el aprendizaje de aquello que es primordial. Las actividades de evaluación, pues, tienen un papel fundamental en la orientación del aprendizaje del estudiante. Es en este sentido que hay que preguntarse qué características han de tener unas actividades de evaluación que potencien el aprendizaje. Las aportaciones de algunos autores sobre los criterios de calidad que tiene que seguir la evaluación de los estudiantes en los programas basados en competencias nos ayudan a reflexionar sobre el tema.

La evaluación auténtica

Una de las expresiones que más aparece en los últimos años en la literatura sobre la evaluación en la educación superior es la de *evaluación auténtica*. Esta expresión incluye diversas ideas que, en conjunto, pretenden concretar un nuevo modelo de evaluación de los estudiantes. Las pruebas de evaluación tienen que estar verdaderamente relacionadas con los objetivos de aprendizaje y en algún momento el alumno tendrá que hacer algún tipo de demostración activa que permita observar que ha alcanzado este conocimiento, más allá del hecho de que pueda hablar o escribir sobre éste. ¿Sin embargo, cómo se puede garantizar que la evaluación sea auténtica? Para Biggs (2005), la evaluación auténtica es una evaluación *contextualizada* en la cual se observan las ejecuciones del estudiante en un contexto de prácticas, en una situación de resolución de problemas o de estudio de casos. Esta evaluación contextualizada permite evaluar el uso que el estudiante hace del conocimiento. También Baartman y otros (2007a) y Baartman y otros (2007 b) ponen énfasis en la contextualización de la evaluación. Según estos autores, una evaluación auténtica implica que:

- Las tareas de evaluación se parecen a las que se tienen que desarrollar en el ejercicio de la profesión.
- Las condiciones laborales de la tarea de evaluación son próximas a las condiciones que hay en un puesto de trabajo.
- El contexto social en el cual se desarrolla la evaluación se parece al contexto social del puesto de trabajo.

- Los criterios de valoración en la actividad de evaluación son similares a los criterios que utilizan los profesionales para evaluar una tarea.

Eso comporta que la evaluación tiene que reflejar las competencias que se necesitan en el futuro puesto de trabajo. Las tareas de evaluación tendrían que ser tan realistas como fuera posible e incluir todos los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se utilizan en el «mundo real» (Baartman y otros, 2007 b; Svinicki, 2004).

A pesar de que la evaluación descontextualizada, es decir, la que evalúa lo que Biggs nombra «el conocimiento declarativo del estudiante», también tiene que tener su lugar en la evaluación, la experiencia muestra que tiene mucho más peso este segundo tipo de evaluación que el primero.

Además, para que sea verdaderamente auténtica, la evaluación se tendría que hacer de forma integrada, ya que es así como se utiliza en el puesto de trabajo. En este sentido, Biggs (2005) afirma que la evaluación auténtica es también una *evaluación holística*. Las actividades de evaluación se tendrían que diseñar de manera que permitieran observar el conjunto de la ejecución del estudiante. Es decir, no es suficiente evaluar por separado diferentes tipos de conocimientos conceptuales o procedimentales, sino que la actividad tiene que permitir ver el conjunto. A la hora de emitir un juicio de evaluación, la estrategia de dividir el aprendizaje en diferentes partes, puntuarlas aisladamente y después juntar las puntuaciones no sería el más adecuado. Por ejemplo, un proyecto de acción social puede estar muy bien estructurado metodológicamente, explicar con detalle cuáles son los objetivos, las estrategias metodológicas, los recursos necesarios, los sistemas de evaluación. No obstante, podría ser que este proyecto no se ajustara en absoluto a las necesidades del contexto en que se supone que se tiene que aplicar. Si se evalúan separadamente estas dos dimensiones, se pierde de vista el conjunto. En una situación profesional real, lo que prevalecerá será que el proyecto se ajuste a las necesidades reales del contexto, a la vez que su planteamiento sea bastante claro. En una evaluación holística, hay que establecer qué es lo realmente importante y evaluar la globalidad. Eso tiene consecuencias en la definición de los criterios de evaluación, ya que será necesario definir unos criterios que busquen esta comprensión holística del aprendizaje del estudiante. Según cómo se establezcan los criterios, también se puede correr el riesgo de desmenuzar en exceso la actividad y perder la visión holística.

Biggs (2005) propone otorgar más peso a la evaluación de los *procesos divergentes* que a la de los procesos convergentes. Los procesos de pensamiento convergentes son los implicados en la resolución de problemas que tienen una única respuesta válida. Los procesos divergentes, en cambio, se activan cuando no hay una única respuesta posible, sino que de lo que se trata es de generar alternativas. Estos procesos de pensamiento divergente, no obstante, no se pueden activar si no hay un aprendizaje previo de contenidos conceptuales y procedimentales. El problema es, para Biggs, que, en general, tanto la enseñanza como la evaluación, presta más atención a los procesos convergentes que a los procesos divergentes. No es fácil evaluar estos procesos, ya que implican el pensamiento creativo, difícil de valorar. La evaluación auténtica tiene, pues, el reto de conseguir plantear alguna actividad de evaluación encaminada a valorar los procesos divergentes. Por eso,

hará falta que el estudiante demuestre un amplio abanico de habilidades relacionadas con un problema complejo (Bartman, 2007 b; Svinicki, 2004).

Finalmente, la evaluación proporciona retroacción, práctica y segundas oportunidades para que el estudiante resuelva el problema.

Otros criterios de calidad

Teniendo como marco la evaluación auténtica, Baartman y sus colaboradores desarrollan un trabajo de investigación en el cual intentan determinar cuáles son los criterios de calidad que debe tener un programa de evaluación de las competencias (Baartman y otros, 2006; Baartman y otros, 2007a, y Baartman y otros, 2007 b). Proponen una serie de criterios de calidad que debería tener un programa de evaluación basado en competencias. Algunos criterios hacen referencia a las actividades concretas de evaluación y otros, al conjunto de la evaluación del estudiante. Son los siguientes:

- *Complejidad cognitiva.* Se parece al criterio de autenticidad, en el sentido que tiene que ver con la futura vida profesional, pero añade que los sistemas de evaluación también tienen que reflejar habilidades cognitivas de alto nivel. En cierta manera, tiene que ver con la evaluación de procesos divergentes que comentaba Biggs (2005). Las actividades de evaluación, pues, tienen que reflejar los procesos de pensamiento que los profesionales utilizan cuando trabajan, lo cual requiere, por un lado, analizar los procesos de pensamiento que utiliza un profesional cuando resuelve un problema y, por el otro, que se asegure la complejidad cognitiva durante la misma evaluación, por ejemplo: pidiendo a los estudiantes que expliquen sus elecciones durante un ejercicio de evaluación. La evaluación requiere juicio e innovación, se basa en resolver problemas no estructurados que pueden tener más de una respuesta correcta, lo cual exige que el estudiante justifique sus elecciones (Svinicki, 2004).
- *Justicia y equidad.* Es necesario que todos los estudiantes, sean cuáles sean sus características o su situación, puedan demostrar las habilidades que tienen. Eso comporta que la evaluación incluya todas las habilidades, los conocimientos y las actitudes nucleares, intentar que la evaluación sea variada, con el fin de cubrir todo el dominio de la competencia y ser muy cuidadoso a la hora de puntuar, intentando que el sistema de puntuación se ajuste al peso real que se da a cada criterio de evaluación, que se reconozcan las diferencias individuales y se asegure la adecuación de la evaluación a toda la población de estudiantes, que los evaluadores no tengan criterios preconcebidos sobre determinados alumnos y, sobre todo, éstos tienen que percibir que el sistema es justo y que pueden pedir explicaciones sobre las decisiones tomadas.
- *Significatividad.* La evaluación tiene que conducir al estudiante a tratar con problemas significativos que proporcionen experiencias educativas valiosas. Según Baartman y otros (2007 b), es diferente de la autenticidad, ya que una evaluación que puede ser auténtica para un profesional experimentado, podría no ser significativa para uno novel. Para conseguir que las tareas de evaluación sean significativas tanto para los estudiantes como para el profesorado, hace falta que los alumnos reconozcan que éstas son valiosas para aprender. La evaluación tiene que contener conductas y procesos que se

necesitan en el puesto de trabajo y los estudiantes tienen que considerar que aquellas tareas de evaluación valen la pena. Todos los implicados (estudiantes, profesorado y personas que contratan) tienen que ver la evaluación como significativa. Por ejemplo, los estudiantes necesitan retroacción significativa y criterios de evaluación que guíen su proceso de aprendizaje.

- *Que la evaluación sea directa.* Tiene que ver con lo que Biggs nombra «evaluación contextualizada o descontextualizada». Una medida directa sería evaluar a partir de la observación de las ejecuciones de los estudiantes (evaluación contextualizada) en un contexto determinado. Una medida indirecta sería evaluar a través de la interpretación de respuestas escritas por el estudiante (evaluación descontextualizada). Muy a menudo, resulta difícil observar directamente las ejecuciones de los estudiantes en contextos de intervención social. Las prácticas en instituciones sería uno de estos contextos, sin embargo, incluso en este caso, difícilmente el profesorado universitario tiene la oportunidad de observar directamente las ejecuciones de los estudiantes. A pesar de todo, el criterio nos tiene que ayudar a poner el acento en buscar actividades de evaluación que permitan observar determinadas actuaciones del estudiante de la manera más directa posible y no en pensar únicamente en actividades en las cuales el alumno nos informe sobre sus conocimientos, habilidades o actitudes.
- *Transparencia.* El programa de evaluación tiene que ser claro y comprensible por parte de todos los participantes. Los estudiantes tienen que conocer los criterios de puntuación, quiénes son los evaluadores y el objetivo de la evaluación. Tienen que saber qué se espera de ellos para que se puedan preparar para la evaluación y ajustar a ella el proceso de aprendizaje. El sistema de puntuación tiene que ser consistente con lo que es más importante y menos importante en la estructura de las competencias.
- *Consecuencias educativas.* Esta parte se refiere a los efectos que la evaluación ejerce en el proceso de aprendizaje y en el diseño del contexto educativo. El programa de evaluación debe tener un efecto positivo en el aprendizaje del estudiante, que es uno de los objetivos principales, tanto de la evaluación sumativa como de la formativa. Son necesarias maneras de calificar que ejerzan un impacto claro sobre el aprendizaje, y éste tiene que ser el principio que guíe la evaluación. Será necesario recoger evidencias sobre los efectos positivos y negativos que la evaluación tiene sobre los estudiantes y sobre los profesores, con el fin de ir ajustando los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Reproductibilidad de las decisiones.* Las decisiones clave sobre los estudiantes tendrían que basarse en múltiples valoraciones, tendrían que ser conducidas por múltiples evaluadores y a veces haría falta que fueran diversas. La reproductibilidad se puede alcanzar combinando diferentes fuentes de información, con el fin de obtener un dibujo mejor y más completo de las competencias del estudiante. En este sentido, adquiere importancia el hecho de usar diferentes tipos de actividades de evaluación para calificar unas mismas competencias utilizadas por diferentes evaluadores y más de una vez durante los estudios.
- *Comparabilidad.* La comparabilidad se centra en las condiciones en las cuales se lleva a cabo una evaluación; por ejemplo: si las tareas, los criterios de puntuación y las circunstancias son comparables a través de diferentes evaluaciones. Tiene que ver con el hecho de asegurar que las condiciones en las cuales se lleva a cabo la evaluación son

las mismas para todos los estudiantes. Se puede alcanzar cuando las tareas de evaluación, aunque no son idénticas, son consistentes con las características clave que se quieren evaluar. Cuando dos evaluaciones de la misma competencia, hechas en momentos diferentes o por observadores diferentes, son altamente comparables y muestran correlaciones elevadas, es probable que las decisiones basadas en los resultados de estas dos medidas sean reproducibles por diferentes observadores y en diferentes situaciones.

- *Coste y eficacia.* Los estudiantes y los profesores tienen que sentir que la tarea de evaluación es manejable. La inversión de tiempo y de esfuerzo es justificable por los efectos positivos en la evaluación de la competencia, como la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. No se podría implementar con éxito un programa de evaluación si los costes fueran demasiados elevados o los profesores, los evaluadores y los estudiantes tuvieran que dedicar demasiado tiempo.

Los criterios generales que acabamos de mencionar constituyen un marco en el cual se puede situar el planteamiento de la evaluación de la titulación de Educación Social, dentro de un modelo de evaluación que tiene que dar apoyo al aprendizaje del estudiante. Teniendo en cuenta las funciones laborales de los educadores sociales y las competencias profesionales que ha de adquirir este trabajador de la acción social, presentamos algunas ideas que orientan la planificación de los sistemas de evaluación de los estudiantes.

Planificar actividades de evaluación contextualizadas

Con el fin de acercarnos a una *evaluación auténtica*, tenemos que prever actividades de evaluación contextualizadas, integradoras y que permitan valorar procesos de pensamiento, tanto convergentes como divergentes. Por eso, elaborar unos resultados de aprendizaje formulados de manera que integren conocimientos conceptuales, habilidades y actitudes es un primer paso que favorece la identificación de diferentes niveles de complejidad cognitiva en función de los cursos, de manera que es más elevada en los dos últimos años del grado. Una de las dificultades que plantea la búsqueda de actividades de evaluación encaminadas a hacer una calificación auténtica tiene relación con la demanda de que estas actividades sean tan realistas como sea posible, de manera que se parezcan a las tareas profesionales, a las condiciones de trabajo y del contexto social reales. Sin embargo, a pesar de que eso es ciertamente difícil, sobre todo en los primeros cursos cuando los alumnos todavía no han tenido la oportunidad de realizar prácticas en centros, servicios o instituciones, pensamos que en los primeros años se pueden plantear situaciones que, aunque se desarrollen en un contexto académico, pueden potenciar en el estudiante procesos de pensamiento y de aprendizaje que pueden asentar las bases para que en un futuro pueda ser sometido a actividades de evaluación directamente relacionadas con la práctica de la profesión. Por ejemplo, los resultados de aprendizaje relacionados con el trabajo en equipo, con el aprendizaje autónomo, con la gestión de la información, la organización y la planificación de actividades, la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas y la toma de decisiones, etc., pueden evaluarse observando la actuación del estudiante en situaciones reales de trabajo en equipo, que, si bien todavía no serán situaciones profesionales, promueven en el alumno la observación de su propia actuación y la reflexión sobre su propio

proceso. Otra vía sería trabajar en el análisis de casos o de problemas reales o simulados en los que el estudiante tenga que poner en funcionamiento procesos de pensamiento divergente.

Proporcionar diferentes oportunidades de evaluación de las mismas competencias a lo largo de los cursos

Definir los resultados de aprendizaje tiene que servir para consensuar cuáles son los saberes importantes que el estudiante debe alcanzar, lo cual permitirá seleccionar actividades de aprendizaje y de evaluación que sean relevantes e indicadoras de la progresión del alumno a lo largo de los cursos. Hemos partido de la base de que una misma competencia se puede trabajar a lo largo de los cuatro cursos del grado, aunque los resultados de aprendizaje esperados para cada uno de los cursos tienen que ser diferentes. En términos de evaluación, eso significa que el alumno es calificado más de una vez sobre la misma competencia a lo largo de los años, si bien se hace mediante actividades y estrategias con niveles de complejidad diferentes. Seleccionando la parte realmente importante de cada curso y planteando la evaluación diversas veces a lo largo de los estudios se garantiza la equidad en la calificación, ya que el estudiante se tiene que enfrentar a diferentes métodos posibles, algunos de los cuales le irán mejor para mostrar sus destrezas. Además, si se proporciona una buena retroacción, el alumno tendrá más oportunidades para alcanzar los aprendizajes. Por otra parte, se asegura un cierto nivel de reproductibilidad de las decisiones, ya que la valoración de una misma competencia a lo largo de los cursos implicará utilizar diferentes instrumentos y diferentes evaluadores, cosa que tendría que favorecer la obtención de un nivel más completo de información sobre los estudiantes. Así, entendemos que es importante combinar actividades de evaluación individuales con actividades de evaluación grupales, la evaluación por parte del profesorado y la evaluación por parte de los compañeros, los sistemas más tradicionales de evaluación basados en exámenes con otros sistemas como pueden ser el análisis de casos, la solución de problemas, las carpetas de trabajo, etc.

Buscar actividades de evaluación integradoras

Formular los resultados de aprendizaje de manera que integren diferentes tipos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es un primer paso imprescindible para poder pensar en actividades de evaluación que también sean integradoras. Los resultados de aprendizaje no se evalúan de forma aislada, sino que una misma actividad puede ser utilizada como recurso para calificar resultados de aprendizaje relacionados con diversas competencias.

Buscar la *significatividad de las actividades de evaluación*, tanto para los estudiantes como para el profesorado, teniendo presente lo que hemos comentado antes, en el sentido que, a veces, las actividades de evaluación auténtica no resultan significativas para un estudiante que empieza el proceso de formación inicial. Por eso, hay que pensar en trabajos que sean importantes para el nivel de formación del estudiante, a la vez que, al pasar los cursos, se vayan acercando más a acciones de evaluación auténtica, en contextos profesionales reales, pero en situación de prácticas de aprendizaje.

Buscar actividades que permitan realizar la observación directa de las ejecuciones del estudiante

Eso no significa que se tenga que abandonar completamente la evaluación mediante instrumentos de calificación más indirectos, como los exámenes, los ensayos o los comentarios de texto. En todo caso, sí que hace falta ser consciente de qué es lo que se quiere evaluar con una prueba escrita determinada. Puede ser adecuado hacer un examen escrito en el que el estudiante tenga que mostrar la comprensión de determinados conceptos o terminología relacionada con un tema; por ejemplo: el análisis de necesidades socioeducativas. No sería adecuado, en cambio, pretender que esta misma prueba sirviera para evaluar la competencia del alumno a la hora de elaborar un análisis de necesidades sobre un caso concreto en un contexto determinado. La situación de prácticas en instituciones puede facilitar esta observación directa, pero hará falta concretar muy bien qué se observará del alumno, quién lo hará y cómo.

Actividades mediante las cuales se proporcione retroacción al estudiante

A fin de que las actividades de evaluación tengan un efecto positivo en el aprendizaje del estudiante, hay que preocuparse de los sistemas mediante los cuales se le proporciona información evaluadora. En este sentido, es muy importante definir los criterios de evaluación. Otra vez, la definición previa de los resultados de aprendizaje nos ayuda en este punto, ya que permite establecer los aspectos que serán evaluados a partir de la actividad. El estudiante tiene que tener la información clara y precisa sobre qué se espera de él, con unos sistemas de puntuación claros y públicos y de acuerdo con lo que se considere más o menos importante. Los protocolos de evaluación, las rúbricas, etc. son instrumentos que permiten concretar diferentes niveles de cumplimiento de los criterios. Estos instrumentos para recoger información tienen que reflejar también diferentes grados de complejidad cognitiva. La pirámide de Miller, expuesta en el capítulo 1, nos puede servir de referencia para determinar qué tipo de actividad puede ser adecuada en función del tipo de resultados de aprendizaje.

3. LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

3.1. INTRODUCCIÓN

Una vez definidos los resultados de aprendizaje para cada uno de los cursos, la fase siguiente del trabajo consiste en elaborar las actividades de evaluación. Las que presentaremos en este capítulo se orientan a evaluar si los estudiantes han alcanzado determinados resultados de aprendizaje que se derivan de las competencias que hemos presentado en la tabla 1 del capítulo anterior.

