

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**LA EVALUACIÓN
DEL APRENDIZAJE
DE LAS COMPETENCIAS
ACADÉMICO-PROFESIONALES
EN LAS NUEVAS
TITULACIONES DE GRADO**

DOCTORANDO:
JONATHAN CASTAÑEDA FERNÁNDEZ

DIRECTORES:
MARIO DE MIGUEL DÍAZ
JOSÉ LUIS SAN FABIAN MAROTO

ASTURIAS, 2015

AGRADECIMIENTOS

A la hora de expresar mis agradecimientos a todas aquellas personas sin las cuales esta tesis no habría podido ver la luz, me gustaría diferenciar entre dos tipologías en función de su contribución a mi trabajo:

- ❖ Empezaré haciendo referencia a todos los que han intervenido y participado aportando el contenido y orientándome acerca de cómo dar forma a esta tesis. A este respecto debo agradecer la importante colaboración que he recibido de:
 - Todas las personas que han permitido que les “robara” un poco de su tiempo y que solícitamente han colaborado y participado activamente en los distintos procedimientos que he empleado para recoger la información: las entrevistas a docentes, los grupos de discusión con alumnos y los cuestionarios on-line para ambos. Todos ellos han destacado por su amabilidad, disponibilidad e interés en intervenir sin buscar nada más que ayudar a una persona que les había solicitado colaboración.
 - Para lograr acceder a estas audiencias también debo agradecer el esfuerzo realizado por distintas personas. Entre las que debo destacar a Javier Argos y Laurentino Salvador, mis contactos en la Universidad de Cantabria, que me ayudaron a recabar buena parte de la información sin la cual esta tesis no habría podido finalizarse.
 - También me gustaría poner de relieve el inmejorable trato y colaboración que he recibido de Tânia Gaspar, gracias a la cual mi estancia en la Universidade Lusíada de Lisboa ha resultado ser una experiencia de gran enriquecimiento personal y profesional que siempre recordaré.
 - Tampoco puedo olvidarme del Servicio de Investigación de la Universidad de Oviedo, que me ha orientado y ayudado en todo lo referente al aprovechamiento de la beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) que me fue concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para que pudiera desarrollar la investigación que ha derivado en esta tesis.
 - Asimismo, debo destacar al equipo informático del Centro de Innovación de la Universidad de Oviedo que me facilitó y ayudó notablemente a poner en práctica el cuestionario on-line.
 - Igualmente debo agradecer la ayuda recibida por el todo personal (tanto docente e investigador como administrativo) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, que a lo largo de cuatro años me han facilitado enormemente mi “día a día” en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
 - Y, finalmente, a mis directores de tesis, especialmente a Mario de Miguel, que fue la primera persona que confió en mis capacidades como pedagogo (incluso antes de yo mismo creyera que poseía tales “competencias” –término que él me ha enseñado-) y que me ha orientado, motivado y ayudado inmensamente a sacar adelante un trabajo que, en muchos momentos, yo nunca creí posible poder hacer. Gracias a él soy el pedagogo, investigador y evaluador actual y sin él no sería ni la ínfima parte de lo que soy. Mario, mi deuda contigo es inmensa. Sin olvidarme tampoco de José Luis San Fabián, que tras la jubilación de Mario se hizo cargo de esa responsabilidad y que, dándole una perspectiva diferente y personal pero igualmente complementaria, me ha facilitado enormemente mi labor docente e investigadora.

- ❖ Y acabo mis agradecimientos haciendo referencia a los que han ayudado a que yo (como persona) pudiera finalizar esta tesis:
 - En este caso tengo que destacar a toda mi familia, que me ha soportado estoicamente a pesar de mis malas formas y actitudes derivadas de los sinsabores y dificultades que me he ido encontrando a medida que iba realizando esta investigación. Sin ellos habría habido un 100% de posibilidades de que no hubiera acabado presentando esta tesis, siendo ellos el factor clave de motivación y ánimo que me han permitido solventar los pequeños (y no tan pequeños) problemas a los que me he enfrentado.
 - Entre todos ellos, quiero destacar el papel principal y fundamental que ha desempeñado Nieves, mi madre, una pedagoga vocacional (aún sin título que lo acredite) que me ha ayudado inmensamente a lo largo de toda la investigación y que, desde mi perspectiva, finalmente creo que conoce mejor que yo el tema de la evaluación de las competencias.
 - Tampoco puedo olvidarme de mi padre que, desde un segundo plano, siempre ha estado ahí disponible para ayudarme con todo lo que he necesitado y le he pedido.
 - También debo agradecer a todos los amigos, compañeros y colegas que han mostrado su interés y me han dado su ánimo y que, sin ser conscientes de ello, eran un revulsivo y acicate para seguir y finalizar esta tesis.

ÍNDICE

RESUMEN/ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN.....	3
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR MEDIO DE UNA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	12
1.1. Formación basada en competencias.....	12
1.1.1. Concepto y características de las “competencias”.....	13
1.1.2. Concepto y características de la formación basada en competencias. . .	17
1.1.3. El Espacio Europeo de Educación Superior y la formación basada en competencias.....	26
1.2. Evaluación de los aprendizajes.....	32
1.2.1. Concepto y características de la “evaluación de los aprendizajes”.....	32
1.2.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado.....	40
1.3. Evaluación del aprendizaje de competencias.....	65
2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	79
2.1. Finalidad y objetivos de la investigación	79
2.2. Organización y fases de la investigación.....	81
2.3. Metodología de la investigación.....	86
2.3.1. Tipo de diseño.....	86
2.3.2. Variables de información.....	88
2.3.3. Fuentes de información.....	93
2.3.4. Instrumentos de recogida de información.....	96
2.3.5. Población y muestra.....	101
2.3.6. Técnicas de análisis.....	113
3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	119
3.1. Descripción y análisis documental de los Programas Formativos	119
3.1.1. Estudio comparativo entre carreras afines o de una misma rama del conocimiento.....	134
3.1.2. Estudio comparativo entre carreras de una misma universidad.....	140
3.2. Descripción y análisis de la información aportada por los colectivos participantes a través de las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios	145

ÍNDICE

3.2.1. Programa Formativo	145
3.2.2. Perfil/es Profesional/es	169
3.2.3. Competencias Profesionales.	179
3.2.4. Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje	191
3.2.5. Sistemas de evaluación del aprendizaje	208
3.2.6. Fortalezas y debilidades del EEES.	243
3.2.7. Estudio comparativo entre carreras afines o de una misma rama del conocimiento.	248
4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	254
4.1. Conclusiones.	254
4.1. Conclusions (English version).	265
4.2. Discusión de resultados.	275
4.3. Propuestas de mejora.	280
4.3.1. Propuestas de mejora en el diseño de los Planes de Estudios.	281
4.3.2. Propuestas de mejora en la aplicación y desarrollo de los Planes de Estudios	287
4.4. Valoración crítica de la investigación	293
4.4.1. Contraste de objetivos.	293
4.4.2. Metaevaluación.	296
4.4.3. Límites y posibilidades	298
5. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.	302
6. ANEXOS (Ver CD)	
➤ Anexo 1: Dimensiones, unidades y variables de información	
➤ Anexo 2: Instrumentos de recogida de información	
➤ Anexo 3: Transcripción de las entrevistas y grupos de discusión	
➤ Anexo 4: Análisis documental de los Programas Formativos	

ÍNDICE DE TABLAS

– Tabla 1: Currículum tradicional vs. Currículum basado en competencias.	23
– Tabla 2: Proyecto de investigación vs. Proyecto de evaluación	55
– Tabla 3: Qué es y qué no es la evaluación del desempeño.	73
– Tabla 4: Instrumentos y componentes de la competencia	75
– Tabla 5: Instrumentos y niveles de la competencia.	76
– Tabla 6: Organización y fases del estudio	85
– Tabla 7: Dimensiones y unidades de análisis vs. Fuentes de información	95
– Tabla 8: Dimensiones y unidades de análisis vs. Instrumentos de recogida de información.	100
– Tabla 9: Muestra por Universidades.	105
– Tabla 10: Respuesta del profesorado por Escuela/Facultad.	106
– Tabla 11: Respuesta del alumnado por Escuela/Facultad.	107
– Tabla 12: Respuesta del profesorado por Titulación.	107
– Tabla 13: Respuesta del alumnado por Titulación	109
– Tabla 14: Experiencia del profesorado en docencia universitaria y en nuevas titulaciones	110
– Tabla 15: Nivel de implicación del profesorado en el diseño de los nuevos Planes de Estudios.	110
– Tabla 16: Curso en que está matriculado el alumnado.	111
– Tabla 17: Titulación anterior del alumnado.	112
– Tabla 18: Dedicación del alumnado	112
– Tabla 19: Dimensiones/Unidades de análisis en función de la fuente que las recoge.	115
– Tabla 20: Juicios de valor para la dimensión “Programa Formativo” por cada titulación	120
– Tabla 21: Juicios de valor para la dimensión “Perfil/es Profesional/es” por cada titulación	123
– Tabla 22: Juicios de valor para la dimensión “Competencias Profesionales” por cada titulación.	126
– Tabla 23: Juicios de valor para la dimensión “Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje” por cada titulación.	129
– Tabla 24: Juicios de valor para la dimensión “Sistemas de Evaluación del Aprendizaje” por cada titulación.	131
– Tabla 25: Juicios de valor para cada dimensión de análisis por carreras afines.	139
– Tabla 26: Juicios de valor para cada dimensión de análisis por universidades	144
– Tabla 27: Valoración general del Plan de Estudios de la Titulación.	145
– Tabla 28: Valoración de la estructura y organización del Plan de Estudios de la Titulación.	149
– Tabla 29: Expresión de los objetivos de la Titulación.	152
– Tabla 30: Valoración de la información de la asignatura respecto al Plan de Estudios y a las Guías Docentes.	153
– Tabla 31: Revisión y actualización de la información de las Guías Docentes.	156
– Tabla 32: Correspondencia entre el contenido de las Guías Docentes y la realidad del aula.	157
– Tabla 33: Nivel de coordinación docente en la Titulación (Profesorado)	158
– Tabla 34: Nivel de coordinación docente en la Titulación (Alumnado)	160
– Tabla 35: Nivel de información acerca de la Titulación previa a la matrícula	162

– Tabla 36: Fuentes de información acerca de la Titulación previa a la matrícula .	164
– Tabla 37: Conocimiento/Participación en algún tipo de procedimiento evaluativo de la Titulación	166
– Tabla 38: Procedimientos evaluativos de la Titulación (Profesorado).	167
– Tabla 39: Procedimientos evaluativos de la Titulación (Alumnado)	167
– Tabla 40: Conocimiento del perfil o perfiles profesionales de la Titulación.	169
– Tabla 41: Valoración de la información referente a los perfiles, actividades y contextos profesionales propios de la Titulación	171
– Tabla 42: Ámbito de aplicación de los contenidos de la Titulación	172
– Tabla 43: Utilización de mecanismos que permitan al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesita en el sistema productivo.	173
– Tabla 44: Mecanismos que permiten al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesita en el sistema productivo.	176
– Tabla 45: Valoración de si el alumnado, al finalizar sus estudios, ha sido formado adecuadamente para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la Titulación	177
– Tabla 46: Valoración de las competencias que se recogen en el Plan de Estudios de la Titulación.	179
– Tabla 47: Valoración de la formulación de las competencias de la Titulación . . .	181
– Tabla 48: Respuesta a la pregunta: ¿Qué entiendes por “competencia”? ¿Qué implica poseer/tener dominio de una “competencia”?	182
– Tabla 49: Conocimiento de las competencias que se deben adquirir y desarrollar en la Titulación.	183
– Tabla 50: Existencia de un mapa de competencias en la Titulación.	185
– Tabla 51: Nivel de organización de las competencias, de forma que en los primeros cursos los alumnos adquieren los principios fundamentales de las competencias y en cursos posteriores alcanzan progresivamente mayores niveles de dominio y desarrollo.	187
– Tabla 52: Nivel de importancia de las competencias “investigar y/o evaluar” en la Titulación.	189
– Tabla 53: Nivel de aprendizaje de las competencias en la Titulación	190
– Tabla 54: Modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Titulación. . .	191
– Tabla 55: Otras modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Titulación.	192
– Tabla 56: Nivel de modificaciones incorporadas en las modalidades de enseñanza-aprendizaje	195
– Tabla 57: Valoración de las modalidades de enseñanza-aprendizaje para una educación basada en competencias.	197
– Tabla 58: Métodos educativos empleados en la Titulación	199
– Tabla 59: Otros métodos educativos utilizados en la Titulación.	200
– Tabla 60: Nivel de modificaciones incorporadas en los métodos educativos. . . .	202
– Tabla 61: Valoración de los métodos educativos para una educación basada en competencias.	204
– Tabla 62: Detección de problemas o dificultades a la hora de adaptar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias.	206

– Tabla 63: Problemas o dificultades encontrados a la hora de adaptar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias.	207
– Tabla 64: Nivel de modificaciones incorporadas en los sistemas de evaluación del aprendizaje.	208
– Tabla 65: Detección de problemas o dificultades a la hora de adaptar los sistemas de evaluación del aprendizaje a la educación basada en competencias	210
– Tabla 66: Problemas o dificultades encontrados a la hora de adaptar los sistemas de evaluación del aprendizaje a la educación basada en competencias	211
– Tabla 67: Nivel de información al alumnado acerca del sistema de evaluación .	212
– Tabla 68: Nivel de negociación del sistema de evaluación con el alumnado	213
– Tabla 69: Realización previa de un diseño de evaluación	214
– Tabla 70: Valoración del diseño de evaluación para determinar el nivel de dominio de las competencias.	216
– Tabla 71: Descripción e información acerca de los resultados de aprendizaje. . .	217
– Tabla 72: Valoración de la formulación de los resultados de aprendizaje en términos de competencias.	219
– Tabla 73: Agentes de evaluación	221
– Tabla 74: Indicación previa de los criterios de evaluación.	224
– Tabla 75: Valoración de los criterios de evaluación de cara a determinar el nivel de dominio de las competencias	226
– Tabla 76: Métodos, técnicas y procedimientos que se utilizan para evaluar el aprendizaje	228
– Tabla 77: Otros métodos, técnicas y procedimientos que se utilizan para evaluar el aprendizaje	229
– Tabla 78: Valoración de los métodos, técnicas y procedimientos de cara a evaluar competencias	232
– Tabla 79: Nivel en que las actividades de evaluación consisten en presentar situaciones problemáticas que el alumnado debe resolver por medio de ejecuciones prácticas que implican poner en juego las competencias	233
– Tabla 80: Momentos temporales en que se aplican los procedimientos de evaluación del aprendizaje.	235
– Tabla 81: Valoración de los momentos temporales de cara a evaluar competencias.	237
– Tabla 82: Valoración general de los sistemas de evaluación.	238
– Tabla 83: Valoración de los sistemas de evaluación para la evaluación del aprendizaje de competencias	239
– Tabla 84: Consideración de la posibilidad de evaluar el aprendizaje de competencias en el ámbito académico-universitario	241
– Tabla 85: Juicios de valor del profesorado para cada dimensión de análisis por carreras afines (Profesorado)	250
– Tabla 86: Juicios de valor del alumnado para cada dimensión de análisis por carreras afines (Alumnado)	253
– Tabla 87: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Programa Formativo” en función de la fuente de información.	256
– Tabla 88: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Perfil o Perfiles Profesionales” en función de la fuente de información	257
– Tabla 89: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Competencias Profesionales” en función de la fuente de información	259

ÍNDICE

– Tabla 90: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje” en función de la fuente de información	261
– Tabla 91: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Sistema de Evaluación del Aprendizaje” en función de la fuente de información.	263
– Table 92: Strengths and weaknesses of the aspect “Educational Planning” according to the sources	267
– Table 93: Strengths and weaknesses of the aspect “Professional profile/profiles” according to the sources.	268
– Table 94: Strengths and weaknesses of the aspect “Professional competences” according to the sources	270
– Table 95: Strengths and weaknesses of the aspect “Teaching and learning methodologies” according to the sources.	271
– Table 96: Strengths and weaknesses of the aspect “Systems of evaluation of learning” according to the sources	273
– Tabla 97: Metaevaluación de la investigación	287

ÍNDICE DE GRÁFICOS

- Gráfico 1: Problemática de la evaluación de competencias.	4
- Gráfico 2: Características de la temática objeto de estudio	6
- Gráfico 3: Diagrama organizativo del estudio.	7
- Gráfico 4: Nube de palabras de los términos más utilizados en esta tesis	11
- Gráfico 5: Nube de palabras asociadas al concepto “competencia”.	15
- Gráfico 6: Principios de la educación tradicional Vs. Principios de la educación basada en competencias	21
- Gráfico 7: Fases en el diseño curricular basado en competencias.	25
- Gráfico 8: Objetivos y características del EEES	30
- Gráfico 9: Criterios diferenciadores de las tipologías en la evaluación de los aprendizajes	34
- Gráfico 10: Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes	40
- Gráfico 11: Instrumentos destacados dentro de las Técnicas de interrogatorio/conocimientos	41
- Gráfico 12: Instrumentos destacados dentro de las Técnicas situacionales.	47
- Gráfico 13: Instrumentos destacados dentro de las Técnicas de solicitud de productos.	53
- Gráfico 14: Instrumentos destacados dentro de las Técnicas de observación.	59
- Gráfico 15: Características e implicaciones de la evaluación de competencias.	68
- Gráfico 16: Niveles de dominio de las competencias	70
- Gráfico 17: Pirámide de Miller.	72
- Gráfico 18: Tipo de diseño	86
- Gráfico 19: Interrelación entre diseño, metodología y evaluación de competencias.	88
- Gráfico 20: Diseño, desarrollo y evaluación de las competencias en un Programa Formativo	89
- Gráfico 21: Instrumentos de recogida de información Vs. Fuentes de información.	96
- Gráfico 22: Valoración general del Plan de Estudios de la Titulación	145
- Gráfico 23: Valoración de la estructura y organización del Plan de Estudios de la Titulación.	149
- Gráfico 24: Expresión de los objetivos de la Titulación	152
- Gráfico 25: Valoración de la información de la asignatura respecto al Plan de Estudios y a las Guías Docentes.	153
- Gráfico 26: Revisión y actualización de la información de las Guías Docentes	156
- Gráfico 27: Correspondencia entre el contenido de las Guías Docentes y la realidad del aula.	157
- Gráfico 28: Nivel de coordinación docente en la Titulación (Profesorado).	159
- Gráfico 29: Nivel de coordinación docente en la Titulación (Alumnado).	160
- Gráfico 30: Nivel de información acerca de la Titulación previa a la matrícula	162
- Gráfico 31: Fuentes de información acerca de la Titulación previa a la matrícula	165
- Gráfico 32: Conocimiento/Participación en algún tipo de procedimiento evaluativo de la Titulación	166
- Gráfico 33: Conocimiento del perfil o perfiles profesionales de la Titulación	169
- Gráfico 34: Valoración de la información referente a los perfiles, actividades y contextos profesionales propios de la Titulación	172

