



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



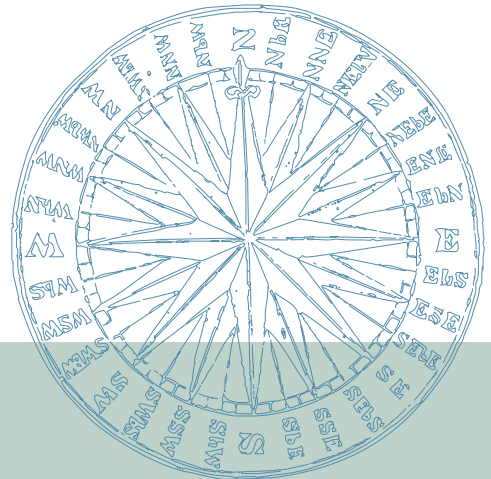
GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL **ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**



La calidad, garantía de mejora.



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL **ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales

Bibliografía

I. Gairín Sallán, Joaquín, ed.

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

1. Ciències socials – Ensenyament universitari – Avaluació

2. Competències professionals – Avaluació

378:316

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

Via Laietana, 28, 5^a planta

08003 Barcelona

© Autores: **Joaquín Gairín Sallán** (coordinador, Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona), **Carmen Armengol Asparó** (Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona), **Mercè Gisbert Cervera** (Facultat de Ciències de la Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili), **María José García San Pedro** (Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona), **David Rodríguez Gómez** (Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona) y **José María Cela Ranilla** (Facultat de Ciències de la Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili).

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

Producción editorial: Àgata Segura Castellà

Diseño: Josep Turon i Triola

Maquetación: Ex-Libris, socl

Primera edición: junio 2009

Depósito legal: B-17.576-2009

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	7
Introducción	9
1. Competencias: conceptos, clasificación y evaluación	13
1.1. Introducción	13
1.2. Aclarando conceptos	15
1.3. Posibles clasificaciones de las competencias	18
1.4. Aprendizaje y evaluación	19
1.5. Consideraciones finales	27
1.6. Definiciones del término <i>competencias</i>	28
2. Formación y evaluación por competencias en las Ciencias Sociales	31
2.1. Identificación del área de Ciencias Sociales	31
2.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales	35
2.3. La evaluación en Ciencias Sociales	38
3. Análisis de prácticas en evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales en el contexto nacional e internacional	55
3.1. Descripción del procedimiento seguido para la recogida de datos	56
3.2. Relación de las estrategias de evaluación y las competencias	57
3.3. Estrategias e instrumentos de utilidad para evaluar	62
4. La evaluación de competencias en el ámbito de las Ciencias Sociales. Una guía de trabajo	75
4.1. Consideraciones previas	75
5. Orientaciones para la contextualización de la guía en las asignaturas	99
5.1. Fases importantes para adaptar la guía de evaluación	99
5.2. Preguntas frecuentes	101
5.3. Glosario	103
5.4. Banco de recursos	106
6. Referencias	109
7. Anexo. Expertos	121

PRESENTACIÓN

Desde los inicios del proceso de convergencia europea, ha sido un objetivo de AQU Catalunya (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario 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

El proyecto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se hace realidad poco a poco, con algunos aspectos positivos y otros tantos discutibles. Estamos convencidos, de todas maneras, de que el proceso de convergencia europea es una magnífica excusa para reflexionar con intensidad sobre nuestra práctica profesional, para replantearnos algunas de nuestras concepciones y prácticas docentes y, en definitiva, para poder dar un paso adelante hacia la mejora de la institución universitaria, que tiene que mantener una posición de vanguardia constante dentro de la sociedad, como productora de conocimiento y como formadora de profesionales.

La planificación docente es, en este sentido, uno de los espacios de revisión en el que se aspira a que haya cambios efectivos. De hecho, la organización y el desarrollo de planes de estudios y de las guías docentes derivadas del proceso de convergencia europea han modificado considerablemente su filosofía y su contenido a causa del cambio de paradigma docente que propone, y ahora se plantea una nueva forma de diseño y concreción.

Vincular de una manera más estrecha la formación con las necesidades laborales y promover una enseñanza centrada en el estudiante genera cambios que afectan claramente tanto a las metas de formación como a las metodologías y los sistemas de evaluación. Lo más importante en este proceso es que los parámetros que conciben, concretan y desarrollan el proceso formativo respondan a las necesidades del perfil formativo y que tengan, asimismo, la coherencia y la coordinación necesarias.

La aportación que se presenta trata los diferentes aspectos de la evaluación de competencias y quiere ser un apoyo dirigido a fortalecer ese cambio al que se aspira. Su objetivo es ayudar a los responsables de titulaciones y asignaturas en la planificación y el desarrollo de la evaluación de acuerdo con la filosofía y las prácticas propias de la nueva realidad.

La realización de esta guía ha sido posible gracias a la convocatoria realizada por AQU (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya; Resolución IUE/3013/2007, de 8 de octubre). Además, su contenido es fruto, en parte, de las consecuciones realizadas por las diversas universidades participantes y de la experiencia contrastada por los diez expertos que participaron en el seminario de validación de la guía celebrado el 8 de octubre de 2008. Algunas de sus características se concretan a continuación.

Dentro del marco de la estructura universitaria catalana, esta guía pretende ser una *referencia* que supere dos problemas: no convertirse en normativa y no ser tan específica que no permita la capacidad de transferencia.

Las universidades tienen diferentes maneras y niveles de implantación de las propuestas de Bolonia; por lo tanto, el documento que se presenta quiere ser una ayuda que cada contexto tendría que poder personalizar y adaptar a la propia titulación y enseñanza.

Por otra parte, recoge ejemplos y una propuesta pedagógica concreta (que no excluye otros posibles diseños y que pretende ser perfectible) que define la visión del grupo, que no es recopilatoria, sino articulada.

La guía se *fundamenta* tanto en las fuentes teóricas que se han trabajado como en la revisión de diferentes propuestas prácticas que en este momento se están desarrollando y concretando en universidades catalanas y también en otros contextos.

La guía es *orientativa*: proporciona herramientas muy diversas, pero los ejemplos, la contextualización y su desarrollo, es decir, lo que se refiere a la especificidad, se tratan desde realidades diferentes que sirven de referente.

La mayoría de las herramientas que se presentan no son únicas ni específicas de las Ciencias Sociales y se pueden aplicar a otros ámbitos de conocimiento, aunque es necesario contextualizarlas. Desde este punto de vista, podemos hablar de un contenido *relacionante* y no excluyente.

También se presentan propuestas adaptables y que se consideran *progresivas*, en la medida en que se pueden plantear a corto o a largo plazo o que permiten situarse a diferentes niveles de realización de acuerdo con el formato de desarrollo que haya adquirido la propuesta para cada universidad o titulación.

El **contenido** desarrollado busca el equilibrio entre la información básica para interpretar la propuesta y los ejemplos que pueden servir de complemento para las ideas expresadas. De esta manera, los dos primeros capítulos, dedicados a situar el área de Ciencias Sociales y aclarar los conceptos vinculados a la evaluación y a la evaluación por competencias, se completan con un tercer capítulo que recoge las propuestas sobre el tema que se llevan a cabo en el área, y dos más dedicados a presentar un procedimiento de evaluación por pasos, con un ejemplo incluido, y orientaciones para la contextualización de la guía que permiten traducir las diferentes aportaciones en propuestas concretas y contextualizadas a partir de algunas de las claves que se proporcionan.

De esta manera, el contenido estructurado trata de reproducir el proceso lógico de formación por competencias y renuncia a presentar la evaluación de manera aislada y sin referentes. Por un lado, pretendemos disminuir, de esta manera, el nivel de angustia de los gestores y el profesorado, que pueden ver cómo las nuevas propuestas conectan con algunas de las consideraciones que ya tenían en cuenta cuando enseñaban. Y, por el otro, refuerza la idea de la relación entre el diseño formativo y la evaluación, insistiendo en el carácter de totalidad y aplicabilidad que deben tener tanto el diseño de formación como la evaluación del mismo. De hecho, se considera un error estructurar los currículos en largas listas de competencias, que se suelen traducir en procesos de evaluación muy concretos y aislados; en la evaluación de competencias se trata más bien de analizar la capacidad de la persona formada para dar respuestas globales y diferentes según las diversas situaciones profesionales que se le planteen.

Más allá de las características y el contenido de la guía, nos parece importante hacer referencia a su **utilización**. En primer lugar, quizás es la polivalencia lo que tendríamos que

destacar. La propuesta se ha completado pensando en los niveles de concreción institucional de los programas formativos; con lo cual, sirve tanto a posibles responsables institucionales como al profesorado. Por otra parte, el desarrollo que se realiza se puede referir tanto a las competencias generales como a las específicas, ya que se plantean esquemas de trabajo de evaluación asumibles independientemente del nivel de especificidad de las competencias.

La dificultad de estructurar acciones de evaluación en el contexto laboral se puede contemplar como una dificultad o una limitación al evaluar las competencias en la universidad. Siendo cierta esta crítica, también lo es que el área de Ciencias Sociales permite plantear situaciones profesionales muy próximas a la realidad y, por otra parte, siempre se ha pensado que la formación por competencias es generadora, en la medida en que se promueve, por medio de las situaciones profesionales que plantea, del desarrollo de la persona que se forma e indirectamente se vincula a la transferencia que se puede realizar a diferentes situaciones futuras.

Otra cuestión clave que hemos querido reforzar a lo largo del texto es la necesidad del profesorado de *trabajar en equipo*, sobre todo si consideramos que una misma competencia se puede trabajar desde diferentes materias o módulos formativos y que el desarrollo de competencias muy específicas sólo tiene sentido cuando se ubican en una actuación profesional que normalmente incluye diversas competencias específicas.

Pero no podemos entrar, en el marco de una guía tan general, en la delimitación que las diferentes titulaciones llevan a cabo de los perfiles profesionales (de qué manera se definieron y quién lo hizo, la visión de futuro que se aplicó, las respuestas que se dieron a los intereses existentes, etc.) y cómo los traducen en competencias formativas. También es un propósito loable que queda en manos de las instituciones y los profesionales diseñar *modelos formativos realistas* para el tiempo disponible y centrados en aquello que es más esencial y más significativo de la profesión para la que preparan a los estudiantes.

Para acabar, no tenemos que olvidar que los nuevos planteamientos se focalizan en el *estudiante* y, por lo tanto, la evaluación tiene que ser, más allá de su concreción técnica, una nueva ocasión para adaptarnos a la diversidad de los estudiantes y un medio para facilitar su aprendizaje y su formación. Visto desde esta perspectiva, no podemos obviar la necesidad de implicar a los estudiantes en los procesos evaluadores y en el desarrollo de una nueva cultura de evaluación que los considere protagonistas y que les otorgue ese protagonismo.

En definitiva, vemos la evaluación de competencias como una nueva oportunidad. Particularmente, este enfoque puede ser muy importante en el marco de las Ciencias Sociales si consideramos que puede ser una respuesta que ayude a promover cambios en los programas ante el dinamismo de la realidad social y la variedad de enfoques con los que se trabaja. Sea como sea, el éxito dependerá, en buena medida, de la implicación y el trabajo colaborativo del profesorado, que es necesario reconstruir en algunos contextos universitarios.

Somos conscientes de que algunos lectores pensarán que hacemos propuestas complicadas, que les exigen tiempo y esfuerzo, que les distraen de las investigaciones por

las que se sienten motivados y seguros, y que les proponemos atender situaciones complejas en las que no se sienten cómodos y para las que no han recibido ningún tipo de formación específica. A su vez, otros colegas pueden considerar que simplificamos demasiado las cosas y que proponemos «recetas».

De todos modos, nos sentiremos satisfechos si esta guía sirve para facilitar la tarea que quieran emprender grupos de profesores y profesoras y responsables de instituciones para elaborar y poner en práctica los nuevos planteamientos sobre la evaluación de competencias, con lo que se reforzará su orientación hacia el estudiante y su vinculación con la realidad profesional. A ellos, les agradecemos de antemano las sugerencias y las críticas constructivas que nos quieran hacer llegar.

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.

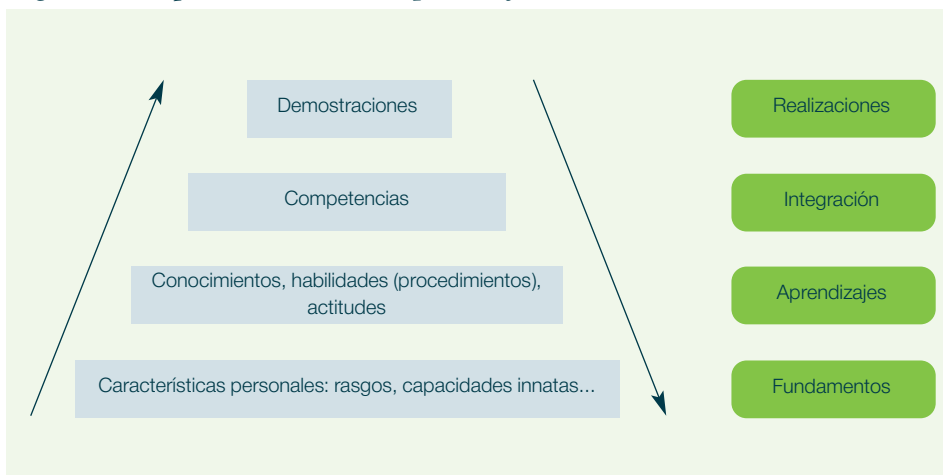
Además, hay que señalar que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no tan sólo tiene el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional, es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que consigue 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.³ 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 **demostraciones** comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos.

Figura 1. *Jerarquía de resultados de aprendizaje*



Fuente: NCES, 2002.

³ 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://inc.es.ed.gov/publicsearch/> [Consultado septiembre de 2008].

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:

Objetivos	<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>
Resultados de aprendizaje	<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 en 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	<p>Implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajos final de carrera, etc.).⁴</p>

A continuación se ofrece un ejemplo de redacción de cada uno de estos niveles:⁵

- **Objetivo de aprendizaje:** que el estudiante conozca y describa las diferentes fuentes de coste económico y su ponderación dentro de un proyecto.

⁴ 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.

⁵ 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.

- **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 el recuadro 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>Al 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...

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 si hay actividades de aplicación.

- Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente y 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 del acuerdo 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 acostumbran 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 empleadores 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.

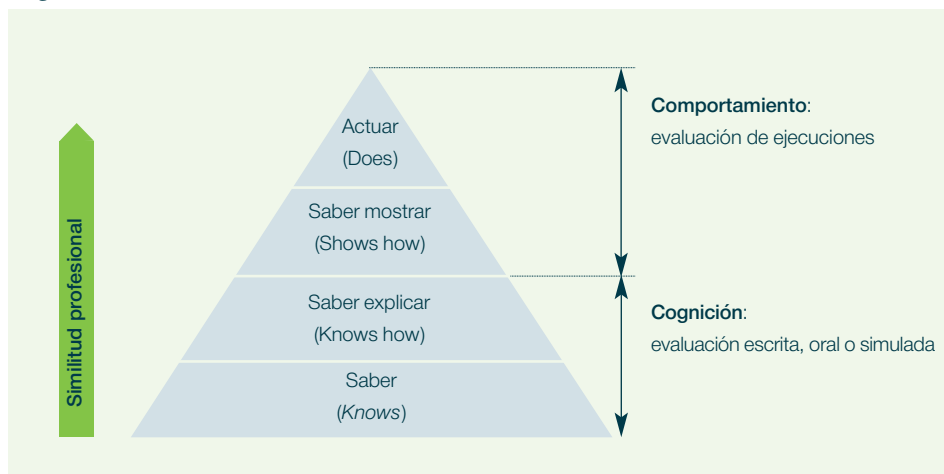
Este nivel de descripción es necesario en las actividades que son objeto de evaluación; no hay que hacerlo de una manera tan detallada para el resto de actividades de aprendizaje, donde se pueden introducir competencias que no sean objeto de evaluación.

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



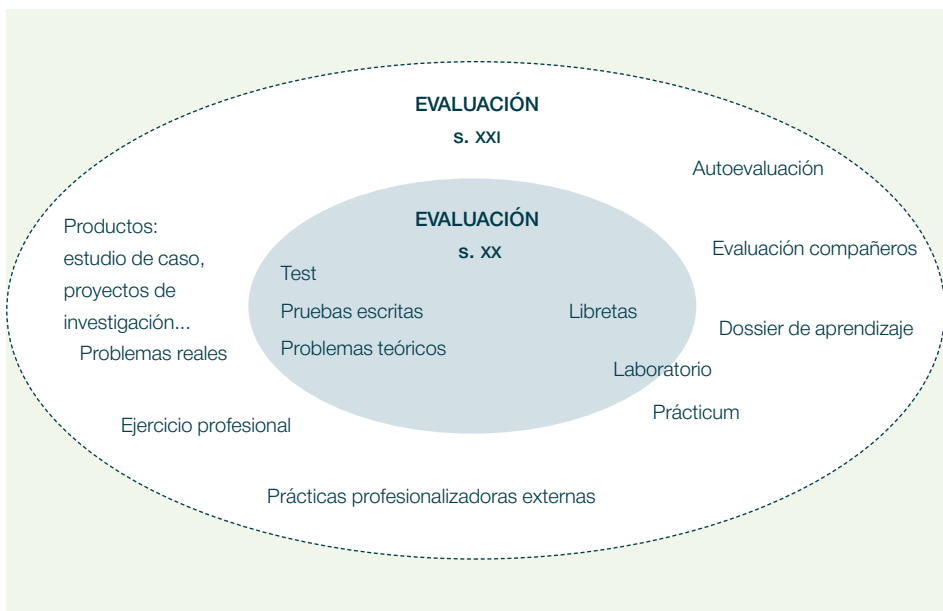
Fuente: Miller, 1990.

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.⁶ El cuadro no pretende ofrecer una clasificación sistemática, sino que relaciona las pruebas con relación a su uso para los diferentes objetivos de evaluación.

Tests objetivos	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
	<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 construidos, 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 objetivos 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>

⁶ 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
Preguntas cortas	<p>Conjunto de preguntas abiertas en las que el alumnado elabora y estructura su respuesta con total libertad.</p> <p>Los ítems pueden ser gráficos, textos, ejemplos o, incluso, casos que requieren la elicitación o elaboración de una respuesta.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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, atención a dominios restringidos de conocimiento).</p> <p>Las pruebas de preguntas cortas son más útiles para evaluar un repertorio adecuado de los contenidos del aprendizaje que las pruebas de ensayo amplio.</p> <p>Pueden desfavorecer a los estudiantes con menos habilidades de comunicación escrita.</p>
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>

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Pruebas orales	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.	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.	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. 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. Desfavorecen a los estudiantes con miedo a hablar en público.
Ejecuciones	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. 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	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. Hay que añadir, como ventaja para el proceso de aprendizaje, la motivación que comporta para los estudiantes una situación de evaluación realista. 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:	Son difíciles de construir (la elección de la muestra condiciona la validez) y de medir (subjetividad y fiabilidad de la corrección). Está el peligro de que, en situación de presión, los estudiantes se basen más en el sentido común que en sus conocimientos. Otro elemento que afectaría a la validez es el peligro de plagio. 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.

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Ejecuciones (continuación)	<p>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>	<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. ■ Pósters: 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 	
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.</p> <p>Los estudiantes pasan por una serie de estaciones y llevan a cabo una variedad de tareas prácticas.</p> <p>Esta aproximación, inicialmente desarrollada como parte integral de los exámenes médicos, ha sido desarrollada y adoptada posteriormente por una gran variedad de profesiones.</p>	Competencias disciplinarias específicas o técnicas.	<p>Buena fiabilidad, a costa de un precio elevado (multiobservadores).</p> <p>Buena validez por la autenticidad de las situaciones de evaluación (se asegura la transferencia).</p>

	Características	Útiles para medir	Fiabilidad y validez
Evaluación laboratorio	<p>Es un tipo de pruebas de ejecuciones.</p> <p>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.</p> <p>Los estudiantes reúnen, presentan, explican y evalúan su aprendizaje con relación a los objetivos del curso y a sus propios objetivos o expectativas.</p> <p>Consumen 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.</p> <p>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, porque, 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 o 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 per 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. FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

El capítulo precedente, común a todas las guías de evaluación de competencias y promovido desde la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, es una aproximación general a la temática propia de esta guía. Los capítulos que siguen orientan, sin perseguir un carácter prescriptivo, la evaluación de las competencias en el área de Ciencias Sociales.

Este capítulo describe los rasgos principales del área de Ciencias Sociales y las características de sus procesos de enseñanza y aprendizaje y presenta una aproximación a la formación y a la evaluación por competencias en esta rama del conocimiento

2.1. IDENTIFICACIÓN DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

Definición del área y titulaciones que la componen

Delimitar aquello propio y ajeno al área de Ciencias Sociales tiene que ver con un análisis epistemológico y semántico, que no corresponde hacer aquí. El problema es más operativo y tiene que ver con las especialidades que habitualmente se consideran cuando se habla de Ciencias Sociales. La opción adoptada se presenta a continuación teniendo en cuenta nuestra tradición universitaria y algunas cuestiones conexas.

Los criterios utilizados para clasificar las ramas del saber que integran las Ciencias Sociales no siempre son unívocos. En nuestro contexto podemos encontrar que la Psicología, por ejemplo, muchas veces es considerada como rama de las Ciencias de la Salud y, otras veces, como parte de las Ciencias Sociales.

En este documento hemos utilizado la clasificación propuesta en el 2007 por la Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. De esta manera, se entienden por titulaciones del área de Ciencias Sociales las que se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Titulaciones que comprende el área de Ciencias Sociales

Subárea	Titulación
Economía y ADE	Administración y Dirección de Empresas Economía Ciencias Actuariales y Financieras Investigación y Técnicas de Mercado
Empresariales	Ciencias Empresariales
Derecho	Derecho Criminología
Laboral	Relaciones Laborales Trabajo Social Ciencias del Trabajo
Políticas	Gestión y Administración Pública Ciencias Políticas y de la Administración Sociología
Comunicación	Comunicación Audiovisual Periodismo Publicidad y Relaciones Públicas
Documentación	Biblioteconomía y Documentación Documentación
Psicología	Psicología
Pedagogía	Pedagogía Psicopedagogía Educación Social
Maestros	Maestro Educación Especial Maestro Educación Física Maestro Educación Infantil Maestro Educación Musical Maestro Lengua Extranjera Maestro Educación Primaria
Turismo	Turismo
Gestión y Práctica del Deporte	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

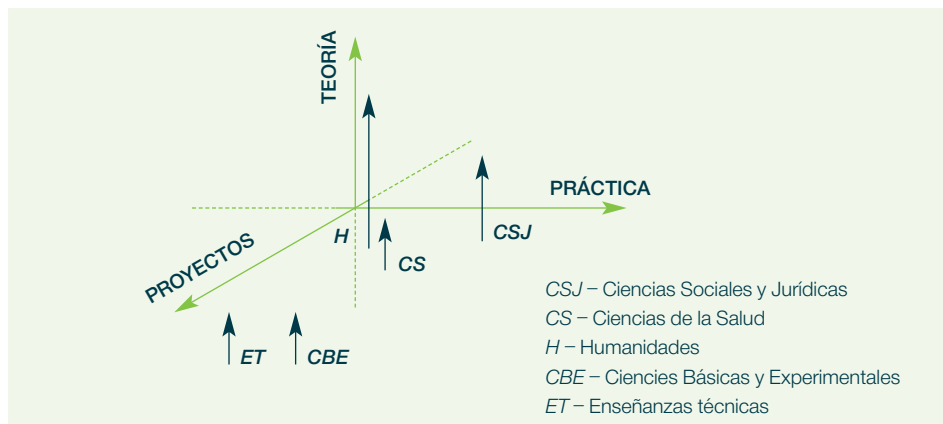
Fuente: AQU Catalunya, 2007.