En este capítulo, presentamos actividades de evaluación para ejemplarizar cómo se pueden **evaluar las competencias en cada uno de los cursos**. Con respecto a la mayoría de las competencias, hemos definido unos resultados de aprendizaje para cada curso (tabla 5). Por lo tanto, se puede observar que algunas competencias se evalúan siempre, si bien los resultados de aprendizaje esperados son diferentes, por lo cual las actividades de evaluación que se pueden utilizar tienen que tener niveles diferentes de complejidad.

Las actividades que se proponen como ejemplo son de tipos distintos. Sin ánimo de ser exhaustivos, hemos procurado que haya un abanico amplio y diverso: trabajos escritos, diarios, ensayos, presentaciones orales, trabajos de casos, carpetas de trabajo, etc. No todas las actividades de evaluación están pensadas para ser realizadas individualmente. Hay muchas que se pueden plantear como actividades en equipo. La decisión de utilizarlas como actividades individuales o colectivas dependerá, entre otras cosas, de los resultados de aprendizaje que se pretendan evaluar.

Para cada actividad, se establecen unos **criterios de evaluación coherentes con los resultados de aprendizaje propuestos**. Un mismo tipo de actividad se puede utilizar en diferentes cursos para evaluar unas competencias determinadas; ahora bien, algunos de los criterios de evaluación tendrán que ser necesariamente diferentes en función de los cursos, y tendrán que ser coherentes con los resultados de aprendizaje que habrá que alcanzar.

Hemos tenido en cuenta que se puede recurrir a **diferentes agentes de evaluación**. El profesorado es uno, pero tampoco podemos descartar la evaluación por compañeros, la evaluación por parte de tutores de prácticas de instituciones externas a la universidad o la autoevaluación. Por eso, hemos procurado indicar en cada actividad una propuesta sobre quién podría evaluarla.

Las actividades que se proponen pueden ser utilizadas con finalidad sumativa, al final de un periodo de aprendizaje, o con finalidad formativa. En los ejemplos que ponemos a continuación, damos una orientación sobre el momento en que pensamos que se podría utilizar aquella actividad para recoger la información evaluadora. La mayoría, sin embargo,

están pensadas desde un enfoque de evaluación formativa, ya que es esta evaluación la que contribuye más a dar apoyo al aprendizaje del estudiante.

En algunas actividades, se incluye **un protocolo de evaluación o una rúbrica** para recoger la información de cada estudiante. Este protocolo se elabora a partir de los criterios establecidos y especifica los niveles de ejecución por parte del estudiante. Entendemos que tienen que proporcionar retroacción significativa al alumno que lo ayude a mejorar su nivel de aprendizaje. El nivel de diálogo que el profesorado establece con el estudiante a partir de estos protocolos de evaluación puede hacer variar la incidencia de la retroacción en el aprendizaje del estudiante.

En la tabla 6, presentamos las actividades que proponemos como ejemplo para evaluar resultados de aprendizaje de cada curso. Cada actividad la situamos orientativamente en uno de los cursos del grado, en función de cuál pensamos que es el nivel más bajo en el cual se puede colocar. Así, una actividad situada en el segundo curso, por ejemplo, puede desarrollarse también en tercero o en cuarto.

Tabla 5. Relación de las actividades con los resultados de aprendizaje que se evalúan⁹

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 1: Analizar y sintetizar la información escrita				
1.1. Conocer y aplicar técnicas y estrategias para analizar y sintetizar textos.	1, 2			
1.2. Construir textos jerarquizando los contenidos y resaltando las ideas principales.	1, 2			
1.3. Utilizar correctamente diferentes fuentes de documentación en la redacción de textos desde una perspectiva crítica.	1, 2			
1.4. Elaborar documentos escritos partiendo de diferentes fuentes de documentación argumentando la opinión personal.		3	15	17
1.5. Elaborar un texto diferenciando las partes de manera correcta y clara, utilizando las fuentes de información pertinentes con rigor y haciendo aportaciones personales.			15	17
C 2: Organizar y planificar la dedicación a actividades				
2.1. Identificar y organizar las tareas que configuran el diseño de actividades académicas.	6		11	
2.2. Planificar las diferentes tareas en correspondencia con el tiempo y con los recursos disponibles.	6			

⁹ Hemos incluido, en esta tabla 5, todos los resultados de aprendizaje que se han definido para cada una de las competencias del grado. Las actividades de evaluación que proponemos permiten evaluar un número considerable de estos resultados, si bien no todos.

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 3: Comunicarse oralmente y por escrito con destreza y fluidez en la lengua del entorno profesional				
3.1. Saber expresarse oralmente y por escrito evitando términos despectivos, discriminatorios, juicios de valor no fundamentados sobre las personas, los grupos y las instituciones.	3, 4, 6			
3.2. Redactar textos de manera estructurada y coherente y utilizando el vocabulario básico de la profesión, los recursos literarios fundamentales (estructura básica de un texto, sistema de citación, referencias bibliográficas, etc.) y hacerlo con corrección ortográfica, sintáctica y gramatical.	1, 2, 3, 4, 5	7		17
3.3. Expresarse oralmente exponiendo con claridad las propias ideas y mostrando una actitud de respeto hacia las opiniones de los otros.	1, 2, 3, 4, 6	7	13	
3.4. Redactar textos bien estructurados utilizando con precisión los diferentes tipos de registros habituales en el campo profesional (comentarios, informes, proyectos, etc.) y mostrando un dominio de los marcos teóricos y conceptuales propios del ámbito.			11, 13	17 18
3.5. Mostrar capacidad para argumentar y cuestionar las decisiones de trabajo, tanto con los profesionales como con las personas con las cuales se trabaja.			11, 15	17
3.6. Estructurar una exposición oral aclarando y justificando el posicionamiento personal de manera argumentada y utilizando correctamente los recursos adecuados para cada situación (nuevas tecnologías, dinámicas de grupo, etc.).	3			
C 4: Comunicarse en una lengua extranjera (opcionalmente, inglés)				
4.1. Entender textos básicos socioeducativos escritos en lengua inglesa.	1, 2, 3	7		
4.2. Demostrar comprensión oral y escrita de la lengua inglesa -en relación con los temas socioeducativos- a nivel básico.	3		11 ¹⁰	
4.3. Demostrar comprensión oral y escrita de la lengua inglesa -en relación con los temas socioeducativos- a nivel medio.				
4.4. Leer e interpretar textos socioeducativos en lengua inglesa.				

¹⁰ Los resultados de aprendizaje se pueden valorar en la medida en que, en las actividades señaladas, se pida que los estudiantes consulten documentación en inglés y la utilicen para realizar las tareas indicadas.

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 5: Utilizar las TIC y los medios y los recursos audiovisuales en el ámbito de estudio y del contexto profesional				
5.1. Utilizar las TIC y los medios y los recursos audiovisuales para desarrollar las tareas académicas: identificar buenas prácticas de uso de las TIC y medios y recursos audiovisuales como recurso docente en el sector de la educación social.	1, 2, 3, 4, 5			
5.2. Proponer una intervención socioeducativa en el contexto profesional que incluya las TIC y los medios y los recursos audiovisuales.				
5.3. Analizar el uso que se hace de las TIC como instrumento de apoyo a la organización en un servicio o proyecto del ámbito socioeducativo y hacer una propuesta de mejora.				
C 6: Gestionar la información				
6.1. Analizar críticamente la información identificando los aspectos principales y secundarios, sintetizarla haciendo referencia a las fuentes documentales utilizadas y contrastarla con fuentes diversas.	1, 2, 3			
6.2. Seleccionar información adecuada para trabajar, desde un punto de vista académico, temas relacionados con la educación social, utilizando fuentes de información documental y bibliográfica pertinentes.	3	7, 8	13	
6.3. Conocer diferentes instrumentos y estrategias para gestionar la información en diferentes ámbitos profesionales y saber valorar la idoneidad desde el punto de vista técnico, práctico y ético.				
6.4. Mostrar comprensión sobre cuáles son las cuestiones deontológicas principales relacionadas con el uso y la gestión de la información en el ámbito institucional, identificar y justificar situaciones de buen uso y de mal uso de la información y justificarlas.				
6.5. Diseñar instrumentos adecuados a las necesidades de una institución o de un servicio determinado para registrar, organizar y comunicar información sobre los usuarios y sobre la propia institución.	17			
6.6. Elaborar documentos sobre temáticas profesionales, adecuados a las necesidades o a los objetivos de un caso o de una situación determinada.				

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 7: Resolver problemas y tomar decisiones en ámbitos de intervención profesionales				
7.1. Expresar, de forma asertiva y argumentada, los acuerdos y las discrepancias sobre las valoraciones y las opiniones de las otras personas en situaciones de grupo y de trabajo en equipo.	3, 4, 6			
7.2. Reconocer y distinguir los diferentes tipos y espacios de conflicto y las estrategias de prevención y resolución.			12, 13	
7.3. Observar situaciones interpersonales de conflicto e identificar las estrategias que se han utilizado para resolverlas.			12, 13	
7.4. Analizar situaciones de conflicto y proponer estrategias de mediación y/o negociación para resolverlas.				
7.5. Diseñar y contrastar propuestas de resolución de problemas, consensuar decisiones y gestionar conflictos en contextos de práctica profesional.				17
C 8: Analizar críticamente las propias actuaciones e intervenciones y las de los otros profesionales				
8.1. Reconocer los espacios de intervención principales de los educadores sociales, identificando cuáles son sus funciones y las áreas de trabajo prioritarias de los diferentes espacios. Entender que la educación social es un ámbito en el cual intervienen diversos profesionales, justificar la presencia y diferenciarla.	1			
8.2. Analizar una situación de intervención o caso, identificar a los agentes socioeducativos que tienen que intervenir o que intervienen, indicar en qué momento actúa cada uno, reconocer el tipo de relación que se establece entre ellos y explicar las funciones principales en relación con la situación o el caso dado.			8	
8.3. Analizar situaciones simuladas o reales de intervención, valorando críticamente el papel desarrollado por los diferentes agentes que intervienen y/o la propia actuación profesional.			12 15	
8.4. Proponer alternativas de intervención o de actuación profesional.				

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 9: Trabajar en equipo a diferentes niveles y con otros profesionales e instituciones relacionados con la intervención educativa				
9.1. Reconocer los contextos principales de intervención socioeducativa e identificar a los diferentes profesionales que intervienen en los espacios socioeducativos, así como las funciones que ejercen.	1, 4, 6			
9.2. Dominar los conocimientos principales relacionados con la vida de los grupos y su dinámica.	4, 6			
9.3. Diferenciar las estrategias principales de trabajo en equipos profesionales e integrarlas en sus tareas académicas.	4, 6			
9.4. Defender las propias opiniones contrastándolas con las de los otros con flexibilidad y responsabilidad.	4, 6			
9.5. Mostrar implicación en el proyecto común y empatía hacia el resto de miembros del equipo.	3, 4, 6		11, 3	
9.6. Comprender las dinámicas del trabajo en equipos interprofesionales y saberlas utilizar para llegar a consensos en situaciones concretas.		6, 8	11	
9.7. Proponer ideas y valorar las aportaciones de los diferentes profesionales a la tarea del equipo en situaciones concretas.		6, 8		
9.8. Comprender y valorar las dinámicas del trabajo en red en un contexto multiprofesional.			14	
9.9. Participar activamente en el trabajo realizado por equipos profesionales, saber explicar las dinámicas de trabajo y evaluar la propia participación.				
C 10: Reconocer la diversidad en todos sus ámbitos (sociales, culturales, psicológicos y personales)				
10.1. Identificar los factores propios de la diversidad social, cultural, psicológica y personal.	2			
10.2. Conocer y valorar el papel del entorno social y cultural en los procesos de desarrollo.	2			
10.3. Relacionar los factores propios de la diversidad con los espacios de intervención socioeducativa.	2			
10.4. Reflexionar sobre las implicaciones de la diversidad social, cultural, psicológica y personal en los contextos laborales del educador social.		7, 9, 10		
10.5. Comprender y analizar la influencia de los estereotipos y de los prejuicios en la construcción social y en los procesos formativos.		7, 9, 10		
10.6. Aprender estrategias de observación y de registro para analizar la incidencia de la diversidad en contextos socioeducativos.		6, 9, 10		

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
10.7. Mostrar capacidad de comunicación y de diálogo en contextos de grupo respetando la diversidad.		6, 9, 10	11	
10.8. Demostrar una actitud crítica constructiva a partir del diálogo y desde la confianza en las posibilidades de los otros.		6		
10.9. Conocer estrategias de intervención ante estilos diferentes de diversidad.				
C 11: Establecer relaciones interpersonales y mantenerlas				
11.1. Mostrar una actitud de escucha en actividades en grupo. Expresar, de forma asertiva y argumentada, los acuerdos y las discrepancias sobre las valoraciones y las opiniones de las otras personas en situaciones de grupo y de trabajo en equipo.	3, 4, 6	6, 8	13	
11.2. Reconocer los diferentes estilos comunicativos e identificar las habilidades para establecer una comunicación asertiva.				
11.3. Identificar los mecanismos que intervienen en las relaciones interpersonales y en las estrategias de comunicación con profesionales.			14	
11.4. Comprender y valorar las dinámicas del trabajo en red en un contexto multiprofesional.			14	
C 12: Mantener compromiso ético en la intervención socioeducativa				
12.1. Conocer y reflexionar sobre los principios fundamentales que regulan los derechos, los deberes y las libertades de los ciudadanos y los propios del ámbito profesional.	3, 4			
12.2. Mostrar una actitud de respeto en el ámbito académico y de sensibilidad con las problemáticas y las situaciones que le son propias.	3, 4			
12.3. Ser consciente de las implicaciones éticas y morales de las problemáticas y de las intervenciones profesionales en el ámbito socioeducativo.	3, 4			
12.4. Reflexionar sobre las diferencias y las concordancias entre los propios valores y los que inspiran las normas básicas de la sociedad y del ámbito profesional.		10		
12.5. Identificar las situaciones en que el compromiso ético es especialmente delicado y/o importante.			13	
12.6. Actuar de acuerdo con los principios y las orientaciones básicas del código deontológico.				
12.7. Identificar las situaciones en que el compromiso ético es especialmente delicado y/o importante y demostrar capacidad de posicionarse de forma argumentada en estas situaciones.				

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 13: Aprender de forma autónoma a lo largo de la vida				
13.1. Mostrar dominio en diferentes tipos de recursos que haya al alcance para aprender de forma autónoma.	4, 5, 6			16
13.2. Mostrar comprensión del propio estilo de aprendizaje, valorar el nivel de autonomía y definir objetivos encaminados a mejorar el proceso de aprendizaje propio.	4, 5, 6			
13.3. Demostrar dominio de los recursos disponibles para desarrollar de forma autónoma trabajos de acercamiento a la profesión y a la formación.				16
13.4. Elaborar un proyecto de aprendizaje propio, desarrollarlo y valorarlo.				16
C 14: Adaptarse a situaciones nuevas en contextos de aprendizaje y profesionales				
14.1. Distinguir las características fundamentales de los ámbitos y de los sectores principales de intervención socioeducativa, como base para adaptarse a situaciones nuevas en el contexto profesional.	1			
14.2. Analizar la evolución de la intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos, entornos y sectores, como también conocer las perspectivas de futuro.	1			
14.3. Mostrar habilidades y recursos para adaptarse a situaciones nuevas derivadas de la incorporación a la universidad, del trabajo académico y a situaciones nuevas de aprendizaje.	3, 4, 5			
14.4. Conocer las políticas sociales que enmarcan y que determinan las posibilidades de actuación y de intervención en los diferentes ámbitos socioeducativos.		8		
14.5. Identificar los factores contextuales y personales que condicionan la intervención socioeducativa y cuáles de estos factores pueden ser relevantes para modificar las intervenciones.		8, 9	15	
14.6. Conocer los propios recursos personales para adaptarse a situaciones nuevas relacionadas con la práctica profesional y mostrar capacidad para plantear objetivos de mejora de la capacidad de adaptación a las exigencias del trabajo profesional en el ámbito socioeducativo.			12	16
14.7. Describir situaciones que han implicado un cambio o una modificación en la intervención y analizar y valorar los diferentes factores desencadenantes.			12	

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 15: Afrontar las situaciones profesionales de forma creativa				
15.1. Afrontar los objetivos de aprendizaje de forma crítica y constructiva.		8		16
15.2. Aplicar de forma creativa los principios y las técnicas de gestión de conflictos y de gestión de proyectos.			12	
15.3. Demostrar capacidad de improvisación de forma creativa.				16
C 16: Liderar grupos, iniciativas, proyectos y equipos profesionales				
16.1. Conocer las estrategias principales que pueden contribuir a hacer que los equipos profesionales sean eficaces.				
16.2. Demostrar una actitud positiva en el trabajo en equipo que incluya saber escuchar, la implicación en el proyecto común y la empatía hacia el resto de miembros del equipo.		8		
16.3. Conocer las estrategias principales que pueden ayudar a resolver conflictos en los grupos y en los equipos profesionales.			12	
16.4. Mostrar capacidad de análisis de los procesos grupales y de trabajo en equipo.			12	16
16.5. Demostrar una actitud positiva en el trabajo en equipo que incluya saber escuchar, la implicación en el proyecto común y la empatía hacia el resto de miembros del equipo.				16
C 17: Actuar de acuerdo con el perfil profesional del educador social y los contextos sociales e institucionales de intervención i institucionales d'intervenció				
17.1. Conocer el origen y el desarrollo de la profesión a nivel nacional e internacional.		1		
17.2. Entender la relación entre educación e intervención socioeducativa en el mundo contemporáneo.		1, 2		
17.3. Conocer la legislación relacionada con la figura profesional del educador social.			8	
17.4. Identificar las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios para realizar la tarea profesional del educador social.			12, 15	16
17.5. Desarrollar las funciones propias del rol profesional en situaciones de intervención socioeducativa.				16
17.6. Demostrar la consecución de las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios para el ejercicio profesional del educador social.				16, 17

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 18: Identificar y analizar situaciones personales, familiares y sociales concretas				
18.1. Describir las características de un contexto social determinado y la evolución de las estructuras sociales hasta llegar al momento actual, explicando las consecuencias o las repercusiones que ha tenido esta evolución en la intervención socioeducativa.	1, 2			
18.2. Reconocer las problemáticas sociales principales del mundo actual y del contexto más próximo, y analizarlas desde diferentes posiciones teóricas.	1, 2			
18.3. Conocer y saber denominar los diversos elementos vinculados a diferentes áreas (salud, educación, laboral, social...) implicados en la identificación de situaciones personales, familiares y sociales concretas, referidas a un caso (una persona, una familia o un grupo social).			8	
18.4. Identificar las necesidades socioeducativas de un caso hipotético en las diferentes áreas.			8	
18.5. Elaborar instrumentos de observación y de registro de información para analizar situaciones personales, familiares y sociales concretas, como también para valorar la adecuación.			9, 10	
18.6. Analizar las necesidades de una situación personal, familiar o social concreta, delimitando la problemática, interpretándola y apuntando las líneas principales de intervención socioeducativa.				11
C 19: Gestionar procesos de participación y de acción comunitaria				
19.1. Comprender las estructuras políticas y administrativas y sus posibilidades y limitaciones para el desarrollo comunitario.				
19.2. Identificar las redes sociales existentes en una comunidad concreta.			19	
19.3. A partir del conocimiento de las teorías principales de la dinámica de grupos, justificar la utilidad a nivel práctico y mostrar una predisposición para el trabajo participativo.				
19.4. Conocer los mecanismos que inciden a participar en nuestra sociedad.			19	
19.5. Identificar los modelos teóricos principales relacionados con la participación social y la acción comunitaria, saberlos aplicar en la vida del grupo y demostrar implicación y capacidad de negociación en el trabajo participativo.				
19.6. Utilizar el trabajo en equipo y en red en diferentes contextos profesionales.			19	
19.7. Presentar y comunicar proyectos y procesos de participación y de acción comunitaria.			19	

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 20: Intervenir en situaciones de crisis familiar y social				
20.1. Conocer y analizar críticamente los elementos que se pueden convertir en factores de riesgo en situaciones familiares y sociales.		8		
20.2. Conocer la legislación vigente, los programas y servicios, así como las estrategias de intervención del trabajo del educador en situaciones de crisis social y familiar.		8		
20.3. Mostrar capacidad de integración y de análisis de los diferentes contenidos disciplinarios, flexibilidad y respeto a la hora de interpretar las diferentes situaciones de crisis familiar y social.		8	13	
20.4. Conocer las teorías y las metodologías de intervención social y educativa.			13	
20.5. Conocer los mecanismos que pueden facilitar la relación de ayuda en el trabajo familiar y social.				
20.6. Redactar correctamente informes de valoración de situaciones familiares y sociales.				
C 21: Intervenir en situaciones de exclusión y discriminación social				
21.1. Analizar la realidad social en un contexto determinado a partir de las aportaciones de diferentes disciplinas y reflexionar sobre las situaciones de exclusión y discriminación que pueden producirse en aquel contexto.	3, 4			
21.2. Identificar los estereotipos sociales y los prejuicios que afectan a determinados colectivos y cuestionarlos.	3, 4			
21.3. Reconocer formas de discriminación y exclusión social e identificar prácticas de desigualdad. (Hemos añadido ésta, aunque, en segundo, sólo salía el tema de las políticas sociales.)		8		
21.4. Conocer las políticas sociales en el contexto de Catalunya, el Estado español y la Unión Europea que enmarcan las acciones destinadas a luchar contra la exclusión social.		8		
21.5. Conocer proyectos y estrategias de intervención para facilitar la participación social y la prevención de las situaciones de exclusión social.		8		
21.6. Plantear estrategias de intervención socioeducativa destinadas a incidir en diferentes factores de discriminación y de exclusión social adecuadas a las necesidades de personas, familias o grupos sociales concretos, relacionarlo con las formulaciones teóricas que aportan diferentes disciplinas.			13	
21.7. Conocer los principios y las estrategias básicas de la relación de ayuda y comprender la relación de ayuda como «herramienta» profesional de los educadores sociales.				
21.8. Analizar críticamente las relaciones que el estudiante establece con personas o grupos y valorar hasta qué punto se han sentado las bases para establecer una relación de ayuda correcta.				