– Gráfico 35: Ámbito de aplicación de los contenidos de la Titulación.	172
– Gráfico 36: Utilización de mecanismos que permitan al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesita en el sistema productivo.	174
– Gráfico 37: Valoración de si el alumnado, al finalizar sus estudios, ha sido formado adecuadamente para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la Titulación	177
– Gráfico 38: Valoración de las competencias que se recogen en el Plan de Estudios de la Titulación.	180
– Gráfico 39: Valoración de la formulación de las competencias de la Titulación .	181
– Gráfico 40: Respuesta a la pregunta: ¿Qué entiendes por “competencia”? ¿Qué implica poseer/tener dominio de una “competencia”?	182
– Gráfico 41: Conocimiento de las competencias que se deben adquirir y desarrollar en la Titulación.	184
– Gráfico 42: Existencia de un mapa de competencias en la Titulación	185
– Gráfico 43: Nivel de organización de las competencias, de forma que en los primeros cursos los alumnos adquieren los principios fundamentales de las competencias y en cursos posteriores alcanzan progresivamente mayores niveles de dominio y desarrollo.	188
– Gráfico 44: Nivel de importancia de las competencias “investigar y/o evaluar” en la Titulación.	189
– Gráfico 45: Nivel de aprendizaje de las competencias en la Titulación.	190
– Gráfico 46: Modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Titulación .	192
– Gráfico 47: Nivel de modificaciones incorporadas en las modalidades de enseñanza-aprendizaje	196
– Gráfico 48: Valoración de las modalidades de enseñanza-aprendizaje para una educación basada en competencias.	197
– Gráfico 49: Métodos educativos empleados en la Titulación	199
– Gráfico 50: Nivel de modificaciones incorporadas en los métodos educativos . .	202
– Gráfico 51: Valoración de los métodos educativos para una educación basada en competencias.	205
– Gráfico 52: Detección de problemas o dificultades a la hora de adaptar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias.	206
– Gráfico 53: Nivel de modificaciones incorporadas en los sistemas de evaluación del aprendizaje.	208
– Gráfico 54: Detección de problemas o dificultades a la hora de adaptar los sistemas de evaluación del aprendizaje a la educación basada en competencias	210
– Gráfico 55: Nivel de información al alumnado acerca del sistema de evaluación.	212
– Gráfico 56: Nivel de negociación del sistema de evaluación con el alumnado. . .	213
– Gráfico 57: Realización previa de un diseño de evaluación	214
– Gráfico 58: Valoración del diseño de evaluación para determinar el nivel de dominio de las competencias.	216
– Gráfico 59: Descripción e información acerca de los resultados de aprendizaje .	217
– Gráfico 60: Valoración de la formulación de los resultados de aprendizaje en términos de competencias.	219
– Gráfico 61: Agentes de evaluación.	221
– Gráfico 62: Indicación previa de los criterios de evaluación.	224

– Gráfico 63: Valoración de los criterios de evaluación de cara a determinar el nivel de dominio de las competencias	226
– Gráfico 64: Métodos, técnicas y procedimientos que se utilizan para evaluar el aprendizaje	229
– Gráfico 65: Valoración de los métodos, técnicas y procedimientos de cara a evaluar competencias	232
– Gráfico 66: Nivel en que las actividades de evaluación consisten en presentar situaciones problemáticas que el alumnado debe resolver por medio de ejecuciones prácticas que implican poner en juego las competencias	234
– Gráfico 67: Momentos temporales en que se aplican los procedimientos de evaluación del aprendizaje	235
– Gráfico 68: Valoración de los momentos temporales de cara a evaluar competencias	237
– Gráfico 69: Valoración general de los sistemas de evaluación	238
– Gráfico 70: Valoración de los sistemas de evaluación para la evaluación del aprendizaje de competencias	240
– Gráfico 71: Consideración de la posibilidad de evaluar el aprendizaje de competencias en el ámbito académico-universitario	241
– Gráfico 72: Nube de palabras asociadas los puntos fuertes de la implantación del EEES desde la perspectiva del profesorado	245
– Gráfico 73: Nube de palabras asociadas los puntos fuertes de la implantación del EEES desde la perspectiva del alumnado	245
– Gráfico 74: Nube de palabras asociadas los puntos débiles de la implantación del EEES desde la perspectiva del profesorado	248
– Gráfico 75: Nube de palabras asociadas los puntos débiles de la implantación del EEES desde la perspectiva del alumnado	248

RESUMEN

Esta tesis parte del principio de que las estrategias de evaluación centradas en el desempeño de tareas prácticas podrían considerarse como una de las metodologías más adecuadas para la evaluación de las competencias adquiridas y desarrolladas en el ámbito académico universitario. De ahí que resulte de gran interés constatar si realmente ésta es la forma evaluativa que los docentes están utilizando para valorar el nivel de consecución y dominio de las competencias profesionales adquiridas por su alumnado en los nuevos títulos de Grado instaurados a raíz del Proceso de Bolonia.

Para llevar a cabo esta investigación, la información objeto de análisis no se ha limitado solamente a aquella relativa a los sistemas de evaluación, ya que éstos no se pueden analizar independientemente del diseño de la formación ni de las estrategias metodológicas utilizadas en su desarrollo, y su especial vinculación con la nueva orientación formativa basada en competencias. En consecuencia, las variables de información objeto de nuestro estudio finalmente se han agrupado en cinco dimensiones de información: 1) Programa Formativo; 2) Perfil/es Perfiles Profesional/es; 3) Competencias Profesionales; 4) Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje; y 5) Sistemas de evaluación del aprendizaje. Para la obtención de datos relativos a cada una de estas cinco dimensiones hemos utilizado tres fuentes de información: una documental, basada en los Programas Formativos de las titulaciones, y dos personales, como son los alumnos y los docentes. Para recabar la información de estas fuentes se ha optado por emplear cuatro instrumentos de recogida de información: el análisis documental (para los Programas Formativos de diez titulaciones), los grupos de discusión (con el alumnado), las entrevistas (con el profesorado) y los cuestionarios on-line (con los docentes y alumnos).

Los resultados obtenidos de acuerdo con este diseño metodológico son los que se exponen en el documento final que se presenta como trabajo para la obtención del grado de doctor. En él se diferencian cinco grandes apartados o capítulos. En el primer capítulo se desarrolla el marco teórico de la investigación, abordando para ello dos temáticas que parten como dos elementos paralelos que finalmente convergerán y se unirán para dar lugar a uno de los elementos fundamentales de esta tesis: la evaluación de las competencias académico-profesionales. En el segundo capítulo se recoge el plan de investigación diseñado para analizar los sistemas de evaluación que se utilizan para valorar las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado. En el tercer capítulo se expone y analiza toda la información recogida a lo largo de la presente investigación. Para ello se incluye cuál ha sido y cómo ha sido analizada la información recogida en los Programas Formativos y, posteriormente, se hace lo propio y se contrastan los datos aportados tanto por el alumnado como por el profesorado a través de los grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios. El cuarto capítulo se centra en exponer, en primer lugar, los juicios de valor más relevantes a los que se ha llegado, indicando los puntos fuertes y débiles que se han percibido en los sistemas de evaluación. En segundo lugar, efectuamos una discusión de resultados en la que se intenta aportar explicaciones que justifiquen los datos obtenidos, contrastando la información con los estándares “ideales” recogidos en el marco teórico y con las conclusiones a las que han llegado otros autores en sus investigaciones. En tercer lugar, se sugieren propuestas de mejora que orienten a los docentes universitarios acerca de cómo sería posible una optimización y mayor adaptación a la hora de analizar y valorar las competencias logradas por sus discentes. Finalmente se realizará un análisis crítico del trabajo efectuado, evaluando formalmente su diseño, desarrollo y resultados e indicando las problemáticas a las que nos hemos enfrentado y cómo se podrían haber optimizado los resultados obtenidos. Por último, se incluye un quinto capítulo que contiene la bibliografía y webgrafía consultada para poder hacer frente con garantías esta investigación.

ABSTRACT

This thesis comes from the principle in which the evaluation strategies that are focused on the execution of practical tasks could be considered as one of the most adequate methodologies for the assessment of the competences achieved and developed in the academic field. Therefore, there is an enormous interest in verifying if this is truly the evaluative method that the professors are using when it comes to appreciate the achievement and knowledge level of their students in the new Grade-qualification, which was established due to the Bolonia Process.

In order to carry out this research, the information that will be analyzed it is not just limited to that one associated with the evaluation methods, because these cannot be analyzed independently from the education design or the methodological strategies used in their development, and its special relationship with the new educational perspective based on competences. Consequently, the information variables which are the aim of our study are finally grouped in five information dimensions: 1) Educational Planning 2) Professional Profile/Profiles 3) Professional Competences 4) Modalities and methodologies of teaching and learning and 5) Evaluation systems of learning. For the acquirement of information relative to each of these five dimensions we have used three sources: a documentary one, which is based on the degree Educational Programs, and two personal: the students and the professors. In order to collect these sources of information, we have decided to use four tools for the information recruitment: the documentary analysis (for the Educational Programs of ten degrees), groups of discussion (with the students), interviews (with the professors) and online tests (with the professors and the students).

The obtained results according to this methodological design are those exposed in the final document which is presented as a work with the purpose of achieving the doctoral degree. In this work there are five principal chapters or sections. In the first one, it is developed the theoretical framework of the investigation; for that, there are two subjects considered which arise as two parallel elements that will converge at the end and will join together in order to create one of the fundamental elements of this thesis: the assessment of the academic-professional competences. The second chapter includes the investigation planning designed in order to analyze the evaluation systems which are used to value the competences acquired and developed by the students. In the third chapter it is exposed and analyzed all the information recruited all along the current investigation. For that, it is included which has been analyzed the information recruited in the Educational Programs and, subsequently, it is matched the pieces of information provided by the students as well as the provided by the professors through the discussion groups, the interviews and the tests. The fourth chapter is focused on exposing, in the first place, the most important value judgments that we have reached, pointing out the strengths and weaknesses that were noticed in the evaluation systems. In the second place, we make a results discussion in which we try to contribute explanations in order to justify the information achieved, matching the information with the "ideal standards" recruited in the theoretical framework and also with the conclusions that other authors have reached in their investigations. In third place, we suggest proposals of improvement that can guide the professors about how an optimization and a major adaptation would be possible at the time of analyzing and valuing the competences achieved by their students. Finally, a critical analysis about the effectuated work will be done, evaluating in a formal way its design, its development and also its results, and also pointing out which problems we have faced and how the results obtained could have been optimized. There is a fifth chapter which includes the bibliography and all the internet sources that we have consulted in order to face this investigation with guaranties.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis, cuyo título es *“La evaluación del aprendizaje de las competencias académico-profesionales en las nuevas titulaciones de Grado”*, parte del principio de que las estrategias de evaluación centradas en desempeños prácticos podrían considerarse como una de las metodologías más adecuadas para la evaluación de las competencias adquiridas y desarrolladas en el ámbito académico universitario. De ahí que resulte de gran interés constatar si realmente ésta es la forma evaluativa que los docentes universitarios están utilizando de cara a valorar el nivel de consecución y dominio de las competencias profesionales adquiridas por su alumnado dentro de los nuevos títulos de Grado instaurados a raíz del Proceso de Bolonia.

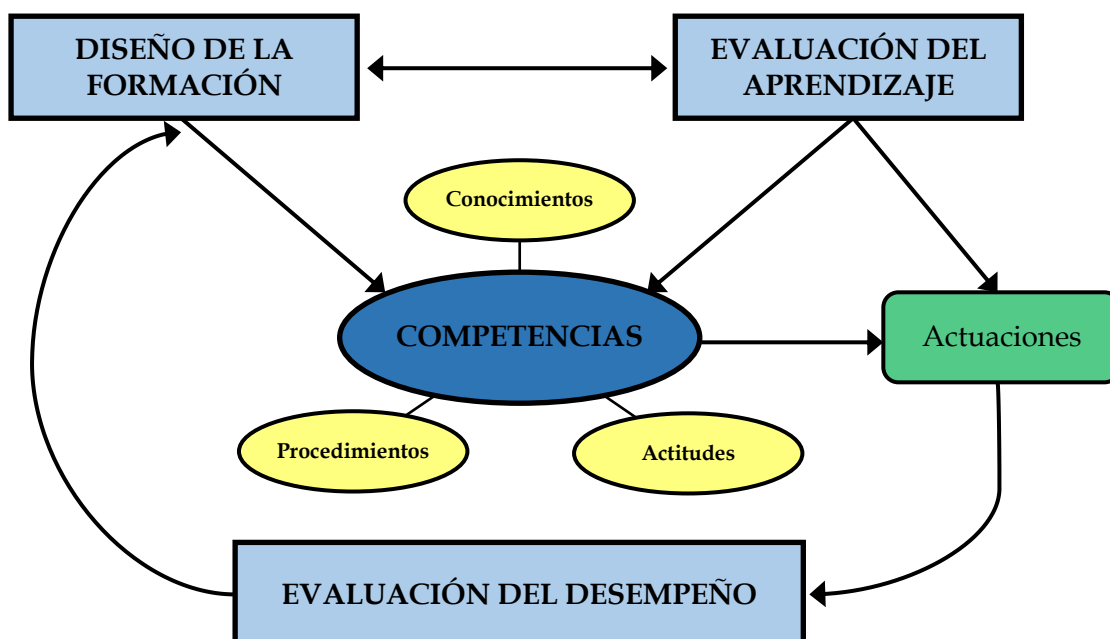
A la hora de justificar por qué resulta relevante e interesante esta tesis y la temática que en ella se aborda, es necesario partir de la concreción y delimitación de la **problemática** que se pretende investigar, para ello hay que remitirse a este nuevo contexto educativo de la formación universitaria en que nos encontramos y que ha recibido el nombre de “Espacio Europeo de Educación Superior” (en adelante EEES). En este nuevo contexto universitario que viene derivado de los acuerdos llegados con la Declaración de Bolonia, se exige que la enseñanza universitaria se diseñe en base y por competencias, esto implica que la consecución de los objetivos de aprendizaje de dicha formación deben poder reflejarse a través de conductas operativas por parte del alumnado en las que ponga en juego conjuntamente los conocimientos, procedimientos, destrezas, habilidades, actitudes... adquiridos gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta nueva orientación formativa tiene lógicamente su reflejo en cambios significativos dentro de todo el proceso educativo y, especialmente, en el sistema de evaluación en que los docentes se basarán para valorar el nivel de consecución de los aprendizajes de sus alumnos, implicando de esta forma un cambio importante respecto a la tradicional visión con que habitualmente se planteaba la evaluación, consistente en que la planificación de la educación constituía la primera fase para posteriormente proceder a su ejecución y finalizar con la evaluación de los resultados obtenidos. En cambio, actualmente el papel de la evaluación debe ser reubicado para otorgarle una mayor importancia como instrumento que permita gestionar y tomar decisiones en la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica pasar de analizar independientemente los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos por el alumnado (en el mejor de los casos en que se evaluaban conjuntamente estos tres aspectos), a demostrar integralmente su adquisición por medio de su ejecución práctica. Ésta es la razón por la cual se considera que para poder valorar el nivel de adquisición de las competencias es necesario recurrir a una evaluación de las ejecuciones, es decir, de las tareas y actividades en las que los alumnos deben integrar los conocimientos, procedimientos y actitudes que poseen. Al tomar como eje vertebrador de la evaluación las actuaciones o ejecuciones prácticas, consideramos que el mejor y más apropiado enfoque a adoptar es la evaluación del desempeño, ya que permite recabar evidencias sobre el nivel y rigor que los sujetos manifiestan en la ejecución de las actividades evaluativas propuestas. Partiendo de este marco de referencia, la evaluación del desempeño implicará centrarse sobre ejecuciones concretas, debiendo utilizar para ello unas técnicas y procedimientos de evaluación diferentes al ya tradicional “examen de contenidos”.

INTRODUCCIÓN

Las ideas vinculadas con esta problemática se pueden reflejar esquemáticamente del siguiente modo:

GRÁFICO I: Problemática de la evaluación de competencias



Evidentemente, al tratarse de un proceso de cambio y adaptación a nuevas circunstancias y condicionantes, que implican una percepción notablemente diferente a lo que tradicionalmente se venía haciendo en la enseñanza universitaria, lo lógico es que este proceso haya conllevado numerosas problemáticas y levantado considerables suspicacias entre todas las audiencias implicadas en la Educación Superior (alumnado, profesorado, puestos de dirección, expertos en el diseño, desarrollo y evaluación de Planes de Estudios...). Es en este contexto y en estas circunstancias donde resulta muy interesante investigar y evaluar en profundidad, en primer lugar, cómo se han planificado las nuevas titulaciones universitarias para, en segundo lugar, contrastar los principios de actuación propios de la educación basada en competencias con lo que realmente se está llevando a cabo y ver en qué medida se ha logrado una correcta adaptación a las nuevas circunstancias y principios derivados del EEES, así como determinar las problemáticas que han ido surgiendo para, consecuentemente, proponer líneas de actuación para su mejora.

Complementariamente a lo que ya se ha ido indicando, pero sobre lo que es necesario incidir con mayor profundidad para justificar el interés que tiene la temática elegida es necesario resaltar tres características que, desde nuestro punto de vista y desde el de los autores que se citan a continuación, este tema cumple satisfactoriamente: originalidad, pertinencia y relevancia.