El área también comprende otras dobles titulaciones como las de Administración y Dirección de Empresas y Derecho, Derecho y Ciencias Empresariales, y Ciencias Empresariales y Relaciones Laborales.

El modelo formativo del área de Ciencias Sociales

La investigación desarrollada por De Miguel (2006) encuentra una caracterización de las áreas de estudio en los modelos formativos universitarios, considerando referentes como la relación entre teoría y práctica o la utilización de proyectos (figura 1).

Figura 4. Caracterización de las áreas de estudio



Fuente: De Miguel, 2006.

En el análisis que lleva a cabo se puede observar que las Ciencias Sociales y Jurídicas (CSJ) y las Ciencias de la Salud (CS) «son, por sus propias características, dos grandes áreas que tradicionalmente han desarrollado unas metodologías de enseñanza y unas modalidades organizativas orientadas a la "práctica" y, complementariamente, ligadas al tema de las calificaciones y la ocupabilidad, un tema importante en el EEES. Por otra parte, ambas áreas tienen un componente teórico no negligible (presencia en el eje vertical)» (De Miguel, 2006: 127).

Las enseñanzas Técnicas y las Ingenierías (TE) y las Ciencias Básicas y Experimentales (CBE) tienen una «amplia tradición metodológica, aplicada a la realización de proyectos, ensayos, manipulación de elementos, simulaciones y otras habilidades intelectuales conectadas con la ejecución de tareas reales o simuladas» (De Miguel, 2006: 127).

Por otra parte, las Humanidades (H) «[...] si bien tienen un alto grado de participación en el eje tercero (teoría), se mantienen en una zona neutras y positivas con relación a los otros dos ejes anteriores. En todo caso, por medio de este análisis se aprecia que el área de Humanidades consigue un desarrollo mayor vinculado a enseñanzas de base teórica, un aspecto que también es importante en el resto de áreas de estudio donde se aprecia una participación teórica sustancial» (De Miguel, 2006: 127).

¿Estas asunciones son el resultado de la tradición? ¿Ya se han instalado en la cultura del profesorado? ¿Son coherentes con la naturaleza de los contenidos? ¿Están determinadas

por la tipología de profesorado? Son algunas preguntas difíciles de responder. De esta manera, por ejemplo, podríamos profundizar más y volver a preguntarnos: ¿por qué se produce la identificación con la enseñanza tradicional? ¿Es por costumbre? ¿Se puede cambiar esta realidad incorporando aspectos más prácticos?

Las necesidades detectadas en el área

El seminario «El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas», celebrado en Madrid el 3 de noviembre de 2005, en el marco de las propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad del Consejo de Coordinación Universitaria, hizo un diagnóstico sobre la situación de las metodologías educativas en las universidades españolas y planteó propuestas de mejora. Las conclusiones establecidas por la Comisión de Trabajo del área de Ciencias Sociales y Jurídicas, además de ratificar las necesidades de carácter general, reflejan que, a causa del gran número de estudiantes en las titulaciones del área, se acentúan las necesidades siguientes: a) las de carácter formativo y organizativo (planificación, coordinación); b) las de reconocimiento de la dedicación del profesorado; c) las de instrumentos, materiales y programas, y d) las económicas (financiación) y de infraestructuras adecuadas (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006: 54).

Asimismo, el seminario prestó una atención especial a las peculiaridades de las tutorías e identificó tres modelos diferentes:

- Tutorías de acompañamiento y asesoramiento, sea para estudiantes de primer curso o a lo largo de toda la carrera.
- Tutorías personalizadas, vinculadas a la implantación de los créditos ECTS.
- Tutorías de iguales (entrenamiento de estudiantes de últimos cursos para acompañar a los estudiantes noveles).

En cuanto a los resultados de la aplicación de las tutorías, se detecta una situación ambivalente: hay experiencias muy reconocidas y otras sin reconocimiento para el profesorado. En general, se señala un bajo reconocimiento y no se apuesta bastante por las tutorías como instrumento valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por parte de los estudiantes, se percibe una falta de seguimiento y de participación.

Con respecto a las TIC, considera que se han difundido y se han utilizado poco, falta formación del profesorado y faltan recursos materiales y equipamientos adecuados.

Entre las causas que explican por qué no se desarrollan metodologías de aprendizaje basadas en problemas, se menciona el número de estudiantes por grupo, la escasa formación del profesorado en esta metodología y la falta de medios.

Finalmente, la Comisión expresa que hace falta más coordinación entre el profesorado y que no se perciben todavía políticas consistentes y mantenidas desde las comunidades autónomas, y

que se aprecian más apoyos desde los órganos de gobierno de las universidades (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006: 54).

Un aspecto que hay que destacar entre los señalados, como una necesidad originada en el área a partir de esta nueva manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el peso que adquiere la coordinación del profesorado como condición necesaria para desarrollar el proceso formativo y mantener la coherencia. El trabajo de los equipos docentes al tomar las decisiones es fundamental, en este sentido, para garantizar el éxito del desarrollo de un currículo integrado.

2.2. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS SOCIALES

¿Qué se enseña y qué se aprende en las titulaciones de Ciencias Sociales? A pesar de la variedad y la amplitud de las ramas del saber que conforman el área, podríamos identificar, a título ejemplificador y sabiendo que son compartidas por otras áreas, cuatro grandes competencias genéricas y capacidades vinculadas a desarrollar como inherentes a las disciplinas de las Ciencias Sociales: la gestión de la información y la generación de conocimiento, el juicio crítico, la comprensión espaciotemporal y el juicio crítico y el saber hacer como un aspecto nuevo del perfil de las Ciencias Sociales.

La gestión de la información y la creación del conocimiento comportan que se discrimine la información relevante y pertinente, como también las fuentes más apropiadas y fiables. Esta competencia vinculada al área comporta también el desarrollo de estrategias metacognitivas para gestionar la información (identificar, discriminar fuentes, contrastar), para procesarla (inferir, analizar, interpretar y evaluar), para desarrollar aquellas estrategias que «autorregulen el aprendizaje» y para generar nuevo conocimiento. La necesidad de desarrollar estas capacidades en el área se puede observar en las formulaciones siguientes:

- Identificar las corrientes epistemológicas actuales más importantes y su relación con los modelos de comunicación.
- Llevar a cabo análisis y síntesis para interpretar los procesos y los conflictos generados por las actividades de ocio y turismo.
- Valorar las teorías de demanda y oferta.
- Comprender las relaciones entre economía y educación.
- Analizar la realidad desde un enfoque multidisciplinar e interrelacionando los aspectos educativos, económicos, políticos y sociales.
- Diferenciar las políticas educativas y evaluar sus consecuencias previsibles y sus resultados efectivos.
- Desarrollar la capacidad de diagnosticar y resolver conflictos sociales mediante la búsqueda de información de diferentes fuentes.

El «juicio crítico» hace referencia a la competencia de análisis y razonamiento sobre los hechos, fenómenos o procesos históricos, sociales, culturales o pedagógicos. Esta competencia, justamente, para desarrollarse requiere un contenido: se piensa sobre algo, se discute sobre algo, se observan variables económicas, sociales o culturales sobre un hecho concreto... (Osadón y Ayala, 2007). Este contenido tiene tres dimensiones a considerar:

- **Epistemológica:** hace referencia a la manera en que el estudiante construye el contenido y sus razonamientos, integrando —o dejando a un lado— sus concepciones, valores, opciones éticas y políticas o memorias comunitarias.
- **Metodológica:** como recurso para la resolución de una tarea, un problema o una situación. Aquí es necesario recordar que el valor que adquiere el contenido en las Ciencias Sociales es fundamental, ya que es el objeto de conocimiento. Por consiguiente, en la evaluación de las competencias, el contenido tiene que ser enseñado en un escenario que promueva más la «diversificación que la homogeneización», considerando un equilibrio entre el dominio del contenido mismo y las capacidades mediante las que se desarrolla.
- **Política:** los contenidos de las Ciencias Sociales son parte de los valores, las tradiciones culturales, las memorias colectivas, los análisis de tendencias sociales, los hechos históricos, jurídicos, etc. La selección de estos contenidos y de las estrategias metodológicas para desarrollarlos y evaluarlos mediante las competencias también refleja las opciones políticas y valorativas de sus enseñantes. Favorecer y evaluar la competencia del juicio crítico, en este caso, no tan sólo significa comprobar cómo critica la situación el estudiante. También comporta observar y hacerle conocer que por medio del desarrollo de esta competencia lo que hace es interpretar, asumir una posición política y argumentar unas valoraciones.

Por consiguiente, esta competencia posibilita la comprensión de todos los elementos que confluyen en un fenómeno, a la vez que desarrolla la reflexión en el estudiante sobre sus valores, actitudes y respuestas y ayuda a tomar conciencia sobre sus aciertos y errores en su aprendizaje. Algunos ejemplos de la promoción de esta competencia por medio de la guía docente de las asignaturas del área pueden ser los siguientes:

- Valorar las oportunidades que la intervención temprana puede comportar en la actividad profesional de la logopedia
- Desarrollar el espíritu de investigación y la capacidad de analizar problemas nuevos con los instrumentos aprendidos, razonando de manera rigurosa y sistemática.
- Desarrollar la habilidad para argumentar y expresarse de manera coherente e inteligible, tanto para elaborar textos escritos comprensibles y organizados como para exponer resultados oralmente y en público.
- Valorar críticamente los procedimientos utilizados para obtener datos psicológicos relevantes.
- Criticar la pertinencia de los informes resultantes de la investigación, la evaluación o la intervención psicológicas.

- Fomentar el trabajo en equipo, promoviendo actitudes de colaboración, consenso, negociación, resolución de conflictos y respeto hacia las opiniones ajenas, al mismo tiempo que la capacidad de argumentar y defender las opiniones propias.

La «comprensión espaciotemporal» favorece la reflexión sobre todos los factores que intervienen en un fenómeno, y analiza su vinculación causal, sus consecuencias y la consideración de soluciones alternativas. Esta competencia promueve la comprensión de los fenómenos como parte de procesos más amplios y el desarrollo de la conciencia sobre la responsabilidad global; es decir, las consecuencias y las repercusiones globales que tienen las acciones puntuales de los sujetos, los ritmos y los procesos de cambio, el contraste entre lo que es global y lo que es local, como también la responsabilidad y el compromiso ciudadanos. Como ejemplos de formulación podemos señalar los siguientes:

- Relacionar el contexto histórico con la aparición y el desarrollo de los problemas jurídicos y políticos y analizar su incidencia en los diferentes ámbitos de la vida social.
- Valorar el sentido de la declaración de derechos de 1789 como proyecto de acción legislativa.
- Analizar las políticas educativas, las consecuencias previsibles y los resultados efectivos.
- Interpretar documentos históricos o historiográficos de diferente naturaleza en su contexto espaciotemporal, relacionándolos con el sistema socioeconómico al que pertenecen.
- Valorar la dinámica de los cambios culturales y las causas que los motivan.

La competencia «saber hacer» adquiere un estilo propio en las Ciencias Sociales: es fundamental y otorga a cada titulación su aspecto más profesionalizador. El saber hacer en esta área requiere la adquisición de las destrezas fundamentales y específicas, pero también su combinación con otros factores, actitudes y valores. Esta combinación exige un contexto, una situación de referencia. No es un saber hacer aislado del espacio ni del tiempo, sino que es una capacidad situada, que tiene que desarrollarse de acuerdo con referentes históricos, económicos, geográficos y humanos concretos.

Por ejemplo, no se puede pensar el desarrollo de un plan de intervención social fuera de su contexto de referencia, en el que tiene que dar respuesta. Otros ejemplos de esta capacidad serían los siguientes:

- Aplicar las técnicas de gestión económico-financiera para la explotación turística a «X».
- Crear y adaptar modelos jurídico-constitucionales a situaciones reales.
- Confeccionar propuestas normalizadas de resolución conformes a la lógica jurídica.
- Localizar documentación jurídica actualizada mediante la utilización de bases de datos jurídicas y de compendios legislativos y jurisprudenciales.
- Utilizar procedimientos y técnicas sociolingüísticos para la intervención, la mediación y el análisis de la realidad personal, familiar y social.

- Diseñar y aplicar programas y estrategias comunicativas en los diversos ámbitos de trabajo.
- Ejecutar proyectos de investigación sobre el medio social e institucional donde se lleva a cabo la intervención.
- Organizar y aplicar intervenciones educativas sobre la base de la actividad física para niños de primaria.

Todas estas competencias señaladas, aunque no son exclusivas de las Ciencias Sociales, adquieren matices propios y en su contextualización se instrumentalizan de una forma específica, propia del perfil del área y de cada profesión.

2.3. LA EVALUACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Dadas las características de los aprendizajes en el ámbito de las Ciencias Sociales, su evaluación comporta dificultades propias inherentes al tipo de estudios que analizamos. Por ejemplo, las ideas o preconceptos que los estudiantes tienen sobre un tema muchas veces pueden obstaculizar los nuevos aprendizajes o dificultar el desarrollo del juicio crítico. Otras veces, la representación equivocada de las demandas de aprendizaje puede afectar a la realización de la tarea, o impedir el desarrollo metacognitivo. Los conceptos, las teorías y las perspectivas que se pueden dar sobre un fenómeno, junto con su carácter polisémico, es una dificultad propia del área que también hay que considerar.

En las Ciencias Sociales, por lo tanto, construir un cumplimiento competente no comporta exclusivamente evaluar la ocupación de los procedimientos propios de área o la disciplina. Los «sujetos construyen opciones no tan sólo racionales, sino también éticas e incluso emocionales. Y eso no es contradictorio con la manera en que a día de hoy se entiende la producción de conocimiento en cualquier disciplina» (Osandón y Ayala, 2007). Por consiguiente, el desafío en una enseñanza basada en competencias tiene que «diversificar más que estandarizar» los cumplimientos de los estudiantes; es decir, aprovechar todo el repertorio de estrategias evaluadoras para explorar dichos cumplimientos y, de esta forma, proporcionar a los estudiantes la posibilidad de encontrarse con sus mejores realizaciones

Elementos esenciales para una evaluación por competencias

Si los aprendizajes universitarios son complejos, las competencias universitarias, como resultados de aprendizaje, también lo son y, por consiguiente, tienen que ser captadas en toda su complejidad. Es evidente que, en la universidad, captar (y evaluar) una actuación compleja en un contexto profesional no siempre es posible, ya que los contextos profesionales son de difícil representación, así como de difícil acceso, y en la mayoría de los casos siempre faltan recursos para desarrollarlos. No obstante, es posible acercarse a la complejidad de la evaluación mediante la intersubjetividad del profesorado, que puede servir para integrar las diferentes valoraciones que se tengan sobre el cumplimiento de los estudiantes.

La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del cumplimiento (Villardón, 2006). En las Ciencias Sociales se hace necesario pensar cuáles son las actuaciones más representativas que permitirán reunir evidencias suficientes en cantidad y en calidad para hacer juicios razonables sobre las competencias alcanzadas por el estudiante.

Sin embargo, ¿cuáles son los elementos esenciales para una evaluación de las competencias? La tabla 2 adapta la propuesta de Herrington y Herrington (1998) y considera el contexto y el estudiante como referentes para evaluar las competencias

Tabla 2. Elementos esenciales de una evaluación de competencias

<p>Contexto</p> <p>Se tiene que diseñar un contexto que refleje las condiciones bajo las que operará el cumplimiento.</p>	<p>Autenticidad de la actividad</p> <p>La actividad tiene que implicar desafíos complejos, poco estructurados, que requieran juicio y un conjunto de tareas complejas. La evaluación tiene que estar integrada en la actividad.</p>
<p>Estudiante</p> <p>El estudiante tiene que actuar de manera eficaz con el conocimiento adquirido y producir resultados. Compromiso responsable del estudiante.</p>	<p>Indicadores</p> <p>Las evidencias son las producciones que reflejan la existencia de aprendizaje. Se procura la validez y la fiabilidad de dichas evidencias con criterios adecuados para calificar la variedad de productos.</p>

Fuente: Adaptado de Herrington y Herrington, 1998.

El estudiante es un joven o adulto capaz de tomar decisiones. Asumir los desafíos de su propia formación ya no es, por lo tanto, una cuestión a gusto, sino una condición de su rol de adulto. Si no existe responsabilidad ante su aprendizaje, habrá adquisición de competencias, pero tampoco habrá aprendizaje relevante. El aprendizaje no se alcanza si no hay una participación activa y comprometida del aprendiz. Se pueden facilitar las metodologías, se puede llenar la estructura suficiente, pero la intencionalidad de aprender es una cuestión *sine qua non* para alcanzarlo.

A los elementos esenciales señalados en la tabla 2, agregamos las dimensiones que puede asumir la evaluación según la implicación de los diferentes agentes implicados: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. El nuevo enfoque de la evaluación reclama procesos más participativos y democráticos, e incluye la utilización de mecanismos para llegar a acuerdos y para integrar las diferentes perspectivas valoradas.

Tabla 3. Consideraciones sobre los tipos de evaluación de competencias según los agentes

Tipo de evaluación según los agentes	Aspectos a considerar
Autoevaluación Es la evaluación realizada por cada uno, en este caso el estudiante, sobre su propio cumplimiento.	Los estudiantes pueden aprender a «autoevaluarse», pero se hace necesario orientar y explicitar este proceso. Se pueden facilitar los criterios de ayuda a la reflexión y a la autoevaluación, comentar y acordar nuevos criterios, reformular los existentes o utilizar plantillas prediseñadas. Se evidencia también la importancia de valorar todos los aspectos del cumplimiento y, también, las estrategias y los mismos instrumentos de evaluación.
Coevaluación Es el proceso mediante el cual las parejas evalúan el cumplimiento de un compañero de acuerdo con unos criterios establecidos previamente.	La claridad en la formulación de los criterios de cumplimiento y los indicadores, la objetividad y la justicia del proceso facilitan este ejercicio de evaluación, ya que todos son evaluados con los mismos criterios sobre las evidencias de su cumplimiento. Es importante focalizar y direccionar la evaluación hacia la mejora, comprendiendo esta dimensión y los beneficios de sus aportaciones positivas, para que no se conviertan en juicio sobre las personas.
Heteroevaluación Es el proceso propio del profesor, tutor, etc. Representa una perspectiva externa y profesional y hace referencia a la valoración de aspectos generales y específicos del cumplimiento ante el aprendizaje.	Aporta otras perspectivas a los tipos anteriores, especialmente los criterios relacionados con el cumplimiento profesional. Es importante que el profesorado establezca los criterios colectivamente y que los aclare en vista a los estudiantes para asegurar, así, la calidad de la evaluación y la objetividad, sobre todo en cuestiones de promoción o certificación.

Se entiende, así, que en toda propuesta de evaluación hay un aspecto regulativo, ligado a la calificación, y otro relacionado más bien con la mejora. Esta guía tiene por objeto hacer aportaciones tanto con respecto al proceso como con respecto a la mejora o adecuación de los instrumentos que generarán las evidencias para la evaluación de las competencias.

Por lo tanto, resulta necesaria una planificación esmerada y práctica de los métodos y los instrumentos que se utilizarán para recoger las evidencias con el fin de optimizar el esfuerzo que requiere este tipo de evaluación. Para ello, sirven las aportaciones de Villardón (2006), que rescata las recomendaciones de McDonald *et al.* (2000) y propone tres principios: en primer lugar, usar métodos de evaluación adecuados que permitan evaluar la competencia de manera integrada con sus criterios de realización; en segundo lugar, utilizar métodos que sean directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado; y en tercer y último lugar, basarse en un conjunto suficiente de evidencias para inferir la competencia.

Por medio de la evaluación de las competencias es posible ver resultados de aprendizajes, pero también las maneras de construir las respuestas, los procedimientos, las ideas previas, las capacidades, las destrezas, la creatividad, las disposiciones y los valores y las actitudes desplegados ante cada situación evaluadora. No todo lo que permiten desplegar las competencias puede ser evaluado ni tiene que serlo.

Si bien la demanda de este tipo de evaluación es cada vez más frecuente como parte de la rendición de cuentas, también se puede transformar en una controvertida carga burocrática (Hussey y Smith, 2008) o en una mala ocupación de su utilidad como perspectiva de evaluación de los aprendizajes.

Los estudiantes alcanzan resultados o respuestas intencionadas y esperadas y, también, «resultados emergentes» en los procesos de formación y evaluación de las competencias. Ocurre con frecuencia un continuum de aprendizajes contiguos, relacionados e incidentales con consecuciones previstas/deseadas e imprevistas/no deseadas (Hussey y Smith, 2008). A menudo, del mismo modo que en la evaluación tradicional, los estudiantes pueden aplicar estrategias de «supervivencia» al sistema de evaluación y adquirir prácticas no deseadas. Estas circunstancias hacen necesario que la evaluación sea continua, que refleje la evolución del proceso de aprendizaje y que reúna las evidencias necesarias que tengan presentes las diferentes dimensiones del aprendizaje adquirido.

Hay que resaltar que como más alejada de los estudiantes y de la enseñanza de las clases concretas se encuentre la formulación de las competencias a evaluar, más remotas, generalizadas e irrelevantes se convierten las definiciones de los resultados de los aprendizajes.

De la evaluación centrada en productos a la evaluación de procesos

La evaluación auténtica, como aproximación pedagógica, describe una variedad de nuevos enfoques sobre la evaluación. Hace referencia al hecho de que las tareas de la evaluación diseñadas para los estudiantes tendrían que ser más prácticas y realistas y acercarse a los escenarios profesionales.

«[...] una actividad es auténtica cuando las condiciones para su ejecución son muy parecidas a las situaciones extraacadémicas en las que se produce. De este modo, tenemos que enseñar competencias en unas condiciones tan próximas como se pueda a aquellas en las que se suelen movilizar. Si queremos enseñar a un alumno que preste atención a los informativos de televisión, tendremos que trabajar en clase estos programas.» (Monereo, 2008)

Las características de una actividad auténtica son, fundamentalmente, tres:

- **Realismo:** las condiciones de aplicación y exigencia cognitiva que se pide a los estudiantes son similares a las del problema extraacadémico y están de acuerdo con los objetivos de la formación que se imparte. Por ejemplo, si estamos enseñando a un pedagogo bases psicopedagógicas del aprendizaje, no podemos exigirle contenidos y pericia de un neurofisiólogo.

- **Relevancia:** las competencias implicadas son o serán útiles en los contextos extraacadémicos involucrados. El estudiante tiene que saber y conocer la utilidad de los conocimientos para favorecer la transferencia. Por ejemplo, si buscamos favorecer la localización de documentación jurídica actualizada, no tan sólo tenemos que relacionarla con las fuentes a las que se tienen que remitir, sino también señalar la utilidad y los destinatarios que tendrá la información obtenida.
- **Proximidad ecológica:** las prácticas innovadoras se encuentran en «la zona de desarrollo» del profesor y del centro formativo; es decir, no son ajenas a su contexto más próximo y pertenecen, en parte, a la experiencia del profesorado y se pueden construir a partir de esta experiencia. Esta característica evita el artificio de muchas innovaciones que, al no tener referentes previos, fracasan en su intento por renovar totalmente la aproximación didáctica. Por ejemplo, si en el marco de una asignatura sobre microeconomía estamos trabajando la oferta y la demanda y proponemos como estrategia la realización de un estudio de caso, procuraremos que se sitúe en una empresa del entorno próximo para posibilitar, así, que el estudiante comprenda mejor el contexto en el que se desarrolla.