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 22: Organizar y gestionar proyectos y servicios socioeducativos				
22.1. Demostrar curiosidad e inquietud hacia el conocimiento del contexto social.	5, 6			
22.2. Demostrar una actitud crítica constructiva a partir del diálogo y desde la confianza en las posibilidades de los otros.	6			
22.3. Conocer las teorías sobre la organización de proyectos y servicios, como también metodologías para desplegar proyectos y servicios socioeducativos, analizar su situación actual y su contexto legislativo y sociológico.			14	17
22.4. Conocer los modelos principales de organización empresarial y las diferentes formas de gestión, tanto en el ámbito público como privado y del sector terciario.				17
22.5. Demostrar creatividad ante las diferentes necesidades de organización y gestión.			14	
22.6. Elaborar un proyecto de organización de un servicio socioeducativo de acuerdo con las necesidades detectadas y fundamentarlo en base a una realidad territorial concreta y a las características de sus destinatarios.				
C 23: Diseñar programas y estrategias de intervención socioeducativa				
23.1. Identificar los elementos y las partes que configuran un programa de intervención socioeducativa y saberlos estructurar para dar forma a un programa adecuado escogiendo las mejores estrategias de intervención.				
23.2. Redactar un programa de intervención socioeducativa que permita evidenciar el dominio de cada una de las partes que configuran el diseño, como también de los aspectos formales de su presentación.			11, 19	
23.3. Fundamentar y justificar correctamente los programas de intervención socioeducativa en función de cada realidad territorial y de las características de sus destinatarios.			11, 19	
23.4. Analizar los recursos materiales, humanos y económicos necesarios para los diferentes programas de intervención socioeducativa.			11, 19	
23.5. Prever y distribuir los recursos materiales, humanos y económicos necesarios para los diferentes programas de intervención socioeducativa.			11, 19	
23.6. Crear y aplicar proyectos y programas de intervención socioeducativa a partir de demandas y de necesidades específicas.			19	
23.7. Comunicar, de forma convincente y eficaz, los aspectos principales de un programa de intervención socioeducativa.			19	

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
C 24: Aplicar programas y estrategias de intervención socioeducativa				
24.1. Conocer los modelos principales de intervención socioeducativa.				
24.2. Reconocer los condicionantes, los procedimientos y las técnicas principales de intervención que definen los programas y los servicios socioeducativos más importantes.				
24.3. Demostrar una actitud de acuerdo con la ética y la deontología profesional en la aplicación de programas y en la intervención socioeducativa.				
24.4. Aplicar proyectos y programas de intervención socioeducativa a partir de demandas y de necesidades específicas utilizando metodologías propias del ámbito de intervención.			19	
C 25: Evaluar programas y estrategias de intervención socioeducativa en los diferentes ámbitos de trabajo				
25.1. Diferenciar las características básicas de los principales enfoques en la evaluación de programas e identificar los distintos elementos de un plan de evaluación.			11	18
25.2. Planificar la evaluación de un programa de intervención socioeducativa de acuerdo con objetivos de mejora de la calidad del programa, indicar con claridad los diferentes elementos que integran el proceso de evaluación y sugerir fórmulas adecuadas para favorecer la participación en el proceso de evaluación de los diferentes colectivos o grupos implicados en el programa.			11	18
25.3. Dominar diferentes modelos y técnicas de evaluación de programas y de estrategias de intervención socioeducativa para optimizar el diseño, la aplicación y los resultados.				18
25.4. Evaluar un programa de intervención socioeducativa y hacer un informe de evaluación en el cual se recojan y se justifiquen las principales propuestas y orientaciones para mejorar el programa.				
C 26: Colaborar en el desarrollo de proyectos de investigación sobre el medio social e institucional donde se realiza la intervención				
26.1. Reconocer las fases de un proyecto de investigación y entender las tareas que comporta su desarrollo.			8	
26.2. Asumir los compromisos éticos que comporta la participación en proyectos de investigación, tanto en relación con el equipo investigador como con las personas a las cuales va dirigido.				
26.3. Conocer diferentes metodologías de investigación aplicables al campo socioeducativo y las principales técnicas de análisis y recogida de datos.				

Competencias y resultados de aprendizaje	Actividades			
	1º	2º	3º	4º
26.4. Interpretar la información proporcionada en proyectos de investigación centrados en cuestiones o en temas relacionados con la educación social y aplicarla a la mejora de la práctica socioeducativa.		8		
26.5. Aplicar las técnicas más adecuadas, tanto para el diseño como por la ejecución de un proyecto de investigación.				
26.6. Elaborar, a nivel básico, algún instrumento de recogida de datos.		8, 9, 10		18
26.7. Desarrollar un proceso de investigación aplicada al campo socioeducativo.				
C 27: Documentarse y buscar información que permita actualizar y profundizar conocimientos relacionados con el trabajo educativo				
27.1. Utilizar correctamente diversas fuentes de información y servicios para obtener documentación pertinente para elaborar trabajos académicos.	1, 2	7	14, 15	
27.2. Seleccionar la información obtenida, valorar la pertinencia, organizarla y presentarla de manera formalmente correcta.	1, 2	7	14, 15	

Las actividades que proponemos utilizar como ejercicios de evaluación tienen características diversas. Sin intención de hacer una clasificación cerrada, en la tabla 6, presentamos las modalidades que se proponen en el apartado siguiente, con una descripción breve del tipo de actividad. Además, indicamos cuáles de las actividades que hemos propuesto pertenecen a cada una de las modalidades. La lista no es exhaustiva. No hemos incluido, por ejemplo, algunas actividades de evaluación como las pruebas objetivas. No descartamos en absoluto la utilización de este tipo de ejercicios de evaluación, con todas las variantes posibles; no obstante, en esta guía, hemos dado prioridad a la inclusión de actividades menos «clásicas» dentro del mundo universitario y que, tal como hemos dicho antes, desde nuestro punto de vista, proporcionan más oportunidades para la retroacción y para realizar una evaluación de carácter formativo que dé apoyo al aprendizaje del estudiante.

Tabla 6. Modalidades de actividades de evaluación incluidas en la guía

Modalidades	Descripción general	Actividades
Trabajos escritos sobre un tema académico	<p>Estos trabajos pueden tener diferentes modalidades que se pueden ir desarrollando a lo largo de los diferentes módulos de un mismo curso y también en diferentes cursos. El nivel de complejidad puede variar desde aquellos trabajos más estrictamente descriptivos, hasta trabajos que exijan un nivel más alto de reflexión. Las diferentes modalidades que puede haber son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Trabajos descriptivos ■ Síntesis y reflexiones ■ Comentarios de texto ■ Elaboración de informes <p>Este tipo de actividades son adecuadas para evaluar competencias básicas relacionadas con la comunicación escrita, la gestión de información, el análisis crítico de la propia actuación o la de otros profesionales, la investigación y el trabajo con documentación. En función del contenido del trabajo, se pueden evaluar también competencias relacionadas con el reconocimiento de la diversidad, los aspectos deontológicos de la profesión, el conocimiento del perfil profesional del educador y los contextos en los cuales trabaja, entre otros.</p> <p>Los trabajos de esta modalidad pueden realizarse individualmente o en grupo. Si la evaluación se hace a partir de un trabajo en grupo, la actividad también puede ser útil para valorar aspectos relacionados con la participación en el trabajo en equipo, como también con el establecimiento y el mantenimiento de relaciones interpersonales.</p>	1, 2, 7, 15

Modalidades	Descripción general	Actividades
Trabajos de tipo ensayo	<p>Son también trabajos escritos, pero, en este caso, el texto o documento escrito que se pide al estudiante va más allá de la descripción de situaciones concretas y de la reflexión personal. Con los ensayos, el estudiante tiene que mostrar que, sobre un tema determinado, sabe informarse, analizar la información y aportar sus puntos de vista y sus reflexiones sobre el tema tratado.</p> <p>Con este tipo de ejercicios, podemos evaluar, entre otros, resultados de aprendizaje relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La comprensión de la diversidad social, cultural, psicológica y personal en los contextos de trabajo del educador social. ■ La comprensión de la incidencia que tienen los estereotipos y los prejuicios en la construcción social y en los procesos de formación. ■ El análisis y la comprensión de las implicaciones morales y éticas del marco normativo que fundamenta los procesos de intervención socioeducativa. ■ Las diferencias y las concordancias entre los propios valores y los que se desprenden de las normas básicas de la sociedad y del ámbito profesional. ■ El conocimiento de las políticas sociales y la incidencia que tienen en las posibilidades de intervención socioeducativa en diferentes ámbitos. ■ El conocimiento de los modelos teóricos relacionados con la participación social y la acción comunitaria. ■ La comprensión de los elementos que pueden constituir factores de riesgo en situaciones familiares y sociales, así como la legislación vigente, los programas, los servicios y las estrategias de intervención socioeducativa en situaciones de crisis social y familiar. <p>Además, se pueden evaluar competencias genéricas relacionadas con la elaboración de trabajos escritos, la documentación y la organización de esta documentación, que tiene mucho más peso que en los trabajos de la modalidad anterior, la gestión de la información para realizar tareas académicas.</p>	<p>8, 9, 10</p>
Presentaciones orales	<p>Las presentaciones orales pueden utilizarse como actividad de evaluación, en combinación con la realización de otros tipos de actividades, como los trabajos escritos. Mediante las presentaciones orales, se pueden evaluar competencias relacionadas con la comunicación oral y con la utilización de recursos didácticos, entre los cuales citamos las TIC, como instrumentos para la comunicación oral. Por ejemplo, se puede pedir desde que se utilice una presentación en PowerPoint hasta la elaboración de material audiovisual, utilización de recursos de la red, etc.</p>	<p>1, 2</p>

Modalidades	Descripción general	Actividades
Debates	<p>Los estudiantes se organizan en grupos, cada uno de los cuales tiene que prepararse un tema que será sometido a debate. El profesorado proporciona una bibliografía básica a cada grupo que servirá para preparar el tema y plantear el debate. El grupo lee la documentación y elabora una síntesis del tema, expone los puntos que se quieren debatir y los argumentos.</p> <p>Como actividad de evaluación, puede ser adecuada para evaluar resultados de aprendizaje relacionados con el análisis de la realidad social, integrando las aportaciones de diferentes disciplinas, y la reflexión sobre esta realidad, la identificación de situaciones de riesgo de exclusión, la identificación de estereotipos y prejuicios, el conocimiento de las políticas sociales y de los programas y los proyectos de acción social y educativa.</p> <p>También puede permitir evaluar competencias relacionadas con la comunicación oral y la capacidad de argumentar las posiciones defendidas.</p>	3
Diarios	<p>El diario es un documento escrito en el cual el estudiante recoge los aspectos más destacables de su actividad a lo largo del curso. Puede ir asociado, aunque no exclusivamente, a situaciones de prácticas en instituciones. El diario puede disponer de elementos descriptivos, pero tiene, esencialmente, un cariz reflexivo. El estudiante, a partir de unas experiencias determinadas, expone sus puntos de vista, sus dudas e interrogantes, así como los aprendizajes realizados. La finalidad es que el estudiante recoja en un documento las experiencias que van acompañando su proceso de aprendizaje.</p> <p>Los diarios pueden ser útiles para evaluar competencias relacionadas con la comunicación escrita, el aprendizaje autónomo, la adaptación a situaciones nuevas y a contextos de aprendizaje y profesionales, y el análisis crítico de las propias actuaciones.</p> <p>El formato del diario puede ser diverso. Si se pide, por ejemplo, que el estudiante elabore un bloc, se pueden evaluar resultados de aprendizaje relacionados con la utilización de las TIC.</p>	5
Carpetas de trabajo o dossiers	<p>La carpeta de trabajo o dossier contiene una lista de resultados de aprendizaje que se evaluarán mediante este instrumento. El estudiante, durante un periodo de tiempo pactado con el profesorado, tiene que aportar evidencias o muestras que indiquen que ha ido alcanzando los resultados de aprendizaje marcados. Es conveniente que el profesorado haga sugerencias sobre el tipo de muestras que el estudiante puede aportar como evidencia que ha alcanzado un aprendizaje determinado.</p>	6

Modalidades	Descripción general	Actividades
	<p>Las competencias que se pueden calificar mediante esta estrategia de evaluación son numerosas y diversas. Pueden utilizarse para evaluar las prácticas externas o un periodo largo de aprendizaje, por ejemplo: un curso académico o un módulo. En el ejemplo de actividad que nosotros proponemos para el primer curso, la carpeta de trabajo se utiliza para evaluar individualmente competencias genéricas relacionadas con el aprendizaje académico, la mejora de la autonomía en el aprendizaje y el trabajo en equipo.</p> <p>En función de las competencias que se quieran evaluar mediante la carpeta de trabajo, se puede pedir que se realice individualmente, en grupo o combinando actividades individuales con otras grupales.</p>	
Trabajos de casos	<p>Es una metodología de enseñanza-aprendizaje que, cuando la práctica directa con casos reales no resulta posible o adecuada, permite realizar una aproximación a situaciones reales con las que se puede encontrar un profesional y facilita que el estudiante se plantee preguntas, cuestiones y temas que se tendría que plantear también el profesional en funciones.</p> <p>Como actividad de evaluación, además, el trabajo de casos puede permitir evaluar resultados de aprendizaje relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ La identificación de los agentes socioeducativos que podrían intervenir en el caso y relacionarlos entre ellos, y el conocimiento de sus funciones principales en relación con el caso concreto. ■ El conocimiento de los factores de riesgo en situaciones familiares y sociales, de legislación, programas, servicios y estrategias de intervención en situaciones de crisis familiar y social, y la capacidad de integración de los conocimientos proporcionados por diferentes disciplinas que tienen que permitir interpretar las situaciones de crisis familiar y social. ■ El reconocimiento de formas de exclusión social y las prácticas de desigualdad, el conocimiento de las políticas sociales destinadas a luchar contra la exclusión social, como también de los proyectos y las estrategias de intervención que fomentan la participación social y la prevención de las situaciones de exclusión social. ■ El conocimiento de la legislación relacionada con la figura profesional del educador social. ■ La identificación de necesidades educativas, a partir de la identificación de diferentes elementos personales, familiares y sociales en diferentes áreas, como salud, educación, ámbito laboral y ámbito social. 	<p>8</p>

Modalidades	Descripción general	Actividades
	<p>Proponemos que el trabajo de casos se realice en grupo, de manera que también puede ser una herramienta adecuada para evaluar resultados de aprendizaje relacionados con el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, el afrontamiento de objetivos de aprendizaje de forma creativa o la gestión de la información.</p>	
<p>Estudios y observación de campo</p>	<p>Actividades relacionadas con procesos más o menos sistemáticos de observación de la realidad social, que implican recogida de información a través de diferentes instrumentos y estrategias y el análisis y la interpretación de esta información.</p> <p>Puede incluir trabajos de investigación a pequeña escala, realización de proyectos de observación o realización de entrevistas.</p> <p>Pueden ser útiles para evaluar resultados de aprendizaje relacionados con la comprensión de la realidad social, la reflexión sobre la diversidad social y cultural y las implicaciones para el trabajo socioeducativo, la comprensión de la influencia de los estereotipos y los prejuicios en la construcción social, la construcción de instrumentos para la observación y el registro o el contraste de los propios valores y puntos de vista con los de otras personas. También pueden ser útiles para evaluar competencias relacionadas con el diseño de proyectos, concretamente, el análisis de la realidad social específica como punto de partida para detectar necesidades de acción socioeducativa.</p> <p>Según el alcance de la actividad, ésta puede ser realizada individualmente o en grupo.</p>	<p>9, 10, 14</p>
<p>Análisis de la propia actuación personal</p>	<p>Aunque muchas de las actividades de evaluación pueden tener un componente de autoobservación, en este apartado incluimos un ejemplo de actividad en que la fuente principal de información es el propio estudiante, sus vivencias y las experiencias vividas. Estos ejercicios de autoobservación pueden ser útiles para reflexionar sobre los propios estereotipos y prejuicios, como también sobre los propios valores.</p> <p>El ejemplo que presentamos es una actividad de autoevaluación de la participación individual en el trabajo en equipo. Estos ejercicios de autoevaluación se convierten en herramientas útiles para evaluar competencias individuales relacionadas con el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal y el establecimiento de relaciones interpersonales, el liderazgo, la organización del propio proceso de aprendizaje y la autonomía en el aprendizaje.</p>	<p>4</p>