En primer lugar, esta temática resulta novedosa y original, ya que la nueva perspectiva de la educación orientada a formar en competencias se debe a los ya mencionados cambios que se están produciendo debido a la implantación del nuevo EEES que demandan una formación que se diseñe e implemente en base a competencias. Esto implica que la consecución de los objetivos de aprendizaje de dicha formación deben poder reflejarse a través de conductas operativas por parte del alumnado, en las que

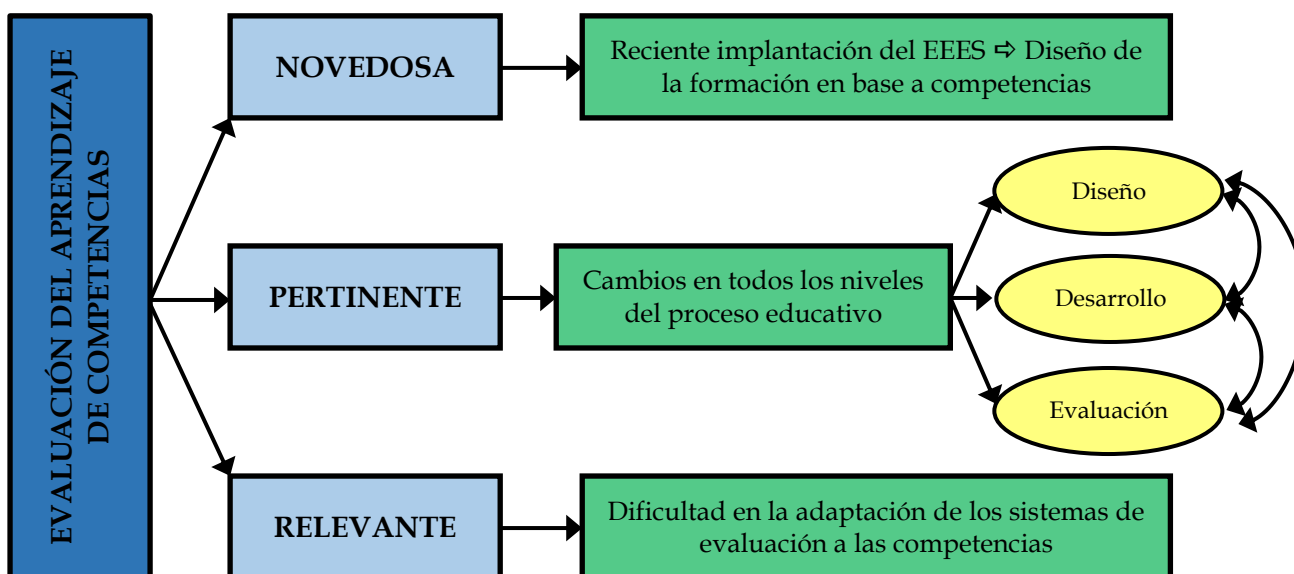
ponga en juego conjuntamente los conocimientos, procedimientos, destrezas, habilidades, actitudes... adquiridos gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre la amplia bibliografía que justifica el carácter novedoso de esta temática se puede destacar, por ejemplo: De Miguel Díaz (2005), García González y Jiménez Muñoz (2010); Gavidia Sánchez, López Sánchez y Rodríguez Torrejón (2010); Gimeno Sacristán (2008); o, Murga Menoyo y Quicios García (2006).

En segundo lugar, la pertinencia de este tema resulta evidente si se tiene en cuenta que esta nueva orientación formativa tiene lógicamente su reflejo, no sólo en aspectos metodológicos, sino también en el sistema de evaluación encargado de valorar el nivel de consecución de los aprendizajes. Esto supone un cambio importante respecto a la tradicional visión analítica, diferenciadora y eminentemente lineal con que habitualmente se plantea la evaluación en la que el proceso evaluador constituye la tercera fase del proceso educativo (1.- Planificación, 2.- Enseñanza, 3.- Evaluación). Sin embargo, actualmente, el papel de la evaluación debería estar siendo reubicado para otorgarle una mayor importancia como instrumento que permite gestionar y tomar decisiones en la mejora continua de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Argumentos que defienden la pertinencia de este tema se pueden encontrar, por ejemplo, en: Gómez Lucas y Grau Company (2005); Goñi Zabala (2005); Labrador Arroyo y Santero Sánchez (2011); López López (2007); Rodríguez Moreno (2006); o, Sierra Alonso (2010).

En tercer lugar, esta temática resulta de gran relevancia debido a que actualmente nos encontramos que muchos profesores universitarios tienen dificultades para valorar el nivel de desarrollo de las competencias como consecuencia de sus labores docentes, dado que no han hecho la transición de una evaluación independiente de los conocimientos, procedimientos y/o actitudes adquiridos por el alumnado a un análisis integral de estos aspectos a través de ejecuciones prácticas. Ante esta situación, nuestra aportación se centra en analizar el estado en que se encuentran los estudios universitarios actualmente y, en consecuencia, proporcionar orientaciones sobre cómo llevar a cabo una evaluación de dichas ejecuciones, es decir, una evaluación centrada en las tareas y actividades en las que los alumnos deben integrar todos los conocimientos, procedimientos y actitudes que poseen. Al tomar como eje vertebrador de la evaluación las actuaciones o ejecuciones prácticas, consideramos que el mejor y más apropiado enfoque a adoptar es la evaluación del desempeño de tareas profesionales, ya que permite recabar evidencias sobre el nivel y rigor que los sujetos manifiestan en la ejecución de las actividades evaluativas propuestas. Entre estas técnicas se pueden destacar: la elaboración de monografías, trabajos y/o proyectos; las pruebas de ejecución de casos o problemas, tanto reales como simulados; o, el uso de rúbricas o de portafolios. La relevancia de esta temática es expresada por diferentes autores, tales como: Delgado García (2005); Escanero Marcén (2007); Lévy-Leboyer (2003); Nieto Gil (2005); Pimienta Prieto (2008); o, Silerio Quiñónez y Barraza Macías (2013).

Estas características se pueden sintetizar del siguiente modo:

GRÁFICO 2: Características de la temática objeto de estudio



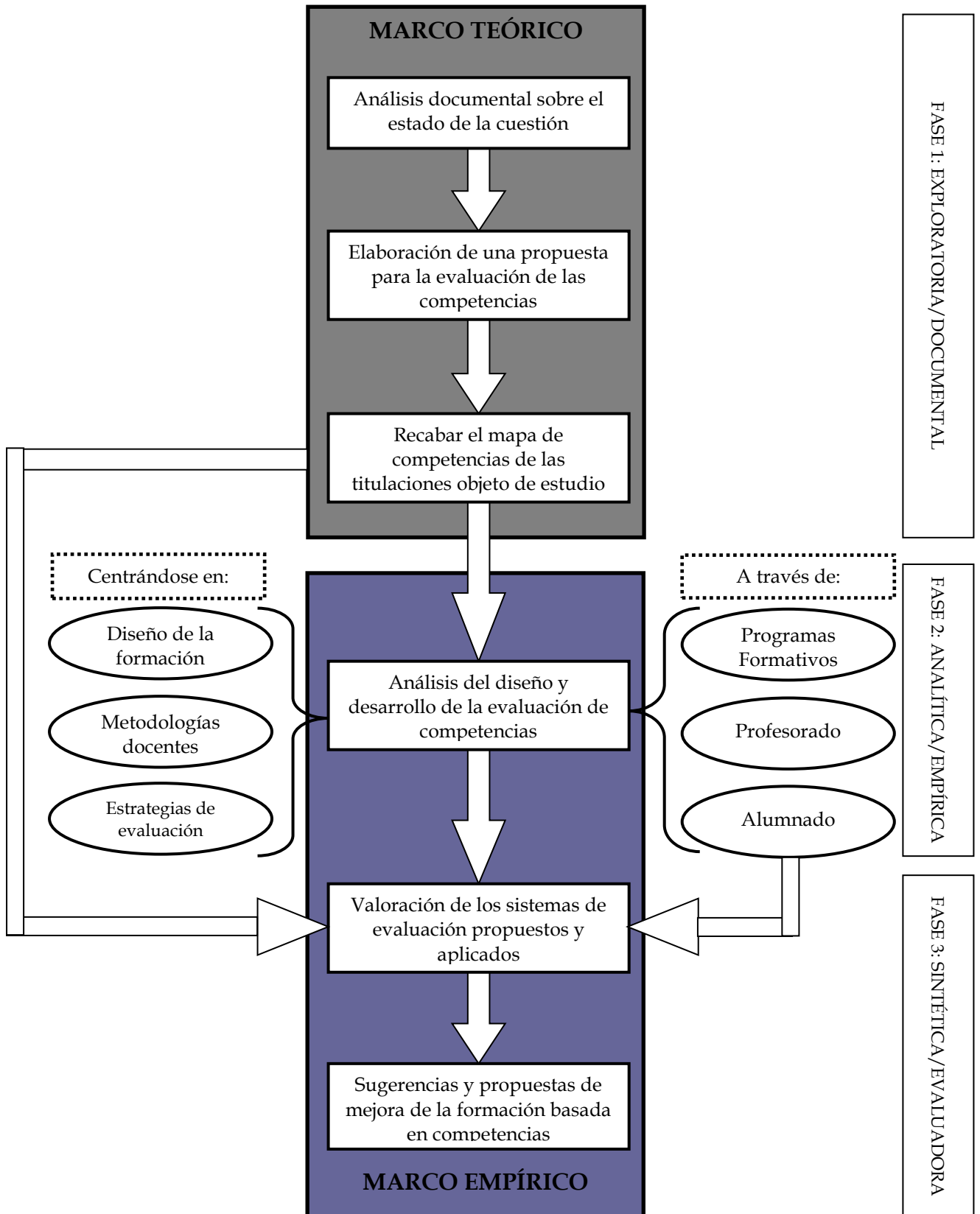
Ante esta compleja problemática que da lugar a múltiples y diversos objetos de estudio en nuestro caso nos centraremos en un aspecto en concreto: los sistemas de evaluación que se están aplicando en el contexto universitario. Todo ello con la finalidad de determinar cuál es el grado de adecuación existente entre las metodologías que se están empleando para la evaluación de las competencias y a las que se debería recurrir para tal fin. Esta finalidad se puede formular del siguiente modo como **supuesto de partida**: en las condiciones actuales en las que se están impartiendo las enseñanzas adaptadas a Bolonia, no se está llevando a cabo (de forma mayoritaria) una correcta implementación metodológica para instaurar una adecuada formación y evaluación basada en competencias, ya que los docentes universitarios se están encontrando con numerosas dificultades para adaptar sus enseñanzas a todas las exigencias que implica este nuevo marco académico y, por ello, no están utilizando criterios, metodologías y procedimientos correctos de cara a evaluar las competencias adquiridas por el alumnado.

Tomando como punto de partida este supuesto, el trabajo a desarrollar busca la consecución de los siguientes **objetivos**:

1. Establecer un marco teórico de referencia sobre la evaluación de competencias en la Educación Superior.
2. Analizar los sistemas de evaluación que se están empleando en diversas titulaciones universitarias para evaluar las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado.
3. Valorar el grado de adecuación existente entre los sistemas de evaluación que los docentes universitarios están utilizando y los criterios y procedimientos que caracterizan una adecuada metodología de evaluación de competencias.

Para la consecución de estos objetivos se ha realizado un diseño metodológico que, tal y como se puede deducir del siguiente gráfico, presenta dos sectores claramente diferenciados, una parte documental y una parte empírica:

GRÁFICO 3: Diagrama organizativo del estudio



INTRODUCCIÓN

Como se puede observar en el gráfico anterior para llevar a cabo esta investigación se han diferenciado claramente tres **fases** de estudio: una primera fase exploratoria/documental a partir de la cual se ha elaborado y redactado el marco teórico de referencia, una segunda fase de carácter analítico/empírico en la que se ha recogido y analizado la información y una tercera fase de tipo sintético/evaluator en la que se han planteado las conclusiones derivadas de los análisis previamente efectuados. A lo largo de estas tres fases la información objeto de análisis no se ha limitado solamente a aquella relativa a los sistemas de evaluación, ya que éstos no se pueden analizar independientemente del diseño de la formación ni de las estrategias metodológicas utilizadas en su desarrollo; además, en relación al primer aspecto, referente al diseño de la formación (que tiene su reflejo documental en los Programas Formativos de las titulaciones) se han querido poner de relevancia dos aspectos que se encuentran estrechamente vinculados con la enseñanza y evaluación de competencias, como son el propio tratamiento y expresión que se dan de ellas en la planificación educativa así como su reflejo en el perfil o perfiles profesionales propios de la titulación. Por tanto, las variables de información finalmente se han agrupado en cinco **dimensiones de información**: 1) el Programa Formativo; 2) el Perfil o los Perfiles Profesionales; 3) las Competencias Profesionales; 4) las Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje; y 5) los Sistemas de evaluación del aprendizaje. Para la obtención de datos relativos a cada una de estas cinco dimensiones se ha optado por utilizar tres **fuentes de información**: una documental, como son los Programas Formativos de las titulaciones, y dos personales, como son los alumnos y los docentes. A la hora de acceder a estas fuentes se ha optado por emplear cuatro **instrumentos de recogida de información**: el análisis documental (para los Programas Formativos de diez titulaciones), los grupos de discusión (con el alumnado), las entrevistas (con el profesorado) y los cuestionarios on-line (con los docentes y discentes).

Los resultados obtenidos por medio de este diseño metodológico son los que se expondrán a lo largo del presente documento, en el que se diferencian cinco grandes apartados o capítulos. En el **primer capítulo** se desarrolla el marco teórico de la investigación, abordando para ello dos temáticas que parten como dos elementos paralelos que finalmente convergerán y se unirán para dar lugar a uno de los aspectos fundamentales de esta tesis: la evaluación de las competencias académico-profesionales. Estos dos aspectos serán, por un lado, la formación basada en competencias y todo lo que ésta conlleva (conceptualización, caracterización y vinculación con el EEES) y, por otro lado, la evaluación de los aprendizajes y sus aspectos afines (conceptualización, caracterización y relación de técnicas, instrumentos y procedimientos disponibles para la evaluación del alumnado). Gracias a la vinculación que se establece entre estos dos contenidos, se ha podido definir cómo se puede llevar a cabo una evaluación del aprendizaje a través de estrategias propias de las metodologías empleadas en la enseñanza y el aprendizaje de competencias. Por tanto, la finalidad de este capítulo es la de recopilar información representativa del estado de la cuestión para, a partir de ella, definir una propuesta/tipología concreta para la evaluación de competencias que, a nuestro parecer, se puede considerar la más adecuada de cara a valorar el aprendizaje adquirido por el alumnado dentro del contexto formativo derivado del EEES.

En el **segundo capítulo** se recoge el plan de investigación diseñado para analizar los sistemas de evaluación empleados en las distintas titulaciones objeto de estudio para valorar las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado. En este diseño metodológico se exponen, en primer lugar, la finalidad y objetivos de la investigación.

En segundo lugar, la organización y descripción de las distintas fases y subfases que se han seguido para llevar a cabo este estudio indicando, en cada caso, los objetivos que se perseguían en esa etapa en concreto, así como las estrategias metodológicas y actividades que se han realizado en cada una de ellas. En tercer lugar, se indican las decisiones metodológicas adoptadas respecto a: el tipo de diseño, las variables de información, las fuentes de información, los instrumentos de recogida de información, la población y muestra escogida y las técnicas de análisis de toda la información recabada. La finalidad de este capítulo es proporcionar un marco de referencia que sirva al investigador (y, consecuentemente, también al lector) como una guía que garantice que tanto los procesos como los resultados derivados de esta tesis se han basado en decisiones justificadas, razonadas, adecuadas y coherentes entre todos los elementos que configuran una correcta investigación.

En el **tercer capítulo** se expone y analiza toda la información recogida a lo largo de la presente investigación. Para ello se incluye, en primer lugar, cuál ha sido y cómo ha sido analizada la información incluida en los Programas Formativos y, posteriormente, se hace lo propio y se contrastan los datos aportados tanto por el alumnado como por el profesorado a través de los grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios. En el primer caso, se exponen los juicios de valor efectuados para cada dimensión y unidad de análisis en cada una de las diez titulaciones analizadas. En el segundo apartado, nos centraremos en analizar e interpretar los datos más destacados que se han obtenido con la aplicación de los cuestionarios on-line, siempre teniendo en cuenta que esta información será triangulada gracias a citas representativas de cada unidad de análisis, extraídas de las entrevistas realizadas a docentes y de los grupos de discusión en los que participaron los alumnos. Por todo ello, la finalidad de este apartado es ordenar, agrupar, analizar y contrastar los datos obtenidos por medio de los instrumentos de recogida de información de cara a facilitar la valoración de los sistemas de evaluación previstos por los docentes universitarios y percibir en qué medida estos se han adaptado correctamente a los principios que rigen la evaluación de competencias.

El **cuarto capítulo** se centra en exponer, en primer lugar, las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado por medio del trabajo realizado, indicando los puntos fuertes y débiles que se han percibido en los sistemas de evaluación empleados para valorar el nivel de adquisición y dominio de las competencias alcanzado por el alumnado. Estas conclusiones se formulan para cada dimensión y cada unidad de análisis, tomando como referencia la información aportada por cada una de las tres fuentes utilizadas. En segundo lugar, se expone una discusión de los resultados basada en los juicios de valor previamente indicados, intentando aportar explicaciones que justifiquen los motivos de las conclusiones a las que se ha llegado, contrastando la información obtenida con los estándares “ideales” recogidos en el marco teórico de esta investigación; asimismo se aporta la confirmación de estos hechos tomando como referencia a otros autores que han llegado a las mismas (o muy similares) conclusiones en sus investigaciones. En tercer lugar, y centrándose especialmente en las debilidades constatadas, se sugieren propuestas de mejora que orienten a los docentes universitarios acerca de cómo sería posible una optimización y superior adaptación a la hora de analizar y valorar las competencias logradas por sus discentes, para ello se diferencia entre las sugerencias que permitirían la mejora del diseño de los Planes de Estudios y las orientadas a la mejora de la aplicación y desarrollo de estos Planes de Estudios. Finalmente se realizará un análisis de las posibilidades y limitaciones que ha tenido este estudio, evaluando formalmente su diseño, desarrollo y resultados e indicando las problemáticas a las que nos hemos enfrentado y de cómo se podrían

INTRODUCCIÓN

haber optimizado los resultados obtenidos. Por tanto, la finalidad de este capítulo es focalizar y centrar la atención en la información más destacada obtenida a lo largo de toda la investigación, delimitando claramente, por un lado, las fortalezas presentadas en los sistemas de evaluación y, por otro lado, las debilidades en que éstos han incurrido, y, consecuentemente, en base a las explicaciones que dan lugar a estos resultados proporcionar una serie de orientaciones que mejoren y potencien los puntos fuertes y minimicen la incidencia de los puntos débiles.