La evaluación auténtica se centra principalmente en los destinatarios y en la alineación entre objetivos, metodologías y resultados. A grandes rasgos, se puede decir que se opone a las aproximaciones centradas tan sólo en los resultados o a las más tradicionales, que se basan fundamentalmente en el profesor y la docencia.

Las prácticas universitarias en las Ciencias Sociales no se han mantenido hasta el momento actual al margen de los procesos didácticos centrados exclusivamente en resultados. Por consiguiente, se han reforzado ciertas prácticas evaluadoras que no siempre han perseguido el aprendizaje, sino que más bien se han utilizado como instrumento de «medición y calificación del estudiante» (Sánchez y Gairín, 2008: 177). Igual que en otras áreas, este paradigma ha sido el eje vertebrador de la enseñanza centrada en el profesor.

Integrando la aportación de diversos autores (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000; García, 2004 a y b; y Villardón, 2006), los rasgos que caracterizan la evaluación centrada en productos pueden observarse en la tabla 4.

Tabla 4. Rasgos de la evaluación centrada en productos

Rasgos de la evaluación centrada en productos	Características
Referentes y criterios de evaluación	<p>Predominan los criterios de fiabilidad y validez.</p> <p>Los parámetros generalmente son establecidos por el docente, sin referentes externos o criterios académicos o profesionales.</p> <p>Focaliza a los estudiantes desde una perspectiva individual (unidireccional) sin vincular la evaluación con el proyecto del centro.</p> <p>Hay una amplia influencia de la cultura psicométrica.</p>
Orientación y finalidad de la evaluación	<p>Prevalece la evaluación de tipo cuantitativo.</p> <p>La finalidad que se persigue es selectiva, no tiene un interés formativo.</p> <p>Centrada a determinar las debilidades y no tanto las fortalezas del aprendiz y del aprendizaje realizado.</p> <p>Generalmente es una evaluación heterónoma, realizada casi exclusivamente por el profesor, sin la participación de otros tipos de evaluación ni agentes, como, por ejemplo, la que se hace entre iguales (coevaluación) o la que hace el estudiante mismo (autoevaluación).</p> <p>Muchas veces se utiliza como elemento de control y de selección externo.</p> <p>Persigue la constatación de resultados; es decir, determinar el «rendimiento» del estudiante.</p>
El error	<p>Los errores se castigan, no son elementos de aprendizaje.</p> <p>Los resultados de las pruebas son definitivos, sin posibilidades de automejora.</p>
Objeto y estilos de la evaluación	<p>Centrada en aquello «fácilmente» evaluable; por lo tanto, en los contenidos.</p> <p>Estimula a los estudiantes a centrarse principalmente en los aspectos «evaluables» de los aprendizajes y deja de lado aprendizajes importantes.</p> <p>Promueve que se valoren los aspectos con carácter «acreditativo» del aprendizaje.</p> <p>La naturaleza de las tareas de evaluación ha promovido métodos de aprendizaje no siempre deseables.</p>

La alineación entre objetivos, metodologías y contenidos de evaluación, desde la perspectiva centrada en productos, favorece la evaluación de contenidos mayoritariamente conceptuales, con un estilo de aprendizaje memorístico y con instrumentos que, si bien requieren del profesor un grado de elaboración respetable, no comportan la intervención de agentes externos ni de otros escenarios que no sean el aula de clase.

Si tomamos como punto de partida la idea de la evaluación como «[...] el proceso de apreciar, obtener y proveer información para tomar las decisiones oportunas, que da lugar a un conjunto de significaciones que hagan visibles e inteligibles los procesos educativos y que, por tanto, generen opciones de mejora» (Bolívar, 2007: 45), vemos que se abren nuevas perspectivas al campo de la evaluación.

En el contexto español, el estudio desarrollado por De Miguel (2006) recuerda que los planteamientos didácticos que promueve la filosofía del EEES se caracterizan por los rasgos siguientes:

- Proporciona más protagonismo al estudiante en su aprendizaje.
- Fomenta el trabajo colaborativo.
- Organiza la enseñanza de acuerdo con las competencias que los estudiantes tengan que adquirir.
- Potencia la adquisición de las herramientas de aprendizaje autónomo y permanente.
- Practica la evaluación continua.

De este modo, los procedimientos de evaluación contribuyen al aprendizaje de los estudiantes y tienen que ser coherentes con el mismo. Éste es un acontecimiento complejo, con múltiples dimensiones, cuya evaluación tiene que prever, valorar y saber captar esta complejidad y sus matices.

La tabla 5 presenta, según nuestro criterio, nuevas demandas que afectan al paradigma de la evaluación: demandas relacionadas con los estudiantes, las tareas, los escenarios, los agentes, el enfoque del proceso y el objeto de la evaluación, entre otras.

Tabla 5. Demandas que afectan al paradigma de la evaluación

Aspectos	Demandas de cambio
Escenarios de evaluación	<p>La evaluación tiene que salir de las aulas, abrirse al mundo exterior y desarrollar la capacidad de ir del uno al otro y de reflexionar sobre las demandas de cada uno.</p> <p>Tienen que ser más reales y ajustados a los escenarios profesionales.</p> <p>(...)</p>
Objeto de la evaluación	<p>No se puede centrar en aquello que el estudiante no sabe.</p> <p>Tiene que buscar habilidades y destrezas de orden superior, vinculadas al metaaprendizaje.</p> <p>Tiene que promover la integración de los saberes; es decir, el objeto de evaluación es la respuesta compleja, integrada y relevante del estudiante ante problemas de la realidad profesional.</p> <p>Se construye a lo largo del tiempo y como resultado del proceso de aprendizaje.</p> <p>(...)</p>
Enfoque del proceso	<p>Varía en sus formas: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.</p> <p>Hay que prever el proceso y el producto, revisando sus mutuas relaciones y dando lugar a diferentes posibilidades de respuestas.</p> <p>(...)</p>
Tareas	<p>Tienen que ser representativas de la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, y focalizarse en el aprendizaje y en el aprendiz.</p> <p>(...)</p>
Agentes	<p>Intervienen más agentes evaluadores, aportando sus criterios profesionales.</p> <p>Hay que distribuir el peso de la evaluación entre los diferentes agentes y democratizar el proceso.</p> <p>(...)</p>
Estudiantes	<p>Exige el compromiso del estudiante ante su aprendizaje.</p> <p>La responsabilidad es una condición necesaria para el aprendizaje.</p> <p>Participa activamente en las propuestas metodológicas y en la evaluación.</p> <p>(...)</p>

Aspectos	Demandas de cambio
Profesorado	<p>Nueva organización de la enseñanza.</p> <p>Nueva organización y redistribución del tiempo de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>Nuevas necesidades de formación en diversas áreas: metodologías de enseñanza y evaluación, monitoreo y tutorías.</p> <p>(...)</p>
Programas	<p>Cambio en la forma y en el diseño: tiene que reflejar los procesos de aprendizaje y de evaluación, y expresar la vinculación al perfil profesional y la relación con el resto de las asignaturas que componen el currículo.</p> <p>(...)</p>
Institución	<p>Tiene que adecuar la gestión y las infraestructuras a estos cambios de paradigma.</p> <p>Tiene que generar espacios de diálogo para facilitar la solución de las necesidades formativas.</p> <p>Tiene que anticiparse a las necesidades de formación del profesorado y de los responsables académicos y a las derivadas del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>(...)</p>

Si las prácticas evaluadoras se acercan a las demandas señaladas en la tabla precedente, podríamos estar trabajando en un nuevo contexto de evaluación que, por sus características, se encuentra más próximo a la evaluación por competencias. En este contexto, se amplía el concepto de evaluación a otros ámbitos, como si fuera un sistema en el que todo se integra y se equilibra.

La evaluación, en este contexto, tiene que ser una práctica continua y paralela al proceso de enseñanza, un acompañamiento permanente al proceso de aprendizaje del estudiante, y tiene que integrar de manera natural tanto las cuestiones formales como las informales (observación de los estudiantes, participación en debates...). De este modo, tiene que tener en cuenta las observaciones anteriores, pero también tiene que incorporar acciones dirigidas a mejorar la calidad de la formación. En este sentido, podemos considerar, con Zabalza (2001) y Bolívar (2007), las siguientes:

- Diferenciar la evaluación de seguimiento (para aprender) y la evaluación de control (para calificar) de los aprendizajes.
- Considerar la coherencia entre la actuación docente y el sistema de evaluación propuesto.

- Cuidar la variedad y la gradualidad de las demandas que formulamos en la evaluación para que sean de diversa naturaleza y nivel de dificultad, para evitar la sensación de fracaso y de incapacidad.
- Introducir fórmulas innovadoras de evaluación, mejorar las técnicas convencionales y llevar a cabo una selección adecuada de los propósitos perseguidos.
- Proporcionar información previa para orientar el aprendizaje y el esfuerzo del estudiante y el *feedback* posterior, con respecto a la evaluación efectuada.
- Proporcionar sugerencias u orientaciones para hacer posible la mejora.
- Establecer un sistema de revisión de exámenes y de nivel de efectividad.
- Prever la graduación de las modalidades de evaluación de los primeros años de carrera a los últimos.
- Incorporar las nuevas tecnologías como recursos válidos para la evaluación.
- Valorar y reconocer aprendizajes adquiridos fuera de las clases y vinculados a nuestra disciplina.⁵

La íntima relación que se establece entre las competencias y el perfil profesional nos recuerda directamente las funciones que cumple la evaluación de las competencias en la universidad. Por un lado, tiene un carácter sumatorio, final, de certificación, y comporta que el graduado ha obtenido las competencias establecidas para el perfil profesional en el que se ha formado. Por otro lado, y como consecuencia de su carácter formativo, valora los saberes propios de este perfil por medio de la constatación de los aprendizajes y, por tanto, permite desplegar todos los procedimientos metodológicos necesarios para promover la adquisición. En este sentido, es útil la aclaración de Villardón (2006):

«[...] la evaluación en su función sumatoria como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias son dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que tiene que ser la evaluación en la universidad como elemento de formación competencial.» (Villardón, 2006: 61-62)

La consideración del error como fuente de mejora

La aportación realizada por Quinquer (1987) propone algunos de los errores más frecuentes que afectan al aprendizaje y alteran la evaluación en el ámbito de las Ciencias Sociales. Aunque la autora hace la reflexión para el nivel secundario, creemos que es posible hacerla extensiva a la universidad y considerar estas dificultades detectadas cuando analizamos las asignaturas del área.

⁵ Se puede ampliar este aspecto en: RUIZ BUENO, C. La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educar*, 2006, nº. 38, p. 133-150; y RUIZ BUENO, C. El proceso de evaluación y certificación de competencias. *Formación* *xxi*, 2001, nº 10 (revista en línea).

Taula 6. Errores más frecuentes en el aprendizaje de las Ciencias Sociales

Error/dificultad frecuente	Causas posibles	Posible solución
Conceptos e ideas previas que obstaculizan los nuevos aprendizajes	Aprendizajes previos mal asimilados Falta de auto-reflexión sobre conceptos previos (...)	Evaluación diagnóstica que evidencie estos conocimientos previos y/o faltas
Ignorancia de la demanda de aprendizaje	Falta de explicitación del profesor Falta de compromiso con el aprendizaje (...)	Incorporación de los criterios de autorregulación
Representación errónea o incompleta de la demanda de aprendizaje	Falta de comprensión Falta de explicitación (...)	Dotación de mecanismos que permitan al estudiante representarse adecuadamente los objetivos que se pretenden
Carácter polisémico de muchos conceptos o de los problemas derivados de la complejidad de cuestiones sociales (por ejemplo, la causalidad, el relativismo, la empatía y la conceptualización del tiempo y el espacio)	Complejidad propia del campo del saber Falta de estrategias y del saber hacer del área (...)	Necesidad de evidenciar el «espíritu» del área Necesidad de hacer pensar y actuar como un historiador, un pedagogo, un bibliotecario, un gestor... Necesidad de promover estrategias y saberes propios de la profesión
Precipitación en la realización de las tareas	Falta de reflexión sobre la demanda de aprendizaje Falta de lectura de los enunciados Falta de comprensión del enunciado (...)	Secuenciación y explicitación de las demandas
Carencia de planificación de las acciones que llevan al aprendizaje	Desorganización Falta de autocontrol Falta de estrategias de metacognición (...)	Estructura metacognitiva Autorregulación del aprendizaje

Fuente: Adaptado de Quinquer, 1987.

Con relación a los errores y las dificultades señalados en la tabla precedente, los diferentes tipos de evaluación (diagnósticos, formativos y sumatorios) pueden servir como un instrumento útil para la detección y la corrección de las dificultades y para el acompañamiento del aprendizaje.

De este modo, por ejemplo, si nos situamos en una asignatura sobre Gestión del cambio en organizaciones (grado de Empresariales), sería oportuno situar en qué momento se encuentra el estudiante con relación a los componentes de organización básicos para la comprensión de los procesos de cambio. Una posible estrategia sería proponer la elaboración de un mapa conceptual que, además de permitir una introducción a la asignatura, nos ayudaría a conocer mejor a los estudiantes y, por tanto, a reelaborar los planteamientos de la asignatura si fuera necesario.

Otro de los errores identificados que a menudo dificultan los aprendizajes es la falta de estrategias de metacognición. La tabla 7, que presentamos a continuación, pretende ser un apoyo para los estudiantes con el fin de conocer mejor sus procesos de aprendizaje.

Tabla 7. Pautas para ayudar a los estudiantes a conocerse mejor (individualmente o en el trabajo en equipo) en el desarrollo del trabajo

<i>Piensa en algún problema que te haya surgido con relación al estudio o a las tareas que tenías que llevar a cabo. Escribe los pasos que has seguido para resolver el problema. Señala en la escala del centro cómo has afrontado ese problema.</i>						
1. Impulso inicial	Afrontarlo y resolverlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dejarlo de lado para resolverlo después
2. Tu preocupación	Ser preciso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ser rápido
3. Manera de resolver el problema	Trabajar rápido sin verificaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verificar, repasarlo todo, dos veces si es necesario
4. Afrontarlo	Enfocar el problema o el tema globalmente, como un todo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Identificar las partes y afrontarlas una a una
5. Cuando surge una dificultad o te bloqueas	Retrocedes y revisas los pasos hechos o sus resultados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Intuyes dónde se encuentra la dificultad y continúas
6. Planificación	En la mente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A partir de escribirla, de un esquema previo
¿Cuáles de estos aspectos te han dado mejores resultados?						
¿Hay algo que tendrías que mejorar cuando decides afrontar un problema?						
¿Qué necesitas saber o saber hacer para mejorar a la hora de resolver tus problemas?						

Fuente: Rué, 2009: 260.

Es preciso, asimismo, aclarar que estas aportaciones no agotan los errores y las dificultades inherentes al aprendizaje y la evaluación propios del área, ni tampoco corresponden únicamente a este campo de estudio, sino que se encuentran presentes en otras áreas del conocimiento. Por eso es importante, una vez planteados, reflexionar sobre los factores que intervienen en el aprendizaje concreto y lo afectan, ya que los errores pueden tener diferente procedencia (los agentes, el proceso, las circunstancias, etc.) y conocer la fuente del error facilita la mejora del aprendizaje.

Utilidad de la evaluación de competencias en la universidad

La reforma universitaria promovida por los acuerdos de Bolonia se puede transformar en una oportunidad de mejora. La evaluación de las competencias puede ser, asimismo, un instrumento más en el cambio de paradigma de formación que está afrontando la universidad. En términos generales, podemos encontrar las ventajas siguientes a este enfoque:

Permite hacer visible la evaluación de los aprendizajes

Las guías docentes tienen que reflejar el trabajo de la asignatura y si la evaluación es «una instancia más del aprendizaje», entonces tiene que reflejar todo aquello que está relacionado: criterios, momentos, formas y metodologías. De esta manera, la guía docente como declaración (o contrato) de aprendizaje es una herramienta útil para la (transparencia de la) evaluación.

Distribuye el peso de la evaluación mediante la pluralidad de instrumentos

Esta posibilidad requiere como condición necesaria aplicar el equilibrio y el sentido común para la combinación de estrategias de formación y de evaluación. Los comentarios que siguen también se pueden aplicar a la evaluación:

«[Así como en la formación] [...] no existe un método óptimo en términos absolutos, ni un uso universal a prueba de contextos, profesores y contenidos, sino que el método ideal es aquel capaz de ser coherente con la visión de la enseñanza del docente, que se adapta a la identidad, la realidad, el estilo de aprendizaje y las necesidades de cada estudiante y que permite comunicar los contenidos fundamentales. Un equilibrio entre los planteamientos metodológicos y una elección acertada en la asignación de las estrategias adoptadas a los objetivos aparejados a los contenidos parece que es el mejor camino». (Bolívar, 2007: 26-27)

Además, la aplicación de los instrumentos de evaluación por parte de diferentes agentes (el mismo estudiante, los profesionales expertos en el campo, las parejas, etc.) favorece la contrastación de información, dado que permite completar diferentes datos sobre la percepción de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Reclama la participación de diferentes agentes

El enfoque por competencias es un paradigma aplicable a la educación universitaria que no establece en sí mismo una metodología única de enseñanza-aprendizaje, ni un sistema único de evaluación.

La pluralidad de agentes que intervienen en la evaluación enriquece las perspectivas sobre el cumplimiento, favorece la retroalimentación y la disponibilidad de un número mayor de informaciones sobre el aprendizaje y dispone de la evaluación para la mejora. De hecho, la oportunidad de la evaluación mejora en la medida en que aumenta la «intersubjetividad» o contrastación entre personas.

Esta posibilidad no implica sólo a los estudiantes evaluados, sino que se hace extensiva a la enseñanza y a las metodologías tanto de formación como de evaluación por competencias. Resaltamos la necesidad de crear una cultura y un clima para la participación de los agentes, especialmente con respecto a los estudiantes como responsables de la evaluación de sus propios procesos de aprendizaje.

Ordena constructivamente la formación, el aprendizaje y la evaluación

La alineación «constructiva» de Biggs (2006) es la idea rectora de su contribución: el trabajo detallado del profesor a la hora de planificar y garantizar la coherencia entre competencias, objetivos, saberes y resultados esperados. Las decisiones que tome con relación a la selección de estrategias e instrumentos de formación y evaluación para asegurar la coherencia mencionada dan indicios de ordenación entre los resultados esperados y las estrategias de enseñanza. La taxonomía SOLO (Biggs y Collins, 1982) es un ejemplo de esta alineación. Se puede consultar el estudio de Codó *et al.* (2007), que aplican la taxonomía para comprobar si hay diferencias entre los niveles de las producciones escritas de los estudiantes cuando la enseñanza se imparte en la lengua materna o en un segundo idioma.

Posibilita la globalidad y la integración de todos los elementos que influyen en el desarrollo curricular

Es una parte de la articulación necesaria entre el perfil académico-profesional y el diseño curricular, y es necesario explicitar las competencias requeridas y los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarios para conseguirlas. Pide una gran coordinación entre el profesorado a fin de que la enseñanza responda a la articulación planteada.

Abordando de manera constructiva el desarrollo curricular se favorece una evaluación más auténtica, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación ocurre naturalmente, como un continuo entre la situación, las demandas de aprendizaje y el contexto.

Es un instrumento para la mejora educativa universitaria

Por una parte es, o puede ser, un instrumento para la mejora del aprendizaje, en el que se abandona, poco a poco, el profesor como centro de la enseñanza y se promueve el trabajo colegiado del profesorado.

«[...] por el hecho de romper con el individualismo dominante en la docencia universitaria, heredero de una larga tradición liberal que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto, es una vía prometedora de mejora docente. Esta mejora se potencia cuando los compañeros, como colegas, además de compartir espacios y ámbitos comunes de trabajo, intercambian experiencias y colaboran sobre las maneras más adecuadas de enseñar y promover el aprendizaje de los estudiantes.» (Bolívar, 2007: 37)

Por otra parte, esta metodología de trabajo o, en palabras de De Miguel (2006), «carácter institucional de la enseñanza», favorece la autonomía del estudiante:

El carácter institucional de la enseñanza pide una intervención conjunta del profesorado que garantice la convergencia necesaria de concepciones y planteamientos sobre lo que es enseñar a aprender y posterior coherencia en la actuación de los docentes de un centro. En esta línea todo profesor, en coordinación con el resto del profesorado del centro universitario, tiene que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia como una intervención que fundamentalmente esté dirigida a su desarrollo por medio del aprendizaje progresivamente autónomo de los estudiantes.» (De Miguel, 2006: 78)

Esta mejora educativa requiere también que el profesor modifique su «papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concentre en tareas de organización, seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes» (Villa y Poblete, 2006: 31).

Temáticas identificadas con relación a la evaluación de competencias

La evaluación por competencias en la universidad no constituye un tema único ni unidimensional, sino que es posible identificar diversos aspectos. La tabla 8 señala y ejemplifica algunas temáticas identificadas en la bibliografía específica.

Tabla 8. Temáticas identificadas en la bibliografía específica con respecto a la evaluación por competencias.

Temáticas	Autores de referencia
Fundamentación conceptual	Hussey y Smith (2008); Mulder, Weigel y Collins (2007); Barrie (2007, 2006); James y Brown (2005); Hager y Beckett (2005); Villa y Poblete (dir) (2006)
Vinculada explícitamente a los modelos de formación por competencias	Yorke y Harvey (2005); Gonczi, Hager y Oliver (1990); Gonczi (1990, 1994, 1997); Hager (1990); Bowden (1997); Bowden <i>et al.</i> (2000); Cheetham y Chivers (1996, 1998); Sandberg (2000); Velde (1999); Maxwell (1997)
Evaluación detallada de competencias específicas	Bromley, Boran y Myddelton (2007); Smith y Bath (2006); Conquilla-Chiaraviglio, Holland, Machelidon y Pitts (2005); Lindner, Dooley y Murphy (2001); King y Howard-Hamilton (2003); Brinkman y Van der Geest (2003)
Tendencia hacia la certificación, la estandarización y la garantía de la calidad	Gif y Bell-Hutchinson (2007); Bath, Smith, Stein y Swann (2004); Modelos de Aneca, AQU Catalunya, proyecto Tuning (2003)
Tendencia vinculada a estrategias específicas (portafolios, PBL, proyectos ...)	Paesani, K. (2006); Donnelly (2005); Colás, Jiménez y Villaciervos (2005)
Diseño curricular de la evaluación por competencias (<i>mapping tool</i>)	Baartman <i>et al.</i> (2007); Robley, Whittle y Murdoch-Eaton (2005 <i>a y b</i>)

Fuente: García San Pedro (2008a).

Esta tabla, que no pretende ser exhaustiva, ejemplifica una síntesis de las diversas líneas de investigación sobre evaluación de competencias en la universidad, los diferentes enfoques que puede tomar y los aspectos concretos de esta perspectiva evaluadora.

Para reflexionar...