Modalidades	Descripción general	Actividades
Diseño de proyectos	<p>Incluye actividades de evaluación relacionadas con el planteamiento de proyectos de acción socioeducativa, de evaluación de programas o proyectos, de organización de servicios de acción socioeducativa. Implica el establecimiento de objetivos (ya sean de intervención, de evaluación o de organización) y la planificación de los pasos que hay que seguir para alcanzarlos.</p> <p>Permite evaluar resultados de aprendizaje relacionados con el diseño de proyectos y programas de acción socioeducativa, la organización y la gestión de proyectos y servicios, la evaluación de proyectos y programas y el desarrollo de investigaciones a pequeña escala.</p> <p>Se sugiere realizar esta actividad en grupo. Teniendo en cuenta que implica la redacción de un documento escrito, también se pueden evaluar competencias genéricas como las que hemos comentado en el apartado de trabajos escritos.</p>	11, 18, 19
Dilemas éticos	<p>El planteamiento de dilemas éticos busca estimular el razonamiento moral exponiendo a los estudiantes a dilemas axiológicos conflictivos que pueden ser hipotéticos o próximos a sus vivencias cotidianas.</p> <p>Para hacerlo, se presenta un texto en el cual se narra un problema o un conflicto de valores. El objetivo es que los estudiantes piensen, argumenten y hagan elecciones valorativas teniendo en cuenta las razones morales que estiman más valiosas o que consideran mejores. La dinámica del método implica que los sujetos que intervienen pongan en juego un mínimo de capacidad empática al tener que captar el punto de vista de todos los personajes presentes en la trama del caso en el que se pretende trabajar.</p> <p>Es una actividad que se realiza en grupo y que permite evaluar competencias relacionadas con la resolución de problemas y la toma de decisiones, la ética profesional, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo.</p>	13
Proyectos personales de aprendizaje	<p>El estudiante, con la ayuda de un tutor, elabora un proyecto personal de aprendizaje en el cual se propone unos objetivos de acuerdo con los resultados de aprendizaje que se propone alcanzar. De este proyecto, se hace el seguimiento y una evaluación final.</p> <p>Son especialmente adecuados si se relacionan con las prácticas externas en instituciones y servicios, en los últimos años del grado.</p>	12, 16

Modalidades	Descripción general	Actividades
	<p>El proyecto de aprendizaje es individual. Permite evaluar competencias relacionadas con la capacidad autónoma de aprendizaje, el conocimiento de los propios recursos personales para adaptarse a situaciones nuevas y la capacidad para plantearse objetivos de mejora vinculados al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para practicar la profesión.</p>	
<p>Análisis de organizaciones</p>	<p>Actividades de evaluación que comportan ejercicios de análisis de los elementos y de las organizaciones de instituciones, centros y servicios del ámbito de la educación social.</p> <p>Pueden realizarse individualmente o en grupo, en función del nivel de complejidad de la actividad, que puede ir desde la descripción de una organización hasta el planteamiento de propuestas argumentadas de mejora de la organización.</p> <p>Pueden utilizarse para evaluar resultados de aprendizaje relacionados con los conocimientos sobre las teorías, los modelos y las metodologías de organización y gestión de servicios, la comprensión de las dinámicas de trabajo entre profesionales en el seno de las organizaciones o las estrategias de negociación de conflictos, entre otros.</p> <p>Al tratarse de un trabajo redactado, puede ser útil también para evaluar resultados de aprendizaje similares a los que hemos comentado en el apartado de los trabajos escritos.</p>	<p>14, 17</p>

3.2. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

A continuación, se presentan diecinueve ejemplos de actividades de evaluación. De cada actividad, se hace una descripción, incluyendo, si conviene, el material que se proporciona al estudiante. A continuación, se especifica el número de las competencias que se evalúan a través de esta actividad. No se detallan aquí los resultados concretos, pero se pueden consultar en la tabla 5. Acto seguido, se hace una propuesta sobre quién proponemos que sea el agente o los agentes de evaluación y cuándo se puede utilizar como actividad de valoración. Para algunas de las actividades, se propone, además, el protocolo de evaluación, es decir, el documento en el cual se recogerá la información calificativa.

Actividad 1. Ejercicio escrito

Descripción

Se parte de una visita a un servicio donde trabajan educadores sociales y de textos donde se aporta información sobre las funciones y los objetivos del servicio. A partir de aquí, se pide al estudiante el **ejercicio escrito** siguiente:

Escribir un texto de dos mil palabras sobre las funciones laborales del educador social en un ámbito de intervención, diferenciándolas de las funciones que realizan otros profesionales. Relacionar las funciones del educador social con las características y el perfil de los usuarios de los servicios que integran el ámbito de intervención y valorar el nivel de reconocimiento profesional que tiene el educador social en este ámbito, relacionándolo con la historia de este trabajo en nuestro país.

Este trabajo se puede realizar individualmente o en grupo. Se puede distribuir entre los estudiantes el análisis de diferentes espacios profesionales, con lo cual se puede añadir un ejercicio de evaluación consistente en la presentación oral del trabajo, de una duración de quince minutos, y con algún apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Competencias que se evalúan

Competencias 1, 3, 8, 9, 14, 17, 18 y 27.

Criterios de evaluación

Véase la actividad 2.

Quién y cuándo evalúa la actividad

Proponemos esta actividad de evaluación para el primer curso. El agente principal de evaluación sería el profesorado.

Actividad 2. Escribir un texto

Descripción

El estudiante **escribe un texto** de unas dos mil palabras, comparando dos documentos (dos textos, una película y un texto, etc.) donde se tengan que destacar los elementos concordantes y las diferencias de planteamiento sobre una temática socioeducativa. La temática del documento puede girar en torno a:

- El papel del entorno social y cultural en los procesos de desarrollo.
- Los principios que regulan los derechos, los deberes y las libertades de los ciudadanos y los propios del ámbito profesional.
- Las problemáticas sociales del mundo actual y del contexto más próximo, como también las diferentes posiciones teóricas que aportan elementos para analizar este tema.

Ejemplo:

A partir de la película *El día en que todo empezó* y del texto de Tedesco «Educación y sociedad del conocimiento» (*Cuadernos de Pedagogía*, 2000, n.º. 288, p. 82-86), elaborar un ejercicio individual siguiendo las pautas siguientes:

La película muestra los cambios sociales y de la familia en la sociedad occidental del mundo contemporáneo y su relación con la educación. El texto de Tedesco reflexiona sobre los cambios sociales y políticos que caracterizan a la sociedad contemporánea y sus consecuencias educativas. Redacta un texto en el cual reflexiones sobre el mensaje del artículo y de la película siguiendo la pauta siguiente:

- El neodarwinismo social. Los valores de justicia y solidaridad. ¿Por qué peligran?
¿Vemos ejemplos en la película?
- Las consecuencias de los cambios sociales para la educación y los profesionales que se dedican a ella.
- El papel de la educación en el nuevo contexto.

Orientaciones para el ejercicio

- Utiliza citas textuales del texto para justificar tus afirmaciones. Las citas tienen que ir entre comillas y tienes que escribir la página del texto entre paréntesis.
- Intenta relacionar, ya sea para mostrar similitudes, ya sea para mostrar diferencias, afirmaciones del texto y mensajes de la película.
- Esfuérzate para mostrar tus opiniones, basándote o no en afirmaciones o en interpretaciones del libro y de la película.
- Dimensión aproximada del texto: unas mil doscientas palabras.

Competencias que evalúa

1, 3, 5, 6, 10, 17, 18 y 27.

Criterios de evaluación

- Corrección y claridad en la comunicación escrita (incluye corrección ortográfica y sintáctica).
- Argumentación y justificación de las opiniones defendidas.
- Utilización correcta y precisa de la terminología educativa propia de los contenidos trabajados.
- Comprensión e integración de los conceptos básicos relacionados con los contenidos trabajados.

- Capacidad de comprensión y análisis de las situaciones educativas, valorando las diferentes dimensiones y perspectivas que están implicadas.
- Investigación de fuentes de documentación que amplíen y profundicen los contenidos trabajados.
- Sensibilidad por las problemáticas socioeducativas.

Si se opta por pedir que el ejercicio se haga por equipos, se puede añadir el criterio siguiente:

- Capacidad de trabajar en grupo de forma cooperativa para alcanzar objetivos comunes.

Quién y cuándo evalúa la actividad

Proponemos esta actividad de evaluación para el primer curso. El agente principal de evaluación sería el profesorado.

Propuesta de protocolo de evaluación

Para evaluar el trabajo escrito de las actividades 1 y 2, se puede seguir una rúbrica como la que se propone como guía, de acuerdo con los criterios antes mencionados, en la tabla siguiente.

Rúbrica para orientar la evaluación de los trabajos escritos (actividades 1 y 2)

Criterios de evaluación	5 (puntuación máxima para este criterio)
Corrección y claridad en la comunicación escrita (incluye corrección ortográfica y sintáctica)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ortografía correcta. 2. Sintaxis correcta. 3. Se percibe con claridad el mensaje que se quiere transmitir. 4. El mensaje está de acuerdo con lo que se indica en las orientaciones del ejercicio.
Capacidad de argumentación y justificación de las opiniones defendidas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay un posicionamiento específico de los autores del ejercicio en relación con una situación concreta. 2. Este posicionamiento está bien explicado. 3. Se argumenta de forma suficiente el porqué de este posicionamiento o las ideas defendidas. 4. Si hay crítica de una situación u otras opiniones, se justifica el porqué de esta crítica.
Utilización correcta y precisa de la terminología educativa propia de los contenidos trabajados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilización correcta de los conceptos y de la terminología relacionada con los contenidos trabajados. 2. Uso de un registro de lenguaje adecuado en la redacción.

3	1
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ortografía correcta. 2. Sintaxis correcta. 3. Uno de los dos elementos (3 ó 4) se cumplen a medias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faltas de ortografía y/o errores sintácticos (hay bastantes frases que no se entienden). 2. Uno o los dos elementos (3 ó 4) se cumplen a medias. <p>(Si no se cumple ninguno de estos puntos = 0.)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hay un posicionamiento específico de los autores del ejercicio en relación con un problema o con una situación concreta. 2. Uno de los puntos 2 ó 3 (Ref.) no se cumple en alguna de las muestras. 4. Si hay crítica de una situación u otras opiniones, se justifica el porqué de esta crítica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No hay un posicionamiento claro de los autores del ejercicio en relación con un problema o con una situación concreta. 2. Si hay crítica de una situación u otras opiniones, se justifica escasamente el porqué de esta crítica. <p>(Si no se cumple ninguno de estos puntos = 0.)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. En general, alguno de los dos criterios (Ref.) no se tiene presente en el ejercicio. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. En general, los dos criterios no se tienen presentes en el ejercicio. <p>(Si no se cumple ninguno de los puntos en ninguna muestra = 0.)</p>

Criterios de evaluación	5 (puntuación máxima para este criterio)
<p>Comprensión e integración de los conceptos básicos relacionados con los contenidos trabajados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se manejan con soltura los conceptos básicos relacionados con los contenidos trabajados. 2. Los autores del ejercicio muestran que han integrado estos contenidos haciendo referencia o estableciendo relaciones entre estos mismos contenidos o entre los contenidos y otras situaciones mostradas en los artículos, en los documentos, en los reportajes, etc. referenciados.
<p>Capacidad de comprensión y análisis de las situaciones educativas, valorando las diferentes dimensiones y perspectivas implicadas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de analizar una situación de intervención educativa y de distinguir las diferentes perspectivas que están implicadas. 2. Mostrar claramente estas perspectivas diferentes. 3. Capacidad de ponerse en el lugar del otro, entender las diferentes perspectivas de las personas implicadas en una situación.
<p>Investigación de fuentes de documentación que permitan ampliar y profundizar los contenidos trabajados en clase</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Variedad y originalidad de fuentes de documentación. 2. Adecuación de las fuentes de documentación a la demanda del ejercicio. 3. El resultado del trabajo refleja una investigación exhaustiva y bien focalizada.
<p>Sensibilidad por las problemáticas socioeducativas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad de análisis de los contextos sociales donde se desarrollan las problemáticas educativas estudiadas. 2. Capacidad de empatía, de ponerse en el lugar de las personas que piden un apoyo educativo en relación con su participación social. 3. Mostrar una actitud abierta ante las posibilidades de participación social de las personas y/o los colectivos con la cual trabajan.

3	1
<p>1. En general, alguno de los dos criterios (Ref.) no se tiene presente en el ejercicio.</p>	<p>1. En general, los dos criterios no se tienen presentes en la mayoría de las muestras.</p> <p>(Si no se cumple ninguno de los puntos en ninguna muestra = 0.)</p>
<p>1. No se muestra claramente la capacidad de analizar una situación de intervención educativa y de distinguir las diferentes perspectivas implicadas.</p> <p>2. No se muestran claramente las diferentes perspectivas implicadas.</p> <p>3. A lo largo de la actividad, se muestra la capacidad de ponerse en el lugar del otro.</p>	<p>1. En general, los tres criterios se tienen presentes de forma muy escasa en el ejercicio.</p> <p>(Si no se cumple ninguno de los puntos en ninguna muestra = 0.)</p>
<p>1. Variedad y originalidad de fuentes de documentación.</p> <p>2. En alguna de las muestras, las fuentes de documentación no son del todo adecuadas.</p> <p>3. El resultado del trabajo refleja una investigación exhaustiva y bien focalizada.</p>	<p>1. Las fuentes de documentación no son variadas y, en general, son poco adecuadas.</p> <p>2. Las fuentes de documentación no se adecuan a la demanda del ejercicio.</p> <p>3. El resultado del trabajo refleja una investigación fácil o superficial.</p> <p>(Si no se cumple ninguno de los puntos en ninguna muestra = 0.)</p>
<p>1. Capacidad de análisis de los contextos sociales donde se desarrollan las problemáticas educativas estudiadas.</p> <p>2. Los criterios 2 y 3 no se cumplen en el ejercicio.</p>	<p>1. En general, los tres criterios no se tienen presentes en el ejercicio.</p> <p>(Si no se cumple ninguno de los puntos en ninguna muestra = 0.)</p>

Actividad 3. Debate

Descripción

La actividad de evaluación se realiza a partir de un **debate**. Los estudiantes se organizan en grupos que tienen de cuatro a seis personas. A cada equipo se le proporciona una lista bibliográfica básica que tendrá que leer para preparar un tema que se debatirá en el grupo grande. Los temas tienen que generar debate y tienen que llevar a reflexionar sobre las situaciones de exclusión y discriminación que se pueden producir en contextos sociales determinados. También pueden hacer referencia a estereotipos y a prejuicios que afectan a determinados colectivos con los cuales tienen que trabajar los educadores sociales.

Algunos ejemplos de temas podrían ser:

- Pobreza, exclusión e inmigración.
- Inmigración: derecho humano o problema que hay que controlar.
- Exclusión social: mujer e inmigración.
- Derechos de los extranjeros: derechos culturales o derechos humanos.
- Delincuencia: ¿son reales las posibilidades de rehabilitación?
- Drogodependencias: cuestión de libertad individual o de orden y de salud pública.

El grupo se tiene que responsabilizar de:

- **Preparar un texto** de dos mil palabras en el cual se sinteticen los aspectos principales relacionados con el tema y se presenten los elementos del debate. Se tienen que incluir entre dos y cuatro preguntas para el debate.
- **Preparar una presentación oral** de un máximo de diez minutos que, en base al texto escrito, exponga al grupo grande el trabajo realizado y empiece el debate y la discusión.
- **Moderar el debate** con la ayuda del profesorado.

Opcionalmente, se puede pedir al grupo que **registre el debate en vídeo**. En este caso, los grupos de trabajo elaboran un material audiovisual que sintetice el debate y los principales argumentos y reflexiones que se han generado mientras ha tenido lugar. El vídeo tiene que tener una duración de tres a ocho minutos.

Competencias que se evalúan

Competencias 3, 4, 5, 6, 7, 9,11, 12, 16 y 21.

Criterios de evaluación

Del texto escrito

- El texto escrito constituye una síntesis correcta del material trabajado.
- El texto se centra en el tema susceptible de ser debatido.
- El texto referencia correctamente la documentación utilizada.
- Se ha leído y se ha incorporado documentación en inglés.

De la presentación oral

- La presentación oral del grupo ha sido estructurada y ordenada.
- Cada estudiante del grupo se expresa oralmente de forma correcta, utilizando el vocabulario académico adecuado y evitando términos despectivos, discriminatorios o juicios de valor no fundamentados sobre personas, grupos o instituciones.
- El grupo ha utilizado algún tipo de apoyo didáctico (o bien material -por ejemplo: imágenes, gráfico, mapa conceptual... -) para facilitar la comprensión de los diferentes aspectos del tema por parte de sus compañeros.
- Los recursos didácticos facilitan la comprensión de la exposición por parte del público, son creativos y de calidad técnica suficiente.
- En la presentación, se han tenido en cuenta las características del público destinatario.

Del debate generado y su organización

- El grupo ha moderado el debate estableciendo turnos de intervención de los compañeros y recogiendo las ideas principales.
- Los miembros del grupo han expresado de forma asertiva tanto los acuerdos como las discrepancias con las valoraciones y las opiniones de sus compañeros y profesores.
- Durante el debate, los miembros del grupo han mostrado una actitud de escucha y de respeto a las aportaciones de los compañeros.
- Las aportaciones hechas por el grupo durante la presentación oral han estimulado el debate sobre el tema.

De la grabación en vídeo

- El grupo ha hecho uso de los recursos materiales necesarios.
- La grabación de la sesión no ha interferido en su desarrollo.

Del material audiovisual elaborado

- El documento es original, pero respeta el propósito de documentar la sesión de trabajo realizada en clase.
- El trabajo de edición de imágenes y de audio es suficiente y correcto.
- La presentación, los títulos y los créditos son claros y correctos.
- En el montaje, se han incluido elementos como: imagen fija, texto sobrepuesto, transiciones, música, etc., que ayudan a hacer la comunicación.
- El documento audiovisual refleja en todo momento respeto hacia las opiniones de las otras personas.

Quién y cuándo evalúa la actividad

Esta actividad de evaluación puede desarrollarse durante el primero o el segundo año. Al tener diferentes elementos para valorar (el trabajo escrito, la exposición oral y la elaboración del documento audiovisual del debate), se pueden definir momentos diferentes de la evaluación.

Algunos aspectos de la actividad relacionados con la exposición oral, el debate o el documento audiovisual pueden ser evaluados por los compañeros, además del profesorado.

Actividad 4. Ejercicio de autoevaluación

Descripción

La actividad siguiente se puede utilizar como **actividad de autoevaluación** sobre la participación en el trabajo de grupo. Por lo tanto, puede complementar la calificación de actividades de elaboración de documentos o de presentaciones orales, entre otros.

Cada miembro del grupo rellena una hoja proporcionada por el profesor en la que tiene que evaluar la propia participación y la contribución al trabajo en equipo.

- Cada miembro del grupo, de forma individual, evalúa su actuación con respecto a los criterios, rellena la hoja y se pone una nota global.
- El grupo se reúne y compara las notas, discute cómo ha llegado a esas conclusiones y modifica las hojas de evaluación si lo considera necesario. Las hojas se entregan al profesor.
- Se hace una tutoría de todo el grupo con el profesor, se discuten y, si hace falta, se modifican las notas. Es necesario que tanto los estudiantes como los profesores justifiquen bien las notas que se sugieren.

La hoja de autoevaluación podría tener un formato similar al que se presenta a continuación:

Hoja de autoevaluación de la participación individual en el trabajo en equipo

1. Por favor, rellena la tabla siguiente indicando la puntuación con la cual valoras tu participación en el trabajo de grupo y los comentarios sobre aspectos que hay que mejorar (si es que lo consideras apropiado).