Por último, se incluye un **quinto capítulo** que contiene la bibliografía y webgrafía consultada para poder hacer frente con garantías esta investigación. Como se ha podido constatar, existe una extensa (y en muchos casos confusa) cantidad de información en relación a la temática de las “competencias” y su formación y evaluación, así como de las diferentes estrategias y procedimientos existentes para la evaluación del aprendizaje (sin estar éste vinculado estrictamente al ámbito de las competencias). El resultado obtenido constituye una compilación de la información más útil y relevante de los diferentes aspectos que se han de tener presentes a la hora de desarrollar adecuadamente una formación basada en competencias y la evaluación de los aprendizajes basándose en el modelo de evaluación de competencias. Complementariamente se ha incluido un apartado de anexos en el que se recogen: una descripción detallada de las dimensiones, unidades y variables de información analizadas, los instrumentos de recogida de información utilizados, la transcripción de las entrevistas y grupos de discusión y el análisis de la información de los Programas Formativos (en una versión más extensa y pormenorizada). La finalidad de estos dos apartados es proporcionar (tanto al investigador como al lector) todos aquellos recursos que, sin ser estrictamente necesarios para el entendimiento y comprensión del contenido de la tesis, sí que podrían resultar de utilidad a la hora de comprender y ampliar lo que en este documento se trata.

Como **consideraciones finales** se puede afirmar que, en términos generales y desde un punto de vista personal y subjetivo, las consecuencias derivadas de esta tesis se pueden calificar como muy positivas e interesantes. En primer lugar, hay que afirmar que a pesar de que el diseño metodológico inicial ha requerido de cambios y adaptaciones a nuevas circunstancias imprevistas creemos que estas modificaciones no sólo han permitido subsanar las problemáticas encontradas sino que, posiblemente, han mejorado y enriquecido sustancialmente el contenido del trabajo realizado. En segundo lugar, a pesar de la citada complejidad y densidad bibliográfica, pensamos que se ha elaborado y configurado un marco teórico simple y clarificado que puede resultar de gran utilidad a todo aquel que esté interesado en esta temática y que lo consulte. En tercer lugar, consideramos que se ha obtenido una información muy buena, tanto en cantidad como en calidad, de ahí que el análisis efectuado de ella puede llegar a ser muy útil e interesante. En cuarto lugar, y derivado del aspecto anterior, se ha podido definir y concretar claramente cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles que hoy en día tienen los sistemas de evaluación del aprendizaje de competencias en el ámbito de la Educación Superior y, en consecuencia, poder formular propuestas de mejora que permitan su optimización.

Lógicamente, esta tesis no constituye, ni mucho menos, un punto final ante esta problemática, sino que más bien viene a ser el punto de partida desde el cual (yo mismo u otros investigadores) seguir indagando acerca de cómo se debe evaluar el aprendizaje.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES POR MEDIO DE UNA METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

En este capítulo se expondrá el marco teórico en el que se aborda la temática objeto de estudio, con el objetivo de establecer un marco teórico de referencia sobre la evaluación de competencias en la Educación Superior. Esta finalidad se puede desglosar en los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Revisar el marco teórico actual en lo referente a la evaluación de las competencias profesionales y la evaluación del desempeño.
- 1.2. Analizar experiencias y propuestas prácticas de evaluación de competencias y evaluación del desempeño en diferentes contextos.
- 1.3. Establecer un marco de referencia sobre los criterios de evaluación, procedimientos, técnicas e instrumentos más adecuados a la hora de evaluar las competencias adquiridas por el alumnado como consecuencia del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la consecución de estos objetivos se mostrarán, a nivel conceptual, los tres aspectos fundamentales que es necesario tener presentes para entender la lógica y estructura de esta tesis, y que son:

- ☞ *La formación basada en competencias* ⇒ partiremos del término “competencia” para posteriormente acercarnos a cómo pueden y deben enseñarse las competencias dentro de un contexto académico de formación superior, todo ello teniendo presente un marco de referencia como es el EEES.
- ☞ *La evaluación de los aprendizajes* ⇒ partiendo de la concreción de en qué consiste y cómo deberían configurarse los sistemas de evaluación del alumnado se abordará la amplitud de posibilidades existentes de cara a proceder con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, para ello se tratarán tanto las características que debe presentar esta evaluación como las técnicas y procedimientos que pueden utilizarse a tal fin.
- ☞ *La evaluación del aprendizaje de competencias* ⇒ tomando como referencia los dos apartados anteriores se elaborará una propuesta/tipología concreta para la evaluación de competencias que, a nuestro parecer, se puede considerar una de las mejores de cara a valorar el aprendizaje adquirido por el alumnado dentro del contexto formativo derivado del EEES.

1.1. Formación basada en competencias

A lo largo de este subapartado se pretende, en primer lugar, clarificar qué se entiende hoy en día y en un contexto educativo con el constructo “competencia” así como las características que éstas suelen y deben presentar. En segundo lugar, nos centraremos en describir cómo debería ser una formación que tenga como eje central en base al cual configurar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las competencias. Y, finalmente en tercer lugar, se pondrán de manifiesto las relaciones existentes entre esta nueva modalidad de formación basada en competencias y los principios rectores en torno a

los cuales está configurado el nuevo marco de referencia de la enseñanza universitaria en Europa: el Espacio Europeo de Educación Superior.

1.1.1. Concepto y características de las “competencias”¹

Si realizamos, en primer lugar, un **análisis conceptual** del término, según el Diccionario de la Lengua Española (en su 23ª edición) la palabra “competencia” viene del latín *competentia* y tiene dos acepciones:

- a) *Competentia* (cf. *Competir*) ⇨ que significa: 1) Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. 2) Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa. 3) Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio. 4) Persona o grupo rival. 5) Competición deportiva.
- b) *Competentia* (cf. *Competente*) ⇨ que significa: 1) Incumbencia. 2) Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3) Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

En base a estas definiciones se podrían derivar hasta tres acepciones diferentes del concepto que estamos analizando:

¹ Subapartado elaborado empleando información obtenida de las siguientes fuentes:

ARISTIMUÑO, Adriana. Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad? En: *Universidad de Zaragoza*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.unizar.es/ice/rec-info/Curso45/demonio.pdf>

CEJAS YANES, Enrique. La formación por competencias laborales. En: *Monografias.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos40/formacion-por-competencias/formacion-por-competencias.shtml>

COLL, César. Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En: *Ongi Etorriak gure Web Gunera*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.oriapat.net/documents/Lascompetenciasenlaeducacionescolar_CesarColl.pdf

CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEÓN. Aprendizaje por competencias: un modelo a debatir. En: *Concejo Educativo*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=164

GALLART, María Antonia y JACINTO, Claudia. Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>

GARCÍA OLALLA, Ana. Aprendizaje basado en competencias: diseño, desarrollo y evaluación. En: *Universidad Politécnica de Madrid*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2009 en el World Wide Web: http://www.upm.es/innovacion/inece2007/presentaciones/Ana_Garcia.pdf

GONZÁLEZ BERNAL, Manuel Ignacio. Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. En: *Educación y educadores*, Vol. 9, Nº 2, 2006, págs. 95-117.

GUZMÁN, Jesús Carlos. Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC). En: *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, Nº 62, 2003, págs. 143-162.

OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, Laura. Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Revista complutense de educación*, Vol. 17, Nº 1, 2006, págs. 101-120.

RIESCO GONZÁLEZ, Manuel. El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. En: *Tendencias pedagógicas*, Nº 13, 2008 (Ejemplar dedicado a: Educación internacional), págs. 79-106.

RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. En: *Asesoramiento Profesional*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://asesoramientoprofesional.org/textos/brasil_2007.pdf

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- *Capacidad o aptitud de los sujetos para hacer algo* ⇒ una persona es competente cuando es capaz de comprender, hacer frente y resolver una situación problemática que se le plantea. De ahí que implique poner en juego características del propio individuo que han sido adquiridas y desarrolladas gracias a sus experiencias previas y a su historia personal.
- *Competitividad* ⇒ entendida como la capacidad de la persona no sólo para enfrentarse con éxito a nuevas situaciones problemáticas sino de hacerlo con más eficacia (dado que están más preparadas y experimentadas) que otros sujetos que se encuentren en las mismas circunstancias.
- *Incumbencia* ⇒ referida a la relación que el sujeto establece con la realidad y su entorno. Es decir, el grado de interés, participación y sentimiento que le genera la realidad en la que se desenvuelve. Desde esta perspectiva la persona puede concluir que un hecho (pasado, presente o futuro), le compete o no, suscita o no su interés, puede afectarle o no, etc.

En el ámbito en que nos encontramos, resulta evidente que, de las tres anteriores, la primera acepción es la que más y mejor se acerca al constructo con el que asociamos las “competencias” en el contexto educativo actual. Pero realizando un **análisis etimológico**, en el que hemos tomado como referencia a Coll (2013) y González Bernal (2006), deberíamos dar otro paso más hacia atrás y asociar este término con el sustantivo griego *dinámis* que significa: fuerza, capacidad, habilidad, talento y poder; y, el adjetivo *dinamai* que expresa: facultad, poder e idoneidad, ambos empleados en la filosofía clásica griega. Es en este punto en el que podríamos situar el origen del concepto de “competencia” aplicado a la formación, ya que los temas esenciales eran abordados por los filósofos griegos desde problemas contextualizados a partir de los cuales el sujeto se preguntaba acerca de la realidad en que vivía, la razón de su existencia y la propia funcionalidad y finalidad del ser humano, todo ello de una manera articulada, configurando de esta forma una situación similar a la concepción actual de competencias, en donde la *resolución de problemas con sentido* para las personas ocupa el papel protagonista. Para ello los filósofos promovían unas disertaciones filosóficas con las que buscaban conocer y comprender la realidad en base al establecimiento de relaciones y conexiones entre las distintas disciplinas humanas. En la formación por competencias ocupa un lugar destacado el proceso de conocimiento y su tendencia al error y a la ilusión. Al respecto se puede mencionar que Platón, en su clásico “*Mito de la Caverna*”, ya hacía un acercamiento a dicha importancia al proponer que para llegar al verdadero conocimiento se requiere una búsqueda constante de la esencia de las cosas, trascendiendo lo aparente y superando los errores de la percepción. Las referencias griegas al tema de las competencias también están presentes en Aristóteles, quien plantea en varias de sus obras una continua relación entre el saber y el proceso de desempeño. Ejemplo de ello es la “*Metafísica*”, en donde se menciona que todos los hombres tienen las mismas capacidades para el conocimiento, pero lo que los hace diferentes es el uso que dan a dichas capacidades. Además, en esta obra clásica se hace referencia a la potencia y al acto, entendidos como posibilidad y acción real respectivamente, lo que también puede ser interpretado desde la perspectiva de la importancia del hacer, lo cual le da fundamento a las competencias. A partir del siglo XV “*competer*” adquiere el significado de “pertenecer a...”, incumbir y “corresponder a...”, de esta forma se constituye el sustantivo “competencia” y el adjetivo “competente”, cuyo significado es apto o adecuado. A partir del mismo siglo XV, este término se usa con el significado de “pugnar con...”, “rivalizar con...”, “contender con...”, dando lugar a los sustantivos competición, competencia, competidor, competitividad; así como al adjetivo competitivo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- *Competencias generales o genéricas* ⇔ serían aquellas competencias que son comunes y transversales a diferentes titulaciones y perfiles profesionales. Por ello deberán incluirse en todas y cada una de las titulaciones universitarias (aunque en cada caso priorizando unas por encima de otras), dado que implican toda una serie de habilidades básicas y fundamentales para el desarrollo personal, social y laboral de cualquier sujeto. De ahí que su adquisición y desarrollo ya hayan sido iniciados en anteriores niveles educativos y que, con la Enseñanza Superior, se pretende perfeccionar y adaptar para un correcto ejercicio profesional (en el cual también se seguirán desarrollando). Su importancia radica en que favorecen la existencia de personas capaces de realizar muy diferentes y diversas tareas y también capaces de adaptarse y solventar nuevas necesidades o circunstancias que vayan surgiendo. Dentro de las competencias generales o genéricas pueden diferenciarse entre tres subtipologías:

- ✓ *Competencias instrumentales* → tienen una función primordial y esencial para obtener un determinado fin.
- ✓ *Competencias interpersonales* → implican las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares, es decir, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacciones con los demás.
- ✓ *Competencias sistemáticas* → incluyen las cualidades individuales y la motivación en el trabajo, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema.

Entre las competencias generales más destacadas se encuentran, por ejemplo: la capacidad para adaptarse a los cambios, la habilidad para resolver problemas, las destrezas para la comunicación e interacción social, etc.

- *Competencias específicas o técnicas* ⇔ este tipo de competencias son las que definen y caracterizan un determinado perfil profesional y que lo diferencian claramente de cualquier otro. Sin embargo, innegablemente, los perfiles profesionales que, aun siendo diferentes entre sí actúan en un mismo campo o ámbito de intervención, compartirán algunas competencias específicas, aunque del mismo modo tendrán una serie de competencias técnicas propias y exclusivas. En la Enseñanza Superior se deben establecer las bases para el correcto desarrollo de las competencias específicas, para lo cual es necesario definir un currículum formativo en el que se incluyan las distintas dimensiones de cada competencia (conocimientos, procedimientos y actitudes) y se organicen temporalmente de forma que el alumnado vaya adquiriendo y desarrollando integralmente la competencia a lo largo de los distintos cursos de la titulación y, al finalizarla, sea capaz de ponerla satisfactoriamente en práctica. Dentro de las competencias específicas o técnicas pueden diferenciarse entre tres subtipologías:

- ✓ *Competencias académicas* → relativas a conocimientos teóricos (saberes).
- ✓ *Competencias de ámbito profesional* → se trata de habilidades de comunicación e indagación en relación al “saber hacer” vinculado con el ejercicio de una profesión concreta.
- ✓ *Competencias disciplinares* → referidas al conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer).

Además de estos dos tipos de competencias, desde la ANECA se ha propuesto a los centros formativos incluir una tercera tipología a la que han denominado “competencias transversales” y que consistirían en las competencias que son comunes a todos los estudiantes de una misma universidad o centro universitario, independientemente de la titulación que se curse. De esta forma podríamos resumir las tipologías de competencias de la siguiente forma:

- ❖ *Competencias generales o genéricas* ⇒ comunes a todas las titulaciones, centros y universidades.
- ❖ *Competencias transversales* ⇒ comunes a todas las titulaciones que se imparten en un determinado centro o universidad.
- ❖ *Competencias específicas o técnicas* ⇒ propias de una determinada titulación.

1.1.2. Concepto y características de la formación basada en competencias²

La **conceptualización** de esta nueva tipología de formación presenta un alto nivel de complejidad debido a la gran cantidad de nomenclaturas con las que, en principio, se hace referencia a un mismo concepto. Como ejemplos:

- ✓ Formación en competencias
- ✓ Formación basada en competencias
- ✓ Formación de competencias
- ✓ Formación con competencias
- ✓ Enseñanza orientada a formar en competencias

² Subapartado elaborado empleando información obtenida de las siguientes fuentes:

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. En: *Boletín de la RED-U*, N° Extra 2, 2008 (Ejemplar dedicado a: Formación centrada en competencias (II)).

CEJAS YANES, Enrique. *Opus cit.*

GONZÁLEZ BERNAL, Manuel Ignacio. *Opus cit.*

GUERRERO SERÓN, Antonio. El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. En: *Revista complutense de educación*, Vol. 10, N° 1, 1999 (Ejemplar dedicado a: Pedagogía laboral y formación en la empresa), págs. 335-360.

GUZMÁN, Jesús Carlos. *Opus cit.*

OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, Laura. *Opus cit.*

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (b). 40 preguntas sobre competencia laboral. En: *Cinterfor.org*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/index.htm>

PULIDO, Hernán Javier. Educación por competencias. En: *Universidad de Nariño*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.udenar.edu.co/viceacademica/fletec/documentos%20definitivos/competencias/competencias%201.pdf>

RIESCO GONZÁLEZ, Manuel. *Opus cit.*

RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. *Opus cit.*

SALAS ZAPATA, Walter Alfredo. Formación por competencias en Educación Superior: una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>

VERDEJO, Pilar. Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). En: *Proyecto 6x4 UEALC*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>

VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y VILLA LEICEA, Olga. El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. En: *Educar*, N° 40, 2007 (Ejemplar dedicado a: La construcción del espacio europeo de educación superior), págs. 15-48.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- ✓ Enseñanza de competencias
- ✓ Enseñanza con competencias
- ✓ Educación en base a competencias
- ✓ Educación competencial
- ✓ Aprendizaje basado en competencias
- ✓ Aprendizaje de competencias
- ✓ Adquisición y desarrollo de competencias mediante formación
- ✓ ...

Este movimiento, al que nosotros denominaremos “formación basada en competencias”, se puede situar históricamente en la década de los 70 y en un contexto socio-histórico caracterizado por:

- Las investigaciones sobre las relaciones entre la distribución de ingresos y la Enseñanza Superior en Estados Unidos, a partir de las cuales se pone de manifiesto que la formación inicial de los trabajadores no era un factor tan relevante de la productividad como se esperaba, sino que para mejorar la productividad dicha formación se debía dar en mayor medida en el propio puesto de trabajo.
- Diversos estudios descubrieron cómo el aumento de la mecanización llevaba a la reducción de la cualificación profesional.
- Surgen las teorías de la segmentación y del mercado dual de trabajo, que derivan en las prácticas y teorías sobre la flexibilización, que a su vez producen el doble efecto simultáneo de la re/descualificación de la mano de obra y la permanente polivalencia y movilidad cualificacional.
- La innovación tecnológica.
- Las nuevas formas de organización del trabajo.
- Los cambios en las condiciones de trabajo derivados de los cambios más generales originados en las políticas económica y de empleo y en el propio mercado.

Estos cambios contextuales implicaron cambios organizativos que conllevaron unas nuevas formas de organizar el trabajo y, consecuentemente, también la formación. Si desde el mundo laboral se exigía que los trabajadores fueran polivalentes y con capacidad de respuesta a situaciones nuevas, desde las instituciones formativas era necesario incorporar una mayor necesidad y un mayor reconocimiento de las cualificaciones en sus dos vertientes: aptitudinales (capacidades, destrezas y habilidades técnicas y manuales, facultad de juzgar en situaciones imprevistas y resolver problemas, etc.) y actitudinales (responsabilización por el propio trabajo en lugar de supervisión ajena, capacidad de trabajar en equipo, iniciativa, identificación con los fines de la empresa), y no solamente remitirse a conocimientos.