Concebir la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de desarrollo de competencias exige movilizarse desde una práctica educativa centrada en los contenidos hacia una práctica educativa centrada en habilidades; es decir, transitar desde una concepción pedagógica que ha puesto históricamente el énfasis en el dominio de contenidos hacia una concepción pedagógica que asume los contenidos como un

instrumento para el desarrollo de habilidades de pensamiento específicas (Bravo y Milos, 2007). Eso no implica relegar los contenidos a un segundo plano; se trata, más bien, de contextualizarlos en procesos de enseñanza-aprendizaje con una orientación diferente.

Desde una perspectiva de desarrollo de competencias, la cuestión central no es en absoluto asegurar que los estudiantes reproduzcan información sobre etapas, personajes, variables económicas y circunstancias políticas o los hechos más significativos de un determinado proceso histórico o de una determinada realidad social; lo que se busca es garantizar que los estudiantes sepan qué hacer con esta información para comprender el mundo social. Desde esta premisa, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación basados en competencias son todo un desafío pedagógico y didáctico tanto para los profesores como para los estudiantes.

- ¿Son reales las necesidades detectadas por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (2006)? Es decir, ¿las compartimos en nuestra realidad? ¿Qué otras necesidades se han detectado en el área y qué tipo de acciones de mejora se han llevado a cabo?
- Al reflexionar sobre los aprendizajes y lo que ocurre en las clases diariamente, ¿identificamos los errores señalados previamente? ¿Con qué otras dificultades de aprendizaje nos encontramos? ¿Qué estrategias utilizamos para resolverlas?
- ¿Hacemos de las actividades de evaluación «actividades de aprendizaje»?
- ¿Podemos hablar de un cambio real en las prácticas evaluadoras del área? ¿Qué pasos podemos identificar? ¿Han sido útiles los pasos que hemos hecho?
- ¿Es posible identificar criterios de evaluación propios y diferenciados del área de Ciencias Sociales?
- Dado que la realidad de los estudiantes ha cambiado y, por lo tanto, también lo han hecho sus características y necesidades, ¿pueden pensar de qué manera estos cambios afectan al aprendizaje y a la evaluación del área o de qué manera inciden sobre éstos?

3. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

El desarrollo y la aplicación de sistemas, métodos, estrategias, instrumentos para la evaluación de competencias en el marco de los nuevos diseños curriculares, impulsados con motivo del EEES, constituyen uno de los grandes rompecabezas del profesorado universitario. A una temática nueva se une la falta de experiencias contrastadas y la diversidad de propuestas bien intencionadas pero no siempre justificadas.

No obstante, la evaluación de competencias y resultados de aprendizaje, como también la calificación de los estudiantes, tiene una gran influencia en el aprendizaje del alumnado universitario. Asimismo, tal y como se indica en los Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, de la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), la evaluación del alumnado siguiendo criterios públicos, regulaciones y procedimientos aplicados consistentemente constituye uno de los aspectos básicos para la calidad interna de las instituciones universitarias (ENQA, 2005). Concretamente, se espera que los procedimientos de evaluación (ENQA, 2005):

- «Se diseñen para medir la obtención de resultados de los aprendizajes buscados y otros objetivos del programa.
- Se adecuen a su propósito, sea diagnóstico, formativo o sumatorio.
- Dispongan de criterios de calificación claros y los hagan públicos.
- Sean elaborados por personas que conozcan la función de las evaluaciones en el progreso del estudiante hacia la adquisición de habilidades y conocimientos relacionados con la calificación.
- No dependan, siempre que sea posible, del juicio de un único evaluador.»

La diversidad de estilos de aprendizaje y la variedad de competencias que componen los planes de estudios exigen también estrategias y procedimientos de evaluación diversos y variados, algunos centrados en los alumnos (autoevaluación y evaluación entre iguales) y otros más centrados en el profesorado (exámenes, informes, exposiciones, etc.).

En este apartado presentamos, sin ánimo de ser exhaustivos, algunas de las estrategias, los procedimientos y los instrumentos utilizados y sugeridos para la evaluación de competencias

en el ámbito nacional e internacional, a partir del análisis de propuestas realizadas en diferentes estudios y en las guías docentes de carreras vinculadas al área que analizamos.

3.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO SEGUIDO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Con el fin de recoger los datos referentes a las competencias y a las estrategias de evaluación utilizadas en el ámbito nacional, se han consultado los libros blancos elaborados y publicados por ANECA y los programas de diversas asignaturas que conforman los planes de estudio de cinco titulaciones que pertenecen al ámbito de las Ciencias Sociales (Pedagogía, Sociología, Ciencias Políticas, Publicidad y Relaciones Públicas, y Documentación). La investigación de estos programas se ha llevado a cabo accediendo a los sitios web de seis universidades catalanas (Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida, Universitat Pompeu Fabra y Universitat Rovira i Virgili) que, entre su oferta de estudios, disponen de las titulaciones señaladas. Hay que aclarar que no se ha podido acceder a los programas de determinadas titulaciones porque no están disponibles en formato digital.

La consulta de los libros blancos ha servido para elaborar la lista de las competencias transversales y específicas de cada una de las titulaciones y de las titulaciones en global. La consulta de los programas ha permitido complementar la lista de competencias y observar el tipo de metodologías que el profesorado utiliza para determinar la consecución de los objetivos o de las competencias. Después de consultar documentación de las seis universidades y de observar que el desarrollo del apartado de evaluación en los programas de asignaturas de la Universitat Pompeu Fabra era el más exhaustivo, se decidió ampliar la consulta a una titulación del ámbito de las Ciencias Sociales, concretamente la de Comunicación Audiovisual, en esta universidad.

Con respecto al ámbito internacional, la dificultad para localizar programas de asignaturas diseñados sobre la base de competencias y para poder acceder a éstos orientó la recopilación y el análisis de documentos hacia aquellos artículos sobre experiencias de evaluación de competencias disponibles en la base de datos ISI Web of Knowledge y hacia algunos informes y guías localizados por medio del motor de búsqueda Google. Las palabras clave utilizadas en ambos casos han sido éstas: *assessment*, *skill*, *higher education* y *learning outcomes*. Las principales fuentes documentales han sido las siguientes:

- Learning Outcomes Assessment Website, del American Public University System: <<http://www.apus.edu/Learning-Outcomes-Assessment/index.htm>>.
- Inventory of Higher Education Assessment Instruments, del National Centre of Postsecondary Outcomes de los Estados Unidos: <http://www.stanford.edu/group/ncpi/unspecified/assessment_states/instruments.html>.
- Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes, del proyecto Tuning: <<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=175>>.

3.2. RELACIÓN ENTRE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y LAS COMPETENCIAS

La revisión llevada a cabo ha permitido establecer relaciones que identifican, desde la práctica, las estrategias con utilidad evaluadora y relacionarlas con las competencias más adecuadas (véase la tabla 9). Hay que puntualizar, como ya se especifica en el apartado anterior, que las competencias que se recogen en la tabla se presentan redactadas tal y como aparecen en los programas analizados.

Tabla 9. Estrategias e instrumentos según las competencias para evaluar

Estrategias e instrumentos para evaluar	Competencias propuestas en los programas analizados
Debate/grupo de discusión	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprensión de los conceptos y la disciplina ■ Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura ■ Capacidad de identificar contenidos propios de la asignatura ■ Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías ■ Defensa y debate en público del contenido estudiado
Seminario	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica ■ Capacidad de adaptación a nuevas situaciones ■ Capacidad de integrar conocimientos y metodologías en la práctica ■ Capacidad de argumentar ■ Capacidad de proponer soluciones a problemas ■ Capacidad de sacar conclusiones a partir de las resoluciones y de los casos planteados ■ Capacidad de saber debatir ■ Capacidad de expresarse oralmente con corrección y eficacia ■ Capacidad de generar ideas ■ Habilidad para organizar mentalmente y analíticamente una secuencia ■ Descubrimiento de relaciones significativas entre contenidos propios de la asignatura ■ Capacidad de valorar y juzgar situaciones y comportamientos profesionales en el análisis de casos ■ Capacidad de crítica y autocrítica ■ Capacidad de análisis y síntesis ■ Habilidad para investigar ■ Resolución de problemas ■ Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar y las tareas que se tienen que hacer ■ Capacidad de integrarse en un equipo de trabajo ■ Impulso a la creatividad individual y en equipo ■ Promoción del trabajo autónomo y en equipo ■ Capacidad de autogestión. Distribución de tareas. Contribución productiva a la discusión y el trabajo de grupo ■ Capacidad de organización del tiempo y el trabajo personal ■ Puntualidad y respeto hacia el trabajo de los otros ■ Atención a la presentación hecha por los compañeros del grupo (profesor y alumnos)

Estrategias e instrumentos para evaluar	Competencias propuestas en los programas analizados
Prácticas de aula	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocimiento y aplicación de los contenidos de la asignatura ■ Comprensión y valoración de contenidos propios de la asignatura ■ Comprensión de los conceptos y la disciplina ■ Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura ■ Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías de la asignatura ■ Capacidad de proponer soluciones a problemas ■ Capacidad de expresarse por escrito con corrección y eficacia ■ Capacidad de tomar decisiones en la elaboración de trabajos ■ Capacidad de gestión de la información: selección de las fuentes adecuadas y discriminación de datos en la realización de trabajos ■ Capacidad de integrarse en un equipo de trabajo ■ Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica ■ Capacidad de generar ideas ■ Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar ■ Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados ■ Uso de instrumentos tecnológicos
Prácticas fuera del aula	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocimiento y aplicación de los contenidos de la asignatura ■ Comprensión y valoración de contenidos propios de la asignatura ■ Comprensión de los conceptos y la disciplina ■ Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura ■ Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías de la asignatura ■ Capacidad de aplicar el conocimiento teórico a la práctica ■ Capacidad de análisis y de crítica ■ Capacidad de sistematización ■ Capacidad de abstracción ■ Capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos ■ Capacidad de expresarse por escrito con corrección y eficacia ■ Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones ■ Capacidad de tomar decisiones en la elaboración de trabajos ■ Capacidad de gestión de la información: selección de las fuentes adecuadas y discriminación de datos en la realización de trabajos ■ Capacidad de trabajo en equipo ■ Capacidad de integrarse en un equipo de trabajo ■ Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar ■ Organización del tiempo y planificación. Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados ■ Comunicación escrita
Resolución de problemas/casos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocimiento de los contenidos propios de la asignatura ■ Comprensión y valoración de los contenidos propios de la asignatura ■ Capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica ■ Conocimiento de las nociones básicas de la deontología de la profesión

Estrategias e instrumentos para evaluar	Competencias propuestas en los programas analizados
Proyecto tutorizado	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacidad de análisis y de crítica ■ Capacidad de buscar las soluciones más adecuadas según las características de cada problema/situación/contexto ■ Trabajo en equipo ■ Capacidad de contextualizar un fenómeno ■ Capacidad de hacer un trabajo basado en la investigación científica ■ Capacidad de abstracción ■ Capacidad de sistematización
Presentación/exposición	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocimiento de los contenidos propios de la asignatura ■ Capacidad de comunicar ideas de manera precisa, tanto de manera oral como escrita ■ Habilidad para expresar ideas y conceptos ■ Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones ■ Capacidad de trabajar en equipo tanto resolviendo las cuestiones planteadas como profundizando en determinados contenidos
Examen comprensivo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocimiento y dominio del contenido propio de la asignatura, como también de su vocabulario básico ■ Conocimiento de las nociones básicas de la deontología de la profesión ■ Comprensión y valoración de contenidos propios de la asignatura ■ Comprensión de los conceptos y la disciplina ■ Dominio de los contenidos concretos de la asignatura ■ Interpretación del contenido ■ Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura ■ Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías ■ Aplicación de los conceptos y de las teorías ■ Capacidad de aplicar el conocimiento teórico a la práctica ■ Capacidad de análisis y síntesis ■ Capacidad de abstracción ■ Capacidad de comprender y analizar ■ Capacidad de trabajar autónomamente ■ Sentido común ■ Competencia comunicativa ■ Capacidad de generar ideas ■ Capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos ■ Preocupación por la calidad
Prueba objetiva	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocimiento de los contenidos de la asignatura
Artículo/ensayo	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías ■ Capacidad de argumentar ■ Capacidad de generar ideas ■ Conocimiento y dominio del contenido propio de la asignatura, como también de su vocabulario básico

Estrategias e instrumentos para evaluar	Competencias propuestas en los programas analizados
Artículo/ensayo (continuación)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprensión y valoración de contenidos propios de la asignatura ■ Comprensión de los conceptos y la disciplina ■ Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura ■ Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías de la asignatura ■ Capacidad de análisis y de crítica ■ Capacidad de sistematización ■ Capacidad de abstracción ■ Capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos ■ Capacidad de expresarse por escrito con corrección y eficacia ■ Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones ■ Capacidad de gestión de la información: selección de las fuentes adecuadas y discriminación de datos en la realización de trabajos
Simulaciones	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conocimiento y aplicación de los contenidos de la asignatura ■ Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura ■ Utilización creativa y ágil de los conceptos y las teorías de la asignatura ■ Capacidad de aplicar el conocimiento teórico a la práctica ■ Capacidad de análisis y crítica ■ Capacidad de sistematización ■ Capacidad de abstracción ■ Capacidad de interrelacionar ideas y pensamientos ■ Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar ■ Capacidad de contextualizar un fenómeno ■ Resolución de problemas
Rúbricas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacidad de crítica y autocrítica ■ Promoción del trabajo autónomo y en equipo ■ Capacidad de autogestión. Distribución de tareas ■ Capacidad de organización del tiempo y el trabajo personal ■ Interés manifiesto por la calidad de los trabajos que se tienen que presentar
Diarios	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificación de las formas y las teorías relacionadas con la asignatura ■ Capacidad de identificar contenidos propios de la asignatura ■ Capacidad de crítica y autocrítica ■ Promoción del trabajo autónomo y en equipo ■ Capacidad de autogestión. Distribución de tareas ■ Capacidad de organización del tiempo y el trabajo personal ■ Expresión escrita ■ Organización del tiempo y planificación. Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados

Estrategias e instrumentos para evaluar	Competencias propuestas en los programas analizados
Carpetas	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacidad de crítica y autocrítica ■ Promoción del trabajo autónomo o en equipo ■ Capacidad de autogestión. Distribución de tareas ■ Capacidad de organización del tiempo y el trabajo personal ■ Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones ■ Organización del tiempo y planificación. Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados
Reseña bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacidad de análisis crítico ■ Expresión escrita ■ Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones ■ Organización del tiempo y planificación. Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados
Análisis y comentario de textos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacidad de análisis crítico ■ Expresión escrita ■ Comprensión y valoración de los contenidos propios de la asignatura ■ Identificación de las formas y las teorías propias de la asignatura ■ Habilidades informáticas básicas para la producción de trabajos y presentaciones ■ Organización del tiempo y planificación. Respeto de los plazos de entrega y los formatos solicitados

Conscientes de las limitaciones del análisis, que sólo quiere identificar tendencias y que no pretende en ningún caso la exhaustividad o la representatividad estadística, aportamos algunos datos que nos informan de una determinada tendencia en las estrategias y los instrumentos utilizados en la evaluación de competencias:

- Hay marcadas similitudes entre el conjunto de estrategias utilizadas en los programas nacionales analizados y las experiencias internacionales localizadas.
- Se constata el hecho de que no hay un acuerdo con relación al modo en el que se debe formular la redacción de las competencias. Puede resultar útil el análisis de las diferentes redacciones que se utilizan según la tipología de competencia que se describe.
- Las estrategias y los instrumentos de evaluación más utilizados han sido éstos: los exámenes de carácter comprensivo y práctico se proponen en 40 de los programas; las prácticas y los ejercicios fuera del aula, 30 veces; las prácticas en el aula y la resolución de problemas tienen 24 incondicionales; los seminarios han sido referenciados 19 veces; y, para acabar, los proyectos tutorizados se mencionan en 18 programas.
- Habría resultado útil poder recoger información sobre los instrumentos de evaluación que se emplean en las diferentes estrategias planteadas, pero no ha sido posible por la falta de datos y la dificultad de acceso a las prácticas del profesorado universitario.

- Destacamos que una misma estrategia de evaluación puede dar respuesta a competencias muy diferentes; de este modo, no hay estrategias concretas para competencias determinadas y su uso es muy amplio.
- Finalmente, hay que resaltar que las estrategias propuestas por el profesorado en los diferentes programas no son exclusivas del proceso evaluador, sino que también se pueden utilizar, y de hecho se utilizan, de manera simultánea en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.3. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE UTILIDAD PARA EVALUAR

La evaluación no es un hecho aislado del proceso formativo, sino que constituye una parte fundamental de este proceso. Así pues, las estrategias y los instrumentos que presentamos acto seguido, de acuerdo con el orden de la tabla 9, aunque no son exclusivos del proceso evaluador en el sentido más estricto y restrictivo del término, nos aportan información y evidencias valiosas a la hora de tomar decisiones sobre el rendimiento y la acreditación del alumnado y a la hora de valorarlos.

Debate/grupo de discusión: situación de trabajo grupal que tiene como objetivo principal que el estudiante analice y busque soluciones o aclare sus ideas en torno a un problema o situación determinada, a partir de la exposición y el intercambio de opiniones y puntos de vista. Los participantes en el debate tienen que preparar previamente la sesión, con el fin de disponer de información que les permita razonar sus intervenciones y analizar las aportaciones del resto de miembros.

Un instrumento que puede ayudar al profesorado a evaluar la actividad podría ser una ficha de evaluación sistemática, consistente en una parrilla de doble entrada: la parte vertical podría contener la lista de estudiantes que hacen la actividad y la parte horizontal, aquellos indicadores que dan información sobre la competencia que se pretende evaluar.

Por ejemplo, si pensamos en una competencia relacionada con el respeto a la diversidad y la pluralidad de ideas, personas y situaciones, los indicadores pueden ser: respetar el turno de palabra, rebatir las ideas con argumentos concretos, ser conciso en las intervenciones sin monopolizar el turno de palabra, etc. El profesor tendría que puntuar a cada estudiante a medida que va interviniendo en el debate de acuerdo con una escala o código establecido previamente. Podría ser que al final de la actividad hubiera estudiantes sin ninguna valoración; la falta de valoración, en este caso, también es un dato.

Seminario: técnica de enseñanza basada en el trabajo grupal y el intercambio de ideas, que persigue la reflexión, la discusión y el análisis en profundidad de un tema decidido previamente. Las sesiones de trabajo están dirigidas y estructuradas por un profesional.

La evaluación de seminarios es muy particular y depende de los objetivos y de la estructura. Normalmente, se consideran como parte de la evaluación la asistencia, las aportaciones que

se hacen y su presentación al resto de grupo. El contenido de la ficha de observación de la estrategia anterior puede ser válida para generar las mismas propuestas.

Prácticas de aula: conjunto de actividades desarrolladas por el estudiante durante el horario de clase y que tiene como objetivo consolidar los conocimientos teóricos desarrollados en el temario.

La evaluación de las prácticas de aula depende del tipo de práctica propuesta en cada caso: comprensión, síntesis, aplicación práctica, etc.

Resolución de casos: estrategia de enseñanza-aprendizaje que se basa en la presentación y la descripción de una situación real o ficticia, conocida tradicionalmente como caso. El estudiante, ya sea individualmente o en grupo, tiene que analizar la situación, identificar los problemas y decidir sobre las acciones que, según su criterio, se tendrían que aplicar para resolver el caso. Muchas veces, la resolución de casos se lleva a cabo en pequeños grupos. En estos casos, resulta necesario evaluar el grado de colaboración que ha habido entre los alumnos participantes. Un posible instrumento para evaluar este grado de colaboración es el cuestionario de autoevaluación con una escala de Lickert de acuerdo/desacuerdo como la que mostramos a continuación (Paloff y Pratt, 2005: 52):

Tabla 10. Cuestionario para la evaluación de la colaboración

Factores de colaboración	Totalmente de acuerdo	En algunos casos de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En algunos casos en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Hemos establecido objetivos comunes					
Nos hemos comunicado bien con el grupo					
Hemos escogido a un líder sin dificultades					
Hemos asignado roles sin dificultades					
Todos hemos contribuido de la misma manera al proceso					
Todos hemos contribuido de la misma manera al producto final					
Hemos dispuesto del tiempo y de los recursos adecuados para complementar la tarea					
Estoy satisfecho con el modo en el que hemos trabajado					

Factores de colaboración	Totalmente de acuerdo	En algunos casos de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En algunos casos en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Estoy satisfecho con los resultados obtenidos					
He aprendido con la realización de la actividad					
Por favor, añada cualquier comentario que consideres necesario para explicar tus respuestas:					

Fuente: Paloff y Prat, 2005: 52.

Proyecto: conjunto de actividades sistemáticas y elaboradas que se llevan a cabo con el fin de dar solución a un problema o pregunta. Las actividades tienen que ser desplegadas por el estudiante a lo largo del tiempo, justificando adecuadamente todas las decisiones que se vayan tomando. Es importante que las personas involucradas en el proyecto tengan claros los objetivos que se persiguen con la realización del proyecto.

Un posible instrumento para la evaluación de proyectos, en este caso, la evaluación final del proyecto, podría ser un pequeño cuestionario donde se valorara cada uno de los elementos que se consideran importantes y pertinentes en la elaboración de un determinado proyecto, sobre la base de una escala de Lickert.

El ejemplo que adjuntamos (véase tabla 11) se corresponde con uno de los instrumentos que configuran el sistema de evaluación del trabajo final de investigación (TFI) del Máster en Educación y TIC (*e-learning*) de la Universitat Oberta de Catalunya. Tal como podemos observar, este instrumento considera los referentes de evaluación (portada, índice, revisión teórica, etc.), los criterios y los descriptores de estos instrumentos y una escala que evalúa la presencia/ausencia de la característica en cuestión y su calidad.

Tabla 11. Extracto del informe de evaluación externa del proyecto final del seminario de iniciación a la investigación del Máster en Educación y TIC (e-learning) de la UOC. Curso 2007-2008

Referente de Evaluación	Criterios que se incluyen	Ausencia del aspecto evaluado	No se presenta adecuadamente	Medianamente bien	Bien	Muy bien
Identificación del trabajo	La portada contiene todos los elementos que identifican el TFI (título, subtítulo si es necesario, autor, tutor, asignatura y curso académico).					
Índice	El TFI presenta un índice numerado y coherente con los diversos apartados que lo constituyen.					
Introducción	La introducción está suficientemente elaborada y cumple con su objetivo.					
Justificación	Se presenta una argumentación coherente sobre la pertinencia y el interés de la investigación.					
Revisión teórica	Se presentan los principales trabajos en el área de estudio y se establece una conexión entre la investigación existente y la que se propone en el TFI.					
Otros						

Fuente: Documento interno elaborado por el profesor Julio Meneses Naranjo.

Exposición oral: actividad que consiste en la presentación organizada de información ante una audiencia.

Al margen de los contenidos que dan cuerpo a la actividad, en una exposición resulta conveniente evaluar todos aquellos aspectos propios de la comunicación. Podemos llevar a cabo la evaluación de la comunicación a partir de una pauta de observación donde señalamos los aspectos principales que tendremos en cuenta en esta exposición desde la vertiente comunicativa (véase tabla 12). Igual que otras veces, el proceso de aprendizaje se ve beneficiado si el estudiante conoce con anterioridad los criterios que utilizaremos en su evaluación.