Criterio	Puntuación (1-10)	Comentarios (incide en los aspectos que hay que mejorar)
Asistencia a las reuniones de grupo.		
Puntualidad en el cumplimiento de las tareas asignadas por el grupo (entregas, investigación de documentación, redacción).		
Calidad en la realización de las tareas mencionadas más arriba.		
Valora tu contribución a la consecución de los objetivos del grupo.		
Relación con los miembros del grupo en la realización del trabajo.		
Receptividad ante las críticas producidas durante la realización del trabajo.		
Motivación del grupo.		
Resolución de problemas (relacionada con el desarrollo del trabajo de grupo para realizar este trabajo).		
(Aquí, puedes poner lo que consideres importante tener en cuenta en la valoración)		

2. Por favor, indica, en la tabla siguiente, las tareas de las cuales te has responsabilizado.

Tareas de las cuales te has responsabilizado	Puntuación	Comentarios
Investigación de documentación.		
Redacción de alguna de las muestras.		
Revisión de la documentación presentada.		
Otros.		

3. ¿Individualmente, cuáles crees que son tus puntos fuertes y los aspectos que tendrías que mejorar con respecto a la realización de este trabajo en grupo?

Puntos fuertes	Aspectos que hay que mejorar

4. ¿Como grupo, qué aspectos crees que tendríais que mejorar en las fases posteriores del trabajo?

Competencias que se evalúan

Competencias 5, 9, 13, 14 y 22.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación son, en este caso, los que el profesorado tendrá en cuenta para valorar la participación del estudiante en el trabajo en equipo a partir de la autoevaluación que ha hecho el estudiante. Pueden ser los siguientes:

- El estudiante ha participado en la organización de las tareas del grupo.
- El estudiante ha participado en las discusiones de preparación de todas las actividades (trabajo escrito, presentación oral, debate, realización del documento audiovisual).
- El estudiante ha contribuido a avanzar en el trabajo en equipo.
- Las aportaciones del estudiante se han hecho de forma asertiva.
- El estudiante ha sabido escuchar y respetar las opiniones de los otros compañeros.
- El estudiante ha aceptado los acuerdos a los que ha llegado el grupo y ha actuado en consecuencia.
- El estudiante se ha mostrado responsable en todo el proceso de trabajo.
- El estudiante ha mostrado habilidades y recursos para adaptarse a la situación de trabajo en equipo y a la tarea encomendada al grupo.

Quién y cuándo evalúa la actividad

Esta actividad de evaluación es adecuada para evaluar la participación del estudiante en cualquier actividad que implique un trabajo en equipo en el ámbito académico. Por lo tanto, se puede utilizar como actividad de evaluación en cualquier curso y en diversos momentos a lo largo de los estudios, para poder hacer un seguimiento del estudiante.

Si el trabajo en grupo se realiza durante un periodo largo, esta actividad puede servir como punto de partida para mejorar las estrategias que el grupo está desarrollando.

El agente de evaluación es el profesor, que aplica los criterios a partir de la autoevaluación del estudiante y la discusión con los compañeros del grupo.

Actividad 5. Escribir un diario

Descripción

El desarrollo de los diferentes módulos del grado puede comportar que los estudiantes, ya sea de forma individual o colectiva, tengan que llevar a cabo actividades que impliquen salir de las aulas y de la universidad y ponerse en contacto con personas, grupos, entidades, centros o servicios, ya sea para mantener entrevistas, para visitar el centro, para recoger información de otro tipo, etc.

La actividad de evaluación que se propone a continuación es que el estudiante, individualmente, elabore **un diario** a lo largo del curso en el cual vaya dejando constancia de las actividades realizadas que han supuesto un contacto con instituciones, centros, servicios, recursos y profesionales del ámbito de la educación social y de fuera de la universidad. Este diario tiene que incluir como mínimo la descripción de las actividades realizadas y un comentario reflexivo para cada actividad, en el cual el alumno explicita cuáles son los aprendizajes realizados.

Hay la posibilidad de que el estudiante elabore su propio bloc o que utilice algún otro formato que considere que le permite explicar sus experiencias con claridad.

Competencias que se evalúan

Competencias 3, 5, 13, 14 y 22.

Criterios de evaluación

- El estudiante ha utilizado un formato que permite observar su recorrido a lo largo del curso con claridad.
- El diario expone las diferentes visitas que ha realizado el estudiante a lo largo del curso, con las fechas concretas de realización y todos los detalles que permiten identificar claramente la actividad (a quién ha entrevistado, con quién ha contactado, etc.).
- El diario especifica cuáles eran los objetivos de la actividad y qué ha aportado ésta a su aprendizaje.
- El diario refleja que el estudiante ha utilizado diferentes tipos de recursos para acercarse a la educación social, y eso queda patente en el diario que hace referencia como mínimo a las actividades siguientes: una visita a un centro, una entrevista a un profesional y recursos consultados.
- El diario es ortográficamente, sintácticamente y gramaticalmente correcto.
- El formato es correcto e incluye una estructura con elementos y con apartados suficientes, según el propósito comunicativo.
- Las actividades que se exponen en el diario muestran que el estudiante siente curiosidad e interés por conocer el contexto social.

Quién y cuándo evalúa la actividad

El diario lo evalúa el profesorado. Esta actividad de valoración puede ser adecuada para cualquier curso. La realización de un diario, no obstante, tiene sentido en la medida en que recoge evidencias de un periodo como mínimo de un semestre de curso. Proponemos que se evalúe o bien al acabar el primer curso o bien al segundo curso, ya sea al final del primer semestre o al final del segundo.

Actividad 6. Elaborar una carpeta de trabajo

Descripción

Uno de los retos de la evaluación de competencias es desarrollar actividades que resulten adecuadas para evaluar competencias genéricas, como el trabajo en equipo, la autonomía en el aprendizaje, la comunicación interpersonal, entre otros. Para evaluar este tipo de competencias, proponemos la realización de una **carpeta de trabajo** en la cual el estudiante tenga que ir aportando algunas muestras que sirvan como evidencia de su progreso en los resultados de aprendizaje vinculados a estas competencias.

A continuación, proponemos algunas de las muestras que se podrían incluir en esta carpeta de trabajo, indicando, para cada una, los criterios de evaluación. Después de realizar cada ejercicio, se hace una puesta en común en una reunión de grupo.

Muestra 6.1

La actividad tiene dos partes, una individual y una de puesta en común en grupo.

En la primera parte, el estudiante, de forma individual, tiene que pensar en un equipo de trabajo del cual forme parte y responder por escrito a una serie de cuestiones encaminadas a valorar hasta qué punto él o ella colabora en diferentes tareas del trabajo en equipo.

Piensa en un equipo de trabajo del cual formes parte en este semestre y completa la tabla siguiente:

	Cómo colaboro...
1. Plantear los objetivos del equipo.	
2. Discutir los contenidos que se quieren trabajar.	
3. Redactar documentos.	
4. Crear un buen ambiente de trabajo.	
5. Organizar el trabajo del equipo.	
6. Motivar al grupo.	

Aspectos que puedo mejorar	Cómo

En la segunda parte, el estudiante asiste a una reunión grupal en la que cada uno expondrá lo que ha escrito como respuesta a las preguntas sobre el trabajo en equipo.

Muestra 6.2

El estudiante, de forma individual, tiene que analizar qué pasos hará falta que siga para realizar diferentes tipos de actividades de aprendizaje, de acuerdo con la tabla siguiente:

Fase de trabajo	Planificación	Desarrollo	Revisión
Tarea			
Leer un texto			
Escribir un comentario o un texto			
Preparar un examen escrito			

Una vez ha llenado la tabla, tiene que reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles de la realización de los diferentes tipos de actividad. Se hace una sesión de grupo para tratar el tema.

Muestra 6.3

El estudiante observa una de las reuniones de equipo de uno de los grupos con los cuales trabaja o pide a unos compañeros que le dejen observar alguna de las reuniones que mantengan. Una vez hecha la observación, responde una serie de cuestiones relacionadas con el funcionamiento del grupo, como las siguientes:

1. ¿Cuál es el objetivo de la reunión? ¿Crees que todos los miembros del equipo lo tienen claro? ¿Quién y cómo se ha decidido cuál era el objetivo de la reunión?
2. ¿Qué papel tiene cada uno de los miembros del grupo durante la reunión?
 - a. ¿Todos los miembros del equipo intervienen haciendo aportaciones y consideraciones sobre el trabajo?
 - b. ¿Hay alguna persona que haya sido mucho menos participativa a lo largo de la reunión?
 - c. ¿Alguna persona del equipo ha mostrado desacuerdo u oposición de forma reiterada sobre lo que dicen los otros miembros?
 - d. ¿Hay alguna persona que se haya mostrado siempre de acuerdo con lo que decían los otros miembros del equipo?
 - e. ¿Las aportaciones que hacían los diferentes miembros del equipo, han permitido sacar adelante el trabajo?
3. ¿Cómo describirías el ambiente general de trabajo que ha habido durante la reunión? ¿Crees que ha habido un buen ambiente para trabajar? ¿Cuáles crees que son los elementos que han favorecido el buen ambiente o bien que no lo han favorecido?
4. ¿Al finalizar la reunión, se toman algunos acuerdos, como nuevo día de encuentro, trabajos que tiene que hacer cada uno, etc.? ¿Pensamientos que han quedado claros los compromisos que adquiriría cada uno?

La respuesta a estas preguntas se pone en común en la reunión grupal.

Muestra 6.4

Sobre la base de una observación de un grupo de trabajo mientras realiza una reunión de equipo, el estudiante tiene que reflexionar sobre la comunicación que se produce entre los miembros que forman parte de él. El estudiante tiene que valorar el nivel de comunicación que ha habido en la reunión que ha observado, intentando responder cuestiones como las siguientes:

1. En primer lugar, se le pide que indique, en base a lo que ha observado, si cree que ha habido un buen nivel de comunicación entre los miembros del equipo y cuáles de las cosas que han pasado durante la reunión le hacen llegar a esa conclusión, o si, al contrario, ha habido una mala comunicación.
2. Se le pide si ha podido observar algunas conductas que hayan podido obstaculizar la dinámica de la reunión, como las siguientes:
 - a. Hay personas en el grupo que, durante la reunión, han manifestado objetivos contradictorios.
 - b. Durante la reunión, ha habido mucha tensión, o el estado de ánimo de algunos miembros del grupo ha dificultado la comunicación.
 - c. Se han oído acusaciones, amenazas o exigencias.
 - d. Se han hecho preguntas de reproche.
 - e. Algunos miembros les dicen a los otros lo que «deberían» o no tendrían que hacer.
 - f. Los miembros del equipo (o algunos de ellos) tienen tendencia a cortar lo que está diciendo otra persona, no la dejan acabar.
 - g. Se hacen generalizaciones («tú no estás nunca de acuerdo con lo que hacemos, tú nunca escuchas lo que decimos»...).
 - h. Se discute sobre diferentes versiones de lo que se trató en reuniones anteriores.
 - i. Hay miembros que tienden a justificar excesivamente sus propias posiciones.
 - j. Los miembros del grupo no se escuchan realmente, cada uno tiene una idea preconcebida y no se quiere cambiar.

El estudiante llena una tabla con las respuestas y las lleva a la reunión de grupo con el fin de poner sus conclusiones en común.

Muestra 6.5

A cada estudiante, se le da un cuestionario inicial donde se le pide que piense cuál es habitualmente su rol dentro de un equipo de trabajo. Una vez hecho eso, se divide la clase en grupos de siete personas. Cada grupo tendrá una cámara de vídeo que grabará el desarrollo de la sesión de trabajo. Se les dará una tarea concreta para que la realicen en un tiempo determinado y con unas indicaciones específicas que sometan al equipo a una cierta presión, con el fin de obtener el mejor resultado posible en comparación con el de sus compañeros.

Una vez haya pasado el tiempo, se reunirán todos los equipos y cada uno presentará en el resto el resultado que haya obtenido. Cada grupo explicará cómo ha resuelto el ejercicio y cómo se han sentido sus miembros (dificultades, organización interna, estrategias utilizadas, sentimientos que han experimentado, etc.). Aquí se hará una primera reflexión a partir del ejercicio.

Después, cada grupo se volverá a reunir a solas y verá la grabación. Cada persona tendrá que rellenar un segundo cuestionario a partir de la actitud y del rol que ha desarrollado en este equipo de trabajo. Una vez acabada la grabación y después de rellenar el segundo cuestionario, cada grupo realizará un pequeño debate sobre cómo se han visto y el papel que ha hecho cada uno.

Cuestionario 1. Mi rol dentro de un equipo de trabajo

Se trata de que respondas las cuestiones siguientes pensando en el comportamiento y en la actitud que muestras habitualmente en la mayoría de reuniones de trabajo en equipo:

- ¿Te gusta llevar la reunión o prefieres estar en un segundo término?
- ¿Qué haces para que el grupo escuche tus ideas?
- ¿Gesticulas y utilizas diferentes tonos de voz y posturas?
- ¿Cómo contribuyes a alcanzar el objetivo del equipo de trabajo?
- ¿Te es fácil llegar a la discusión y al enfrentamiento personal durante las reuniones?
- ¿Aceptas sin ninguna dificultad las críticas y las opiniones contrarias a tus ideas?
- ¿Mantienes habitualmente el interés durante toda la reunión o desconectas fácilmente?
- Como definirías globalmente tu rol dentro del equipo de trabajo.

Cuestionario 2. Comentario a la visualización de la grabación del trabajo en equipo

Se trata de que respondas las cuestiones siguientes pensando en el comportamiento y la actitud que has observado en la grabación del ejercicio que has realizado.

- ¿Crees que el grupo ha funcionado de manera eficaz? ¿Por qué?
- ¿Cómo valoras tu actitud en el trabajo en equipo que has visto?
- ¿Se han reproducido las afirmaciones y las definiciones que has dado al primer cuestionario o ha habido algunas que no han tenido lugar? Coméntalas todas brevemente.
- ¿Qué valoras positivamente de tu actitud?
- ¿Qué valoras negativamente de tu actitud?
- ¿Qué te ha llamado la atención (tanto en sentido positivo como en sentido negativo) de la grabación que has visto?

Competencias que se evalúan

Competencias 2, 3, 7, 9, 11, 13 y 22.

La muestra 6.5 también permite evaluar resultados de aprendizaje relacionados con las competencias 9, 10, 11 y 18.

Criterios de evaluación

Para la muestra 6.1:

- El estudiante puede expresar cuál es su nivel de colaboración en el grupo e identifica los aspectos que cree que se tienen que mejorar.
- Define objetivos encaminados a mejorar el aprendizaje de los procesos de trabajo en equipo.
- Se expresa de forma asertiva y argumenta los acuerdos y las discrepancias que mantiene sobre las valoraciones y las opiniones que expresan los miembros del grupo.
- Manifiesta una actitud de escucha activa.
- Muestra respeto por las opiniones y los puntos de vista de las otras personas.

Para la muestra 6.2:

- El estudiante muestra comprensión de su propio estilo de aprendizaje.
- Sabe identificar sus puntos fuertes y débiles en la realización de diferentes actividades y plantearse objetivos con vistas a mejorar los procesos de planificación, desarrollo y revisión de diferentes tipos de actividades académicas.
- El estudiante se expresa de forma asertiva y argumenta los acuerdos y las discrepancias que mantiene sobre las valoraciones y las opiniones que expresan los miembros del grupo.
- Manifiesta una actitud de escucha activa.
- Muestra respeto por las opiniones y los puntos de vista de las otras personas.

Para la muestra 6.3:

- El estudiante sabe identificar si el grupo observado realiza las tareas adecuadas para desarrollar un trabajo en equipo y lleva el documento por escrito.
- El estudiante participa en la sesión de grupo reflexionando sobre qué estrategias son necesarias para realizar un buen trabajo en equipo.
- El estudiante se expresa de forma asertiva y argumenta los acuerdos y las discrepancias que mantiene sobre las valoraciones y las opiniones que expresan los miembros del grupo.
- Manifiesta una actitud de escucha activa.
- Muestra respeto por las opiniones y los puntos de vista de las otras personas.

Para la muestra 6.4:

- El estudiante lleva el ejercicio escrito el día de la reunión de grupo.
- El estudiante participa en la sesión de grupo reflexionando sobre la comunicación que se ha establecido en el grupo que ha observado.
- El estudiante muestra capacidad para reflexionar sobre su propia comunicación en los grupos de trabajo en los cuales participa.
- El estudiante se expresa de forma asertiva y argumenta los acuerdos y las discrepancias que mantiene sobre las valoraciones y las opiniones que expresan los miembros del grupo.
- Muestra respeto por las opiniones y los puntos de vista de las otras personas.

Para la muestra 6.5:

- Muestra comprensión sobre las dinámicas de trabajo en equipo.
- Propone ideas y valora las aportaciones de los diferentes miembros del equipo.
- Manifiesta una actitud de escucha activa.
- Muestra capacidad de comunicación y de diálogo.
- Muestra capacidad para reflexionar sobre su propio papel dentro del grupo.

Quién y cuándo evalúa la actividad

El agente de evaluación es el profesor tutor, si bien algunas de las actividades indicadas parten de un proceso de autoevaluación del estudiante. El tipo de muestras que hemos propuesto incluir en la carpeta de trabajo son adecuadas para el primer curso, si bien la muestra 6.5, en la cual se parte de un análisis más detallado de una situación de trabajo en equipo y se exige un nivel más elevado de comprensión de las dinámicas de grupo, también puede ser adecuada para el segundo curso.

Actividad 7. Escribir un ensayo

Descripción

Consiste en escribir **un texto tipo ensayo** de unas tres mil palabras en el cual el estudiante tiene que escoger un tema relacionado con la diversidad social, cultural, psicológica y personal y, a partir de la consulta de diferentes fuentes de documentación, tiene que reflexionar sobre las implicaciones en el trabajo del educador social en contextos en que esta diversidad se pone de manifiesto.

Una actividad similar puede ser también un comentario de un texto a partir de unas pautas que faciliten el análisis y la toma de posición. En este sentido, se puede trabajar a partir de un capítulo de un libro o de un artículo y sugerir unas cuestiones clave para hacer el análisis. Un ejemplo concreto puede ser el siguiente:

A partir de la lectura del capítulo de M. Gaviria, M. Laparra y M. Aguilar «Aproximación teórica al concepto de exclusión» (en F. Álvarez Uría y otros, *Desigualdad y pobreza hoy*, Madrid, Talasa, 1995), responde a estas tres cuestiones:

1. ¿A qué hacen referencia los autores cuando hablan de «crisis del modelo de integración social»?
2. ¿Qué son los «exclusógenos»?
3. ¿Qué interés puede tener un texto como éste para un educador social?

Competencias que se evalúan

Competencias 1, 3, 4, 6, 10 y 27.

Criterios de evaluación

- Se utiliza vocabulario básico de la profesión.
- Se utiliza un mínimo de seis fuentes de documentación que son adecuadas y pertinentes para el tema tratado.
- La información que se cita en el documento está bien seleccionada y es pertinente para el tema tratado.
- El ensayo contiene aportaciones y reflexiones personales sobre las implicaciones de la diversidad social, cultural y/o personal para la acción profesional del educador, y estas reflexiones se expresan con claridad.
- El trabajo se organiza siguiendo la estructura básica de un texto.
- Las fuentes de documentación utilizadas son de diferentes tipos: libros, artículos de publicaciones periódicas, documentos consultados en Internet, documentos audiovisuales, etc.
- Se utiliza, como mínimo, una fuente de documentación en una lengua extranjera, preferentemente el inglés.
- Las fuentes de documentación se citan correctamente.
- La sintaxis, la ortografía y la gramática son correctas.

Quién y cuándo evalúa la actividad

El profesorado es el agente de evaluación. Por las características de estas actividades, proponemos que se incluya en el primer o segundo curso del grado.