Entre los **objetivos** que se le asignaron a la formación en competencias se pueden destacar:

- Aumentar los contenidos de la educación y diversificar las situaciones de aprendizaje.
- No enseñar a resolver problemas concretos, sino potenciar el desarrollo de capacidades entre los estudiantes de cara a que adquieran distintas habilidades que les permitan resolver los problemas a los que se enfrentan de variadas formas y maneras.

- Desarrollar la capacidad para percibir con precisión y rigurosidad las características y particularidades de los problemas o conceptos sobre los que deben intervenir.
- Enseñar a determinar cuál es la información relevante y necesaria de una situación y cuál es la accesorio e insignificante.
- Potenciar la habilidad del estudiante para establecer relaciones entre los contenidos adquiridos en diferentes momentos, contextos y ámbitos de aprendizaje.
- Mejorar y optimizar las habilidades sociales y comunicativas, sabiendo adaptarlas y adecuarlas a muy diferentes circunstancias y necesidades.
- Capacitar al alumnado para desarrollar un trabajo independiente y autónomo y, al mismo tiempo, desplegar habilidades para el desarrollo de trabajo cooperativo en equipo.
- Enseñar a expresar las dificultades con las que los alumnos se encuentran y las estrategias que han empleado para resolver dichas dificultades, fomentando el pensamiento divergente.
- Enseñar a transferir la utilidad de los aprendizajes adquiridos a situaciones similares y a situaciones novedosas.
- Flexibilizar los contenidos de la educación adaptándolos al contexto social y cultural sobre el que se está interviniendo y a las características de la población que se está educando.

La enseñanza de competencias debería regirse por los siguientes **principios**:

- ☞ *Los Programas Formativos se deben organizar y estructurar a partir de las competencias que se pretenden conseguir* ⇨ la educación actual tiene como objetivo principal que sus estudiantes logren toda una serie de competencias, tanto personales como laborales. Se trata de un sustancial cambio de perspectiva en la formación respecto a cómo históricamente se enfocaban los programas educativos, ya que tradicionalmente tenían la tendencia a considerar que lo más importante era el contenido de las diferentes disciplinas que se abordaban, mientras que ahora se prioriza la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, así como el desarrollo de los componentes metacognitivos, motivacionales, actitudinales...
- ☞ *Las competencias varían y deben adaptarse al contexto en el que se aplican* ⇨ el contenido de la educación (y, consecuentemente, las competencias que en ella se van a abordar) depende del contexto en el cual se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ☞ *Las competencias deben describirse como acciones y resultados concretos* ⇨ es necesario definir, con la mayor exactitud posible, cada una de las competencias que se incluyen en el Plan de Estudios, de forma que queden bien delimitadas y concretadas. Por ello, para cada competencia, deben precisarse los resultados prácticos a través de los cuales va a poder demostrarse que el sujeto posee y tiene dominio de la competencia.
- ☞ *La formación de las competencias debe tener un alto contenido práctico y experimental* ⇨ como hemos visto las competencias no pueden desligarse de las situaciones reales, de ahí que para poder abordar una educación de competencias

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

con garantías sea necesario que a lo largo del proceso formativo se tengan que reproducir unas situaciones problemáticas lo más verídicas y fidedignas posibles que exijan al alumno ponerse en contacto directo con la realidad sobre la que debe intervenir. Esto significaría unificar la clásica división entre teoría y práctica, dando lugar a una única unidad en la que ambos aspectos se retroalimentan y potencian mutuamente. El diseño curricular por competencias deberá caracterizarse, por tanto, por propiciar un aprendizaje más cercano a la vida real en el que el estudiante debe ser el protagonista absoluto de todo el proceso educativo.

☞ *El diseño de los Planes Formativos basados en competencias tendrán toda una serie de implicaciones* ⇨ entre todas las posibles implicaciones destacan fundamentalmente las siguientes:

- *Implicaciones curriculares* → deberá revisarse en profundidad todo el currículum formativo anterior. Centrándose, en primer lugar, en la revisión de los propósitos/objetivos de la educación y replanteando la organización de los contenidos del Plan de Estudios, ya que la tradicional distribución en asignaturas o materias no resulta ideal para la formación en base a competencias. De ahí la necesidad de construir el currículum sobre núcleos problemáticos (centrados en procesos y no en contenidos) en los que se integrarían varias disciplinas y asignaturas.
- *Implicaciones didácticas* → a nivel didáctico se deben introducir sustanciales cambios en las metodologías formativas, pasando de estar centradas en la transmisión de conocimientos (eminentemente teóricos) a otras metodologías que planteen problemas al estudiante y que éste debe resolver en base al aprendizaje que vaya adquiriendo. Estas metodologías las abordaremos con amplitud más adelante.
- *Implicaciones en la evaluación* → la evaluación será uno de los puntos más complejos a la hora de llevar a cabo una formación por competencias, pues una evaluación por competencias implicaría una reforma radical no sólo de los sistemas de evaluación sino de todo el sistema educativo, ya que exigiría dejar a un lado la tradicional evaluación final mediante examen de contenidos teóricos para evaluar todas las acciones, actitudes... que el alumno emplea a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Esto implica una notable complejización del sistema de evaluación al introducir numerosos elementos evaluables que hasta el momento eran ignorados. Las nuevas orientaciones que se deben dar a la evaluación también serán abordadas con amplitud más adelante.

En el siguiente gráfico se pueden percibir las diferencias existentes entre los principios que rigen la educación tradicional y la educación basada en competencias:

GRÁFICO 6: Principios de la educación tradicional Vs. Principios de la educación basada en competencias



A la hora de llevar a cabo el diseño curricular basado en competencias se pueden diferenciar las siguientes **fases**:

- **Identificación de competencias** ⇔ el primer paso a realizar consiste en la concreción de aquellas competencias que se van a incluir en el currículum formativo, para ello se deben analizar todas las actividades laborales que se desempeñan en el perfil o perfiles profesionales propios de una titulación. A partir de este análisis se podrán ver las competencias que se movilizan con el fin de desempeñar tal actividad. Algunos autores proponen un proceso de identificación de competencias curriculares en sentido inverso, es decir, de arriba abajo:
 - a) Partiendo de un planteamiento teórico basado en una consulta bibliográfica y documental.
 - b) En base a esa información se propone un modelo de competencias asociadas al perfil profesional.
 - c) Por último, mediante juicio de expertos, se evalúa el modelo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dado el carácter complementario de ambas estrategias, sería interesante que el diseño del currículum se basase en la suma de las dos, ya que una y otra son complementarias y podrían reforzarse mutuamente. En todo caso, el continuo cambio que caracteriza al mundo actual demandaría una constante revisión de las competencias identificadas en cada uno de los puestos o perfiles profesionales, dado que continuamente podrían surgir nuevas necesidades.

Como ya se ha ido indicando, una vez que se han identificado las competencias, éstas no pueden disociarse de los contextos en que se van a desempeñar, de ahí la necesidad de concretar y definir asimismo los contextos y ámbitos en los que se sitúan las competencias identificadas.

De la misma forma, a la hora de proceder con la identificación de las competencias es necesario tener en cuenta que la educación universitaria debe abordar tres áreas competenciales: en primer lugar, la universidad tiene la misión de formar al alumno como persona; en segundo lugar, como profesional que desempeñará un determinado trabajo; y, en tercer lugar, como ciudadano perteneciente a una determinada sociedad.

- **Normalización de competencias** ⇨ una vez identificadas las competencias, éstas deben describirse para dejar claro en qué consisten y qué implicaría tener dominio de una determinada competencia. Habitualmente, cuando se establecen sistemas normalizados, se desarrolla un procedimiento de estandarización con el que la competencia queda identificada y descrita con un procedimiento sistematizado que la convierte en una norma y un referente válido para todos los implicados (las instituciones educativas, los profesores y estudiantes, los trabajadores y empresas...).

Definir las competencias curriculares requiere, en primer lugar, conocer su naturaleza y qué es lo que implican. Como ya se ha visto anteriormente no existe un acuerdo generalizado en lo relativo al significado atribuido al concepto “competencia”, de ahí se deriva una dificultad que, aunque no es exclusiva del ámbito educativo, es más intensa en dicho contexto, dado que en función de la acepción que se tome como referencia sobre este término se podrá considerar que la competencia es una característica subyacente a la persona y que, por lo tanto, determina su conducta, o bien entender que las competencias son comportamientos observables, sustentados en características personales. En todo caso e independientemente de la consideración que se adopte, la enunciación de la competencia debería incluir los siguientes aspectos:

- ✓ Conocimientos
- ✓ Habilidades
- ✓ Actitudes
- ✓ Motivos
- ✓ Valores

- **Formación basada en competencias** ⇨ una vez identificadas las competencias y normalizadas se procederá al diseño de los currículos formativos. A la hora de diseñar estos nuevos planes formativos basados en competencias deberían tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- El currículum educativo se debe planificar y estar estrechamente incardinado con el conjunto de los diseños curriculares en que se sitúa (a nivel de centro, comunidad/región, país...).
- Deben ser programaciones consensuadas con el resto de los colegas y compañeros del centro.
- Los ejercicios, actividades, materiales y procedimientos de enseñanza deberán ser probados y experimentados antes de ponerlos en marcha, para asegurar su fiabilidad y validez.
- Al alumnado hay que convencerlo y motivarlo de que los ejercicios y actividades van a ser interesantes, realizables (nivel de dificultad asequible) y útiles.
- El papel del profesorado se centrará, en primer lugar, en enseñar cómo hacer algo, dando lugar con ello, a un ejemplo de aquella competencia, para, posteriormente, proporcionar al alumnado situaciones en los que ellos tendrán que desarrollar y poner en práctica las competencias.

En base a ello, se puede afirmar que la formación debe centrarse en la puesta en práctica de aquellas metodologías que favorezcan entre el alumnado la adquisición y desarrollo de competencias, para ello es necesario que las estrategias pedagógicas sean mucho más flexibles a las tradicionalmente utilizadas, otorgando una mayor protagonismo al estudiante en su propio proceso formativo, dejándole decidir el ritmo, los materiales didácticos que utilizará e incluso los contenidos que requiere. A continuación se muestra un contraste de las características que definen el currículum tradicional y las que identifican al currículum basado en competencias:

TABLA I: Currículum tradicional vs. Currículum basado en competencias

	Currículum tradicional	Currículum basado en competencias
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Dar información • Jerárquico • Descontextualizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción activa • Conexiones • Situado
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Transmisión • Directo 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación • Andamiaje
Currículum	<ul style="list-style-type: none"> • Fijo 	<ul style="list-style-type: none"> • Maleable
Tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Aisladas • Materiales secuenciados 	<ul style="list-style-type: none"> • Auténticas • Conjunto de representaciones
Mediación social	<ul style="list-style-type: none"> • Individual • Competición • Recitación 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades de aprendices • Colaboración • Discurso
Herramientas	<ul style="list-style-type: none"> • Papel y lápiz 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso interactivo e integrado de TICs
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas de rendimiento • Test estandarizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en la actuación • Carpetas individuales

FUENTE: González Bernal (2006)

Tal y como expone Bolívar (2008), a nivel metodológico un enfoque adecuado de la formación en competencias debe posibilitar:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- a) *Integración de dimensiones del aprendizaje* → las competencias tienen un carácter holístico e integrado, por lo que los diversos aprendizajes y contenidos, en lugar de un tratamiento fraccionado, se deben integrar en función de lo que se debe realizar y el contexto en que se producen. Además, las dimensiones de cada competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) deben movilizarse conjuntamente para lograr resolver una situación compleja.
- b) *Transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes* → el alumno debe poder emplear (y no sólo almacenar) los aprendizajes adquiridos, al tiempo que los pueda utilizar en diferentes espacios y contextos, no sólo en el educativo, sino en la vida personal, social y laboral. La aplicación del conocimiento a los problemas cotidianos es una de las claves para conseguir la transferencia de lo aprendido.
- c) *Diversidad de contextos de aprendizaje* → las competencias no se adquieren ni se limitan al contexto educativo. Igualmente y de modo coherente con lo anterior, se pueden reconocer y acreditar aprendizajes obtenidos fuera del contexto educativo como equivalente a los obtenidos con la formación. De esta forma se pueden aprender competencias gracias a otras instituciones sociales, a otros agentes (familia, amigos, contexto de trabajo, medios, religión u otras organizaciones culturales), así como los procesos propios del sistema educativo.
- d) *Nuevos enfoques en la evaluación de aprendizajes* → no dirigidos a la cantidad de lo memorizado, sino a la calidad de aquello que es capaz de hacer el sujeto. La evaluación orientada a demostrar la competencia recopila evidencias para constatar que la persona ha logrado los resultados establecidos.

Esta renovación metodológica requiere la diversidad y combinación de métodos y una atención docente continua, personalizada y aplicada a contextos específicos, puesto que se deberá dar mayor atención a las características individuales de cada alumno. Esto no implica que haya que desechar métodos clásicos (como por ejemplo la clase magistral) sino que es necesario reorientarlos de cara a la obtención, desarrollo y consecución de las competencias. De igual modo hay que facilitar al alumnado todos aquellos materiales y recursos que le faciliten su aprendizaje autónomo. Entre las estrategias docentes que se sugieren como más útiles en la enseñanza y aprendizaje de competencias se encuentran: el trabajo en equipo, los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas, la investigación-acción, la resolución de prácticas, las tutorías, las redes para el intercambio de conocimientos y experiencias...

Como ya se ha indicado, desde esta nueva perspectiva educativa, el docente ha de ceder su tradicional papel protagonista al alumno y debe adoptar toda una serie de nuevas funciones como son:

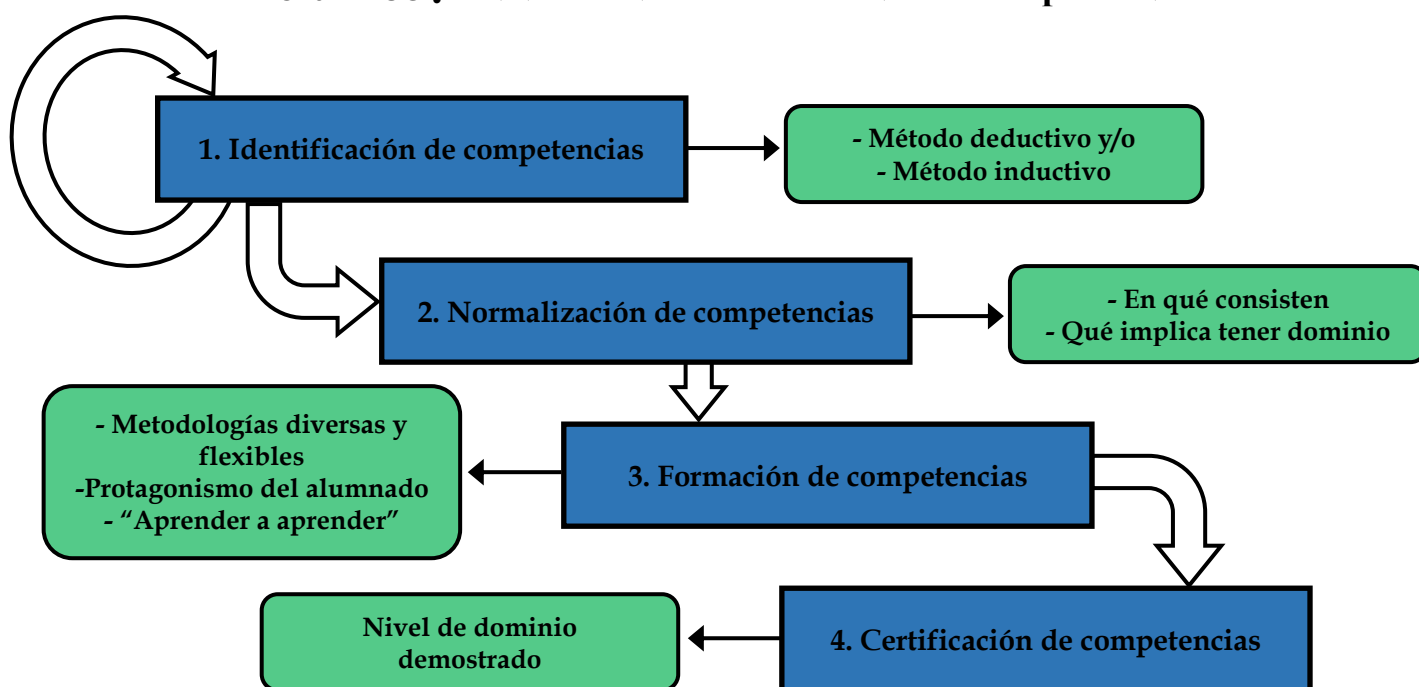
- Reformular el aula y hasta la propia escuela
- Desarrollar la creatividad y la experimentación pedagógica
- Nueva planificación y organización de las materias
- Acciones compensatorias que permitan disponer de distintos niveles que se adapten a las características y necesidades de los estudiantes
- Favorecer un clima de aprendizaje que resulte motivador y que implique e involucre a los estudiantes en su propio aprendizaje
- Promover estrategias cognitivas de nivel superior
- Usar el potencial que brindan las TIC
- Elaborar materiales de apoyo
- Flexibilización curricular

Consecuentemente, la nueva orientación de la formación hacia competencias se centrará en la figura del alumno, en cómo aprende y en las condiciones y acciones que facilitarán su aprendizaje, así como enseñarle a aprender a lo largo de la vida. De esta forma en lugar de la pasividad propia de las metodologías expositivas que generan dependencia, se requiere una autonomía y participación activa a lo largo de todo el proceso educativo. Entre todas las competencias que debe adquirir el alumno, hoy en día, se está dando una importancia, nunca antes vista, a la capacidad de “aprender a aprender”. Esto requiere de un importante compromiso tanto del docente como del estudiante, ya que el primero debe despertar en el discente la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propio aprendizaje, dándose cuenta de lo que aprende y buscando a su vez estrategias que faciliten sus futuros aprendizajes. Para ello se debe partir de la idea de que “aprender a aprender” sería tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando y de cuáles son las maneras más eficaces para aprender. El aprendizaje es un proceso individual y es necesario que cada sujeto descubra y configure su propio proceso de aprendizaje, poniendo en juego las herramientas intelectuales, afectivas y psicológicas que le permitan aprender el concepto, la forma y el sentir del mundo exterior, logrando que el conocimiento adquirido sea significativo, de tal manera que lo pueda utilizar de forma efectiva y sepa dónde aplicarlo en el momento que lo necesite.