Tabla 12. Aspectos que hay que considerar en la evaluación de las exposiciones orales

Aspectos a considerar	Anotaciones
Timbre y tono de voz	
Pronunciación	
Énfasis	
Pausas	
Vocabulario <ul style="list-style-type: none"> ■ Técnico: para comunicar la idea tan exactamente como se pueda ■ Accesible: para que se comprenda sin esfuerzo ■ Variado: para evitar la monotonía ■ Claro y sencillo: para no caer en la pedantería 	
El movimiento del cuerpo	
Las gesticulaciones	

Prueba objetiva: técnica de evaluación basada en la formulación de un conjunto de preguntas breves que van acompañadas de diversas alternativas de respuesta. El alumnado tiene que decidir entre las soluciones propuestas.

El proceso de evaluación considera las limitaciones de este tipo de pruebas para medir conductas complejas y los requerimientos técnicos para garantizar su validez: diversidad de opiniones, validez de las opiniones y capacidad de discriminación, entre otros.

Exámenes comprensivos: tipología de pruebas que incluyen un conjunto de preguntas abiertas, referentes a un tema o aspecto concreto, que tienen que ser desarrolladas por el estudiante. Es necesario que el participante seleccione, organice y presente los conocimientos que tiene sobre la materia.

En el caso de los exámenes comprensivos, es conveniente elaborar una lista de registros (*checklist*) que recoja los aspectos principales que consideramos que los estudiantes tendrían que tratar en sus respuestas, con los que se agiliza el proceso de evaluación y se les proporciona información sobre elementos que se tendrían que desarrollar en el examen.

Artículo/ensayo: escrito mediante el que se desarrollan las ideas y el conocimiento con relación a un tópico sugerido por el docente o que él mismo ha escogido. La utilización del ensayo favorece el desarrollo de la reflexión crítica y de la expresión escrita, especialmente

en su vertiente expositiva y argumentativa. Se puede ampliar información sobre la utilización del ensayo como estrategia didáctica y de evaluación en los enlaces siguientes:

- RODRÍGUEZ, Y. El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural «Gervasio Rubio». *Investigación y Postgrado*, 2007, n.º. 22 (2), p. 231-258. [consultado 18/07/08] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2511797&orden=0>
- VARGAS, G. El ensayo como género literario y como instrumento de evaluación. Recomendaciones para la lectura y preparación de ensayos. *Revista de Comunicación*, 1989, n.º. 4 (2). [consultado 18/07/08] <<http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol4No21989/pdfs/gvargas.pdf>>

Simulaciones: favorecen la evaluación de competencias desde la perspectiva del saber hacer, ser y estar. La simulación, como estrategia didáctica, consiste en representar situaciones reales donde los estudiantes ponen en juego conocimientos, habilidades y actitudes objetos de aprendizaje y evaluación, sin los riesgos y las constricciones que las situaciones reales comportan. Estas simulaciones se pueden llevar a cabo en el aula, como si se tratara de una obra de teatro, o por medio de los múltiples programas informáticos disponibles en el mercado. Las simulaciones favorecen la motivación de los estudiantes y la comprensión de situaciones complejas, como también el aprendizaje experiencial, conjetural y por descubrimiento. Para más información, se pueden consultar las fuentes siguientes:

- *La simulación como estrategia didáctica.* <http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/28_la_simulacion/recorrido.asp>
- DE LA TORRE, S. *Estrategias de simulación: ORA, un modelo innovador para aprender del medio.* Barcelona: Octaedro, 1997.
- DIVERSOS AUTORES. *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio.* Barcelona: Octaedro, 2000.

Rúbricas: pauta de evaluación que recoge un conjunto de criterios específicos sobre cuya base se evalúa un determinado producto o actividad. Estos criterios tienen que reflejar con claridad los objetivos de aprendizaje, como también identificar y describir los diferentes niveles de consecución para cada uno de los criterios considerados. Es conveniente que la rúbrica se acuerde y se comparta con los alumnos antes de iniciar la actividad. La utilización de rúbricas en los procesos de evaluación aclara las expectativas, reduce la ambigüedad y la subjetividad y promueve la retroalimentación y la autoevaluación, entre otras ventajas. Se puede consultar un ejemplo de rúbrica en el enlace siguiente:

- <<http://www.auladeletras.net/webquest/documentos/panorama/evalua.htm>>

Diarios: hay una amplia variedad de diarios (personales, de viaje, de campo, escolares, docentes, etc.), pero todos consisten en un documento (escritos, fotografías, multimedia, etc.) en el que se describen y se relatan hechos, emociones, pensamientos, experiencias,

hipótesis e interpretaciones, entre otros. Los objetivos de este diario en el ámbito educativo son los siguientes: reflexionar sobre experiencias vividas en el marco de una asignatura, proyecto o prácticas profesionales, y documentar y sistematizar la experiencia para análisis posteriores.

El diario, como estrategia didáctica, favorece la reflexión crítica, desarrolla competencias de expresión escrita y potencia la capacidad de observación, entre otros. Se puede encontrar más información sobre la utilización del diario como estrategia de formación y evaluación en las fuentes siguientes:

- GONZALO, R. El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. *EF y Deportes*, 2003, n.º. 60. [consultado 18/07/08] <<http://www.efdeportes.com/efd60/diario.htm>>
- OSPINA, D. P. *El diario como estrategia didáctica*, 2007. <<http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=35836>>

Carpetas de trabajo: se trata de carpetas o similares (CD-ROM, DVD, web, blog, etc.) donde los estudiantes recogen una selección de materiales y documentación diversa (ejercicios, prácticas, multimedia, reflexiones, autoevaluaciones, etc.) que evidencian el rendimiento, el esfuerzo y el progreso del estudiante en el marco de una asignatura/ materia. La función de estas carpetas es documentar y registrar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Resulta fundamental que estas carpetas de trabajo incluyan auto-reflexiones y evaluaciones por parte de los alumnos. Se puede encontrar más información sobre la utilización de las carpetas en las fuentes siguientes:

- MARTÍNEZ, M.; CRESPO, E. La evaluación en el marco del EEES: el uso del *portfolio* Filología Inglesa. *Revista de docencia universitaria*, 2007, n.º. 2. [consultado 18/07/08] <http://www.um.es/ead/Red_U/2/crespo_lirola.pdf>
- Portfolio Assessment. <<http://www.apus.edu/Learning-Outcomes-Assessment/Committees/Exploring%20Portfolios.pdf>>
- DIVERSOS AUTORES. *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra: Servicio de Publicaciones, 2008.
<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?blobcol=urldocument&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=iDocument&blobwhere=1216188719516&ssbinary=true>>

La utilización de las carpetas de aprendizaje resulta fundamental para la evaluación formativa. Esta evaluación requiere un seguimiento constante, tanto por parte del profesorado como del alumnado, y una intensa interacción entre ellos que permita ir avanzando sólidamente en el proceso de aprendizaje, reflexionar sobre el mismo, resolver dudas, potenciar los aciertos, etc. (Jariot y Rifà, 2008: 91).

La tabla 13 nos proporciona una idea del modo en el que los estudiantes pueden reflexionar sobre el proceso de elaboración de la carpeta o portafolios.

Tabla 13. Planificar y autoevaluarse una actividad (se puede vincular al portafolio)

Pautas para planificar la ejecución de una actividad
¿Qué tengo que hacer?
¿Cómo lo haré? ¿Qué haré en primer lugar? ¿Y después?
¿Con qué?
¿Con quién?
¿Qué otras cosas necesito saber primero, para hacer...?
¿Qué otras cosas necesito saber hacer, para hacer...?
¿Cuánto tiempo tardaré en hacerlo?
Ficha de reflexión personal y de autoevaluación del alumno
<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Qué he aprendido? ¿Con qué lo relaciono? ■ ¿Qué tendría que haber hecho mejor? ¿Qué tendría que haber sabido mejor? ■ ¿En qué he mejorado?

Fuente: Rué, 2009: 260.

La tabla 14 muestra el ejemplo de una parrilla de seguimiento utilizada en la evaluación continuada de una carpeta de aprendizaje (Jarrot y Rifà, 2008: 91). El ejemplo responde a la asignatura Orientación laboral de la titulación de Educación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2006-2007.

Tabla 14. Ejemplo del informe de evaluación continuada para los estudiantes y los docentes

Contenido/competencia	Qué he alcanzado	Evidencias	Qué me/le queda para alcanzar	Cómo se consigue
Qué sé sobre...				
He escogido... para qué...				
La orientación laboral es...				
Una persona ocupable es...				
Conocer programas y técnicas de orientación laboral es útil para...				
Las plataformas en línea...				
El diagnóstico en orientación laboral...				

Contenido/competencia	Qué he alcanzado	Evidencias	Qué me/le queda para alcanzar	Cómo se consigue
La planificación del proyecto profesional...				
Cómo se mejora la ocupabilidad de las personas...				
Las entrevistas de orientación...				
Los itinerarios de inserción...				
La orientación laboral es...				
La orientación laboral en el currículum del educador social...				

Reseña bibliográfica: es un informe de las características y el contenido de cualquier publicación. Esta reseña puede ser informativa (informa del contenido de cualquier tipo de publicación y sólo requiere una lectura superficial) o crítica (evalúa el contenido de la publicación y requiere una lectura mucho más minuciosa y crítica). Su evaluación utiliza pautas de análisis y tiene en cuenta aspectos de contenido y de reflexión personal.

Análisis y comentario de texto: en sentido estricto, consiste en el estudio detallado de un texto en su forma y contenido, pero dependiendo del tipo de materia en el que se desarrolle esta estrategia se puede pedir al alumno que relacione el texto con los contenidos trabajados durante el curso.

Una buena estrategia para la evaluación y el análisis de textos (documentales, películas, etc.) es la rúbrica para la autoevaluación, comentada anteriormente, ya que permite que el estudiante compruebe, según una escala detallada, en qué «nivel» se encuentra su trabajo y lo orienta sobre las mejoras que podría hacer. El ejemplo que mostramos a continuación responde a la rúbrica utilizada para la evaluación del análisis crítico de una película (véase la tabla 15) y es utilizada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB, curso 2006-2007, en la asignatura Psicología de los grupos y de las organizaciones (Jariot y Rifà, 2008: 91).

Tabla 15. Parrilla de evaluación final para el estudiante de Educación Social

Psicología de los grupos y de las organizaciones. Autoevaluación de análisis crítico de películas					
Referencia de la película autoevaluada					
Estudiante:					
Ítems	Valoración				
	1	2	3	4	5
Identificación del estudiante y la película	He indicado, al inicio del comentario, mi nombre y apellidos.	He indicado, en la página de inicio, mi nombre y apellidos, mi titulación y el curso y el título del trabajo.	He indicado, en la primera página: 1) Mi nombre y apellidos, mi titulación, el curso y el profesor responsable de la asignatura. 2) El título de la película y algún otro dato, como, por ejemplo, el nombre del director.	He indicado, en la primera página: 1) Mi nombre y apellidos, mi titulación, el curso y el profesor responsable de la asignatura. 2) El título de la película en España, el director y el año.	He indicado, en la primera página: 1) Mi nombre y apellidos, mi titulación, el curso y el profesor responsable de la asignatura. 2) El título original de la película, el título de la película en España, el director, el año y el país.
Aspectos aplicativos: relación entre los comentarios y los contenidos de la asignatura	No lo relaciono con los contenidos de la asignatura.	Hago alguna relación según el programa de manera poco elaborada.	De vez en cuando, incorporo algún comentario sobre los contenidos de la asignatura sin integrarlo.	Integro los contenidos de la asignatura.	Reelaboro e integro los contenidos de la asignatura con la temática objeto de comentario.
Idea más innovadora	La selección de la «idea innovadora» no se justifica ni desde el punto de vista personal ni profesional.	La selección de la «idea innovadora» se justifica desde una vertiente personal.	La selección de la «idea innovadora» se justifica desde un enfoque personal y profesional.	La selección de la «idea innovadora» se justifica por una interrelación del ámbito personal y profesional.	La selección de la «idea innovadora» se justifica porque no tan sólo se relaciona con aspectos personales y profesionales, sino también con el contenido propio de la asignatura.

Ítems	Valoración				
	1	2	3	4	5
Idea más reiterativa	La selección de la «idea reiterativa» no se justifica ni desde la estructura ni desde el contenido de la película.	La selección de la «idea reiterativa» se justifica básicamente desde una vertiente estructural.	La selección de la «idea reiterativa» es justificada básicamente desde el punto de vista de los contingents.	La selección de la «idea reiterativa» es justificada tanto desde el punto de vista de los contingents como de la seva estructura.	La selección del «punto de inflexión» queda justificada partiendo de un análisis de las historias de vida presentadas en la película, relacionando estructural y conceptualmente, los hechos ocurridos antes y después de ese punto de inflexión.
Punto de inflexión	La selección del «punto de inflexión» sólo se justifica de manera intuitiva.	La selección del «punto de inflexión» atiende a argumentos estructurales.	La selección del «punto de inflexión» se justifica desde un enfoque conceptual.	La selección del «punto de inflexión» se justifica por la exposición de argumentos propios del lenguaje cinematográfico.	La selección del «punto de inflexión» queda justificada sobre la base de un análisis de las historias de vida presentadas a la película, relacionando estructural y conceptualmente, los hechos ocurridos antes y después de ese punto de inflexión.
Expresión escrita	Hay incorrecciones ortográficas, tipográficas, léxicas y de estilo y el texto carece de coherencia y consistencia.	La ortografía y la tipografía son correctas, pero hay errores léxicos (palabras mal utilizadas o barbarismos).	Hay incorrecciones de estilo y una falta de coherencia y de consistencia (es decir, hay contradicciones y frases y párrafos incorrectos).	Desde el punto de vista formal (ortografía y estilo), el texto es correcto, pero continúa faltando coherencia y consistencia.	El texto es correcto desde el punto de vista formal y tiene consistencia interna.
Si la volviera a hacer, ¿qué mejoraría o eliminaría?					
Total					

30 puntos = excelente / 25 puntos = bien / 20 puntos = adecuado - suficiente / 15 puntos = se tiene que mejorar.

Finalmente, y como cierre del apartado, presentamos en la tabla 16 unos ejemplos en los que se relaciona la competencia para trabajar con la estrategia y el instrumento utilizado para su evaluación, recordando las relaciones de coherencia que tiene que haber entre los objetivos, la metodología y el sistema de evaluación.

Tabla 16. Relación de estrategias e instrumentos para utilizar según competencias concretas

Competencia	Estrategia utilizada para la evaluación	Instrumento utilizado para la recogida de evidencias
Respetar la diversidad y la pluralidad de ideas, personas y situaciones	■ Debates/grupos de discusión	■ Pauta de observación
Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos y formativos	■ Resolución de casos	■ Cuestionario de autoevaluación
Diseñar planes, programas y proyectos adaptados a los contextos educativos y formativos	■ Proyecto	■ Informe de evaluación
Saber comunicarse de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua	■ Exposición oral	■ Parrilla de observación
Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional	■ Carpetas	■ Parrilla de autoevaluación

Para reflexionar...

Pensando en la importancia de revisar las prácticas evaluadoras, proponemos algunas preguntas que pueden servir para orientar la reflexión.

- ¿Es posible identificar de manera unívoca una determinada estrategia o instrumento de evaluación con una tipología de competencia concreta?
- ¿Son compatibles diferentes estrategias de evaluación en una misma propuesta formativa?
- ¿La medida del grupo condiciona la elección y el desarrollo de la estrategia de evaluación?
- ¿Tiene sentido diversificar las estrategias de evaluación de acuerdo con las características del estudiantat?
- ¿Qué estrategias de evaluación serían las más indicadas para un determinado programa que se analiza?
- ¿Cómo se evita que el estudiante se entrene en el formato de evaluación?
- ...

4. LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES. UNA GUÍA DE TRABAJO

El objetivo de esta guía es describir con claridad los aspectos esenciales que componen un proceso de evaluación basado en competencias del ámbito de las Ciencias Sociales. Esta descripción se ha llevado a cabo identificando los diferentes pasos que hay que seguir desde un punto de vista práctico.

De manera genérica, se pueden identificar dos bloques diferenciados. Un primer bloque tiene que ver con el conjunto de consideraciones y actuaciones previas que tienen que formar parte del proceso y que son requisito indispensable para hacer viable cualquier estructura de evaluación basada en competencias. Por otra parte, el segundo bloque presenta una propuesta para la concreción de este proceso.

4.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Reflexión y planificación

Desarrollar un proceso de evaluación basado en competencias requiere tener en cuenta algunas consideraciones que pueden condicionar su viabilidad y la eficacia:

- El diseño curricular propuesto tiene que estar basado en competencias.
- Se tiene que partir de una delimitación conceptual del término competencia teniendo en cuenta criterios de utilidad (plasticidad) y como resultado de un consenso entre los diferentes agentes implicados en el diseño curricular y la actividad docente.
- Conviene asumir un modelo de clasificación de estas competencias desde una perspectiva global institucional/organizacional.
- Tanto la estructura curricular como el despliegue de su organización docente tienen que ser claros. Esta organización puede ser diversa:
 - Distribuida de manera tradicional en unidades básicas como asignaturas, materias, módulos, etc.

- Basada en metodologías integradas como aprendizaje basado en problemas (ABP), proyectos, resolución de casos, etc., que incorporan una secuencia propia que permite la evaluación en clave de competencias.
- Aquella que prevé espacios curriculares propios que son especialmente propicios para la evaluación de competencias (por ejemplo, prácticum).
- Es necesario partir de una planificación y una coordinación previas que integren el conjunto del profesorado que pertenece a la titulación.
- Se tienen que establecer diferentes niveles de decisión y ejecución ya desde el momento de la planificación.
- La toma de decisiones se tiene que basar en la calidad del proceso docente tomando como referencia la calidad de los titulados.

Decisiones desde el punto de vista metodológico

Es necesario tener bien definidos los elementos que conforman cada competencia con la finalidad de poderlas evaluar de manera ajustada. Esta definición se podría hacer por medio de una matriz. También hay que considerar lo siguiente:

- Es conveniente partir de una definición de evaluación que oriente el proceso de toma de decisiones.
- Cualquier actividad formativa es susceptible de ser utilizada en la evaluación.
- Existen más agentes de evaluación además del profesor (autoevaluación y coevaluación).

De manera genérica, la evaluación de competencias transversales está más ligada a las metodologías docentes utilizadas y, en cambio, las competencias específicas están más próximas a los contenidos y a los procedimientos que hay que desarrollar mediante estas actividades.

Evaluación de competencias paso a paso

Teniendo en cuenta las observaciones anteriores, se ha considerado útil describir el proceso de evaluación de competencias concretando los pasos que hay que seguir y utilizando dos bloques diferenciados: bloque de definición y bloque de desarrollo de la evaluación.

La diferencia entre estos dos bloques, aparte de su contenido, radica fundamentalmente en las personas o colectivos que se encargan de realizarlos. Estos bloques podrían responder a diferentes niveles de responsabilidad.

La confección del bloque de definición tiene que estar liderada y coordinada por los equipos directivos y gestores de cada titulación (nivel medio); se trata de una tarea colegiada, impulsada y concretada por aquellas personas que en cada caso tengan la responsabilidad de coordinar las titulaciones desde un punto de vista global. Se entiende que cada institución tiene que crear su propio sistema de definición curricular, de manera que pueda ser utilizado posteriormente desde las propuestas didácticas de los docentes.

Por otra parte, el docente se ocupa de organizar una propuesta didáctica relativa a unos elementos ya explicitados y expresados en el bloque de definición. Esta tarea más personalizada (nivel micro) sería responsabilidad del profesor, sabiendo que buena parte de lo que conforma su planificación en términos de guía docente o guía de aprendizaje ya le es dado desde un nivel de decisión y definición más amplio.

La concreción de estos dos bloques tendría que quedar plasmada en la propuesta docente de las unidades básicas de asignación de créditos que podremos observar más adelante en este mismo documento.

Como complemento a este doble nivel de responsabilidad, es necesario explicar la necesidad o, al menos, la conveniencia de que cada institución proponga un modelo o marco genérico de referencia (nivel macro) que pueda ser utilizado por los niveles medio y micro. Este marco sería el encargado de tareas como la propuesta del modelo de competencias para utilizar en la definición de los títulos, una batería de actividades formativas y de estrategias de evaluación con un significado unívoco e inequívoco y vinculado a la dedicación del profesor, una propuesta de elementos básicos para la determinación del contenido de cada competencia, etc.

Entendiendo que este marco está presente en cada institución, pasaremos a describir los pasos que hay que seguir en el bloque de definición y de desarrollo.

Bloque de definición (nivel medio)

Paso 1. Tener claramente definidas las competencias de la titulación de referencia

Las competencias tienen que estar correctamente enunciadas. La novedad que comporta el conjunto de nuevos términos asociados a la planificación y la acción docentes no ayuda a que los profesionales de la docencia (especialmente docentes) adopten dinámicas asociadas a propuestas como la evaluación de competencias.

Por lo tanto, es deseable que ya desde el enunciado de las competencias se promueva la claridad terminológica, que, sin duda, favorecerá la claridad en la acción. Desde este punto de vista, a modo de ejemplo, una propuesta para el enunciado de las competencias sería la siguiente:

«El graduado/a en la titulación tiene que ser competente en...[sustantivo].....». Este uso del sustantivo puede parecer irrelevante, pero en la práctica denota un sentido

global y facilita el proceso de redacción de objetivos de manera diferenciada de las competencias.

Paso 2. Determinar los componentes que definen cada competencia por medio de una matriz⁶

Esta matriz es entendida como un instrumento para utilizar en el momento del diseño con el que se quiere describir de manera precisa aquello que se pretende conseguir desde el trabajo de cada una de las competencias.

Arends (2004), citado por López Carrasco (2007), habla de esta matriz en términos de rúbrica, es decir, como una herramienta que sirve para hacer una descripción detallada del tipo de cumplimiento esperado por parte de los estudiantes, como también los criterios que hay que utilizar para hacer el análisis.

¿Por qué conviene utilizar la rúbrica/ matriz en este sentido?

Hay mucha documentación en la que se describe dónde y cuándo hay que utilizar la rúbrica, cómo se construye y su diferente tipología según el nivel de detalle de sus componentes (holística/analítica); no obstante, en este momento del proceso nos interesa justificar su uso; es decir, expresar por qué conviene utilizar la rúbrica. En este sentido, es útil hacer referencia a los planteamientos de Jamison (1999) y Volk (2002), que otorgan importancia al uso de las rúbricas de acuerdo con su utilidad para profesores/as y estudiantes.

Para profesores/as:

- Ayuda en la definición de la excelencia y el plan de instrucción, de modo que los estudiantes puedan conseguirlo.
- Alinea los objetivos del currículo y la propuesta de evaluación.
- Ayuda a ser cuidadosos, honestos y consistentes con las calificaciones.
- Reduce el tiempo utilizado para evaluar el trabajo del estudiante.
- Puede promover la consistencia entre las expectativas y los resultados en diferentes niveles de desagregación (cursos, departamentos, etc.).

⁶ En algunos contextos, esta matriz para la definición de los elementos de la competencia se puede encontrar con la denominación de *rúbrica*. En este capítulo, el término *rúbrica* aparece en el sentido de matriz de definición de la competencia. Por lo tanto, no se tiene que confundir con su uso concreto como herramienta para la evaluación de actividades formativas concretas a modo de registro de observación.

Para estudiantes:

- Aclara las expectativas de los profesores.
- Crea un alto nivel de expectativas con una realización de calidad claramente indicada.
- Ayuda al proceso de acto y coevaluación.
- Proporciona un *feedback* orientado que identifica cómo y dónde hay que mejorar.