Actividad 8. Trabajo de casos

Descripción

A continuación, se presenta una actividad de la modalidad de **trabajo de casos**. Se propone al grupo de estudiantes un caso que ofrece, en un contexto de intervención determinado, una situación relacionada con una problemática social concreta. A partir del caso, se pueden desarrollar diferentes tipos de actividades.

El caso puede ser una situación familiar, una situación personal o una situación social compleja. El grupo de estudiantes lo tendrá que analizar, discutir cuáles son los elementos que están implicados y fundamentar una propuesta de intervención socioeducativa. El caso que se proporciona al grupo de estudiantes puede ir acompañado de orientaciones para realizar diferentes actividades que vayan conduciendo al grupo y que lo ayuden a profundizar en el conocimiento del tema de que se trate. En el ejemplo que exponemos a continuación, la descripción del caso es amplia y constituye el punto de partida para desarrollar diferentes actividades, que variarán en función de las competencias que se quieran evaluar.

Descripción del caso

¿Quién protege a Miguel?

La maestra de una escuela de Palamós, tutora de un grupo de segundo de primaria, está preocupada por un alumno de su clase, Miguel, que tiene siete años. Ha observado que, a menudo, llega con morados en las piernas. Cuando le pregunta cómo se lo ha hecho, él le responde que se ha caído por la escalera o que se ha peleado con su hermano. Desde hace un mes, la maestra ha observado que el niño se distrae en clase mucho más de lo que era habitual, frecuentemente está solo a la hora del patio y no habla mucho. La maestra ha intentado ponerse en contacto con la familia. Ha conseguido localizar al padre y han quedado en que hablarían, pero él no se presenta a la entrevista.

Esta semana, el niño no ha ido a la escuela. La maestra se pregunta: ¿puede ser que Miguel esté en una situación de peligro? ¿Puede ser que no esté bien atendido por su familia? ¿Puede ser que los morados no se los haya hecho accidentalmente? ¿Hay alguna manera de saber si está realmente en peligro y, sobre todo, de saber si hace falta que alguien lo proteja de su familia?

La maestra habla con la directora de la escuela sobre sus preocupaciones y para informarla de la situación. Tratan de llamar a la familia, pero no consiguen ponerse en contacto. Después de valorar el caso, deciden telefonar al Equipo Básico de Atención Social Primaria (EBASP) para explicarles la situación de Miguel.

La directora, la maestra tutora y el educador del EBASP se reúnen en la escuela y, después de valorar lo que han observado, llegan a la conclusión que hace falta que el EBASP intervenga con el fin de determinar si el niño se encuentra realmente en una situación de riesgo. ¿Qué tendría que hacer al educador del EBASP para trabajar este caso? ¿Cuál es el proceso que tendrá que seguir para averiguar qué le pasa a Miguel y para valorar si hay que emprender alguna medida de protección? ¿Quién hace la valoración y cómo la hace?

¿Sí, finalmente, se considera que hay que proteger a Miguel, cuál es el sistema establecido para garantizar la protección? ¿Qué alternativas diferentes hay? ¿Si se considerara que hay que separarlo de la familia, podría volver algún día?

Ejercicio 8.1

El grupo tendrá que presentar un documento escrito de tres mil palabras con el diagnóstico sociocultural del territorio donde se ubica el caso. El contenido del documento tendrá que incluir:

- El análisis del municipio y del entorno más inmediato (servicios comarcales) en relación con la oferta de servicios, recursos y programas de animación sociocultural.
- Una valoración general de los servicios socioculturales del territorio.

- A partir del caso planteado, profundizar en uno de estos servicios, recursos y programas que se recomendaría para la persona protagonista del caso y definir los aspectos siguientes: nombre del servicio, recurso o programa; titularidad; lugar y contacto; horarios y periodicidad; objetivos; público al cual se dirige; actividades y acciones principales, y perfil de los responsables.
- La justificación teórica de la opción escogida. Idoneidad en relación con el caso.

Ejercicio 8.2

El grupo tendrá que presentar un documento escrito de dos mil palabras donde se analicen las situaciones y las problemáticas de carácter sociocultural más relevantes del caso, donde se identifiquen los elementos de carácter social y cultural que están presentes en cada caso para trabajar en la conceptualización, es decir:

- Investigar sobre su definición y la relación con conceptos próximos.
- Buscar teorías o planteamientos en torno a estos conceptos.
- Buscar información sobre el estado de estas cuestiones en nuestro país.

Ejercicio 8.3

El grupo tendrá que planificar y realizar una entrevista con un profesional del ámbito relacionado con el caso, recoger la información y hacer un comentario reflexivo de dos mil palabras. El ejercicio consta de las partes siguientes:

1. Planificar y realizar una entrevista con uno o dos profesionales del ámbito o del sector que esté relacionado con el caso en el que se esté trabajando.
 - Seleccionar a un profesional del campo de la educación social que pueda aportar información relevante o significativa que permita reflexionar sobre el caso que se está analizando.
 - Elaborar los objetivos de la entrevista y elaborar el guión.
 - Realizar la entrevista.
2. Confeccionar un documento escrito:
 - Descripción del profesional o de los profesionales entrevistados (puesto de trabajo, cargo y función), justificando por qué se ha seleccionado a estas personas.
 - Objetivos concretos de la entrevista y plan que se seguirá.
 - Fecha, lugar y duración de la entrevista, así como sistema de grabación.
 - Resumen de la entrevista.
 - Comentario reflexivo sobre qué ha aportado la entrevista o las entrevistas realizadas para profundizar en el conocimiento del caso y en las líneas de actuación.

Otras actividades que se podrían realizar entorno al caso

- Recopilación de documentación sobre el ámbito de trabajo del caso.
- La intervención del educador social en el contexto institucional.
- Presentación oral de los trabajos sobre los casos.
- Búsqueda de un programa o de un proyecto de intervención educativa relacionado con algunos de los ámbitos de acción profesionales que tengan que ver con el caso.
- Diseño de un programa de formación.

Competencias que se evalúan

6, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 20 y 21.

Criterios de evaluación

Para el ejercicio 8.1:

- Análisis correcto y bien detallado de cada servicio, recurso o programa.
- Formulación de un diagnóstico sociocultural completo (donde se hayan tenido en cuenta todos los servicios, los recursos y los programas socioculturales principales).
- Investigación de fuentes de información para realizar un diagnóstico sociocultural completo.
- Idoneidad de la opción escogida y capacidad de argumentación y justificación de ésta.
- Coherencia interna de todo el documento.
- Los miembros del equipo han mostrado una actitud positiva y han sabido escuchar, han buscado objetivos comunes y se han implicado en la realización del trabajo.
- Corrección y claridad en la comunicación escrita (ortografía y sintaxis).

Para el ejercicio 8.2:

- Corrección y claridad en la comunicación escrita (ortografía y sintaxis).
- Las fuentes de documentación que se han utilizado para trabajar el caso son adecuadas y pertinentes con respecto al tema que se pretende trabajar.
- Idoneidad de los conceptos y de las opciones teóricas a partir de las cuales se hace la reflexión.
- Capacidad de argumentación y justificación.
- Coherencia interna de todo el documento.
- Análisis crítico de los elementos que pueden constituir factores de riesgo.
- Actitud positiva, de escucha y de implicación en la realización del trabajo por parte de los miembros del grupo, capacidad de establecer objetivos comunes.

Para el ejercicio 8.3:

- Corrección y claridad en la comunicación escrita.
- Planificación de los objetivos de la entrevista y pertinencia respecto al caso en el que se está trabajando.
- Pertinencia y adecuación del guión de la entrevista.
- Claridad en las preguntas.
- Adecuación de las preguntas a la persona entrevistada.
- Selección de los profesionales entrevistados partiendo de criterios de relevancia sobre el tema.
- Negociación correcta con las personas que se quieren entrevistar.
- Corrección en la utilización del sistema de registro.
- Claridad en la síntesis de la información y relación de esta información con los objetivos planteados.
- Grado de profundización en el comentario reflexivo.

Quién y cuándo evalúa la actividad

Los agentes de evaluación pueden ser diversos según el tipo de ejercicio que se realice entorno al caso. Además del profesorado, en algún ejercicio puede considerarse la posibilidad de que la evaluación la hagan los compañeros o uno mismo.

La realización de un trabajo a partir de un caso es una manera de aproximarse a la realidad social y profesional cuando todavía no se han hecho prácticas en instituciones ni en servicios del campo de la educación social. Como actividad de evaluación, proponemos realizarla durante el segundo curso. Las actividades se pueden pedir a lo largo de diferentes momentos del año académico o bien durante el segundo semestre, para finalizar con una evaluación de conjunto del trabajo al final de segundo.

Actividad 9. Ejercicio de observación

Descripción

La actividad consiste en planificar un proceso de **observación directa de la realidad social** y llevarlo a la práctica. El estudiante tiene que escoger un tema o una cuestión a observar, diseñar los instrumentos para registrar las observaciones, aplicarlos y analizar la información obtenida. Se puede hacer un proyecto de observación partiendo de una experiencia real; por ejemplo: las actividades de tiempo libre que se realizan durante los fines de semana, aprovechando un trabajo que se está haciendo o la misma experiencia formativa que están viviendo en la universidad. Se puede observar también un espacio público, como una estación de autobuses, una plaza, etc.

El tema o la cuestión que se quiere observar puede ser de índole diferente. Puede realizarse este tipo de ejercicios para evaluar temas relacionados con los prejuicios y los estereotipos o bien para tratar temas relacionados con la diversidad social y cultural, etc.

El documento que se presentará tiene que tener los apartados siguientes:

- a) *Selección del tema y del objetivo.* Puede ser cualquier tema y cualquier objetivo, mientras se pueda abordar mediante la observación.
- b) *Definición del contexto de observación, de las personas o de los grupos que se observarán y del periodo de observación.*
- c) *Elaboración de los instrumentos de registro de las observaciones.* Hay que intentar utilizar más de un tipo de registro.
- d) *Recogida de la información.*

Se trata de llevar a cabo aquello que se ha planificado por lo que respecta al contexto, a los sujetos y al periodo de observación, y recoger la información en los registros previamente elaborados. La información tendrá que ser recogida por más de una persona.

- e) *Análisis e interpretación de la información recogida mediante la observación.*
- f) *Valoración del proceso seguido y de las conclusiones y de los resultados obtenidos.*

Competencias que se evalúan

10, 14, 18 y 26.

Criterios de evaluación

- La observación realizada ha permitido al estudiante reflexionar sobre las implicaciones de la diversidad social, cultural, psicológica y personal.
- La observación permite comprender la influencia de los estereotipos y de los prejuicios en la propia formación.
- Se han utilizado estrategias adecuadas de observación y de registro para analizar el contexto de observación.
- La elaboración de los instrumentos de observación y de registro ha seguido un proceso correcto.
- A partir de la observación, se han identificado factores contextuales que pueden condicionar las intervenciones socioeducativas.
- El trabajo contiene una valoración sobre la adecuación del proceso seguido y de los procedimientos de observación y de registro utilizados.
- El proceso de observación desarrollado se ha planificado siguiendo unos pasos claramente identificados y se ajusta al objetivo de la observación.

Quién y cuándo evalúa la actividad

La evalúa el profesorado. Actividad de calificación que hay que desarrollar a lo largo del segundo semestre del segundo curso, con una valoración del conjunto del trabajo al final de segundo curso.

Actividad 10. Realizar entrevistas

Descripción

El estudiante tiene que recoger las percepciones y las opiniones de personas con características diferentes sobre un tema que le permita reflexionar sobre sus propios puntos de vista y sobre sus propios estereotipos y prejuicios. A modo de ejemplo, los temas pueden estar relacionados con la percepción sobre cuestiones como la discapacidad intelectual, el género, la inmigración, la vejez, la juventud, etc.

El estudiante tiene que recoger estas percepciones a través de **entrevistas**, con el fin de obtener relatos sobre cuestiones relativas a alguno de estos temas. El estudiante tendrá que presentar un documento que recoja, como mínimo: los objetivos de las entrevistas, el análisis y la reflexión a partir de las entrevistas y los anexos con su transcripción.

Competencias que se evalúan

10, 12 y 18.

Criterios de evaluación

- Se ha concretado cuál es el objetivo del trabajo.
- Se ha realizado un mínimo de tres entrevistas a tres personas con situaciones personales, familiares, laborales y formativas diversas.
- El contenido de las entrevistas se ajusta al objetivo del trabajo.
- Se ha hecho un análisis de la información obtenida.
- A partir de la información recogida, el estudiante muestra comprensión de los estereotipos y de los prejuicios y la influencia que ejercen en la construcción social y en los procesos formativos.
- El estudiante reflexiona sobre las diferencias y las concordancias entre sus propios valores y los valores de las otras personas.
- La entrevista ha sido elaborada correctamente y es coherente con los objetivos.
- El desarrollo de las entrevistas se ha realizado en un clima de respeto mutuo.

Quién y cuándo evalúa la actividad

La evalúa el profesorado. Se propone como actividad de evaluación para el segundo curso, aunque también puede ser adecuada para tercero o cuarto.

Actividad 11. Diseñar un proyecto

Descripción

Consiste en **diseñar un proyecto de acción socioeducativa**. Este proyecto se puede plantear a partir de un caso simulado o bien de una situación real, cuando el estudiante esté realizando las prácticas externas. En este último ejemplo, el proyecto tendrá lugar en el marco de las responsabilidades, las tareas y las funciones concretas que se hayan pactado en el contrato de Prácticum con cada estudiante. Presentamos un guión orientativo para el trabajo:

1. *Contextualización y justificación de la intervención*. Presentación y situación del marco institucional (características básicas de la institución, proyecto o servicio) y explicación argumentada sobre por qué se diseña una intervención determinada: qué se quiere hacer y para quién (persona o grupo de sujetos).
2. *Finalidad y objetivos de la intervención*.
3. *Operativización de la intervención: material, actividades y estrategias metodológicas*. Si se puede llevar a cabo el proyecto, explicación de la puesta en marcha e incidencias observadas a lo largo del desarrollo de éste.
4. *Evaluación de la intervención*.

El trabajo se puede realizar individualmente o en grupo. En este último caso, se puede proponer que los estudiantes hagan una experiencia de evaluación entre compañeros, dado que la aplicación de este sistema en una actividad como ésta les puede permitir mejorar sus conocimientos sobre la evaluación, por una parte, y sobre el desarrollo de propuestas o proyectos de intervención, por otra. La plantilla siguiente se puede utilizar para facilitar la evaluación de la actividad en los dos casos.

Competencias que se evalúan

3, 4,18 y 23.

Criterios de evaluación

- El trabajo contiene todos los elementos que configuran un programa de acción socioeducativa, se presentan ordenados y son coherentes con el objetivo de la intervención.
- El trabajo incluye las estrategias de evaluación que se prevé utilizar para evaluarlo.
- El proyecto está bien argumentado y justificado.
- En el contexto de intervención, se tienen en cuenta las necesidades de los destinatarios.
- El proyecto está bien estructurado.

Quién y cuándo evalúa la actividad

La evaluación del trabajo escrito la hace el profesorado. También sería adecuada la evaluación por parte de algunos compañeros, lo cual permitiría valorar algunos resultados de aprendizaje relacionados con las competencias 2 y 9. Se puede utilizar como actividad de aprendizaje para segundo curso si el caso es simulado. Si está en un contexto de prácticas, una tarea de este tipo también puede ser adecuada para tercero o cuarto curso.

Protocolos de evaluación

A continuación, se exponen dos protocolos de evaluación. El uno se refiere a la evaluación del trabajo escrito donde se presenta el proyecto y que constituye la guía que puede utilizar el profesorado para evaluarlo. La otra es una hoja de autoevaluación que tienen que llenar, conjuntamente, todos los miembros del grupo.

Hojas de evaluación para el profesorado

1. Datos generales y descriptivos del material

Destinatarios	Se explica si el programa describe con claridad las características de los destinatarios a los cuales va dirigido. Entre otras cosas, hay que recoger si el programa va dirigido a los usuarios de determinados tipos de servicios, etc.
Entorno socioeducativo	Se recoge, a partir de lo que dice el programa, cuál es el entorno socioeducativo en el cual se prevé que se aplique el programa.
Área y habilidades	Enumeración y descripción breve de las habilidades que constituyen el objetivo del programa o las áreas que se pretenden trabajar.

2. Datos referidos a las intenciones educativas, estrategias y evaluación

Marco teórico		Descripción de los fundamentos teóricos del programa, en caso que se expliciten. Si no se explicitan, se intenta averiguar esta información a través del análisis del material.
Objetivos contenidos	¿Son explícitos o no?	Se trata de ver si el material tiene los objetivos escritos.
	¿Están muy desarrollados o especificados?	Se analiza si los objetivos conforman un marco general del programa o si son objetivos muy concretos, por ejemplo, relacionados con conductas específicas.
	¿Su formulación es respetuosa con las personas?	Se observa si los objetivos están formulados en positivo y si se evitan expresiones que puedan favorecer el etiquetado de las personas.
	¿Son adecuados a la edad cronológica de las personas a las cuales se dirige el programa?	Aquí se analiza si los objetivos se adecuan a la edad de los destinatarios del programa.

	¿Responden a las necesidades de la persona y de su entorno?	En este apartado, se toma en consideración si los objetivos del programa permiten que se adapte a las necesidades de la persona y de su entorno social y comunitario.
	¿Promueven la mejora de la participación de la persona en diferentes entornos de la comunidad?	Se analiza si los objetivos tienen en cuenta la participación social de la persona en diferentes entornos de la comunidad.
	¿Se orientan a potenciar aprendizajes o actitudes valorados por el entorno social donde vive y se desarrolla la persona?	Relacionado con el punto anterior, se analiza si los objetivos planteados tienen en cuenta los aprendizajes y las actitudes que el entorno social más inmediato de los destinatarios considera valiosos.
Contenidos	¿Hay contenidos referidos a conceptos, procedimientos y actitudes?	Se analiza, tanto si en el programa se manifiesta explícitamente como si no, si los contenidos que se pretenden trabajar incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
	¿Los contenidos desarrollan todos los objetivos que se especifican?	Aquí se analiza la relación entre los contenidos y los objetivos.
Estrategias, material y actividades	¿Las actividades están relacionadas con los objetivos y los contenidos?	Es un indicador del nivel de coherencia del programa.
	¿Hay una clara presentación de las actividades?	
	¿Las actividades son adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos?	
	¿Las actividades permiten la adecuación a las necesidades individuales?	Se valora la flexibilidad del programa para adaptarse a las necesidades individuales.
	¿Las actividades son variadas, de manera que ofrezcan diferentes caminos para alcanzar los aprendizajes planteados?	Ídem.
	¿Se prevé la realización de actividades individuales combinadas con trabajo de grupo? (Optativo.)	La variedad de las actividades y el hecho de que impliquen la combinación de actividades individuales y grupales permiten que se adapte mejor a las necesidades de los participantes en el programa.

	¿El material y las actividades, facilitan la generalización de los aprendizajes en los diferentes entornos?	Se analiza si las habilidades que se supone que se potencian con la realización del programa se pueden transferir fácilmente a otras situaciones.
	¿Se hace necesaria la colaboración de otras instancias (por ejemplo, la familia) con el fin de facilitar la adquisición de los aprendizajes?	Se analiza si otras instancias, sobre todo la familia, tienen algún papel en el desarrollo del programa y, por lo tanto, en la adquisición de aprendizajes. Se analiza qué papel se le otorga y eso permite ver la importancia que se da a su participación.
Evaluación	¿Hay orientaciones para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Con todas estas cuestiones, se pretende hacer un análisis del proceso de evaluación que se plantea en el programa, de los criterios y de las actividades de evaluación. Se quiere observar si éstos son explícitos o no.
	¿Los criterios de evaluación son explícitos y claros?	
	¿Se prevé una evaluación inicial de las habilidades que se trabajan?	
	¿Se contemplan actividades específicas para la evaluación de las actividades?	
	¿Se adecuan las propuestas de evaluación a los objetivos y los contenidos?	Se valora el nivel de coherencia entre objetivos, contenidos y evaluación.