- **Certificación de competencias** ⇨ cuando los discentes ya han adquirido y desarrollado las competencias incluidas en el Plan de Estudios es necesario evaluar qué nivel de dominio han logrado alcanzar para reconocerlo y certificarlo. Esta certificación implica un sistema normalizado con el que se acreditan los estudios realizados y se contrastan claramente las capacidades, qué es capaz de hacer y las competencias que posee el sujeto.

Estas fases se pueden esquematizar del siguiente modo:

GRÁFICO 7: Fases en el diseño curricular basado en competencias



1.1.3. El Espacio Europeo de Educación Superior y la formación basada en competencias³

El discurso de la formación basada en competencias no puede desvincularse de los profundos cambios educativos y de políticas formativas que están teniendo lugar en los últimos años y que tiene como nombre más destacado al Espacio Europeo de Educación Superior. Son muchos los autores que afirman que, a pesar de que en el sistema educativo español a lo largo de su historia se han producido numerosas reformas, el EEES supone, al menos potencialmente, un reto sin precedentes en la significación didáctica de sus ideas. Una de las principales ideas que subyace en el EEES y que, consecuentemente, orienta y determina en gran medida la formación que con él se impartirá, es la necesidad de pasar de un currículum tradicional a uno basado en competencias. Con este cambio se pretende dejar atrás el currículum tradicional centrado en la acumulación de conocimientos eminentemente teóricos y con carácter enciclopédico, en el que los protagonistas son los profesores (pues son los verdaderos artífices de los contenidos) y en el que los alumnos desempeñan un papel muy limitado marcado por la pasividad; y en el que, por lo general, no resulta clara la relación entre los conocimientos desarrollados y la realidad social y productiva en la cual se deben integrar los egresados.

En relación a los **referentes históricos**, en los últimos quince años desde el Consejo de la Unión Europea se ha priorizado y trabajado cada vez más por la educación y la formación dentro del marco de políticas sociales y económicas más integradoras. En esta línea se han definido objetivos estratégicos para el desarrollo de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea (por ejemplo, en Lisboa en el año 2000 y en Estocolmo en el 2001) y se ha concretado la decisión en un programa detallado a nivel Europeo que pone especial énfasis en las acciones que se deben realizar a nivel de los estados miembros de la Unión Europea (Barcelona en 2002). El importante papel que la formación del profesorado tiene que desempeñar en la reforma educativa ha sido mencionado explícitamente. Y en esta línea una de las máximas a seguir ha sido “invertir en competencias para todos” convirtiéndose en una prioridad de primer nivel. Como consecuencia de este hecho, la educación inicial y el desarrollo profesional

³ Subapartado elaborado empleando información obtenida de las siguientes fuentes:

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. *Opus cit.*

BUCHBERGER, Friedrich. Grupo del área temática de Ciencias de la Educación: competencias específicas: Seis puntualizaciones previas. En: *Relaciones Internacionales - Universidad de Deusto*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_6.pdf

FETE y UGT. Competencias básicas. En: *FETE-UGT*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/publica/Docs/LOE/PUBRDECompbasicas.pdf>

GARCÍA MANJÓN, Juan y Vicente PÉREZ LÓPEZ, María del Carmen. Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 46, N° 9, 2008.

GARCÍA OLALLA, Ana. *Opus cit.*

MEC (2006). *Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. 21 de diciembre de 2006, Apdo. 21.

RIESCO GONZÁLEZ, Manuel. *Opus cit.*

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María. El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios. En: *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, Vol. 2, N° 1, 2009, págs. 154-164.

VÁZQUEZ-REINA, Marta. Las competencias básicas en educación. En: *CONSUMER EROSKI, el diario del consumidor*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.consumer.es/web/es/educacion/escolar/2008/03/19/175574.php>

continuo de los profesionales de la educación se ha visto sometido a una rápida expansión, diversificación y profesionalización.

La construcción del EEES se originó con la *Declaración de Bolonia*. La Declaración de la Sorbona de 1998 (firmada el 25 de mayo por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido) y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación de 29 países, los días 18 y 19 de julio de 1999, marcan el inicio del proceso de convergencia hacia un EEES que debería haber culminado en 2010. En esta Declaración se recogió la idea de armonizar la Educación Superior Europea, de modo que posibilite una movilidad de estudiantes y profesionales en un mercado laboral globalizado, al tiempo que se instaure una renovación didáctica (que se consideraba como muy necesaria) de la propia enseñanza universitaria. Los elementos principales que configuran el nuevo escenario del EEES se subordinan al objetivo más general de promover la movilidad, el reconocimiento mutuo de los estudios entre instituciones y países y la propia competitividad.

Después de esta primera conferencia de ministros europeos de educación, se establecen períodos bianuales de trabajo donde se realizarán seminarios, debates y reuniones, a partir de los cuales se escriben comunicados y declaraciones con los que se exponen los logros conseguidos y se proponen nuevos retos futuros. De esta forma la Declaración de Bolonia se ha visto refrendada y desarrollada a través de:

- ❖ *Comunicado de Praga (2001)* ⇒ firmado por 32 países europeos en el que se reafirma el objetivo de la Declaración de Bolonia recogiendo las conclusiones de las reuniones organizadas por la CRUE (Salamanca, 2001), Convención de Estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la European University Association.
- ❖ *Declaración de Berlín (2003)* ⇒ firmada por los ministros de educación de 33 países europeos (los 32 anteriores más Croacia) bajo el lema “*Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*”.
- ❖ *Declaración de Bergen (2005)* ⇒ donde se integraron 5 nuevos países (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania).
- ❖ *Reunión de Londres (2007)* ⇒ tuvo lugar en mayo de 2007 y en ella se confirmó la aspiración de transformar la Educación Superior europea a través de las líneas de actuación previamente definidas.

Entre la Declaración de Bolonia y la instauración de las reuniones bianuales, se localiza el “Consejo Europeo de Lisboa” que tuvo lugar en el año 2000 y en el que se definieron las nuevas destrezas básicas del “aprendizaje a lo largo de la vida” que posteriormente serían ligeramente modificadas y que finalmente darían lugar a los siguientes ocho campos/ámbitos de interés:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conciencia y expresión culturales

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En esta misma línea fue creado el denominado “*Proyecto Tuning*”, surgido en el año 2001 en Copenhague a raíz de la agrupación de 105 universidades de 16 países europeos que se propusieron facilitar el proceso de convergencia, establecer unos objetivos estándar de transparencia y comparación e incentivar a las universidades para que estableciesen estrategias de enseñanza y aprendizaje no sólo con referencia a los contenidos sino también a las competencias. En este proyecto se han abordado diferentes problemas con una orientación basada en el *statu quo*, dado que si bien se reconoce la importancia de los cambios en los programas de estudios, restringirse a ellos “implicaría caer en una (repetida) trampa de la innovación”. Para lograrlo, el proyecto se centró en pasar una encuesta a graduados, empleadores y académicos y se definieron los tipos de competencias que más tarde se analizaron y desarrollaron en los “Libros Blancos” de cada titulación. El objetivo del proyecto fue el análisis y la definición de las estructuras y contenidos de los estudios, para lo cual la definición de los perfiles académicos y profesionales de los títulos debe estar íntimamente ligada con la identificación y el desarrollo de competencias y destrezas, y con las decisiones sobre la forma en la que el estudiante debe adquirirlas en un programa de estudios. Adicionalmente, el proyecto identificó unos atributos que compartidos pudieran ser útiles en cualquier titulación: la capacidad de conocer o de aprender, la capacidad de análisis y de síntesis, etc. El Proyecto Tuning, aunque se centra en los contenidos troncales del currículum de los estudios de educación y de formación del profesorado, va a tener en cuenta de forma integrada otras tres líneas del proyecto: los resultados del aprendizaje, los créditos ECTS como sistema de acumulación y los métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Los **objetivos formulados en Bolonia** son el eje sobre el que se sustenta el nuevo paradigma educativo en la enseñanza universitaria:

- Implantar un catálogo de titulaciones claro y contrastable permitiendo, de esta forma, establecer equivalencias en todo el ámbito educativo europeo entre aquellos títulos que abordan unos mismos perfiles profesionales.
- Estructurar los estudios universitarios en dos ciclos (Grado y Postgrado), de forma que el título conseguido al terminar el primer ciclo confiera un valor específico en el mercado de trabajo y el logro con el segundo ciclo conduzca a la obtención de un Máster o Doctorado.
- Implantación de un novedoso sistema de créditos europeos, orientado a facilitar la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de las titulaciones. Este “Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos” (en inglés: “European Credit Transfer and Accumulation System” o ECTS), parte de los aprendizajes logrados por el alumno y se basa en la consecución de los objetivos de los planes de formación y en la adquisición de las competencias y ejecución de los resultados de aprendizaje incluidos en estos documentos. A través de estos nuevos créditos se podrán cuantificar los resultados del aprendizaje, o lo que es lo mismo, las competencias adquiridas que determinarán con claridad lo que el estudiante es capaz de hacer.
- Reformular la educación en torno al aprendizaje del alumno y no en la enseñanza articulada desde la clásica transmisión de, únicamente, contenidos teóricos.
- Fomentar la movilidad de docentes, discentes y personal de los centros e instituciones educativas.
- Reestructurar la educación adaptándola a la demanda del mercado laboral y respondiendo a los retos educativos, laborales y sociales que surgen en la sociedad actual.

Dentro de este nuevo paradigma destacan las siguientes **características**:

- ∞ **Créditos ECTS** ⇒ una de las innovaciones introducidas por el crédito ECTS corresponde al cambio en el concepto de crédito universitario, así cada crédito pasa de estar definido por el número de horas presenciales de docencia (1 crédito = 10 horas “de clase”) a configurarse en base al número de horas de carga teórico-práctica exigida al alumno para conseguir los objetivos educativos (1 crédito ECTS = 25 horas “de trabajo”). De esta forma cada alumno deberá trabajar anualmente en torno a 1500 horas (se ha calculado entre 1440 y 1620 horas), ya que el discente se matriculará de 60 créditos ECTS con una carga de trabajo entre 24 y 27 horas por cada crédito. La implantación de este crédito europeo cambiará la dinámica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, produciéndose un progresivo cambio desde los primeros cursos en los que se prioriza la figura del docente (responsabilizado del 60-70% del trabajo) a los últimos en los que el papel protagonista recae sobre el alumnado (responsabilizado, incluso, del 80% del trabajo).
- ∞ **Cambio en los roles** ⇒ como ya se ha ido indicando en varias ocasiones, el EEES implica unos cambios sustanciales en los roles que tradicionalmente han venido desempeñando docentes y alumnado, ya que este nuevo sistema se centra en la figura del estudiante cambiando la concepción de la docencia universitaria, que debe pasar de una actividad hasta ahora fundamentalmente centrada en el profesorado (como transmisor unidireccional de conocimientos), a una concepción basada en el papel activo de los educandos en la construcción de aquellas capacidades (conceptuales, relaciones, de organización y gestión etc.) necesarias para su futuro desempeño personal, profesional y social.
- ∞ **Favorecer la empleabilidad** ⇒ el EEES se inscribe dentro del movimiento de promoción de la empleabilidad, concepto en el que incide el Ministerio de Educación cuando en las guías elaboradas para facilitar la adaptación de la formación al EEES indica: “Los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como un pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados”. Actualmente el término “empleabilidad” (de origen anglosajón: employability) se utiliza profusamente para referirse a la “capacidad de una persona para ser empleada en un puesto de trabajo que ofrece el mercado laboral”. En 1995 la Comisión Europea en el Libro Blanco “Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento” establece cinco puntos estratégicos para fomentar las “políticas de empleabilidad”:
 - ✓ Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos (evitar la obsolescencia).
 - ✓ Acercar la escuela a la empresa (para conocer sus demandas).
 - ✓ Luchar contra la exclusión social (escuela como segunda oportunidad a los adultos sin cualificación).
 - ✓ Hablar tres lenguas comunitarias (para abrir el horizonte del mercado laboral a otros países).
 - ✓ Tratar en un plano de igualdad la inversión en equipamientos y la inversión en formación (superar la idea de la formación como gasto).

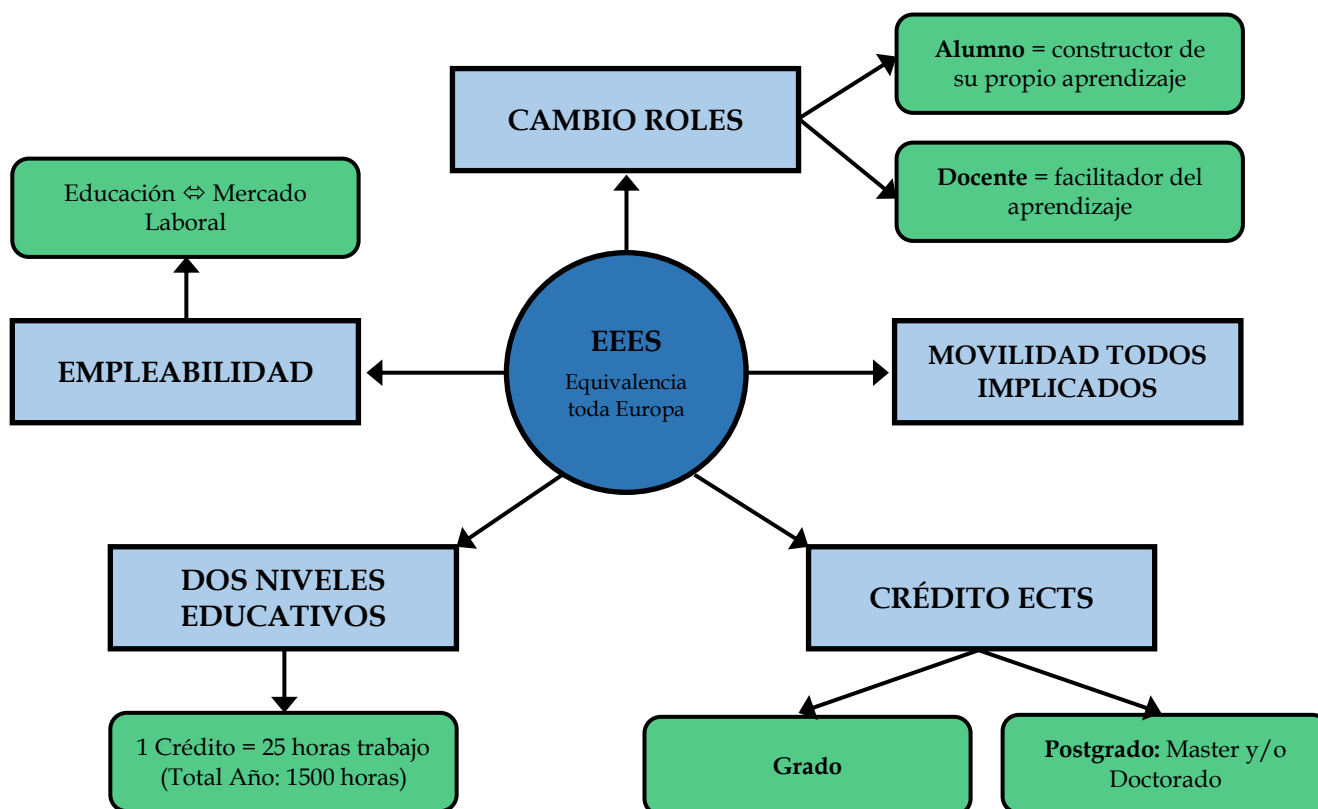
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

☞ *Nueva estructuración de los estudios universitarios* ⇒ los estudios universitarios se estructuran en dos niveles:

- *Grado* → con una duración de cuatro cursos académicos (180-240 ECTS) los alumnos deben finalizar perfectamente preparados para entrar en el mercado laboral como profesionales al haber adquirido una notable cualificación profesional y competencial. El título obtenido debe tener relevancia tanto en el mercado laboral nacional como europeo. Para lograr este objetivo de empleabilidad, las universidades y centros definirán pormenorizadamente cada asignatura indicando los objetivos, competencias (conocimientos, destrezas y actitudes), resultados de aprendizaje, contenidos, número de créditos, así como otros elementos característicos y definitorios al respecto.
- *Postgrado (Máster o Doctorado)* → tras la superación de los estudios de Grado, se podrán cursar los estudios de Postgrado. En un primer nivel se accederá al título del Máster (uno o dos años dedicados a la formación multidisciplinar avanzada) y, posteriormente y si así se desea, al título de Doctor (en torno a tres años de formación avanzada en técnicas de investigación y/o evaluación).

Los anteriores objetivos y características que tiene el EEES se representan esquemáticamente en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 8: Objetivos y características del EEES



Esta nueva orientación de las enseñanzas a formar en competencias ha sido recogida en numerosos **referencias legislativas**:

- *LOU (Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, de 21 de diciembre)* ⇒ recoge en su Título XIII la necesidad y el compromiso de adoptar las medidas necesarias para la plena integración del sistema universitario español en el EEES.
- *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003)* ⇒ sirve como punto de partida de la reforma en España.
- *Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título* ⇒ en el artículo 3 recoge información unificada sobre “los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación”.
- *Real Decreto 1125/2003 de 5 de agosto, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*
- *Real Decreto 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (modificado por Real decreto 1509/2005)* ⇒ en su preámbulo indica que el objetivo de las enseñanzas de Grado es “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”.
- *Real Decreto 56/2005 de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. (Modificado por Real decreto 1509/2005).*
- *Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2006)* ⇒ indica que:
 - Deberán incluir las “competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título” (apartado 3.1.)
 - El equilibrio entre la enseñanza teórica y práctica deberá estar en consonancia con las competencias fijadas en los objetivos (apartado 5.b.).
 - La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de:
 - Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de adquisición de competencias por los estudiantes.
 - Facilitar la movilidad estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional.
 - Promover el aprendizaje a lo largo de la vida (apartado 14).
- *Real Decreto de 29 de octubre de 2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales* ⇒ ha constituido el punto de inflexión de la adaptación del sistema universitario español a los principios del EEES al hacer hincapié en la importancia de la adquisición de competencias como objetivo último de los estudios universitarios: “los Planes de Estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”.