Desde el punto de vista de la educación universitaria y en coherencia con las directrices definidas en el Espacio Europeo de Educación Superior, el uso de este instrumento también puede ser especialmente valioso para las instituciones en dos sentidos:

- Hacer transparentes e identificables los diferentes planes de estudio, como también su desarrollo curricular
- Suministrar información sistematizada para los procesos de garantía de calidad de las instituciones.

En el momento de construir una matriz de este tipo, se tiene que tomar la decisión sobre su nivel de detalle o su desagregación en el análisis. Este nivel de atomización se concreta en la redacción de indicadores que se lleve a cabo.

La decisión puede estar condicionada por diversos factores, como el estilo docente del profesor o el tipo de contenido para trabajar. No obstante, esta decisión tendría que estar determinada por el consenso del grupo de profesores o la naturaleza de la titulación; esta decisión daría lugar a una posición más colegiada y no tan dependiente del perfil individual del profesor.

De todos modos, el diseño y el desarrollo de la matriz tiene que posibilitar y asegurar la característica fundamental de trazabilidad entre el diseño curricular y la concreción del proceso de evaluación a desarrollar.

A partir de este planteamiento, la tabla 17 ofrece de manera sintética los aspectos relevantes a la hora de definir los elementos básicos que hay que tener en cuenta para definir las competencias.

Taula 17. Elementos básicos para la definición de competencias

Competencia	
Descriptoros (dimensiones, categorías, atributos)	<ul style="list-style-type: none"> ■ La competencia tiene que estar enunciada y definida de manera completa desglosando el contenido en descriptoros que se pueden establecer en clave de contenidos, objetos, áreas, etc. (con un criterio consensuado). En el contexto universitario, parece que establecer estos descriptoros en clave de contenidos⁷ es la manera más próxima para el docente.
Niveles	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los niveles determinan el grado de consecución de las competencias. ■ Tienen que estar definidos de manera consensuada en la fase de planificación previa. ■ Se tienen que definir considerando <i>un criterio</i>. A modo de ejemplo, se pueden señalar dos propuestas de criterios para establecer una gradación de niveles: <ul style="list-style-type: none"> – Autonomía, profundización o complejidad (U. Deusto). – Complejidad, autonomía, proacción, creatividad, sentido crítico, argumentación (U. Girona). ■ Su definición es de una gran ayuda para la definición de indicadores.
Indicadores (estándares, objetivos)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Son las metas que, una vez conseguidas por el estudiante, lo sitúan en condiciones de llegar a un determinado nivel de competencia (entendiendo que se supera un nivel con la consecución de unos o más indicadores). ■ Dependiendo de su nivel de desagregación, los indicadores pueden ser por sí mismos el dato observable para identificar, o bien pueden estar descompuestos en datos/actitudes observables que tendrían que permitir la verificación de que el indicador se ha alcanzado. ■ Son un aspecto clave del proceso y la redacción tendría que orientarse hacia la medibilidad. Este apartado está en clara relación con la redacción tradicional de objetivos didácticos; por lo tanto, la redacción tendría que prever estrategias similares a las utilizadas en la redacción de objetivos. Sería especialmente relevante tener en cuenta las diferentes tipologías de objetivos (teóricos, procedimentales y actitudinales) con vistas a determinar las actividades de aprendizaje y evaluación para diseñar en la propuesta docente.

Los elementos básicos descritos se podrían concretar en una estructura como la que se muestra en la tabla 18.

⁷ La conveniencia de utilizar los contenidos como descriptoros de la competencia en el ámbito de la educación superior estaría avalada, además de una cuestión de familiaridad del profesorado, desde la misma definición de las directrices de las enseñanzas que ya están descritas en estos términos.

Tabla 18. Modelo de matriz de definición de competencia

Competencia			
Descriptor	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Contenido/objeto/etc.	Indicador 1: Dato/actitud observable Indicador n: Dato/actitud observable		
Contenido/objeto/etc.			

Con el fin de facilitar la comprensión de esta estructura, se ofrece (véase la tabla 19) un ejemplo de competencia rellena sobre este esqueleto.

Tabla 19. Ejemplo de matriz de la competencia de Gestión de la información y el conocimiento (URV)⁸

Competencia: gestión de la información y el conocimiento			
Descriptor	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Necesidades de información. Tipo y formatos de fuentes de información. Costes para acceder a la información	Utiliza un solo tipo de información (por ejemplo, sólo información obtenida en Google).	Utiliza artículos de revistas, libros, datos estadísticos, legislación, etc. (tanto en papel como en versión electrónica).	Utiliza artículos de revistas, libros, datos estadísticos, legislación, etc., obtenidos en instituciones de fuera de la URV, en diferentes idiomas.
Diferentes medios de acceso a la información. Sistemas de investigación. Gestión y registro de fuentes de información.	No menciona ni se puede deducir de dónde ha obtenido las fuentes de información utilizadas. Utiliza un solo recurso de información (por ejemplo, sólo Google).	Utiliza diversos recursos como fuente de información: Internet (por ejemplo, Google), bases de datos, catálogos...	Explicita las estrategias de búsqueda utilizadas: palabras clave, combinaciones de términos con operadores booleanos, uso de límites (idioma, años, etc.). Utiliza herramientas de gestión bibliográfica (por ejemplo, Refworks).
(...)	(...)	(...)	(...)
(...)	(...)	(...)	(...)

⁸ Este ejemplo es la adaptación de un fragmento de la matriz de la competencia de gestión de la información y el conocimiento construida por el Servicio de Recursos Educativos de la Universitat Rovira i Virgili (documento de trabajo).

Paso 3. Desarrollo curricular en unidades básicas de asignación de créditos

Es el momento en el que la titulación decide establecer una serie de unidades básicas (tradicionalmente, asignaturas, módulos, materias, etc.) y las distribuye a lo largo de los cursos académicos que se llevan a cabo. Estas unidades tienen que estar compuestas a partir de la definición de las rúbricas realizadas con anterioridad.

Derivada de esta distribución, la planificación previa ya facilita la composición de cada una de las unidades básicas establecidas con los componentes siguientes: competencias, descriptores, niveles e indicadores.

Una vez establecidos los componentes de cada unidad básica derivados de las rúbricas, el profesor/a o grupo de profesores/as encargado de desarrollar una unidad básica tiene que establecer el conjunto de actividades formativas y estrategias de evaluación que se utilizarán.

Los componentes de una unidad básica se concretarían a partir de los elementos descritos en la tabla 20.

Tabla 20. Componentes de unidad básica de asignación de créditos

Unidad básica de asignación de créditos (asignatura, módulo, unidad, materia, etc.)					
Componentes derivados de la matriz				Componentes para el desarrollo docente	
Competencias	Descriptores	Niveles	Indicadores	Actividades formativas	Estrategias de evaluación

Todo este proceso no es posible ni viable desde una concepción individual y privada de la docencia. Este camino se compone de decisiones que tienen que ser tomadas desde algún tipo de consenso y coordinación previos.

Desde la elaboración de esta guía en el ámbito de las Ciencias Sociales, se ha considerado oportuno ofrecer elementos que ayuden al docente a hacer efectivas las decisiones mencionadas más arriba. Estos elementos de referencia se concretan en el análisis de las prácticas evaluadoras utilizadas en el ámbito de las Ciencias Sociales. Este análisis (véase el capítulo 3) se lleva a cabo sobre la base de dos tipos de información:

- ¿Cuáles son las actividades, las estrategias y las metodologías de evaluación más utilizadas en el ámbito de las Ciencias Sociales?
- ¿Cuáles de estas metodologías son más adecuadas según la tipología de competencias para evaluar?

Bloque de desarrollo de la evaluación (nivel micro)

Paso 4. Desarrollo de la evaluación basada en competencias

Se tiene que partir del hecho de que el proceso de evaluación se concreta en el registro sistemático de información relevante orientado a la toma de decisiones tanto en la calificación de los estudiantes como en la mejora del mismo proceso.

Esta doble idea puede ser desarrollada de manera diversa, de modo que se dé respuesta a aquello que tiene que orientar la acción evaluadora. La propuesta que se describe en la tabla 19 es una posible organización de la información de una unidad básica; esta propuesta no tiene que ser considerada como la única válida y viable en todos los contextos.

Con relación a la propuesta descrita en la tabla 21, conviene dejar claro que los componentes derivados de la matriz son responsabilidad del nivel medio de decisión descrito anteriormente. Por lo tanto, aunque el docente puede haber participado en la definición, no es una tarea que le corresponda hacer en el momento de abordar su propuesta didáctica; el docente recoge esta información y la toma como referencia para concretar su propuesta formativa.

Taula 21. Propuesta docente en una unidad básica

Unidad básica de asignación de créditos					
Componentes derivados de la matriz				Componentes para el desarrollo docente	
Competencias	Descriptoros	Niveles	Indicadores	Actividades formativas	Estrategias de evaluación
					Prueba de desarrollo
					Exposición oral

Partiendo de una planificación previa, se tendrían que poder diseñar dos tipos de instrumentos que facilitarían la acción evaluadora:

- **Input de registro** de los acontecimientos (instrumentos de evaluación) susceptibles de evaluación para los estudiantes.
- **Output de vaciado** de toda la actividad evaluada con el fin de dar unas calificaciones a los estudiantes y organizar toda la información de modo que pueda ser analizada para mejorar el proceso de evaluación en sí mismo.

Se tendría que establecer un *input* de registro (tabla 22) para cada una de las estrategias de evaluación. Estos *inputs* podrían tomar como referencia los indicadores que se pretenden conseguir, que podrían ser puntuados de acuerdo con una valoración o ponderación definida por el docente. Este sistema de valoración (en la tabla 22 están valorados con las

puntuaciones del 1 al 4) puede tomar como referencia el estándar establecido por la institución o bien una ponderación establecida a criterio del docente. En todo caso, y para no dar lugar a equívocos, este sistema de valoración o escala de evaluación forma parte del instrumento de evaluación; es importante distinguirlo de los niveles de competencia, que forman parte de la definición de la competencia en forma de matriz.

Tabla 22. Ejemplo de input para la prueba de desarrollo

Prueba de desarrollo				
Alumno/a				
Indicador 1	1	2	3	4
Indicador 2		X	X	
Indicador 3			X	
Indicador <i>n</i>				X

El segundo instrumento para diseñar consiste en un *output* de vaciado (tabla 23) de toda la actividad evaluada de los estudiantes. Si el profesor ha utilizado diversos instrumentos de evaluación para el registro de la actividad del alumno, tendría que diseñar también un instrumento en el que pueda insertar todos los registros, de modo que los pueda observar comprensivamente y que permita tomar decisiones individuales, grupales y del mismo proceso definido.

Tabla 23. Exemple d'output de vaciado⁹

	Competencia A.1			Competencia A.3				Competencia B.7			calificación numérica	Calificación
	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador		
alumno 1	2	3	3	4	1	2	2	2	1	3	2,3	A
promedio competencia	2,7			2,3				2				
alumno 2	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3,1	N
promedio competencia	3			3				3,3				
alumno 3	1	4	2	2	4	4	2	2	2	2	2,5	A
promedio competencia	2,3			3				2				
promedio indicador	2	3,3	3	3	3	3	2	2,3	2,3	2,7		
promedio competencia	2,7			2,7				2,4				

Dar calificación

Mejora del proceso

⁹ Este ejemplo de *output* de vaciado es la adaptación de una estructura elaborada en la University of Virginia (Estados Unidos) con el objetivo concreto de diseñar un programa en línea para facilitar el proceso de evaluación basado en objetivos de aprendizaje: <<http://www.web.virginia.edu/iaas/assessment/assessrubrics.htm>>

Organizar sistemáticamente toda la información relevante permite conseguir los dos objetivos fundamentales que se plantean en la definición de evaluación: control y mejora.

La manera de organizar los datos depende de decisiones que se relacionan con el criterio de los profesionales encargados de diseñar y desarrollar un programa formativo. Por lo tanto, puede haber diferentes tipos de competencias, diferentes estrategias de evaluación, diferente ponderación de los indicadores, niveles, etc. No obstante, cualquier organización puede ser válida si permite hacer un seguimiento y un registro de acontecimientos relevantes para la evaluación y permite trazar una línea en términos de coherencia entre las competencias requeridas y los resultados evaluados. Este proceso tendría que facilitar, al mismo tiempo, la toma de decisiones sobre el mismo proceso formativo en términos de mejora.

En el caso del ejemplo de la tabla 23, la mejora del proceso se podría organizar a partir de reflexiones relacionadas con la puntuación general de cada indicador o la puntuación general de cada competencia. Esta reflexión podría orientar decisiones en cuanto a la redacción de los indicadores, las actividades formativas utilizadas para trabajar cada uno de los indicadores, los instrumentos de evaluación usados para su registro, etc. Por otra parte, conocer la valoración obtenida en cada una de las competencias también puede mostrar la adecuación de estas competencias a su ubicación en el currículo, a la ponderación establecida dentro del mismo, etc. En definitiva, se trata de información que va más allá del estricto control de cumplimiento por parte de cada uno de los alumnos individualmente.

Analizando el proceso de evaluación

El recorrido seguido para la definición y el desarrollo explicado en el apartado anterior sirve de guía para diseñar un instrumento orientado a validar y contrastar propuestas de procesos de evaluación basadas en competencias.

Una herramienta con una estructura de *checklist* (tabla 24) tendría que permitir analizar los programas formativos que se diseñen desde una óptica de evaluación de competencias. Sería una comprobación de la claridad conceptual y la coherencia; en definitiva, valoraría la calidad del programa. Esta estructura tendría que incorporar los niveles de responsabilidad identificados vinculados a los contenidos descritos.

Tabla 24. Checklist *de contraste*

Contenido	Nivel de responsabilidad	Preguntas
Definición de competencias	Titulación	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Son coherentes con el perfil definido en la titulación? ■ Integran todos los saberes: ¿saber, saber hacer, saber ser y estar? ■ ¿Están claramente distribuidos en el despliegue del currículo por medio de los cursos académicos? ■ ¿El desarrollo de estas competencias se ha hecho de manera dimensionada con respecto a su peso teórico definido en la titulación?
Composición de las rúbricas	Titulación	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Se ha escogido el tipo de matriz para desarrollar en la titulación (global o analítica) y se ha informado al respecto? ■ ¿Sus descriptores están claramente identificados con los contenidos de referencia? ■ ¿Los niveles establecidos se pueden justificar de acuerdo con un criterio definido, acordado e informado? ■ ¿Este criterio se traduce en el enunciado de los objetivos/ indicadores en coherencia con algún tipo de taxonomía reconocida en términos de aprendizaje? ■ ¿Sus indicadores se pueden medir por medio de datos y/o actitudes observables?
Unidad básica de asignación de créditos / Unidad de evaluación	Titulación	<p>Entendiendo que el desarrollo curricular ya describe cómo es la unidad básica de asignación de créditos, es importante decidir cómo es la unidad de evaluación. Por lo tanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Se define claramente cómo es la unidad de evaluación/ calificación en términos de desarrollo curricular?
Actividades formativas / evaluación	Profesor/a	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Se proponen actividades formativas orientadas a la consecución de los objetivos definidos en forma de indicadores? ■ ¿Se proponen estrategias para evaluar los objetivos definidos? ■ ¿Estas estrategias se acompañan de instrumentos de recogida de datos/actitudes con el fin de registrar la actividad del estudiante susceptible de evaluación? ■ ¿Estos instrumentos permiten evaluar el conjunto de indicadores desplegados en la matriz de definición y que corresponden a niveles, contenidos y competencias de referencia? ■ ¿La manera de registrar la actividad del estudiante permite otorgarle una calificación individual de manera integrada (por unidad de evaluación) y desagregada (por competencias)?
Garantía de calidad	Profesor/a	<ul style="list-style-type: none"> ■ ¿Hay mecanismos para integrar toda la información registrada de forma que se pueda utilizar para la mejora del proceso? ■ ¿Se explicita cómo esta información sobre el proceso se utilizará con el fin de mejorarlo?

Siendo coherente con el carácter genérico de esta guía, esta estructura de verificación de la evaluación de competencias es una propuesta que, a modo de ejemplo, tendría que ser contextualizada en cada caso. En este sentido, hay que hacer explícita la necesidad o la recomendación de que cada institución tenga definido un marco referencial donde, por ejemplo, se podrían establecer explícitamente los aspectos de la normativa académica que puedan ser facilitadores de una evaluación basada en competencias. La existencia de este nivel macro sería la primera verificación que se podría hacer, y se podría situar antes del *checklist* de la titulación ilustrado en la tabla 24.

A modo de ejemplo

Con el fin de concretar más las ideas expuestas, se presentan algunos ejemplos de enseñanzas del ámbito de las Ciencias Sociales. Estos ejemplos tratan de ilustrar los elementos del proceso definidos previamente e incluir aspectos que van desde la planificación hasta los instrumentos utilizados para la concreción de la evaluación.

Las asignaturas que sirven de ejemplo son las siguientes:

- Organización de empresas (asignatura de Administración y Dirección de Empresas). En esta asignatura se despliega la planificación tomando como referencia las matrices de las competencias (tabla 25).
- Derecho penal económico y de la empresa (asignatura optativa de los últimos cursos de Derecho). En esta asignatura se despliega la planificación de la asignatura y el desarrollo de las estrategias de evaluación (tabla 26).
- Técnicas de recogida y análisis de datos en investigación educativa (asignatura obligatoria de segundo de Pedagogía). En esta asignatura se despliega la planificación, se desarrollan las estrategias de evaluación y se muestra el output de vaciado de resultados (tabla 27).
- Documentación y archivística (Biblioteconomía y Documentación). En esta asignatura se despliega un fragmento de la planificación y el instrumento para la evaluación global de un módulo, tomando como referencia las matrices de las competencias (tabla 28).

Con esta ejemplificación intentamos mostrar desarrollos de asignaturas de diferentes titulaciones dentro del ámbito de las Ciencias Sociales; también se ha mostrado el proceso completo de un diseño de evaluación basado en competencias. Esta muestra ha considerado los elementos derivados de la definición de la competencia y algunas herramientas de registro de evaluación y de «*outputs* de vaciado» orientados a dar una calificación a los estudiantes y a mejorar el proceso de evaluación en sí mismo.

Tabla 25. Ejemplo de los elementos del proceso de evaluación

Asignatura: Organización de empresas (Administración y Dirección de Empresas)					
Componentes derivados de la rúbrica o matriz				Componentes para el desarrollo docente	
Competencias	Descriptor	Niveles	Indicadores	Actividades formativas	Estrategias de evaluación
A.1: Comprensión de las diferentes escuelas de pensamiento sobre las teorías organizativas	Planteamiento de teorías organizativas	2	Identifica las diferentes teorías organizativas.	Sesión magistral Prácticas en el aula	Prueba de desarrollo Debate
	Vinculación de teorías organizativas a la realidad empresarial actual	3	Relaciona teorías y enfoques organizativos con la organización de unas empresas concretas.		
B.4: Diseño de estructuras organizativas	Adaptación del diseño organizativo al contexto	2	Analiza diferentes opciones al afrontar un nuevo diseño organizativo. Prioriza sus opciones. Argumenta su decisión en una situación determinada.	Estudio de caso Presentaciones orales	Resolución del caso Exposición oral
(...)	(...)	(...)	(...)		

Asignatura 2

Tabla 26. Ejemplo de los elementos del proceso de evaluación

Asignatura: Derecho penal económico y de la empresa					
Componentes derivados de la rúbrica o matriz				Componentes para el desarrollo docente	
Competencias	Descriptores	Nivel	Indicadores	Actividades formativas	Estrategias de evaluación
A.9: Conocimiento y comprensión de las principales instituciones jurídicas públicas y privadas, su génesis y evolución histórica	Tipos delictivos vinculados a la actividad económica y empresarial	3	Expone razonadamente los elementos de los delitos socioeconómicos a partir de su evolución legislativa y doctrinal. Identifica los problemas aplicativos mediante la evolución jurisprudencial.	Sesión magistral	Pruebas objetivas
B.2: Resolución de problemas complejos de manera efectiva en el campo jurídico	Identificación de las cuestiones jurídicas que plantea un conjunto de hechos Identificación de la legislación aplicable Diseño de estrategias y opciones de resolución del caso Análisis especial de las opciones interpretativas y las estrategias en el ámbito penal	3	Identifica todas las cuestiones jurídicas implícitas en un caso y las relaciones que se establecen entre sí. Ofrece un análisis completo de la legislación aplicable, desde un enfoque transversal del Derecho. Proporciona múltiples estrategias de resolución del caso, y las prioriza según diversas variables (jurisdicción preferente, factores de riesgo ...). Desarrolla y argumenta en profundidad las opciones y las estrategias en el ámbito penal y las ordena según el interés de parte.	Método del caso Resolución de problemas	Registro de observación (método del caso)

Asignatura: Deracho penal económico y de la empresa					
Componentes derivados de la rúbrica o matriz				Componentes para el desarrollo docente	
Competencias	Descriptoros	Nivel	Indicadores	Actividades formativas	Estrategias de evaluación
C.3: Gestión de la información y el conocimiento (véase la tabla)	Diferentes medios de acceso a la información Sistemas de búsqueda Gestión y registro de fuentes de información	3	Explicita las estrategias de búsqueda utilizadas: palabras clave, combinaciones de términos con operadores booleanos, uso de límites (idioma, años, etc.). Utiliza herramientas de gestión bibliográfica (por ejemplo, Refworks).		<i>Ensayo</i>
(...)	(...)	(...)	(...)		

Una vez tomadas las decisiones del profesor en cuanto a las actividades evaluadoras que hay que utilizar, es el momento de elaborar un instrumento para registrar la información relevante de los estudiantes, tomando como referencia los indicadores ya definidos. En este caso, se desarrolla un instrumento para la prueba objetiva y el registro de observación.

Pruebas objetivas				
Alumno/a	Suspension (1)	Aprobado (2)	Notable (3)	Excelente (4)
Indicador				
<ul style="list-style-type: none"> ■ Expone razonadamente los elementos de los delitos socioeconómicos a partir de su evolución legislativa y doctrinal. 			X	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Identifica los problemas aplicativos mediante la evolución jurisprudencial. 		X		

Registro de observación				
Alumno/a	Suspenso (1)	Aprobado (2)	Notable (3)	Excelente (4)
Indicador				
<ul style="list-style-type: none"> Identifica todas las cuestiones jurídicas implícitas en un caso y las relaciones que se establecen entre sí. 			X	
<ul style="list-style-type: none"> Ofrece un análisis completo de la legislación aplicable, desde un enfoque transversal del Derecho. 			X	
<ul style="list-style-type: none"> Proporciona múltiples estrategias de resolución del caso, y las prioriza según diversas variables (jurisdicción preferente, factores de riesgo ...). 	X			
<ul style="list-style-type: none"> Desarrolla y argumenta en profundidad las opciones y las estrategias en el ámbito penal y las ordena de acuerdo con el interés de parte. 		X		

Taula 27. Ejemplo de los elementos del proceso de evaluación

Asignatura: Técnicas de recogida y análisis de datos en investigación educativa					
Componentes derivados de la matriz				Componentes para el desarrollo docente	
Competencias	Descriptores	Niveles	Indicadores	Actividades formativas	Estrategias de evaluación
A.1: Diseño de un proyecto de investigación	Planteamiento de problemas de investigación	2	Identifica los elementos fundamentales en el planteamiento de una investigación educativa. Plantea un problema de investigación de manera argumentada.	Sesión magistral Prácticas en el aula Debates Presentaciones orales	Prueba de desarrollo Exposición oral
	Paradigmas de investigación	2	Identifica los diferentes paradigmas en investigación educativa.		
B.4: Toma de decisiones	Fases del proceso de toma de decisiones	2	Analiza diferentes opciones al afrontar una decisión. Prioriza sus opciones. Argumenta su decisión en una situación determinada.		
(...)	(...)	(...)	(...)		