3. Valoración del programa

Aspectos que se valoran positivamente	En este apartado, se resumen los puntos que se valoran positivamente del programa.
Aspectos que hay que mejorar	En este apartado, se escriben los aspectos que hay que mejorar del programa, según el punto de vista de la persona que hace el análisis. Estos dos puntos nos permiten sintetizar las cuestiones que se tienen que tener presentes en la elaboración de un futuro programa de formación.

Ficha resumen de autoevaluación del trabajo realizado en grupo

Nombre y apellidos de cada uno de los miembros del grupo:

El objetivo de esta ficha es que el grupo reflexione sobre el trabajo realizado colectivamente y haga una autoevaluación de su funcionamiento como equipo.

1. Funcionamiento y valoración del nivel de cooperación que ha habido entre los miembros del grupo en cada una de las fases del trabajo: investigación de documentación, selección de las muestras, discusión de los contenidos que se pretendían trabajar, redacción de documentos...

2. ¿Qué aspectos del trabajo de grupo que habéis realizado para hacer la actividad (habilidades, procedimientos, actitudes) pensáis que vale la pena mantener en trabajos posteriores que tengáis que hacer en equipo? ¿Por qué?

3. ¿Qué aspectos del trabajo en grupo que habéis realizado para hacer la carpeta de trabajo (habilidades, procedimientos, actitudes) pensáis que sería conveniente mejorar en trabajos posteriores que tengáis que hacer en equipo? ¿Por qué?

4. Otros comentarios que queráis hacer constar.

Actividad 12. Observar situaciones de prácticas

Descripción

Esta actividad se puede realizar a partir de la **observación directa** de situaciones, si el estudiante está realizando las prácticas externas o bien trabajando en la observación de casos simulados o reales registrados. La actividad consiste en describir una situación o una incidencia, relacionada con el hecho socioeducativo y los usuarios, utilizando las pautas siguientes:

Preguntas	Observaciones
Describe la situación o la incidencia brevemente, indicando: <ul style="list-style-type: none">■ cuál ha sido la circunstancia desencadenante.■ quién había presente en aquel momento.■ qué papel ha jugado cada uno.	
¿Cuál ha sido la intervención profesional desarrollada? Si han intervenido diferentes profesionales, explica el papel de cada uno. Incide especialmente en el papel del educador social.	
¿Cuáles han sido las consecuencias de la intervención, a corto plazo?	
Analiza la situación conflictiva. ¿Cruces que se habría podido evitar? En caso afirmativo, indica las posibles estrategias de prevención.	
Valoración que haces de esta intervención:	
Puntos fuertes	
Puntos débiles	
En caso de que hayas participado en el hecho estudiado, explica cómo te has sentido como participante.	
¿Qué recursos crees que tienes que te permitirían dar respuesta a la situación, y cuáles crees que tendrías que desarrollar para hacerle frente.?	

Competencias que se evalúan

7, 8, 14, 15, 16 y 17.

Criterios de evaluación

- Se ha identificado con claridad:
 - Una situación de conflicto, con los factores desencadenantes y las consecuencias, teniendo en cuenta el contexto.
 - Las estrategias educativas que han seguido los profesionales para tratar la situación.
 - El papel desarrollado por los diferentes agentes que han intervenido en la situación.

- El estudiante analiza la situación, hace una reflexión considerando los diferentes puntos de vista o las perspectivas implicadas y propone alternativas adecuadas de acción socioeducativa.
- El estudiante analiza y evalúa los propios recursos y las limitaciones, ha reflexionado sobre los aprendizajes alcanzados y se plantea objetivos de aprendizaje.

Quién y cuándo evalúa la actividad

El profesorado evalúa la aportación del estudiante, si bien la actividad en sí misma comporta un ejercicio de autoevaluación por parte del estudiante. Al ser una actividad vinculada a las prácticas externas y como éstas se harán preferentemente en los dos últimos cursos del grado, proponemos, por las características de la actividad, realizarla en tercero o cuarto curso.

Actividad 13. Dilema ético

Descripción

Esta actividad de evaluación parte de la presentación de un **dilema ético**. Se presenta a los estudiantes un texto que expone una situación que genera un conflicto de valores y se les pide que se posicionen. Una vez tomada una postura (de manera crítica y argumentada), los alumnos tienen que decidir de qué manera la llevarán a la práctica (estrategia didáctica, propuesta educativa, opción organizativa).

Conviene que el problema esté relacionado con alguno de los ámbitos profesionales que les son propios y que el posicionamiento que se pide sea relevante para la figura profesional del educador. Algunos dilemas éticos que se pueden trabajar son:

- ¿Se han de adaptar las comidas de los centros docentes (escuelas, CRAE, casales ...) a las pautas alimenticias de otras culturas o religiones?
- ¿Tenemos que aceptar que algunas chicas lleven, en el ámbito educativo, un pañuelo que les cubra la cabeza?
- ¿Tenemos que aceptar la participación, en actividades de ocio, de personas con comportamientos disruptivos que perjudican el buen funcionamiento y las relaciones dentro del grupo?

Conviene que el dilema parta de una descripción detallada de la situación, que sea el máximo de realista posible, con el fin de facilitar la comprensión de todas las dimensiones del problema, y que establezca una relación empática entre los diferentes actores que intervienen.

Metodología:

1. Presentación del dilema: por escrito.
2. Constitución de los grupos: se divide la clase en equipos de cinco o seis personas con el fin de facilitar el diálogo entre todos los miembros que forman parte de cada uno.
3. Discusión: con el fin de ordenar la discusión del dilema, se propone a los estudiantes que sigan la pauta siguiente:
 - Discutir la legitimidad de la situación o del dilema planteado.
 - Analizar las dimensiones éticas, sociales y educativas de las diferentes posturas que podemos adoptar frente al dilema planteado.
 - Valorar cuál es la opción que el grupo considera preferible frente al dilema planteado.
 - Decidir cómo se aplicará la decisión adoptada por el grupo.
4. Puesta en común: una vez debatido el dilema dentro de cada grupo, hace falta poner en común y establecer un diálogo o un debate a partir de lo que cada grupo haya discutido y haya decidido.
5. El papel del profesor: el profesor tiene que ser el facilitador del debate dentro de cada equipo y, después, en el grupo de clase. Su tarea se tiene que orientar fundamentalmente a:
 - Introducir cuestiones para profundizar en el dilema que se trabaja y rehuir posicionamientos excesivamente simplistas.
 - Pedir que se expliciten las razones en las cuales se basan las diferentes posturas.
 - Fomentar la adopción de perspectivas diferentes de las adoptadas inicialmente.
 - Crear un clima abierto de respeto y de confianza en el aula.
 - Estimular la interacción entre los estudiantes.
 - Velar para que todos se puedan expresar con libertad.

El profesor tiene que valorar qué conocimientos previos hace falta que dominen los estudiantes a fin de que se puedan posicionar de una manera fundamentada ante cada dilema en concreto. Estos conocimientos pueden ser: información de cariz social, cultural, psicológico, educativo; marco jurídico específico; códigos deontológicos; normativas, etc.

Competencias que se evalúan

3, 6, 7, 9, 12, 20 y 21.

Criterios de evaluación

- En la preparación del trabajo, el grupo ha seleccionado información adecuada y pertinente al tema tratado.
- Se han integrado adecuadamente aportaciones desde diferentes disciplinas para interpretar la situación de conflicto ético.
- El trabajo identifica y muestra comprensión del conflicto ético y las posibles consecuencias para la acción profesional.

Además de estos aspectos generales, se valorará:

De la tarea en grupo	Dinámica de trabajo y de diálogo establecido en el equipo (capacidad de desarrollar un debate ordenado, participación de todos los integrantes, actitud de escucha y de respeto).
De la forma de las aportaciones	El registro adecuado, la claridad en la expresión, el discurso ordenado, la utilización adecuada de los conceptos.
De la calidad de las aportaciones	La coherencia del discurso, la profundidad y la originalidad de las reflexiones, la pertinencia de los contenidos trabajados, la capacidad de argumentación y de vinculación del discurso con otros conocimientos tratados en el grado.

Quién y cuándo evalúa la actividad

El agente de evaluación será el profesor. Proponemos esta actividad de valoración para finales del tercer o del cuarto curso.

Actividad 14. Analizar las relaciones dentro de un contexto institucional

Descripción

La actividad que proponemos es el **análisis de un contexto institucional**. El estudiante tiene que observar y analizar las diferentes relaciones de tipo informal que se establecen en el seno de una organización o de un grupo de trabajo. La actividad se desarrolla de la manera que exponemos a continuación.

El estudiante tendrá que localizar un grupo de trabajo, tanto si pertenece a una organización como si no, y realizar un ejercicio que le permita profundizar en las relaciones informales entre profesionales y en su influencia en el funcionamiento de un servicio y/o de una organización. Algunos de los puntos de esta actividad se pueden desarrollar antes de realizar las prácticas externas y algunos puntos se pueden desarrollar durante las prácticas.

El trabajo que realice tiene que contener:

- Descripción del servicio o de la organización objeto del análisis.
- Organigrama formal de la organización.
- Elaboración de los instrumentos necesarios para elaborar el sociograma.
 - Determinar factores de la relación que nos interesa analizar (medios de comunicación entre profesionales del servicio o de la organización, traspaso de la información, relaciones entre diferentes departamentos del servicio o de la organización, con quién cuentan ante una situación de urgencia, realización de las tareas, etc.) y que son importantes para el buen funcionamiento de un servicio y/o de una organización.
 - Decidir (y justificar esta decisión) qué instrumentos se pueden utilizar.
- Descripción de los elementos estudiados.
- Elaboración del sociograma.
- Análisis del sociograma:
 - Distribución real de las tareas que tendrá que realizar cada profesional.
 - Identificación de los aspectos de las relaciones informales que resultan facilitadores del desarrollo de los objetivos del servicio o de la organización y/o de las disfunciones detectadas en estas relaciones.
- Elaborar propuestas de mejora.

Competencias que se evalúan

9, 11, 22 y 27.

Criterios de evaluación

- Corrección de la descripción, claridad, explicación de los elementos importantes, corrección lingüística.
- Utilización de diferentes fuentes de información para argumentar las decisiones tomadas en la elaboración del sociograma y las propuestas de mejora presentadas.
- Se ha tenido en cuenta la situación y el contexto del servicio o de la organización para elaborar los instrumentos.

- Se ha hecho una buena detección de los elementos importantes para el buen funcionamiento de un servicio u organización, teniendo en cuenta:
 - Las características concretas de la organización o del servicio que se analiza.
 - Diferentes teorías sobre las relaciones informales en las organizaciones.
- Reflexión crítica que analice las relaciones informales que hayan podido favorecer o desfavorecer la consecución de los objetivos propuestos.
- Planteamiento de propuestas de mejora basadas en la investigación teórica realizada.

Quién y cuándo evalúa la actividad

La evalúa el profesorado. Se propone la actividad para realizarla durante el tercer o el cuarto curso.

Actividad 15. Elaborar un informe

Descripción

Elaboración de un informe a partir de un caso o de una situación problema. La metodología que se propone es la siguiente:

1. El trabajo se hace en grupo.
2. Se presenta, a cada grupo, un caso seguido de unas preguntas. A continuación, se pone un ejemplo del ejercicio que se podría dar a los estudiantes.

Margarita tiene 45 años y es usuaria del centro ocupacional desde hace 10 años. Vive con su madre, que hace dos años que quedó viuda y que tiene una enfermedad crónica que se está agravando y por eso tiene que ser hospitalizada a menudo. Durante estos periodos, la hermana gemela la Margarita -Maribel-, que vive también en Gerona, va a su piso, cenan juntas y se queda algunos días a dormir con ella. La previsión es que la enfermedad de la madre empeore y que necesite atención diaria especializada e intensiva, por lo cual se está tramitando su ingreso en un centro sociosanitario. Maribel está preocupada por cuál será la situación de Margarita una vez la madre ingrese en el centro. Posiblemente, la madre no podrá volver a cuidar de su hija, con la cual está muy unida. Margarita está muy integrada en el barrio, donde todo el mundo la conoce, dado que es una persona muy sociable y le gusta charlar. Con su madre, solían pasar muchas tardes en el centro social haciendo trabajos manuales y también paseaban o estaban sentadas en el parque y hablando con las vecinas. ¿Cuál puede ser la mejor solución para todo el mundo? Maribel tiene una habitación libre en su casa ahora que su hijo mayor se ha marchado, pero tiene dos hijos más pequeños de los cuales todavía ha de cuidar y, además, vive en la otra punta de la ciudad, en una zona residencial donde sólo se puede acceder en coche, cosa que no facilitaría la autonomía de Margarita. Acuerdan una reunión con profesionales del centro -es decir, vosotros- para estudiar la situación y plantear la mejor solución posible para Margarita...

1. ¿Qué alternativas (servicios y/o apoyos) pueden ofrecerse a Margarita en el ámbito residencial? ¿Cuáles son las características de cada una de las alternativas? ¿Qué elementos de la situación personal y familiar hacen más aconsejable una alternativa u otra?
2. ¿Como profesionales del centro, organizaríais algún tipo de apoyo específico para Margarita y su familia en esta situación que están viviendo?
3. ¿Cómo se tiene que orientar, en términos generales, la acción socioeducativa para facilitar que Margarita se adapte a la nueva situación por lo que respecta a la vivienda? Diseña los ejes principales de un programa de acción socioeducativa dirigido a dar respuesta a la situación planteada.
4. Estrategias para potenciar la autodeterminación de Margarita a lo largo del proceso de transición a la nueva situación de vida.

3. Partiendo de las cuestiones planteadas, los miembros del grupo tienen que buscar información de carácter social, educativo, psicológico..., que permita trabajar el caso y fundamentar la intervención.
4. En base a la información recogida y del trabajo hecho en grupo, se entregará un documento donde habrá una propuesta de intervención.

Competencias que se evalúan

1, 3, 8, 14, 17 y 27.

Criterios de evaluación

- Estructuración del informe.
- Capacidad de argumentación.
- Análisis correcto del caso, identificando los factores contextuales y personales que condicionan la intervención educativa.
- Fuentes de información adecuadas y selección de datos pertinentes para realizar el trabajo.

Quién y cuándo evalúa la actividad

La evalúa el profesorado. La elaboración de informes a partir de casos simulados o reales es una actividad de valoración adecuada para el tercer o cuarto curso.

Protocolo de evaluación

Para el caso que se ha puesto como ejemplo, se podría utilizar un protocolo de evaluación como el siguiente:

Hoja de evaluación del informe de un caso

Criterios de evaluación: se otorgará la máxima puntuación si por cada uno de los elementos de la columna de la izquierda se siguen los criterios planteados en la columna de la derecha.	
Introducción	Incluye la presentación clara del problema y de las cuestiones que orientan la investigación de información y la propuesta de soluciones o la respuesta al problema.
Fuentes de información	<ul style="list-style-type: none">■ Se utilizan fuentes de información variadas (no sólo Internet).■ La información recogida está relacionada con el tema y es actual y relevante.■ Se recoge alguna experiencia real relevante sobre el tema.■ Las fuentes de información están referenciadas correctamente a lo largo del trabajo, en aquellos apartados donde hay que indicar de dónde se ha extraído la información.
Organización	<ul style="list-style-type: none">■ El informe sigue la estructura indicada.■ Las ideas se presentan en orden lógico, hay coherencia en los contenidos planteados.■ Hay un índice del trabajo que indica claramente la subordinación de los diferentes apartados. El trabajo presentado sigue fielmente este índice.
Corrección	<ul style="list-style-type: none">■ En el informe, no hay errores ortográficos ni de sintaxis y se ha cuidado el redactado.■ El vocabulario utilizado es correcto y preciso y es el propio de los contenidos trabajados.
Contenido	<ul style="list-style-type: none">■ El material que se presenta en el informe y las aportaciones que se hacen tienen relación directa con el tema.
Conclusión	<ul style="list-style-type: none">■ El grupo muestra capacidad de comprensión y de análisis de las situaciones pedagógicas relacionadas con la intervención educativa con las personas con discapacidad, valorando las diferentes dimensiones y perspectivas implicadas.
Referencias bibliográficas	<ul style="list-style-type: none">■ Las fuentes de información se referencian correctamente en el apartado correspondiente del trabajo.

Actividad 16. Elaborar un proyecto personal de prácticas

Descripción

La actividad que presentamos a continuación es la **redacción y la evaluación de un proyecto personal de prácticas**. Uno de los ejes centrales de la formación en los últimos cursos del grado es la realización de prácticas externas en instituciones y servicios del campo de la educación social. Éstas permiten observar la actuación del estudiante en situaciones reales.

El proyecto personal de prácticas busca que el estudiante se comprometa a desarrollar el aprendizaje de sus propias prácticas, sea consciente de sus posibilidades y de sus límites, aprenda a establecer y a superar los propios retos y reflexione sobre las acciones y los aprendizajes realizados.

El proyecto personal de prácticas consiste en un documento pautado en el cual el estudiante, el tutor profesional y el tutor académico acuerdan y consensuan los objetivos de aprendizaje en relación con las competencias laborales que hay que alcanzar. El documento puede considerar, entre otros, las dimensiones y los objetivos que se plantean para hacer las prácticas en relación con unos temas que les propondríamos, como, por ejemplo:

Participación dentro de la organización

- Conocer los propios recursos personales para adaptarse a la nueva situación.
- Plantearse objetivos de mejora de la capacidad de adaptación a las exigencias del trabajo profesional en el ámbito socioeducativo.

Organización y gestión de proyectos

- Mostrar una actitud de acuerdo con la ética y la deontología profesional en la aplicación de los programas y la intervención socioeducativa.
- Aplicar los proyectos y los programas de intervención socioeducativa asignados.

Relación y comunicación con los usuarios y con los profesionales

- Identificar las estrategias de comunicación con profesionales. Mostrar una comunicación asertiva. Mostrar una actitud de escucha en las actividades en grupo.
- Expresar, de forma asertiva y argumentada, los acuerdos y las discrepancias sobre valoraciones y opiniones con otros.

Trabajo en equipo

- Diseñar y contrastar con el tutor propuestas para mejorar las actividades o el servicio.
- Consensuar con el tutor las decisiones que se tengan que tomar, relacionadas con la intervención.
- Gestionar correctamente pequeños conflictos con la ayuda del tutor.
- Demostrar una actitud positiva en el trabajo en equipo.
- Implicarse en el proyecto de la entidad.
- Empatía hacia el resto de miembros del equipo.

Liderazgo

- Mostrar iniciativa en las tareas cotidianas.
- Coordinar alguna reunión con usuarios o con un equipo profesional.

Mediación y resolución de conflictos

- Practicar la comunicación y el diálogo en contextos de diversidad.
- Conocer estrategias de mediación adecuadas al contexto.

Creatividad y capacidad reflexiva

- Demostrar capacidad de improvisación de forma creativa.
- Aplicar de forma creativa los principios y las técnicas de gestión de conflictos y de gestión de proyectos.

En cada punto, tienen que reflexionar sobre qué pueden aprender, qué pueden aportar al servicio y contrastarlo con el tutor.