1.2. Evaluación de los aprendizajes

En este apartado abordaremos, en primer lugar, qué se entiende por “evaluación del aprendizaje” así como las características que debería presentar este procedimiento evaluativo, para posteriormente centrarnos en exponer las posibles técnicas y procedimientos de los que disponen los docentes a la hora de evaluar los aprendizajes de su alumnado.

1.2.1. Concepto y características de la “evaluación de los aprendizajes”⁴

Empezaremos, al igual que en apartados anteriores, partiendo del **análisis conceptual** del término que estamos tratando, en este caso la “evaluación de los aprendizajes”. Pero para llegar a construir y entender este concepto es necesario remitirnos a los dos que lo configuran: “evaluación” y “aprendizaje”. Si, de nuevo, nos remitimos a las definiciones incluidas en el Diccionario de la Lengua Española (en su 23ª edición) podremos ver que:

☞ **Evaluación** ⇨ este concepto proviene del francés *évaluer*. Y puede referirse, en su terminación verbal “evaluar”, a tres acepciones diferentes:

- a) Señalar el valor de algo.
- b) Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Evaluó los daños de la inundación en varios millones. U. t. c. prnl.
- c) Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.

☞ **Aprendizaje** ⇨ este concepto proviene del latín *apprehendere*. Y puede referirse, en su terminación verbal “aprender”, también a tres acepciones diferentes:

- a) Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.
- b) Concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento.
- c) Tomar algo en la memoria.

⁴ Subapartado elaborado empleando información obtenida de las siguientes fuentes:

BERROCAL BERROCAL, Francisca. La evaluación de la calidad del aprendizaje. En: *Universidad Complutense de Madrid*. Consultado el día 15 del mes de Marzo del año 2014 en el World Wide Web: <http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/berrocal.htm>

GARCÍA MANJÓN, Juan Vicente y PÉREZ LÓPEZ, María del Carmen. *Opus cit.*

GONZÁLEZ HALCONES, Miguel Ángel y PÉREZ GONZÁLEZ, Noelia. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. En: *Universidad de Castilla-La Mancha*. Consultado el día 15 del mes de Marzo del año 2014 en el World Wide Web: http://www.uclm.es/variados/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero4/EVALUACION_Halcones.doc

GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam. La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. En: *Revista Cubana Educ Med Super*, 2001, nº 15(1), págs. 85-96.

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, Enrique. La evaluación de los aprendizajes. En: *Universidad de Huelva*. Consultado el día 15 del mes de Marzo del año 2014 en el World Wide Web: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0091evaluacionaprendizaje.htm>

MOLNAR, Gabriel. *Evaluación Educativa: Conceptos y Definiciones*. Consultado el día 15 del mes de Marzo del año 2014 en el World Wide Web: <http://www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>

QUESADA CASTILLO, Rocío. Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. En: *Perfiles Educativos*, nº 41-42, 1988, págs. 48-52.

RIVERO, Luisina. Evaluación de los aprendizajes. En: *Monografias.com*. Consultado el día 15 del mes de Marzo del año 2014 en el World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos64/evaluacion-aprendizaje/evaluacion-aprendizaje.shtml>

Como se ha podido ver anteriormente, la tercera de las acepciones aportadas por la RAE respecto al concepto “evaluación” ya nos dirige directamente a la evaluación de los aprendizajes del alumnado, de ahí que, desde un punto de vista estricto, hablar de “evaluación de los aprendizajes” pueda resultar redundante. En todo caso, e independientemente de que cuando nos situamos en un contexto educativo y hablamos de “evaluación” a todo el mundo le viene a la mente la evaluación de los aprendizajes, consideramos necesario indicar explícitamente este hecho, ya que a pesar de esta concepción general, en un ámbito educativo existen muchas más tipologías de evaluación que poco pueden tener que ver con las que aquí estamos abordando (por ejemplo: la evaluación de la práctica de los docentes, la evaluación de la adecuación de los Programas Formativos que se están desarrollando...).

Como se puede observar si se toman las acepciones más generales de ambos términos, así como las definiciones realizadas por otros expertos, se podría entender la “evaluación del aprendizaje” como:

El proceso sistemático y planificado mediante el cual el docente obtiene y analiza distinta información a través de la cual podrá valorar el nivel de conocimientos (sean éstos del tipo que sean: conceptuales, procedimentales, actitudinales...) alcanzado por sus alumnos gracias a las experiencias adquiridas a lo largo de todo el proceso educativo. Para ello, contrastará esta información con los objetivos de aprendizaje incluidos en los Planes de Formación y todo ello le permitirá reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes

CÓMO	El proceso sistemático y planificado
QUIÉN	el docente
QUÉ	obtiene y analiza distinta información
PARA QUÉ	valorar el nivel de conocimientos (sean éstos del tipo que sean: conceptuales, procedimentales, actitudinales...) alcanzado por sus alumnos
DÓNDE	gracias a las experiencias adquiridas a lo largo de todo el proceso educativo
DE QUÉ MANERA	contrastando esta información con los objetivos de aprendizaje incluidos en los Planes de Formación
CON QUÉ EFECTOS	todo ello le permitirá reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes

Con la “evaluación de los aprendizajes” se pretende la consecución de distintos **objetivos**:

- Determinar el nivel logro adquirido por el alumnado en cada una de las competencias enseñadas.
- Contrastar si se están alcanzando realmente los aprendizajes que se habían previsto en el Plan de Estudios.
- Identificar las deficiencias, problemas y dificultades que pueden surgir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de cara a tener la oportunidad de introducir las modificaciones necesarias que optimicen los resultados.

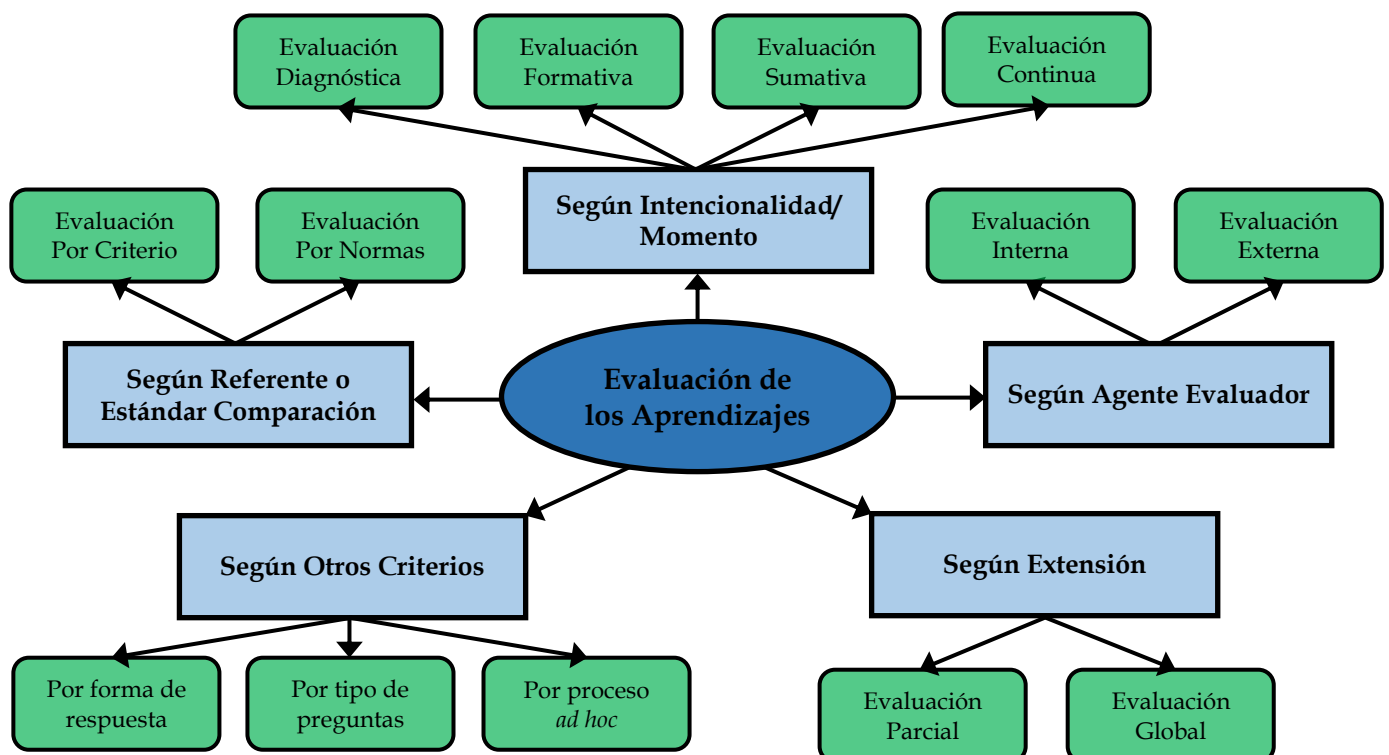
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Algunos de los **principios** a tener en cuenta a la hora de evaluar los aprendizajes son:

- Para mejorar el aprendizaje hay que mejorar principalmente la enseñanza pero también los sistemas de evaluación.
- Es muy importante que los sistemas de evaluación sean acordes y coherentes con la concepción y tipología de enseñanza que se utiliza.
- La calificación responde a un criterio arbitrario, es decir, resulta prácticamente imposible que sea totalmente justa y objetiva, solamente puede ser racional.
- De ahí que toda forma de evaluación presente algún grado de error, por eso la necesidad de utilizar distintas y completarias formas de evaluación para reducir el nivel de error.
- En base al principio anterior, se promueve la triangulación de la información empleando diferentes agentes, criterios, técnicas e instrumentos... de evaluación.
- Vinculado con los dos principios anteriores, sería conveniente utilizar procedimientos cuantitativos y cualitativos.
- Se han de tener presentes las características del contexto, la singularidad de cada alumno y las particularidades de las situaciones educativas.
- Sería enriquecedor emplear métodos y técnicas que favorezcan la participación del alumnado en su propia evaluación (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación...).
- Se debe emplear una evaluación que incluya situaciones problemáticas y/o tareas reales o que simulen verazmente la realidad, dado que solamente de esta forma el alumno podrá aprender a desempeñarse en su profesión, vida personal, vida social...

Existen diversos criterios que posibilitan la clasificación de las “evaluaciones de los aprendizajes” según su **tipología**:

GRÁFICO 9: Criterios diferenciadores de las tipologías en la evaluación de los aprendizajes



A continuación se desarrollan con mayor amplitud cada uno de estas tipologías:

❖ **Según la Intencionalidad/Momento:**

➤ *Evaluación diagnóstica, inicial o de análisis de necesidades* → se realizaría previamente al inicio de la formación mediante un diagnóstico que pretende conocer el nivel de partida (en cuanto a conocimientos y capacidades) del alumnado y detectar las necesidades sobre las que se debe intervenir. Se caracteriza por:

- ✓ Identificar
- ✓ Explorar
- ✓ Detectar

➤ *Evaluación formativa o procesual* → se realiza a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para ver cómo éste va desarrollándose, pudiendo reformar determinados aspectos que no sean correctos o que no permitan lograr los objetivos y cambios esperados. De manera que es una evaluación que tiene mucho peso al principio reduciéndolo al final, se centra por tanto en los procesos. Se caracteriza por:

- ✓ Informar
- ✓ Orientar
- ✓ Mejorar

➤ *Evaluación sumativa o final* → se realiza con la finalidad de valorar los resultados obtenidos con la formación cuando ésta ya ha finalizado y así determinar si ha tenido o no el éxito esperado, indicando, por tanto, la calidad y eficacia del proyecto educativo; de manera que es una evaluación que tiene poco peso al principio y más al final centrándose por tanto en los productos y en los resultados. Se caracteriza por:

- ✓ Controlar
- ✓ Seleccionar
- ✓ Certificar

➤ *Evaluación continua* → sería la evaluación que engloba todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a todo y todos los implicados en el mismo (profesorado, alumnado, recursos, metodologías...). La evaluación continua incluye a todas las tres tipologías anteriores.

❖ **Según el Agente Evaluador:**

➤ *Interna* → realizada por las personas que participan directamente de la experiencia educativa. Existen diferentes subtipologías de evaluaciones llevadas a cabo por agentes internos:

- ✓ Heteroevaluación: el profesor es el encargado de definir, planificar e implementar todo el proceso de evaluación y el alumno sólo es responsable de responder y contestar a lo que se le solicita (es la que tradicionalmente más se utiliza y, en principio, parece que así seguirá siendo).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- ✓ Autoevaluación: el estudiante es el encargado de evaluarse a sí mismo.
 - ✓ Coevaluación: suelen ser los compañeros del alumno los que le evalúan. Tanto en este caso como en el anterior el sistema de evaluación suele estar concretado por parte del docente, aunque éste no sea el encargado de ponerlo en práctica.
 - *Externa* → quienes preparan y desarrollan las evaluaciones son personas que no participan directamente del proceso educativo en que están implicados los alumnos a los que se va a evaluar. Este tipo de evaluación suele correr a cargo de comisiones de profesores que designan a tal fin y que pueden proceder del mismo centro (de otros cursos o áreas) o de otros centros distintos a los del estudiante.
- ❖ **Según su Extensión:**
- *Evaluación parcial* → se centra en una determinada parte de los aprendizajes que se espera que logren los alumnos, al ser considerados éstos como los más relevantes y necesarios.
 - *Evaluación global* → abarca la totalidad de las competencias expresadas en los objetivos incluidos en el Programa Formativo.
- ❖ **Según el Referente o Estándar de Comparación:**
- *Evaluación por normas* → se centra en la comparación del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno con el nivel logrado por el grupo-clase en que se encuentra el sujeto, o por otro criterio similar establecido de antemano (por ejemplo los resultados de aprendizaje obtenidos en el mismo curso por los grupos de años anteriores). Para interpretar los datos se suele emplear la “curva normal” o “campana de Gauss”, bajo el principio de que en cualquier grupo de sujetos el aprendizaje se distribuye normalmente, es decir, la mayor parte de los individuos se situarían en torno a la media constituyendo otros dos grupos minoritarios los que obtendrían unos resultados excelentemente buenos y unos resultados considerablemente malos.
 - *Evaluación por criterio* → se basa en la comparación del aprendizaje del alumno con un patrón deseado y previamente definido. En función de los resultados obtenidos por el sujeto respecto al estándar determinado obtendrá una calificación positiva (si lo supera) o negativa (si no llega al mínimo establecido).
- ❖ **Según Otros Criterios:**
- *Por su forma de respuesta* → pueden ser: pruebas escritas, orales y/o de ejecución.
 - *Por el tipo de preguntas* → pueden ser: pruebas con preguntas de respuesta “tipo test” (opción múltiple, jerarquización, correspondencia, etc.), pruebas de respuesta corta (definición de conceptos, etc.) y/o preguntas de respuesta extensa (temas, ensayos, etc.).
 - *Por el proceso de elaboración y aplicación* → pueden ser: pruebas informales o *ad hoc* (elaboradas por el profesor para su grupo particular de alumnos) y/o pruebas estandarizadas (elaboradas por un equipo para ser aplicadas a una población numerosa de alumnos y que siguen un procedimiento riguroso de elaboración y aplicación).

Entre las **características** de la “evaluación de los aprendizajes” se pueden destacar:

- ☞ **Relevante** ⇒ la evaluación constituye un aspecto esencial y de vital importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como componente funcional del mismo.
- ☞ **Integral** ⇒ la evaluación debe tener presentes todos los aspectos implicados en el proceso educativo.
- ☞ **Procesal** ⇒ se han de tener en cuenta todas las capacidades, destrezas, actitudes... que ha puesto en juego el alumno para lograr su aprendizaje y no sólo los resultados finales que ha obtenido.
- ☞ **Sistemática** ⇒ se organiza y desarrolla en etapas previamente planificadas y emplea métodos, técnicas e instrumentos válidos y fiables.
- ☞ **Participativa** ⇒ involucra a todos los sujetos que intervienen a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ☞ **Flexible** ⇒ cada alumno tiene unos ritmos, estilos y características de aprendizaje propios que deben ser tenidos en cuenta a la hora de valorar su aprendizaje.
- ☞ **Mixta** ⇒ debe incluir información mixta (cualificable y cuantificable) para poder afirmar que los resultados obtenidos son válidos y fiables.
- ☞ **Compleja** ⇒ toda evaluación implica la definición, concreción y puesta en práctica de numerosos elementos interdependientes: finalidad y objetivos de la evaluación, temporalización, criterios de evaluación, tipo de diseño, metodología, fuentes de información, variables de información, instrumentos de recogida de información, recogida de información, análisis de datos, resultados, conclusiones/juicios de valor, propuesta de toma de decisiones, metaevaluación y plan de mejora.
- ☞ **Retroalimentación** ⇒ si se tiene en cuenta que la evaluación tiene una finalidad principal que es la mejora de aquello que se evalúa, resulta fundamental que el profesor indique claramente a sus alumnos en qué han fallado (o acertado) para que éstos aprendan de sus fallos (o aciertos) y no los vuelvan a cometer (o potencien su incidencia).

La “evaluación del aprendizaje” es un proceso sistemático, que debe planificarse minuciosamente durante el desarrollo del programa de formación. Durante la planificación de la evaluación deben quedar resueltos toda una serie de **interrogantes**:

- ☞ **¿Cuándo se realizará la evaluación?** ⇒ como ya se ha visto, se pueden llevar a cabo evaluaciones en distintos momentos del proceso educativo: antes de iniciarlo, mientras que se está desarrollando, al finalizar o de una forma continua.
- ☞ **¿Quién realizará la evaluación?** ⇒ también se ha visto que existen distintas alternativas a la hora de seleccionar al o a los agentes encargados de proceder a evaluar los aprendizajes.
- ☞ **¿Qué aspectos, elementos, dimensiones... de las competencias serán evaluados?** ⇒ si la evaluación de los aprendizajes (desde un punto de vista general) es algo complejo y multidimensional, la evaluación del aprendizaje de las competencias no lo es menos. A la hora de valorar la adquisición y desarrollo de competencias es necesario concretar con claridad qué resultados prácticos de aprendizaje se espera que el alumnado logre, ya que si no fuera así la evaluación podría quedar muy difusa e imprecisa y no permitiría evaluar competencias.
- ☞ **¿Qué técnicas e instrumentos se emplearán en la evaluación?** ⇒ a la hora de seleccionar las técnicas e instrumentos que resultan más apropiados para realizar la evaluación se han de tener en cuenta cuatro aspectos: a) el número de alumnos que participan en la acción formativa; b) el momento en que se prevé realizar la

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

evaluación; c) los aspectos, elementos, dimensiones... a evaluar; y, d) los recursos humanos, materiales, infraestructurales, organizativos, y temporales disponibles.