La tabla 28 desarrolla, con referencia al ejemplo anterior, un instrumento para la prueba de desarrollo y la exposición oral.

Taula 28. Instrumento para la prueba de desarrollo y la exposición oral


Prueba de desarrollo: pruebas que incluyen preguntas abiertas sobre un tema. El estudiante tiene que desarrollar, relacionar, organizar y presentar los conocimientos que tiene sobre la materia. La respuesta que da el alumno es extensa.				
Estudiante	Suspenso (1)	Aprobado (2)	Notable (3)	Excelente (4)
Indicador				
■ Identifica los elementos fundamentales en el planteamiento de una investigación educativa.		X		
■ Identifica los diferentes paradigmas en investigación educativa.			X	
(...)				
Exposición oral: exposición oral por parte de los estudiantes de un tema concreto o de un trabajo (tras la presentación escrita previa)				
Estudiante	Suspenso (1)	Aprobado (2)	Notable (3)	Excelente (4)
Indicador				
■ Plantea un problema de investigación de manera argumentada.		X		
■ Analiza diferentes opciones al afrontar una decisión.	X			
■ Argumenta su decisión en una situación determinada.			X	
(...)				

Una vez utilizados todos los instrumentos destinados al registro de la actividad evaluable de los estudiantes, se puede proceder a su vaciado en una herramienta similar a la que se presenta en la tabla 29.

A partir del *output* de vaciado, tendríamos calificaciones individuales de cada estudiante con respecto a los indicadores evaluados y en cuanto a las competencias. Asimismo, tendríamos valoraciones de cómo el grupo ha respondido a cada una de las competencias y de los indicadores trabajados en la materia o asignatura definida.

Taula 29. Ejemplo de output de vaciado

	Competencia A.1		Competencia B4				
	Identifica los elementos fundamentales en el planteamiento de una investigación educativa	Identifica los distintos paradigmas en investigación educativa	Plantea un problema de investigación de forma argumentada	Analiza diversas opciones al afrontar una decisión	Argumenta su decisión ante una situación dada	Calificación numérica	Calificación
alumno 1	2	3	2	1	3	2,2	Dar calificación
promedio competencia	2,5		2,0			2,3	
alumno 2	2	4	2	4	2	2,8	
promedio competencia	3		2,7			2,9	
alumno 3							
promedio competencia							
promedio indicador	2,0	3,5	2	2,5	2,5		
promedio competencia	2,8		2,4				



Este instrumento permite realizar una evaluación orientada a establecer una calificación para cada estudiante, a la vez que contiene información que puede ser útil en el momento de mejorar las diferentes partes del proceso. Esta manera de almacenar la información facilita la relación entre los instrumentos de evaluación y el resto de componentes de referencia (competencias, contenidos, indicadores, niveles, etc.). Por lo tanto, el diseño y el uso de este tipo de instrumentos depende de decisiones que se tienen que tomar desde los diferentes niveles de aplicación establecidos anteriormente.

Asignatura 4

Asignatura: Documentación y archivística (Biblioteconomía y Documentación)					
Componentes derivados de la rúbrica				Componentes para el desarrollo docente	
Competencias	Descriptor	Niveles	Indicadores	Actividades formativas	Estrategias de evaluación
Conocimiento de las fuentes de información	Conocimiento de lo que es el acceso a la información y las instituciones que la conservan	3	Conoce y describe las fuentes de información.	Sesión magistral	Prueba de desarrollo
			Conoce las instituciones que conservan la información.	Debates	Ensayo
Valoración crítica	Papel de la documentación y la archivística en el mundo actual	3	Reconoce el nuevo papel de la documentación.	Trabajo en pequeños grupos de discusión	Búsqueda de información en diversas fuentes
			Identifica nuevas tareas y desafíos. Valora y aporta elementos prospectivos a la ciencia.		
Interpretación de la información	Manejo de la información obtenida por cualquier medio disponible	3	Identifica diversas fuentes de información. Integra con soltura diferentes fuentes.		
(...)	(...)	(...)	(...)		

En este ejemplo se puede apreciar la matriz de evaluación para el ensayo como prueba de desarrollo global del estudiante.

Tabla 30. Matriz para evaluar un ensayo integrador del módulo

Criterios		Niveles		
		1	2	3
Estructura del ensayo				
Introducción	<p>Especifica que el ensayo trata sobre la importancia y las tareas que asume la documentación en la sociedad de la información.</p> <p>Precisa el objetivo de que pretende llegar a comprender el nuevo papel de la ciencia de la documentación.</p> <p>Precisa las características del nuevo papel, los desafíos y los problemas principales.</p> <p>Establece para quién y para qué es importante el ensayo (destinatarios, finalidad y justificación).</p>			
Desarrollo	<p>Describe con detalle cada idea a defender o exponer (entre otros posibles):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El papel de la documentación en el siglo XXI ■ La ética de los documentalistas ■ Las responsabilidades y los deberes de los documentalistas ■ Las demandas de la sociedad de la información ■ Características de las nuevas fuentes de información ■ La ética del tratamiento de la información digital ■ ... <p>Explica, analiza, compara y ejemplifica las ideas a defender o exponer.</p> <p>Fundamenta las ideas en una base teórica e integra las ideas trabajadas en clase y la bibliografía básica.</p> <p>Expone y defiende sus ideas personales sobre la base de su experiencia.</p>			
Conclusiones	<p>Coherencia e hilo conductor: discute las ideas, reanuda el objetivo del ensayo y enumera sus hallazgos.</p> <p>Integra las conclusiones con cimientos teóricos y experienciales o prácticos.</p> <p>Identifica los desafíos de la ciencia de la documentación para el siglo XXI.</p>			
Claridad y coherencia	<p>La sintaxis es correcta y el orden es lógico, y es fácil y ágil de leer.</p> <p>El lenguaje específico del módulo se integra y se utiliza de manera pertinente.</p> <p>La ortografía es correcta.</p>			
Citas y referencias bibliográficas	Utiliza las normas APA para la organización del documento presentado.			

Niveles: 1. Excelente. 2. Adecuado. 3. Limitado.

Una manera de utilizar constructivamente la matriz de valoración es que el estudiante reciba la información sobre su cumplimiento. En caso de tener aspectos limitados con respecto al nivel de cumplimiento requerido, puede tener la posibilidad de mejorarlos. En este sentido, es muy útil la desagregación de todos los criterios de evaluación, ya que facilita el *feedback*, dado que informa al estudiante de cuáles son los aspectos más críticos de su ensayo. Con esta información, el estudiante puede tener la posibilidad de mejorar su ensayo y trabajar para mejorar las competencias implicadas.

Para reflexionar...

Independientemente de la estructura que se utilice, los planteamientos en los que converge cualquier propuesta descansan sobre la necesidad de coordinación del profesorado, que, a nivel institucional, es un requisito fundamental. Cualquier propuesta tendría que subrayar la necesidad de organizar procesos de manera consensuada, planificada y participativa.

Derivados de este hecho, hay interrogantes que pueden ser objeto de reflexión para el conjunto de los docentes:

- ¿Quién marca las competencias que tienen que ser trabajadas desde cada asignatura?
- ¿Quién redacta los indicadores de cada competencia y nivel?
- ¿Quién hace la ponderación de las competencias para trabajar en cada asignatura, como también los niveles que se tienen que conseguir?

Más concretamente, el profesorado puede analizar cuestiones como las siguientes:

- ¿Utilidad de crear una fuente de pruebas para evaluar las competencias de un mismo grupo o materias?
- ¿Necesidad de revisar periódicamente el nivel de discriminación de las pruebas de evaluación?
- ¿Importancia de registrar las disfunciones para mejorar los procesos?
- ¿Mecanismos mediante los que se informa al estudiante de sus errores? ¿Mecanismos para posibilitar la recuperación de aprendizajes del estudiante?
- ¿Aspectos legales que afectan a la publicidad de la evaluación y a los mecanismos de reclamación?
-?

5. ORIENTACIONES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA GUÍA EN LAS ASIGNATURAS

Entendemos que la formación por competencias no es un modelo pedagógico, sino la posibilidad de abordar con diferentes diseños una perspectiva de formación. Se requieren, por lo tanto, unos cimientos claros, sólidos y compartidos institucionalmente, a fin de que el enfoque no quede como una simple declaración de principios o que sólo haga hincapié en aquellos elementos de carácter puramente eficientistas. Lo más interesante de esta perspectiva es la visión de globalidad y de sistema activo que proporciona al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, los cimientos del modelo no tienen que recaer en la metodología de trabajo o de evaluación por competencias, sino en los valores y las finalidades que orienten todo el diseño curricular.

Dicho esto, podemos proponer, a título meramente orientativo, algunas fases que se reconocen como importantes para adaptar esta forma de trabajo:

5.1. FASES IMPORTANTES PARA ADAPTAR LA GUÍA DE EVALUACIÓN

Adaptación de la terminología

Cada institución, cada titulación, tiene un camino recorrido. Los acuerdos, los diseños, los trabajos y las experiencias emprendidos por el profesorado se tienen que reanudar; se tendría que reflexionar sobre sus aportaciones, contrastarlas con esta forma de trabajo y adaptar aquello que se considere de utilidad para el avance del trabajo curricular.

Hay que hacer notar que no todo es trasladable. Probablemente se hace necesario traducir al lenguaje institucional las aportaciones existentes para que los diseños sean relevantes y significativos para el profesorado implicado.

Sensibilización

Aquí es preciso tener en cuenta lo que comporta globalmente una evaluación por competencias, y lo que implica para el diseño de las asignaturas. Tal como se ha dicho más arriba, se pueden adaptar partes o aspectos concretos, no hay que hacer una implantación directa de la propuesta.

Hay que recordar también que la evaluación que hará el profesor es de aspectos de una competencia y que no desarrolla ni agota una competencia completa. Así pues, hace falta aclarar y delimitar qué aspectos están definidos institucionalmente, qué aspectos son contribuciones de los módulos y qué valora cada profesor en particular.

Se tiene que entender que desde cada asignatura se colabora al aprendizaje y al desarrollo de la competencia. La coordinación del profesorado es el medio para superar ese currículo atomizado en el que muchas veces se corre el riesgo de caer a la práctica. Esto se facilita por medio del reajuste y la coordinación permanente, donde se revisan aquellos aspectos del diseño curricular y de su desarrollo que se enriquecen con la experiencia de llevarlo a cabo.

Capacitación del profesorado y de los agentes implicados

Hay que prever la importancia de acompañar todo el proceso de cambio que comporta este diseño con estrategias de formación, que faciliten y favorezcan el desarrollo profesional de los agentes implicados. En este sentido, se pueden observar los ejemplos de estrategias de formación del profesorado desarrolladas por algunas titulaciones catalanas y su impacto en las mejoras y en las innovaciones con motivo de la adaptación a las demandas del proceso de Bolonia (García San Pedro, 2007; 2008b).

Diseño, con sentido práctico, de la matriz de desarrollo de las competencias establecidas

Se aconseja buscar criterios consensuados sobre la cantidad de niveles y de indicadores para el trazado de la matriz de competencias. Hace falta graduar la justa implantación y favorecer en primer lugar experiencias colectivas de profesores, para que el aprendizaje sea compartido y se favorezca la cultura de colaboración.

Distribución de las competencias y los aspectos de competencias que hay que evaluar por cada profesor o grupo de profesores

Hay que recordar que un profesor no «certifica» la consecución de una competencia, sino que colabora en su evaluación, y que la evaluación es gradual y tiene que prever una variedad de metodologías, de agentes y de momentos, con el fin de captar las evidencias y su consecución desde una perspectiva formativa y procesual. No se tiene que perder, en ningún momento, la finalidad formativa, como dimensión esencial de la evaluación.

Revisión frecuente de la coherencia del diseño curricular y su evaluación con el perfil profesional y el contexto

Es importante vincular las competencias con el perfil, para favorecer la relevancia y para que las metodologías de evaluación sean pertinentes a las demandas del perfil. Se hace necesario revisar permanentemente la coherencia y reajustar el diseño y las metodologías de

evaluación.

Favorecimiento de la participación de los agentes en el proceso de revisión permanente

Las voces de los participantes y de los estudiantes, como primeros implicados, tienen que estar presentes de manera continua en este proceso de construcción colectiva. Por lo tanto, habría que revisar en qué momentos puntuales es valiosa la aportación de los implicados en el proceso de evaluación.

5.2. PREGUNTAS FRECUENTES

¿Cómo se puede combinar la cantidad de estudiantes con la complejidad de la evaluación?

La diversidad metodológica y la cantidad de retroalimentación que comportan los procesos de evaluación formativa tienen un coste de tiempo y esfuerzos muy alto para el profesorado. Es verdad que se puede aplicar, a partir de ciertas consideraciones, una evaluación formativa a bastantes estudiantes (utilizar la autoevaluación o la coevaluación, generar plantillas para una evaluación rápida, hacer correcciones colectivas, etc.), pero también es importante generar los mecanismos y las instancias para reconocer este tiempo y esfuerzo que dedica efectivamente el profesorado.

De todos modos, hay aspectos implicados en el cambio metodológico y de evaluación que afectan a diversos aspectos (por ejemplo, estructuras) y que pueden influir tanto positivamente como negativamente, sin que por sí mismos sean excluyentes. No obstante, para estimular la aplicación de metodologías innovadoras y activas es importante que se reconozcan de alguna manera los esfuerzos y la formación que comportan y que, al mismo tiempo, se hagan conocer y se difundan experiencias de evaluación de éxito en diversas circunstancias.

¿Es posible transferir de otras áreas las estrategias metodológicas?

Dado que la taxonomía de las ciencias es muy compleja, este trabajo ha optado por seguir la clasificación de AQU Catalunya sobre confección de áreas de titulaciones. No obstante, es el trabajo del profesorado, como experto del área en cada titulación, el que adapta las estrategias y los instrumentos tanto de formación como de evaluación. El mapa de competencias se tiene que adaptar según los perfiles de las titulaciones y el contexto en el que se enmarcan.

¿De qué manera se prevé la diversidad y la individualidad de los estudiantes?

El hecho de que la evaluación sea continua y variada explora el desarrollo de las competencias longitudinalmente a la vez que la variedad metodológica garantiza, no tan sólo

el desarrollo, sino también la posibilidad de alcanzar los aprendizajes desde estilos cognitivos diferentes, según las posibilidades y las diferentes capacidades o aptitudes de los estudiantes. En la medida en que los estudiantes reciben la retroalimentación necesaria, también despliegan mecanismos para autorregular su aprendizaje con el fin de adaptarse a los niveles requeridos.

¿Por qué es importante un diseño modular al evaluar las competencias?

Porque el diseño modular permite ver la globalidad del aprendizaje; en cambio, las asignaturas, como están más directamente vinculadas a las disciplinas, pueden favorecer aprendizajes más compartimentados. Los diseños modulares facilitan más partir de la globalidad del problema y de la complejidad de un tema vertebrador y diseñar trayectos formativos para responder a esta complejidad.

¿Hay que diseñar siempre actividades específicas de evaluación?

El desarrollo de la formación comporta procesos de ejercitación organizados y presentados como actividades de ejecución. Muchas veces, se pueden utilizar actividades para la ejercitación del aprendizaje como indicadores del nivel de consecución de los objetivos y, en algunos casos, incluso, como evidencia de haber conseguido el dominio de una competencia determinada.

¿Las actividades de evaluación pueden servir como estrategia para el aprendizaje?

La coherencia deseable entre objetivos, metodología y evaluación nos lleva a señalar que podemos avanzar en la consecución de unos objetivos y unas competencias de formación a partir de acciones y reflexiones sobre la manera de responder a exigencias de evaluación.

De hecho, muchos profesores aportan exámenes y pruebas valorativas a los estudiantes para que puedan verificar mediante estos exámenes y pruebas si tienen o no un dominio suficiente de la materia o módulo formativo en el que participan.

¿Cómo podemos evitar el entrenamiento en los sistemas de evaluación?

La medida de consecución de capacidades y objetivos se puede llevar a cabo, normalmente, con diferentes instrumentos, agentes informantes y momentos.

Desde este punto de vista, conviene diversificar los instrumentos de evaluación y variar el contenido para evitar la influencia contaminante que el entrenamiento en la prueba o el dominio automatizado de las respuestas puedan tener sobre los resultados.

5.3. GLOSARIO

AUTOEVALUACIÓN

Evaluación hecha por cada uno, en este caso el estudiante, sobre su propio cumplimiento.

COEVALUACIÓN

Proceso mediante el que un igual evalúa el cumplimiento de un compañero de acuerdo con unos criterios establecidos previamente.

COMPETENCIA

Coordinación dinámica de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para llevar a cabo una tarea profesional de forma eficaz.

CONTENIDOS

Los contenidos o saberes son el apoyo para la acción y pueden ser de tipos cognoscitivos, motivacionales, afectivos y procedimentales.

CONVERGENCIA

Proceso que trata de combinar y homologar la creación del EEES, centrado fundamentalmente en la adopción de un sistema formativo basado en ciclos, la promoción de la movilidad de personas, el establecimiento de un sistema de créditos (créditos europeos de transferencia y simulación: ECTS), la creación del suplemento al título y el desarrollo de la calidad de las instituciones.

CUMPLIMIENTO DEL ESTUDIANTE

Actuación del estudiante ante una actividad o problema de aprendizaje o de evaluación.

ELEMENTOS DE LA COMPETENCIA

Actuaciones concretas y específicas mediante las que se pone en acción la unidad de competencia que se quiere describir, trabajar o evaluar.

EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Perspectiva que comprende la evaluación de las competencias y la evaluación por competencias.

EVALUACIÓN CRITERIAL

Evaluación que fundamenta el enfoque de las competencias y hace referencia al hecho de que las valoraciones se efectúen sobre la base de acuerdos (criterios) consensuados colectivamente, sobre cuya base se definen niveles de consecución y desarrollo de esas competencias.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Proceso mediante el que se determina el grado en que un estudiante tiene una determinada competencia, o una dimensión de la misma.

EVALUACIÓN DE CERTIFICACIÓN

Consiste en una serie de pruebas a las que se somete a los estudiantes con el fin de determinar si poseen las competencias en una determinada área de acuerdo con criterios públicos de alto grado de idoneidad. Hay tres tipos de certificaciones: a) de la institución educativa, que tiene que determinar si los estudiantes poseen las competencias en el nivel esperado al finalizar un determinado programa o ciclo; b) del Estado, mediante la aplicación de pruebas masivas para determinar el grado de desarrollo de las competencias cognitivas, y c) de las organizaciones profesionales, que buscan certificar como tal las competencias mediante análisis independientes y objetivos (Tobón *et al.*, 2006: 148).

EVALUACIÓN DE PROMOCIÓN

Evaluación llevada a cabo por el docente al finalizar un estudio o módulo que establece el grado de desarrollo de competencia/s en los estudiantes, sobre la base de unos indicadores definidos previamente, con el fin de determinar si pueden ser promocionados o no a otro módulo o módulos en los que es estrictamente necesario poseer estas competencias (Tobón *et al.*, 2006: 146).

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Evaluación que sigue los principios del enfoque educativo de las competencias y que hace del proceso de evaluación un proceso de análisis, estudio, investigación y retroalimentación entorno al aprendizaje, sobre la base de indicadores concertados y construidos por una comunidad académica de referencia (Tobón *et al.*, 2006: 132).

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Propuesta en fase de realización que trata de configurar un espacio universitario común para los países europeos, que permita la movilidad de estudiantes y profesores en un marco de homologación de titulaciones y programas de estudio.

EVIDENCIAS

Son el resultado de las pruebas o actividades que informan del grado de idoneidad en el que se posee la competencia.

GUÍA DOCENTE

Documento que recoge la programación que el profesorado realiza de una materia o conjunto de materias que se trabajan interdisciplinariamente. Su difusión permite dar a conocer el sistema de trabajo y el contenido de la formación a los usuarios y a las instituciones.

HETEROEVALUACIÓN

Es el proceso que gestiona al profesor, el tutor, etc. Representa una perspectiva externa y profesional y hace referencia a la valoración de aspectos generales y específicos del cumplimiento ante el aprendizaje.

INDICADOR/INDICADOR DE CUMPLIMIENTO

Concreciones redactadas en forma de meta o de actividad para verificar y que sirven para determinar si la competencia se lleva a cabo con idoneidad. Se construyen sobre la base del estudio del contexto disciplinario, profesional, laboral o social.

MATRIZ O RÚBRICA

Es un instrumento o matriz de evaluación que relaciona una lista de criterios sobre un trabajo y una escala de valoración. «Es una estrategia de evaluación alternativa, generada mediante una lista, un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos o las competencias alcanzados por el estudiante en un trabajo o materia en particular» (López Carrasco, 2007). «Sirve para hacer una descripción detallada del tipo de cumplimiento esperado por parte de los estudiantes, como también de los criterios que se utilizarán para hacer el análisis» (Arends, 2004, citado por López Carrasco, 2007).

Hay dos tipos de rúbricas: las comprensivas y las analíticas. Un ejemplo de un tipo de diseño de matriz o rúbrica sería el siguiente:

Conceptos o rúbricas	Escala de calificación y niveles de ejecución Cuantitativo/cualitativo/mixto			
	Excelente	Muy bien	Bien	Deficiente
Aspectos a evaluar	Criterios o descriptores Evidencias que hay que alcanzar			

Fuente: López Carrasco, 2007.

MÓDULO

Unidad de formación que hace referencia a una o diversas competencias, con una asignación de créditos y una planificación sistemática de actividades didácticas y de evaluación.

NIVEL

Gradación de la consecución de la competencia; lo más frecuente es que se establezcan entre tres y cinco niveles para facilitar la evaluación.

PERFIL PROFESIONAL

Descripción detallada y específica que delimita las características propias de un grupo profesional, define la identidad y concreta las actuaciones que le son propias.

UNIDAD DE COMPETENCIA

«Toda competencia se compone de unidades de competencia. Cada una de las unidades de competencia se describe mediante una habilidad procedimental (verbo de acción), un objeto de conocimiento, un valor, una finalidad y una condición de calidad» (Tobón *et al.*, 2006: 104).

Acto seguido, detallamos algunos glosarios que pueden cubrir diferentes aspectos del tema tratado en esta guía:

- Las ediciones impresas siguientes disponen de glosarios amplios e interesantes:
 - BOLÍVAR, A. *Diseñar y evaluar por competencias en la universidad. El EEES como reto*. Vigo: Universidad de Vigo, 2007.

- DE MIGUEL DÍAZ, M. *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Universidad de Oviedo, 2004.
- MARTÍNEZ RUIZ, M. A.; SAULEDA PARÉS, N. *Glosario EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universitat d'Alacant, 2007.
- Glosario útil sobre la evaluación auténtica: <<http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/glossary.htm>>

5.4. BANCO DE RECURSOS

Reseñamos aquí diferentes recursos que pueden servir como orientaciones para la planificación, el diseño y la implantación de la formación y la evaluación por competencias.