A lo largo de las prácticas, se tendría que hacer una revisión de este proyecto y establecer nuevos objetivos de aprendizaje.

Al final del periodo de prácticas, el estudiante realizará un informe de autoevaluación a partir de un guión inicial mínimo pautado por los tutores. El informe de autoevaluación se basará en las mismas dimensiones establecidas en el proyecto personalizado de las prácticas. En cada una de las dimensiones, el estudiante tendrá que realizar reflexiones finales y justificar la consecución o no de los objetivos planteados.

Competencias que se evalúan

13, 14, 15 y 17.

Criterios de evaluación

Del proyecto inicial de aprendizaje:

- Se aportan objetivos de aprendizaje para cada una de las dimensiones planteadas.
- Se redactan los objetivos de aprendizaje de forma correcta, clara y coherente.
- Se muestra interés y predisposición para redactar el documento.
- El alumno se muestra asertivo en el establecimiento de los objetivos cuándo se pactan con los tutores.
- El estudiante se plantea retos personales y profesionales y manifiesta interés por superarlos.

Del informe de autoevaluación del proyecto de aprendizaje:

- Presenta evidencias que demuestran la consecución de los objetivos propuestos.
- Se alcanza como mínimo el 50% de los objetivos planteados.
- Se argumentan y se justifican aquellas situaciones en las cuales no se alcanzan los objetivos.
- Se tienen en cuenta los aspectos básicos de deontología profesional.

Quién y cuándo evalúa la actividad

La evaluación del proyecto personal de aprendizaje, que aquí proponemos que vaya ligado a las prácticas externas, tiene dos momentos esenciales: el de establecer el proyecto y el de hacer la revisión final, con el informe de autoevaluación del propio estudiante. En este proceso de evaluación, intervendrán el profesor tutor de las prácticas, el tutor profesional y el propio estudiante.

Al ser una actividad relacionada con las prácticas externas, la proponemos para los últimos cursos, especialmente para cuarto.

Actividad 17. Describir y analizar una institución

Descripción

Se trata de una actividad de **descripción y análisis de una institución**. El trabajo puede tener diversas dimensiones. Aquí presentamos dos actividades de evaluación relacionadas con el conocimiento de los aspectos organizativos e institucionales.

Ejercicio 17.1

El estudiante tendrá que buscar información y elaborar un documento sobre la institución y su dinámica interna y de relación con otras instituciones y/o servicios del entorno. El documento que ha de elaborar puede incluir los apartados siguientes:

- Forma jurídica.
- Funciones y finalidad de la institución.
- Destinatarios del servicio.
- Organización interna de los recursos humanos.
- Organización de los recursos económicos.
- Relación con otras instituciones.
- Gestión de la comunicación.
- Evaluación institucional.

Ejercicio 17.2

El estudiante tiene que escoger un centro y/o un servicio y realizar el organigrama formal que recoja la información siguiente:

- Organización jerárquica del centro y/o del servicio con la descripción detallada de la posición de cada uno de los profesionales que forman parte del mismo:
 - Organigrama facilitado por el servicio o la organización (que aparezca en la documentación).
 - Organigrama realizado por el estudiante mediante las conversaciones con los responsables del servicio o de la organización.
- Diagrama de reuniones entre los componentes del servicio o de la organización, donde consten:
 - La temporización.
 - Los objetivos de las reuniones.
 - Los participantes en cada una.
- Relaciones de cada uno de los profesionales con el resto de compañeros del servicio o de la organización.
- Relaciones de cada uno de los profesionales con profesionales externos.

Ejercicio 17.3

El estudiante tendrá que formular una propuesta que pueda aportar alguna mejora al funcionamiento o a la organización del servicio en el cual esté vinculado a través de las prácticas. Se trata de pensar en alguna propuesta operativa para la institución y que al mismo tiempo esté al alcance del estudiante - tanto con respecto a los conocimientos como también al tiempo disponible. Algunos ejemplos, en este sentido, pueden ser:

- Propuesta de comunicación interna en el funcionamiento del servicio.
- Aportación concreta al proyecto educativo del centro.
- Diseño de un instrumento de evaluación para el centro.
- Diseño de una sesión de formación para los profesionales del centro.
- Actualización de la web del centro.
- Propuesta de rotación de grupos y servicios en un centro residencial.
- Etc.

Competencias que se evalúan

1, 3, 6, 7, 17 y 22.

Criterios de evaluación

Del ejercicio 17.1

- El documento tiene la extensión necesaria para describir la institución con rigor y precisión, y aporta los anexos necesarios para darla a conocer lo suficientemente bien.
- Se utilizan las fuentes de documentación adecuadas y se utilizan las metodologías y los instrumentos de recogida de información pertinentes y de forma correcta.
- El trabajo refleja conocimiento sobre las teorías y los modelos organizativos de instituciones del campo social y educativo.

Del ejercicio 17.2

- Reflexión crítica que analice sólo las relaciones formales entre los diferentes profesionales del servicio o de la organización. Hay que partir de las relaciones establecidas en el trabajo escrito y no en las relaciones personales que hayan podido favorecer o desfavorecer la consecución de los objetivos propuestos.
- Planteamiento de propuestas de mejora basadas en la investigación teórica realizada, bien descritas y argumentadas.

Del ejercicio 17.3

El documento tiene la extensión necesaria para fundamentar y presentar la aportación con rigor y precisión. Constan los anexos necesarios para que pueda ser comprendido.

- Para redactarlo, se utilizan las fuentes de documentación adecuadas y se utilizan las metodologías y los instrumentos de recogida de información pertinentes y de forma correcta.
- La propuesta presentada responde a una mejora o a un beneficio real para la institución o el servicio.
- La valoración que hacen desde el centro es satisfactoria.
- La sintaxis, la ortografía y la gramática son correctas.
- Se utiliza vocabulario especializado de la profesión.
- Se demuestra capacidad crítica y reflexiva.
- Se argumenta y se justifica la propuesta de manera correcta y se explican las virtudes y las mejoras que ésta puede aportar.

Quién y cuándo evalúa la actividad

La evalúa el profesorado. Las actividades de evaluación para analizar instituciones y su organización se proponen para los últimos cursos, preferentemente, para cuarto.

Actividad 18. Elaborar un proyecto de evaluación de un programa

Descripción

La actividad consiste en **elaborar un proyecto de evaluación de un programa educativo**. Los estudiantes seleccionan un programa educativo, por ejemplo: uno de apoyo a la escolarización, uno de formación para jóvenes voluntarios, uno de inserción laboral, etc. Una vez escogido, tienen que establecer los objetivos de la evaluación y, a partir de aquí, planificar los diferentes pasos de un proceso de calificación: definir preguntas de evaluación, criterios e indicadores de datos y de evidencias, definir las audiencias, seleccionar las fuentes de información y los agentes, y proponer una temporización de la evaluación.

Los estudiantes tienen que presentar un trabajo con la estructura siguiente:

1. Introducción
 - a. Descripción breve del programa, del servicio o de la acción que se quiere evaluar.
 - b. Caracterización del programa o del servicio y el análisis de su entorno social e institucional:
 - I. Contextualización institucional del programa, del servicio o de las acciones.
 - II. Características del ámbito específico de intervención y de los colectivos destinatarios del programa, del servicio o de la acción.
 - III. Identificar el marco legal de referencia.
2. Propósito, finalidad o función del proceso de evaluación. En este punto y en el siguiente, hay que hacer referencia a la evaluación de la calidad del programa, que entendemos por calidad en el caso concreto del programa que se quiere evaluar.
3. Objeto, es decir, qué se evaluará del programa.
4. Juicios que hay que emitir y decisiones que hay que tomar:
 - a. Definir los criterios.
 - b. Definir las preguntas de evaluación.
 - c. Definir los indicadores, los datos y/o las evidencias.
5. Definir las audiencias.
6. Definir las fuentes de información.
7. Definir los instrumentos de recogida de datos, en la medida en que sea posible.
8. Definir los agentes de la evaluación.
9. Establecer la temporización de la evaluación o bien qué proceso o qué etapas seguiríais para llevar a cabo esta evaluación.

Competencias

3, 25 y 26.

Crterios de evaluaci3n

- El proyecto muestra que el estudiante conoce los diferentes elementos de un plan de evaluaci3n.
- Se definen con claridad los objetivos de mejora de la calidad del programa.
- El plan de evaluaci3n se planifica de acuerdo con estos objetivos.
- El plan de evaluaci3n tiene en cuenta a los diferentes agentes implicados y propone estrategias para garantizar que estos agentes participen en la evaluaci3n.
- El plan de evaluaci3n muestra que el estudiante sabe elaborar, a nivel b3sico, instrumentos de recogida de informaci3n adecuados a los prop3sitos de la evaluaci3n.
- La temporizaci3n del plan ha tenido en cuenta el tiempo y los recursos disponibles.
- El plan de evaluaci3n est3 bien estructurado y muestra dominio del marco conceptual de la evaluaci3n de programas.
- El trabajo es correcto desde el punto de vista sint3ctico, ortogr3fico y gramatical.

Qui3n y cu3ndo evalúa la actividad

El agente de evaluaci3n es el profesorado. Como ejercicio de evaluaci3n, esta actividad se propone para los 3ltimos cursos, especialmente, para cuarto.

Protocolo de evaluaci3n

Se propone un protocolo de evaluaci3n que puede utilizar el profesorado para valorar el trabajo. Cada trabajo es puntuado del 1 al 10. Se puede establecer un nivel m3nimo de consecuci3n que puede estar entre el 5 y el 6.

Hoja de calificaci3n del proyecto de evaluaci3n de un programa educativo

Aspecto que se evaluar3	Punt. m3xima	Criterio	Punt. obtenida
1. Descripci3n del programa	0,5	<ul style="list-style-type: none">■ Claridad y precisi3n en la descripci3n del programa o acci3n sobre la cual se planifica la evaluaci3n. Contiene todos los elementos para que sea comprensible.	
2. Contextualizaci3n	0,5	<ul style="list-style-type: none">■ Incluye el contexto, el 3mbito de intervenci3n y el marco legal de referencia.	
3. Prop3sito, finalidad y funci3n	1	<ul style="list-style-type: none">■ Se expone con claridad cu3les son los objetivos del plan de evaluaci3n y se especifica cu3l es la funci3n o las funciones de la evaluaci3n que se propone.■ Se relacionan los objetivos de la evaluaci3n con objetivos de mejora de la calidad del programa.	

4. Objeto de evaluación	1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se especifica con claridad cuál o cuáles son los objetos de la evaluación, por ejemplo: el diseño, el desarrollo o los resultados del programa, o bien, con más precisión, la calidad técnica, la adecuación a la población destinataria, etc. 	
5. Los criterios de evaluación	1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Quedan claros cuáles son los criterios que servirán de referente para hacer la evaluación. ■ Los criterios se adecuan al propósito y a los objetos de evaluación. ■ Se adaptan al caso concreto que se evalúa. ■ Las preguntas de evaluación son coherentes con los criterios que se proponen. ■ No hay confusión entre los diferentes conceptos: criterios, preguntas, datos o indicadores ... 	
6. Datos, indicadores, evidencias	1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se especifican cuáles son los datos, las evidencias o los indicadores sobre los cuales se aplicarán los criterios. ■ Queda claro qué tipo de información hay que recoger a fin de que, una vez analizada, se aplique el criterio de evaluación correspondiente. 	
7. Fuentes de información	0,5	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se especifican las fuentes de información. ■ No se confunde la fuente de información con los instrumentos de recogida de datos. 	
8. Instrumentos	1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se especifican qué instrumentos se utilizarán para recoger los datos de la evaluación. ■ Se ha preparado un primer borrador de cada instrumento, donde se indica, para cada uno, los objetivos que tendrá. ■ En esta planificación previa, salen todos los instrumentos especificados en el plan de evaluación. ■ Los instrumentos realmente sirven para obtener información significativa con el fin de poder llevar a cabo la evaluación. 	
Apartados 4, 5, 6, 7 y 8	0,5	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coherencia entre los diferentes apartados. 	
9. Audiencias	0,5	<ul style="list-style-type: none"> ■ La selección de las audiencias se adecua a los objetivos de la evaluación. ■ Se justifica por qué se han seleccionado aquellas audiencias. ■ Queda claro que se ha entendido qué es una audiencia. 	

10. Agentes de evaluación	0,5	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se especifica cuáles son los agentes. ■ Se justifican los agentes. ■ Se adecuan al proceso de evaluación planificado. ■ Se ve claramente que se entiende qué es un agente de evaluación. 	
11. Temporización	1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Muestra con precisión los pasos que hay que seguir en el proceso de evaluación y el tiempo que se destinará a cada una. ■ Los pasos que se incluyen son necesarios y suficientes para llevar a cabo el proceso. ■ La temporización es realista. 	
12. Aspectos formales	1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Se ha hecho una introducción. ■ Se ha hecho una conclusión. ■ Corrección ortográfica, sintáctica y gramatical. ■ Presentación formal. 	
Total puntuación			

Actividad 19. Diseñar, desarrollar y aplicar un proyecto

Descripción

Consiste en el **diseño de un proyecto** de dinamización sociocultural. El grupo de clase tendrá que diseñar, ejecutar y evaluar una propuesta de dinamización concreta de un lugar próximo y conocido. Se propone a los estudiantes que sea el propio entorno de la facultad donde estudian, con el fin de facilitarles el trabajo. Pueden ser, sin embargo, otros espacios que el propio grupo de alumnos acuerde.

Los estudiantes del grupo de clase tendrán que organizarse para formar comisiones y equipos de trabajo (de entre cinco y seis miembros) para llevar a cabo las diferentes fases del diseño del proyecto y la propuesta de dinamización.

Durante el curso, el profesor realizará un seguimiento de las tareas que desarrolla cada equipo de trabajo a partir de tutorías con las diferentes comisiones y sesiones en el aula con el grupo de clase, con el fin de ayudar y observar el proceso de coordinación y planificación global. Se pedirá también, en dos periodos diferentes, la entrega de documentación a cada comisión, con el fin de garantizar el desarrollo correcto del proceso de diseño.

Aunque el objetivo es lo mismo para todos los estudiantes de un módulo o asignatura, la evaluación se realizará a partir del trabajo hecho por cada una de las comisiones (formadas por cinco o seis miembros). Cada grupo tendrá que presentar dos documentos:

- **Documento 1:** diseño de la propuesta y/o de las actividades o tareas que el equipo tiene que desarrollar. El documento tendrá que incluir:
 - Objetivos de la comisión o del grupo en relación con la propuesta general.
 - Definición y argumentación de tareas.
 - Descripción y argumentación de la organización.
 - Calendario de trabajo.
 - Definición de indicadores de evaluación.

- **Documento 2:** análisis y valoración de la ejecución de la propuesta. El documento tendrá que valorar los aspectos siguientes:
 - Proceso organizativo de la comisión.
 - Relación del grupo con los otros grupos y comisiones.
 - Valoración de la implementación de la propuesta.

Competencias que se evalúan

19, 23 y 24.

Criterios de evaluación

- La organización y la planificación realizada durante todo el proceso (diseño y ejecución).
- La idoneidad de las acciones escogidas para hacer la dinamización y la argumentación.
- La capacidad de trabajo en red del grupo.
- La capacidad dinamizadora y organizativa de los miembros del grupo.
- La evaluación de las tareas que realice el grupo.

- La presentación formal del documento escrito (ortografía y sintaxis).
- La coherencia interna de todo el documento.

Quién y cuándo evalúa la actividad

Al tratarse de una actividad de evaluación que se desarrolla a lo largo de un periodo más o menos extenso, se pueden establecer diferentes agentes de evaluación: los compañeros, el propio estudiante y el profesorado. Proponemos esta actividad de evaluación para el tercer o cuarto curso del grado.

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, S. Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. *United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004*. Edimburgo: 2004.

ALLEN, Jim; RAMAEKERS, Ger; VAN DER VELDEN, Rolf. La medición de las competencias de los titulados superiores. En VIDAL GARCÍA, Javier. *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Universidad de León, 2003, p. 31-54.

ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN). *Libro Blanco. Título de grado en Pedagogía y Educació Social*. Volumen I i II. Madrid, 2004. Accesible en: <http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf> y <http://www.aneca.es/activin/docs/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf>. Fecha de consulta: 19 de febrero de 2009.

ANECA. *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2003.

AQU CATALUNYA. *Guia per al disseny d'un perfil de formació: Enginyeria Química*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2006.

AQU CATALUNYA. *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2004.

BAARTMAN, L.K.J.; BASTIAENS, TH.J.; KIRCHNER, P.A.; VAN DER VLEUTEN, C.P.M. The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 2006, núm. 32, p. 153-170.

BAARTMAN, L.K.J.; PRINS, F.; KIRCHNER, P.A.; VAN DER VLEUTEN, C.P.M. Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 2007a, núm. 33, p. 258-281.

BAARTMAN, L.K.J.; BASTIAENS, TH.J.; KIRCHNER, P.A.; VAN DER VLEUTEN, C.P.M. Evaluating assessment quality in competence-based education. A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2007b, núm. 2, p. 114-129.

BARRÓN, C. La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En VALLE, M. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, 2000.

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, 2005.

ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, 2007. Accesible en: <http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf>. Fecha de consulta: 19 de febrero de 2009.

- FUENTE, G. de la; REGLERO, M. Factores sociales que condicionan la inserción laboral del educador social. *Actas del IV Congreso Estatal del Educador/a Social*. Santiago de Compostela, 2004.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M.; TESOURO, M.; CASTRO, M. La inserción laboral de los diplomados en educación social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional. *Bordón*, 2007, núm. 57, p. 565-580.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M. (coord.). *La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional*. Publicacions de la Universitat de Girona, 2008.
- GIBBS, G. How assessment frames students learning. BRYAN, C.; CLEGG, K. *Innovative assessment in Higher Education* (23-36). Oxon: Routledge, 2006.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Fase uno. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2003.
- HUTMACHER, R. W. L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern els sistemes educatius. En *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, 1999, p. 15-34.
- LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Mont-real: Guérin, 2000.
- LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- MILLER, Allen H.; IMRIE, Bradfod; COX, Kevin. *Student assessment in higher education*. Londres: Kogan Page, 1998.
- MILLER, GE. The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine* (Supplement), núm. 65. 1990. p. 63-67.
- NAVARRO, C. El procés d'inserció laboral de l'educador social a Catalunya: entre l'oportunitat i el risc. *Revista de Educación Social* (RES), 2000, núm. 15, p. 10-31.
- NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible en: <http://inces.ed.gov/publicsearch/> (consultado en septiembre de 2008).
- PERRENOUD, C. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, 1999.
- PERRENOUD, Philip. La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari* (8-25). ICE UB. Documents de Docència Universitària, 2005, núm. 5.
- PRADES, A. *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005.
- ROE, R. A. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), p. 192-202.
- RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDÉS-UAB, 2005.

SVINICKI, M. Authentic assessment. Testing in reality. ACHACOSO, M.V.; SVINICKI, M.D. (eds.). *Alternative strategies for evaluation student learning. New directions for teaching and learning* (23-29), 2004, núm. 100. San Francisco: Jossey Bass.

VILÀ, A. *Projecte acadèmic: Polítiques socials en infància, joventut i tercera edat*. Universitat de Girona, 2006.

YÁÑIZ, C.; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Cuadernos del ICE-Universidad de Deusto, 2006.

Via Laietana 28, 5^a planta | 08003 Barcelona | Tel.: +34 **93 268 89 50** | Fax: +34 93 268 89 51



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**

WWW.AQU.CAT