Recursos generales, de fundamentación de la temática

DE MIGUEL, M. *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea*. Universidad de Oviedo, 2004. (Para el diseño del plan de estudios)

MEC. *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Consejo de Coordinación Universitaria, 2006. Disponible en: <<http://www.mec.es/educa/ccuniv/index.html>>

UOC. Jornadas en red sobre EEES. 2007. Disponible en <http://www.uoc.edu/symposia/ees2007/pdf/Espai_europeu_2007_complet.pdf> (espacio de intercambio de experiencias de adaptación al EEES y de reflexión sobre sus retos y oportunidades)

Talleres del MEC: http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=3&menu2=3&menu3=&dir=04_Universidades/022EdUnSu/032EEES/07@Taller08/04-VaCualif

FERNANDO ESCANERO, J. (dir). *Formular y evaluar competencias*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2007.

ECHAZARRETA, C. *La evaluación auténtica en el EEES a través de la webquest*, 2007. Disponible a: http://www.uoc.edu/symposia/ees2007/files/A_c_carmen_echazarreta.pdf (temática: evaluación auténtica *versus* evaluación tradicional. Interesante artículo que presenta sintéticamente las características primordiales de la evaluación auténtica)

ANECA. *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Aneca (Informe Reflejo), 2007. Disponible en: http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf

PERRENOUD, P. Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 1993, núm. 16(1, 2), p. 107-132.

PERRENOUD, P. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 1991, núm. 13(4), p. 49-81.

Orientaciones y recomendaciones para el diseño y la evaluación

AUTORES DIVERSOS (2007). Educar por competencias: inicio del debate. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 2007, núm. 52. Hay un artículo que de manera explícita se refiere a la evaluación.

ALDANA LEÓN, W. *Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 1º, 2º, 3º*. Bogotá: Magisterio, 2001.

ALDANA LEÓN, W. *Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 4º, 5º, 6º*. Bogotá: Magisterio, 2001.

BOUTIN, G.; JULIEN, L. *L'Obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Mont-real: Éditions Nouvelles, 2000.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'Évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Version préliminaire. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). *Evaluación por competencias. Matemáticas. Ciencias sociales. Filosofía. Evaluación de las pruebas de estado*. Bogotá: Magisterio, 2004.

MATEO, J. Claves para el diseño de un marco conceptual para la medición y evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2006, n° 24(1), p. 165-186. Disponible en: http://www.um.es/depmide/RIE/contenido/24-1_8.html (abstract)

UNIVERSIDAD DE CÒRDOVA. *Modelo de memoria para la figura del coordinador de las experiencias piloto*. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/experiencias/coordinadores/Memoria%20Anual%20Coordinadores-as.doc>

UNIVERSIDAD DE NAVARRA. *Modelo de memoria para la figura del coordinador de las experiencias piloto*. Disponible en: <http://www.universidaddenavarra.info/innovacioneducativa/planificacion/apuntesyplantilla.doc>

Ejemplos de asignaturas planificadas por competencias

<http://www.ugr.es/~fbd/ects/METODOLOGIA-TRABAJO-INTELECTUAL.pdf> (En este ejemplo se finaliza con examen final.)

Taller de la UPM para elaborar guías docentes. Disponible en: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/guias_docentes/fichas_guias_docentes_2.pdf

Comisión Andaluza para el EEES. *Recomendaciones para elaborar las guías docentes*. Disponible en: <http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/Gu%C3%ADas%20docentes.pdf>

Experiencia piloto de créditos europeos. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/experiencias/documentacion/FICHA%20Guia%20Docente%20particular%20con%20sugerencias.pdf>

Recursos metodológicos

EXLEY, K.; DENNICK, R. *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea, 2007.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999. (Este libro hace un recorrido por las distintas técnicas que propician el aprendizaje cooperativo.)

MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. *Project based learning handbook: a guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato (California): Buck Institute for Education, 2003. (Aquí se explica cómo diseñar un proyecto. Contiene bastantes ejemplos de distintas áreas y al finalizar cada capítulo hay un «banco de ideas».)

WASSERMANN, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores, 1994.

SAVIN-BADEN, M.; HOWELL MAJOR, C. *Foundations of problem-based learning*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2004.

Ejemplo de evaluación por competencias, matriz para la evaluación de un curso en línea: <http://intrauia.iberopuebla.edu.mx/aldea/999/g3901/webquest/index.htm>

Ejemplos de rúbricas

EDUTECA. *Matriz de valoración para trabajos escritos y otros ejemplos*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/proyectos/RubricEscritura.php3>; <http://www.eduteka.org/MatrizEjemplos.php3>

GOODRICH, H. *Understanding rubrics*. Disponible en: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>

LÓPEZ, M. A. *Guía básica para la elaboración de rúbricas*, 2007. <http://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rbricas/>

Authentic Assessment Toolbox: <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>

MERTLER, Craig A. Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2001, núm. 7 (25). Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

NÚÑEZ, J. C.; SOLANO, P.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; ROSARIO, P. Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 2006, vol. 18, núm. 3, p. 353-358. Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3222.pdf>

SANMARTÍ, N.; ALIMENTI, G. *La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química*. <http://www.fisica.unlp.edu.ar/InvestEnsFisica/referencias/EvaluacionYModeloDidactico.pdf>

6. REFERENCIAS

ABDALA, E. *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: Cinterfor, 2004. Disponible en: http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_eva/

AGUADED, J. I.; FONSECA, C. *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo, 2007.

AGUDELO, S. *Certificación ocupacional. Manual didáctico*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1993.

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.

ALLEN, J., RAMAEKERS, G.; VAN DER VELDEN, R. Measuring competencies of higher education graduates. *New Directions for Institutional Research*, 2005, núm. 126, p. 49-59.

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

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

AQU CATALUNYA. *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, 2005. Disponible en: http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/Eines_cat.

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

ARBIZU, F. M. La perspectiva del sistema nacional de las cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias. *Boletín Cinterfor*, 2002, nº 152, p. 157-170.

ARBIZU, F. M. El sistema nacional de las cualificaciones y formación profesional. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 2004, nº 39-40, p. 53-61.

ARISTIMUÑO, A. *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Departamento de Educación, Universidad Católica de Uruguay, 2005. Disponible en: <http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2005/febrer1/demonio.pdf>

BAARTMAN, L. K. J.; BASTIAENS, T. J.; KIRSCHNER, P. A.; VAN DER VLEUTEN; CEES, P. M. Teachers' opinions on quality criteria for competency assessment programs. *Teaching and Teacher Education*, 2007, nº 23(6), p. 857-867.

BAIGORRI, J.; MARTÍNEZ, P.; MONTERRUBIO, E. El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. *Revista Europea de Formación Profesional*. CEDEFOP, 2006, nº 37, p. 37-54.

BARNETT, R. *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BARRIOS, E. *Gestión de las competencias*. Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2000.

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.

BATH, D.; SMITH, C.; STEIN, S.; SWANN, R. Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research and Development*, 2004, nº 23(3), p. 313-328.

BENEJAM, P. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori, 1997.

BENITO, A.; CRUZ, A. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2005.

BENNET, N.; DUNNE, E.; CARRÉ, C. Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 1999, nº 37, p. 71-93.

BERMAN, J.; RITCHIE, L. Competencies of undergraduate business students. *Journal of Education for Business*, 2006, nº 81(4), p. 205-209.

BERNAL, J. L. *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2006. Disponible en: http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf

BERTRAND, O. *Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales*. Madrid: OEI, 2000.

BIGGS, J. B.; COLLINS, K. F. *Evaluating the quality of learning – The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press, 1982.

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea, 2006.

BJORNAVOLD, J. La valoración del aprendizaje no formal: desarrollos europeos y paradojas. / *Congreso Internacional sobre Sistemas de Titulación Profesional en la Unión Europea*. Sant Sebastià, 20-22 de juny de 2000.

BJORNAVOLD, J. Evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal en Europa. Principales tendencias y retos. *Formación XXI*, 2002, nº 3, p. 12-21.

BLYTHE, T. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

BOE. *ley orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las calificaciones y la formación profesional*. Madrid: Boletín Oficial del Estado de 20 de junio de 2002.

BOLÍVAR, A. *Diseñar y evaluar por competencias en la universidad. El EEES como reto*. Vigo: Universidad de Vigo, 2007.

BOLÍVAR, A. La planificación por competencias en la reforma de Boloña de la educación superior. Un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, diciembre de 2007.

BOLÍVAR, A.; PEREYRA, M. A. El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. (ed.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BOUDER *et al.* Certificación y legibilidad de la competencia. *Boletín Cinterfor*, 2002, nº 152, p. 99-154.

BOUHON, M.; DAMBROISE, C. *Évaluer des compétences en classe d'histoire. Apprendre l'histoire*. Louvain-la-Neuve: UCL, 2002.

BRAVO PEMJEAN, L.; MILOS HURTADO, P. Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2007, nº 52, p. 51-62.

BRINE, J. Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 2006, nº 32(5), p. 649-665.

BRINKMAN, G. W.; VAN DER GEEST, Thea M. Assessment of communication competencies in engineering design projects. *Technical Communication Quarterly*, 2003, nº 12(1), p. 67-82.

BROMLEY, A. P.; BORAN, J. R.; MYDDELTON, W. A. Investigating the baseline skills of research students using a competency-based self-assessment method. *Active Learning in Higher Education*, 2007, nº 8(2), p. 117-137.

CANO, E. *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 2007.

CARRERAS, J.; PERRENOUD, P. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 2006.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (ed.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CHARTIER, R. *El mundo como representación. Historia cultural. Entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

CIDEC (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de Economía, Empleo y Cualificaciones). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*, 1999 (colección «Cuadernos de Trabajo: Formación, Empleo, Cualificaciones», 27).

CINTERFOR/OIT. Jóvenes, formación y empleabilidad. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. Montevideo, 1997, p. 139-140.

CINTERFOR/OIT. *Juventud, educación y empleo*. Montevideo, 1998.

CINTERFOR/OIT. *Formación, trabajo y conocimiento*. Montevideo, 1999.

CINTERFOR/OIT. *Trabajo decente y formación profesional*. Montevideo, 2001.

CODÓ, E.; MASATS, D.; FEIXAS, M.; ESPINET, M.; COUSO, D. (2007): Analysing the level of complexity of university students' written responses: a comparison between first and foreign language productions. A: RUST, C. (ed.). *Improving student learning through teaching*. Oxford: Oxford Brookes University, 2007, p. 158-170.

COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R.; VILLACIERVOS, P. Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2005 (octubre-diciembre), nº 204, p. 519-538.

COMISIÓN EUROPEA. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, 2005.

COMISIÓN EUROPEA. *Comunicación hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*, Bruselas, 20001, p. 678-final.

COMISIÓN EUROPEA. *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, Bruselas, 2003. Disponible en: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Universidades_Europa_Conocimiento.pdf

COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD. *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Consejo de Coordinación Universitaria, 2006.

CONSEJO EUROPEO. Resolución del Consejo el 27 de junio sobre educación permanente, *diario oficial de las comunidades europeas*, 2002, 163/19.7.2002.

COROMINAS, E. ¿Entramos en la era portafolio? *Bordón*, 2000, p. 52(4), nº 509-522.

COROMINAS, E. Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 2001 (mayo-agosto), nº 325, p. 299-321.

DE KETELE, J. M. L'Évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1996.

DE MIGUEL, M. (coord.). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza, 2006.

DE MIGUEL, M. (dir.). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la

Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario. Proyecto EA2005-00118, 2005.

DELGADO, A. M. (coord.). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Dirección General de Universidades, 2005. Disponible en: <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>

DÍAZ, T. Certificación de competencias en el marco de la formación continua: contexto y metodología. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 2004, nº 39-40, p. 7-12.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y INNOVACIÓN EDUCATIVA. *Memoria final del proyecto ERA. Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales*. Madrid: Ministerio de Educación y Deportes, 2004.

DONNELLY, A. M. Let me show you my portfolio! Demonstrating competence through peer interviews. *Action in Teacher Education*, 2005, nº 27(3), p. 55-63.

DUCCI, M. A. *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.

ECHEVERRÍA, B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 2002, nº 2 (1), p. 7-43.

ERAUT, M. Learning outcomes and competencies: the approaches relation both in higher education. *Seminario RED-U*, Barcelona, 2006.

ESCUDERO, J. M. *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* Murcia: ICE DM, 2006.

ESCUDERO, J. M. Claves para la adaptación del personal docente a las nuevas metodologías del EEES. A: *La evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias*. Universidad de Burgos, ANECA, 2007. Disponible en: http://www.aneca.es/servicios/serv_agenda_historico07_burgos.asp

ESCUDERO, J. M. et al. *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Murcia: Facultad de Educación, 2007.

ESCUDERO, J. M. La educación social, repensar los contenidos y los procesos de la formación. *Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales: La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. Toledo, septiembre de 2007.

EURIDYCE. *Competencias clave*. Bruselas: Consejo de Europa, 2002.

FERNÁNDEZ, A. Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 2006, nº 24. Disponible en: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>

GAIÑÍN, J.; SARRAMONA, J. *Perfil y competencias del pedagogo. Aportacions al document de la titulació de Pedagogia (curs 2004/2005, UAB)*, 2004. (Documento interno)

GAIRÍN, J. *et al. Nuevas funciones de la evaluación. La evaluación como autorregulación.* Madrid: MEC. Madrid, 2009.

GAIRÍN, J.; SÁNCHEZ DELGADO, P. *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Elaboración de guías docentes.* Madrid, 2006.

GALLART, M. A.; JACINTO, C. (coord.). *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables.* Montevideo: Cinterfor/OIT: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 1998.

GARCÍA SAN PEDRO, M. J. *Realidad y perspectivas de la evaluación por competencias en la universidad.* Proyecto de tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada, 2008. (Documento policopiado)

GARCÍA SAN PEDRO, M. J. El EEES como espacio para el desarrollo profesional del profesorado. Aporte desde un enfoque interpretativo. A: GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Barcelona: X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (X CIOIE), 2008.

GARCÍA SAN PEDRO, M. J. *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad.* Trabajo de investigación. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada, 2007. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2072/8999>

GARCÍA, J. A. Los métodos cuantitativos en la investigación educativa. A: MONCLÚS, A. (coord.). *Educación y sistema educativo.* Madrid: ICE Universidad Complutense de Madrid, 2004.

GARCÍA, J. A. Los métodos cualitativos en la investigación educativa. A: MONCLÚS, A. (coord.). *Educación y sistema educativo.* Madrid: ICE Universidad Complutense de Madrid, 2004.

GIFT, S. I.; BELL-HUTCHINSON, C. Quality assurance and the imperatives for improved student experiences in higher education: The case of the University of the West Indies. *Quality in Higher Education*, 2007, nº 13(2), p. 145-157.

GONCZI, A.; ATHANASOU, J. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica australiana. A: ARGÜELLES, A. (ed.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.* México: Antonio Argüelles Ed., 2005, p. 265-268.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno.* Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2003.

GRUBB, W. N. *Training policy studies. Evaluating job training programmes in the Unites States: evidence and explanations.* Ginebra: OIT, 1995.

GRUPO TÉCNICO DE TRABAJO DEL PROYECTO ERA. El proyecto ERA y la validación de los aprendizajes no formales e informales. *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, 2004, nº 39-40, p. 65-73.

HAGER, P.; BECKETT, D. *Bases filosóficas del concepto integrado de competencias. Competencia laboral y educación basada en normas de competencia.* México: Antonio Argüelles Ed., 2005.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla, 2005.

HUSSEY, T.; SMITH, P. Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 2008, nº 13(1), p. 107-115.

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.

IRIGOIN, M.; VARGAS, F. Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. *Boletín Cinterfor*, 2002, nº 152, p. 75-88.

JAMES, M.; BROWN, S. Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *Curriculum Journal*, 2005, nº 16 (1), p. 7-30.

JAMISON, P. *Student evaluation a staff development handbook*. Regina, SK: Saskatchewan Education & Saskatchewan Professional Development Unit, 1999.

JARIOT, M.; RIFÀ, M. L'avaluació. A: DIVERSOS AUTORS. *Carpetes d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Barcelona: servicio de publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona, ides, 2008.

KING, P. M.; HOWARD-HAMILTON, M. An assessment of multicultural competence. *NASPA Journal*, 2004, nº 40(2), p. 119-133.

KIRSCH, E. Evaluar la experiencia adquirida. Entre normas de certificación y singularidad de los itinerarios profesionales. *Boletín Cinterfor*, 2002, nº 152, p. 89-97.

LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin, 2000.

LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation, 1995.

LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE, 2000.

LESEMAN, F.; LEJEUNE, M.; HART, S. *Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle*. Quebec: INRS-Urbanisation, Culture et Société, 2005.

LINDNER, J. R., DOOLEY, K. E.; MURPHY, T. H. Differences in competencies between doctoral students on-campus and at a distance. *American Journal of Distance Education*, 2001, nº 15(2), p. 25-40.

MANATHUNGA, C.; LANT, P.; MELLICK, G. Developing professional researchers: Research students' graduate attributes. *Studies in Continuing Education*, 2007, nº 29(1), p. 19-36.

MARTÍNEZ, J. La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2005, nº 18(3), p. 127-144.

MAYOR RUIZ, C. (ed.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB, 2003.

McDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J.; GONCZI, A. Nuevas perspectivas sobre la evaluación, *Boletín Cinterfor*, 2000, nº 149, p. 41-72.

MERLE, V. Evolución de los sistemas de validación y certificación. ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? *Revista Europea de Formación Profesional*. CEDEFOP, 1998, nº 12, p. 39-52.

MILLER, GE. The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, nº 65. 1990. p. 63-67.

MILLER, Allen H.; IMRIE, Bradford; COX, Kevin. *Student assessment in higher education*. Londres: Kogan Page, 1998.

MONCLÚS, A. El problema de la certificación de competencias profesionales. Modelos Europeos. *Actas del III Congreso de Formación Ocupacional*. Zaragoza, 20, 21 y 22 de junio de 2001, p. 174-187.

MONEREO, C. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor, 2000.

MORENO, J. M. Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. A: ESCUDERO, J. M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Síntesis, 1999.

MULDER, M.; WEIGEL, T.; COLLINS, K. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 2007, nº 59(1), p. 67-88.

NAVIO, A. *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro, 2005.

NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible en: <http://inces.ed.gov/publicsearch/> (consultat el setembre de 2008).

O'MALLEY, J. M.; PIERCE, L. V. *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Nova York: Addison-Wesley, 1996, p. 268.

OSANDÓN MILLAVIL, L.; AYALA VILLEGAS, E. ¿Cumplen algún papel los contenidos de la historia en el aprendizaje por competencias? *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2007, nº 52, p. 72-82.

PAESANI, K. Exercices de style: Developing multiple competencies through a writing portfolio. *Foreign Language Annals*, 2006, nº 39(4), p. 618-639.

PAGÈS, J. Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2007, nº 52, p. 29-39.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Collaborating online. Learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PRADES, A. *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005.

PERRENOUD, C. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, 1999.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

PRIETO, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, ICE Universitat de Barcelona, 2008.

QUINQUER, D. La evaluación de los aprendizajes en las Ciencias Sociales. A: BENEJAM, P. et al. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 1987.

ROBERSON, M. T.; CARNES, L. W.; VICE, J. P. Defining and measuring student competencies: A content validation approach for business program outcome assessment. *Delta Pi Epsilon Journal*, 2002, nº 44(1), p. 13-24.

ROBLEY, W.; WHITTLE, S.; MURDOCH-EATON, D. Mapping generic skills curricula: A recommended methodology. *Journal of further and Higher Education*, 2005, nº 29(3), p. 221-231.

ROBLEY, W.; WHITTLE, S.; MURDOCH-EATON, D. Mapping generic skills curricula: Outcomes and discussion. *Journal of further & Higher Education*, 2005, nº 29(4), p. 321-330.

ROE, R. A. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), p. 192-202.

ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruselas: De Boeck, 2000.

ROJAS, M. T. Enseñar historia desde las «competencias para la comprensión»: el EpC de la Universidad de Harvard. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2007, nº 52, p. 63-71.

RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB, 2005.

RUÉ, J. *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea, 2007.

RUÉ, J. *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea, 2009.

RUIZ, C. El proceso de evaluación y certificación de competencias. *Formación XXI*, 2001, nº 10.

RUIZ, C. *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral. Barcelona: UAB, 2001.

RUIZ, C. La percepción de la certificación profesional en la formación de formadores. *V Congreso de Formación para o Trabajo*. Santiago de Compostela, 2003.

RUIZ, C. La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educar*, 2006, nº 38, p. 133-150.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. (ed.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

SÁNCHEZ, P.; GAIRIN, J. *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE Univesidad Complutense de Madrid, 2008.

SCHÖN, D. *The reflexive practioner*. Londres: The Falmer Press, 1983.

SMITH, C.; BATH, D. The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 2006, nº 51, p. 259-286.

SOBRADO, L. *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona: Estel, 2004.

SOUTO; MCCOSHAN; JUNGE. *European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting Limited, 2005. Disponible en: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2005>.

STONE, M. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

SUÁREZ, B. *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>

SUPERNAW, R. B.; MEHVAR, R. Method for the assessment of competence and the definition of deficiencies of students in all levels of the curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2002, nº 66(1), p. 1-4.

TEJADA, J.; NAVIO, A. *Las competencias profesionales*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada, 2004. (Documento mimeografiado)

TEJADA, J. *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria. Poio, 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>

TEJADA, J. Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. *IX Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. Santiago de Compostela, 25 y 26 de octubre de 2007.

TEJADA, J. El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *REDIE*, 2007, vol. 7, nº 2, México.

TEJADA, J. La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 2002, nº 30, p. 91-118.

TRIBY, E. Evolución y retos de la validación de la experiencia. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2005, nº 35, p. 45-55, Cedefop.

VILLA, A.; POBLETE, M. (dirs.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero, ICE Universitat de Deusto, 2007.

VILLARDÓN, L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 2006, nº 24. Disponible en: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>

VOLK, J. *Assessment strategies*. Regina, SK: Saskatchewan Learning-Region 3, 2002.

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

YORKE, M.; HARVEY, L. Graduate attributes and their development. *New Directions for Institutional Research*, 2005, nº 128, p. 41-58.

ZABALA, Z.; ARNAU, L. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.

ZABALZA, M. A. *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*, 2005. Documento disponible en: <http://www.asoc-aidu.com>. También en: <http://www.arcade.es/aidu/control/files/110106111025.doc>

7. ANEXO. EXPERTOS

Relación de participantes en el seminario de expertos organizado para validar la GUÍA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES:

- Miembros del equipo de investigación:
 - Dr. Joaquín Gairín Sallán, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Dra. Carmen Armengol Asparó, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Prof. María José García San Pedro, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Dra. María Mercedes Gisbert Cervera, Universitat Rovira i Virgili
 - Prof. José María Cela Ranilla, Universitat Rovira i Virgili

- Expertos invitados:
 - Dra. Sofia Isus Barado, Universitat de Lleida
 - Dra. María Marqués Banqué, Universitat Rovira i Virgili
 - Prof. Jesús Berruezo, InterManagement Ibérica Consulting
 - Dr. Aurelio Villa Sánchez, Universidad de Deusto
 - Dr. Antoni Navío Gámez, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Dr. Eugenio Astigarraga Echeverría, Universidad de Mondragón
 - Dra. Olga Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna
 - Dr. Joaquim Casal Bataller, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Dr. Josep Juandó Bosch, Universitat de Girona

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