- ☞ *¿Qué uso se le va a dar a la información obtenida?* ⇨ la información obtenida con la evaluación de los aprendizajes será analizada y valorada por el docente de cara a formular unos juicios de valor en base a los cuales calificar el nivel de aprendizaje logrado.
- ☞ *¿A quiénes se informará sobre los resultados de la evaluación?* ⇨ la primera persona que debe ser informada (y la más interesada) es el propio alumno. En determinados casos, como en la educación obligatoria, también se debe informar a los familiares del estudiante (al ser éste menor de edad). Asimismo también se debería informar a organismos o entidades responsables de la formación (Ministerio de Educación, Rectorado de Universidad...), aunque en estos casos los resultados tendrán un carácter general y no individualizado.

En la “evaluación de los aprendizajes” se deberían tener presentes las siguientes orientaciones:

☞ *Respecto al diseño de la evaluación del aprendizaje:*

- Diseñar el sistema de evaluación teniendo en cuenta la institución educativa, el contexto de formación (si partimos del nivel más bajo: una asignatura, tener presente: la materia a la que pertenece, el área en que se encuadra, el Plan de Estudios, etc.) y a todos los implicados (personal directivo, claustro de profesores, alumnado...).
- El diseño del sistema de evaluación debe estar basado en un análisis del contenido del objeto de evaluación (por ejemplo: el contenido de una asignatura), para poder adaptarlo y adecuarlo a las características de este contenido.
- El diseño del sistema de evaluación debe incluir una amplia diversificación de todos los elementos que lo componen (evaluación procesual y evaluación final, métodos cualitativos y métodos cuantitativos, evaluación del profesor y evaluación del propio alumno, etc.), de cara a garantizar un enfoque mixto.
- Se deben priorizar las pruebas de ejecución (bien sean reales o simuladas), ya que sólo de esta manera es posible evaluar competencias y determinar si el alumno ha sido capaz de aprender “a hacer” e integrar en una única acción todos los aprendizajes adquiridos. Complementariamente se sugiere la eliminación de las pruebas memorísticas en las que se solicitan (esencialmente y casi de manera exclusiva) “saberes teóricos”.
- Diseñar distintas tareas de evaluación con las que se puedan evaluar diferentes niveles de dominio de una misma competencia, pudiendo graduar de esta forma el nivel alcanzado por cada sujeto.
- El diseño del sistema de evaluación debe ser lo suficientemente flexible como para garantizar que aquellos aprendizajes que no han sido previstos en los objetivos sí que sean tenidos en cuenta. Asimismo esta flexibilidad implica la aceptación de la existencia y utilización de “varios caminos” que permiten al alumno llegar al mismo dominio de una competencia por diferentes vías.
- Informar a todos los interesados (principalmente al alumnado) con claridad y antelación de qué sistema de evaluación (y todo lo que éste implica: criterios, tiempos, métodos, agentes...) se va a emplear.
- Incluir dentro del sistema de evaluación la posibilidad de realizar una “metaevaluación”, es decir, una evaluación de la propia evaluación, ya que

solamente de esta forma se podrá ver claramente si la evaluación ha satisfecho los objetivos que con ella se pretendían alcanzar, ver qué problemas han surgido a lo largo del proceso evaluativo y poder resolverlos de cara a futuras ocasiones.

☞ *En la implementación de la evaluación del aprendizaje:*

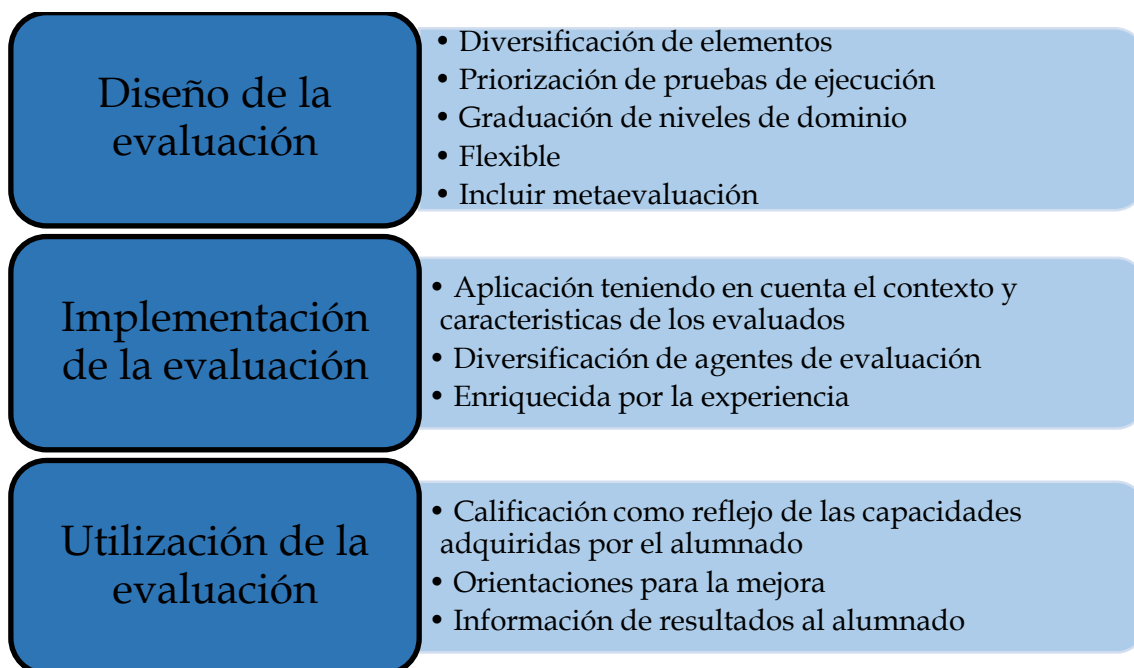
- Es recomendable implicar y colaborar con distintos agentes a la hora de implementar la evaluación, ya que de esta forma se evita la personalización en la toma de decisiones logrando una evaluación más realista y objetiva; al mismo tiempo que, al hacer partícipe al alumno de su propia evaluación, éste comprende y asume de forma mucha más clara lo que de él se espera.
- Mientras que se está aplicando la evaluación ésta se ve precisada y enriquecida gracias a la experiencia que vivencia el evaluador al formar parte de este proceso.
- El sistema de evaluación no resulta solamente útil para saber qué nivel de aprendizaje ha adquirido el estudiante, sino que también resulta un medio que favorece que se den nuevos aprendizajes y se mejoren los ya adquiridos.
- Es necesario tener en cuenta las características y particularidades del contexto y la situación en la que han tenido lugar tanto el proceso educativo como la evaluación, dado que las condiciones reales en que transcurre el aprendizaje van a determinar en gran medida los resultados obtenidos.

☞ *En la utilización de la información recogida con la evaluación:*

- La calificación final en forma de notas (cuantitativas y/o cualitativas) debe dejar de ser algo fundamental (como tradicionalmente ha venido siendo) para centrarse en explicitar qué es lo que es capaz de hacer el alumno, es decir, se debería describir detalladamente el nivel de dominio de qué competencias posee el sujeto evaluado.
- Explicar la incidencia, ya sea positiva o negativa, de los elementos intervinientes en el proceso educativo (recursos humanos, materiales, organizativos...) para determinar con claridad el potencial de aprendizaje del alumno evaluado.
- Garantizar que la nota final otorgada al estudiante le oriente acerca de cómo mejorar en el futuro, para ello se deben indicar las debilidades presentadas (y cómo se podrían subsanar) y las fortalezas percibidas (y cómo se podrían potenciar).
- Evitar la utilización de la evaluación por parte de los docentes como un modo de penalizar o amenazar a sus estudiantes, porque de esta forma lo único que se consigue es que el alumno llegue a temer cuando se le evalúe y no logra aprender nada con este proceso, que con una orientación oportuna puede resultar sumamente positivo.
- Sería conveniente que, en base a los resultados obtenidos con la evaluación, los profesores expongan a su alumnado las conclusiones, tanto generales como individuales, a las que han llegado. Con esta revisión y esclarecimiento de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas de evaluación el discente podrá ver con claridad qué errores ha cometido y así evitar reincidir en ellos en el futuro.

Esquemáticamente estas orientaciones se pueden representar del siguiente modo:

GRÁFICO 10: Orientaciones para la evaluación de los aprendizajes



1.2.2. Técnicas, instrumentos y procedimientos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado⁵

Existen numerosas clasificaciones y listados de las posibles técnicas, instrumentos y procedimientos que existen para la evaluación de los aprendizajes. Estas clasificaciones suelen basarse tanto en investigaciones y estudios realizados a tal efecto como en la propia experiencia empírica, tanto en un caso como en el otro se aporta numerosa información relativa a cómo han sido contruidos, cómo deben aplicarse, sus ventajas y límites...

Como ya se ha indicado en el subapartado anterior, a la hora de ponerse a evaluar el aprendizaje es necesario emplear una buena diversidad de técnicas que permitan obtener información (tanto cuantitativa como cualitativa) y seleccionar los instrumentos más oportunos a tal efecto. En este punto es oportuno diferenciar claramente qué es una técnica de evaluación y qué es un instrumento de evaluación y diferenciarlos entre sí, dado que es muy frecuente emplearlos de manera indistinta:

🔗 **Técnica de evaluación** ⇨ es el procedimiento o método mediante el cual el agente evaluador llevará a cabo la evaluación de los aprendizajes.

🔗 **Instrumento de evaluación** ⇨ es el medio o material concreto que el agente evaluador utilizará para recabar la información con la que evaluar el aprendizaje.

⁵ Subapartado elaborado empleando información obtenida de las siguientes fuentes:

BERROCAL BERROCAL, Francisca. *Opus cit.*

GARCÍA OLALLA, Ana. *Opus cit.*

GONZÁLEZ HALCONES, Miguel Ángel y PÉREZ GONZÁLEZ, Noelia. *Opus cit.*

GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam. *Opus cit.*

RIVERO, Luisina. *Opus cit.*

RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. *Opus cit.*

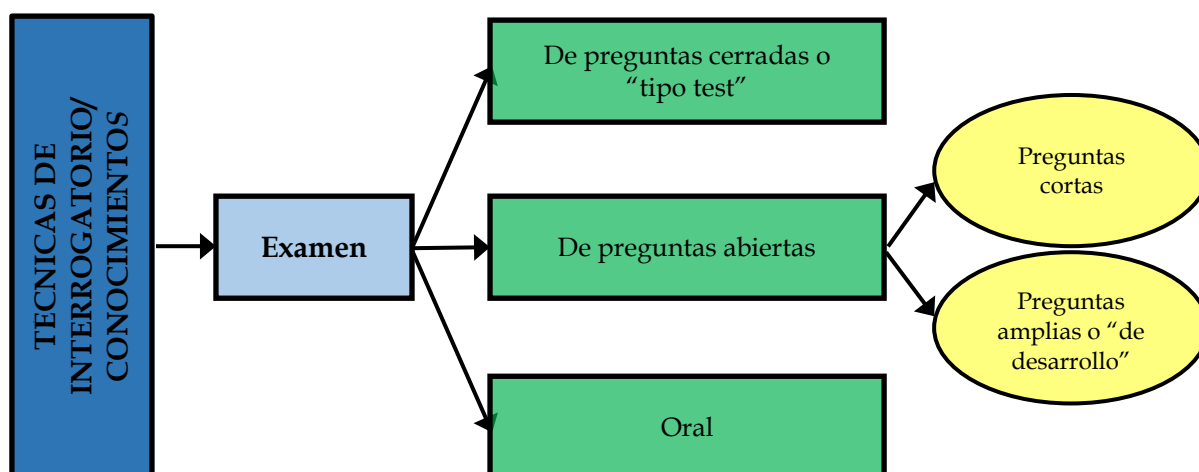
Ante el “arsenal” de técnicas e instrumentos de evaluación existentes resulta muy confuso determinar cuáles son los más adecuados de utilizar y cómo se deberían aplicar. Para facilitar esta elección se deberían tener en cuenta una serie de **aspectos y requisitos**:

- ☞ *Para qué se va a evaluar* ⇒ definir los objetivos o finalidades de la evaluación que se quiere realizar.
- ☞ *Qué es lo que se va a evaluar* ⇒ concretar el objeto de evaluación y las características que éste presenta.
- ☞ *Cuándo se va a evaluar* ⇒ determinar en qué fases o momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje se va a proceder con la evaluación.
- ☞ *Dónde se va a evaluar* ⇒ tener presentes todos los condicionantes (sociales, físicos, de disponibilidad de recursos, de preparación, etc.) que van a influir en la evaluación.
- ☞ *Cómo se va a evaluar* ⇒ tener en cuenta las potencialidades y limitaciones de cada procedimiento (y la combinación de los mismos) de evaluación procurando que:
 - ✓ Sean variados.
 - ✓ Aporten información concreta sobre lo que se va a evaluar.
 - ✓ Se puedan aplicar en las situaciones en las que se produce la enseñanza y el aprendizaje.
 - ✓ Resulten funcionales y prácticos facilitando la transferencia y adaptación de los aprendizajes.

A continuación se presenta un **listado de las técnicas e instrumentos** más destacados:

- ❖ *Técnicas de interrogatorio/conocimientos* ⇒ el uso de esta tipología de técnicas permite, tal y como su propio nombre indica, medir el grado de conocimientos adquiridos por los estudiantes. En términos generales, estas técnicas agrupan todos aquellos procedimientos mediante los cuales se solicita información al alumno. Estas técnicas se centrarán, por tanto, en el área cognoscitiva del sujeto y para ello emplearán preguntas que requerirán de su opinión, valoración personal o interpretación de la realidad, tomando siempre como referencia los contenidos estudiados. Algunos de los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta técnica son:

GRÁFICO II: Instrumentos destacados dentro de las Técnicas de interrogatorio/conocimientos



A continuación se desarrolla cada uno de estos instrumentos con mayor nivel de detalle indicando, en cada caso, sus características principales, algunas sugerencias para su selección y elaboración así como las ventajas e inconvenientes que presentan (centrándose prioritariamente en la evaluación de competencias):

➤ **Examen** → una de las formas más comunes de evaluar los conocimientos es por medio de exámenes. Este instrumento suele estar configurado por preguntas previamente estructuradas sobre una temática específica sobre la que se desea medir el grado de conocimiento que el alumnado posee. Indistintamente del tipo de examen que se emplee, todas las preguntas que en él se recojan deberán estar directamente relacionadas con los contenidos de la formación impartida. Los exámenes pueden limitar (o no) al alumno sus posibilidades de respuesta, en este sentido, se distinguen diferentes tipos:

– **Examen de preguntas abiertas:** este tipo de examen se constituye por una serie de preguntas abiertas en la que se solicita a los participantes que redacten y narren sus respuestas. Estos exámenes pueden adoptar distintos formatos, aunque se suele distinguir entre dos tipos:

- **Preguntas cortas:** las preguntas son muy directas y concretas, por lo que en las respuestas no existe la posibilidad de que se den contestaciones muy diferentes entre sí, ya que por su formulación no favorece que el alumno se extienda excesivamente ni que incluyan valoraciones u opiniones personales. A la hora de proceder a su construcción se debería tener presente que las preguntas deben plantearse de tal forma que la respuesta consecuente sea breve pero, en todo caso, debe requerir algún tipo de réplica y no limitarse solamente a una confirmación o rechazo por parte del alumno. El ejemplo prototípico de pregunta corta es aquella en la que se solicita la definición de términos. Este tipo de preguntas presenta tanto puntos fuertes como débiles:

- **Ventajas:**

- ✓ Bajo coste en su elaboración, implementación y corrección.
- ✓ Rápido y fácil de aplicar.
- ✓ Bajo nivel de subjetividad por parte del evaluador.
- ✓ Son preguntas útiles para evaluar hechos, conceptos y principios.

- **Inconvenientes:**

- ✓ Las preguntas pueden resultar demasiado ambiguas de forma que el alumno las interprete incorrectamente.
- ✓ Esta tipología de pregunta resulta muy limitada a la hora de evaluar los aprendizajes complejos vinculados a las competencias, ya que no permite dar respuestas reflexivas y elaboradas.

- **Preguntas amplias o “de desarrollo”:** las preguntas son de carácter general y en ellas se suelen plantear al alumnado temas generales para que: exponga todo lo que sabe al respecto, incluya opiniones o valoraciones personales sobre la temática solicitada, establezca relaciones entre contenidos afines... Esta clase de examen tiene como objetivo principal lograr que el discente se extienda ampliamente en su respuesta y se suele

componer de muy pocas preguntas, dando la oportunidad (en ocasiones) al alumnado de seleccionar aquella que se adapta más a su preferencia (se plantea un máximo de tres preguntas a elegir una o dos de ellas). Este tipo de preguntas también presenta tanto puntos fuertes como débiles:

- Ventajas:
 - ✓ Bajo coste en su elaboración e implementación.
 - ✓ Rápido y fácil de aplicar.
 - ✓ Permite obtener una información muy amplia y diversa.
- Inconvenientes:
 - ✓ Aunque depende del número de preguntas incluidas suele exigir mucho tiempo, tanto en su aplicación como en su corrección.
 - ✓ Los alumnos pueden incluir gran cantidad de información irrelevante en sus respuestas.
 - ✓ Las preguntas pueden resultar demasiado ambiguas, de forma que el alumno las interprete incorrectamente.
 - ✓ Al no existir una única opción de respuesta (sino que existen tantas posibles respuestas –todas ellas pudiendo ser igualmente válidas– como personas respondan al examen) no se puede garantizar la objetividad del evaluador.
 - ✓ Tiende a emplearse para la evaluación de una única dimensión de las competencias: conceptos vinculados a conocimientos de carácter teórico, obviando aspectos de tipo procedimental y actitudinal.

– *Examen de preguntas cerradas o “tipo test”*: estos exámenes se caracterizan por estar constituidos por una serie de preguntas concretas (o ítems) para cada una de las cuales se proponen una serie de alternativas de respuesta entre las que el alumnado debe elegir aquella que considera como idónea. Por sus características, esta tipología de examen, requiere una construcción más minuciosa y pormenorizada que los anteriores, de ahí que sea necesario tener en cuenta los siguientes aspectos en la elaboración de las preguntas de un cuestionario cerrado:

- En función de los objetivos y el contenido que se pretenden evaluar, así como de la utilidad que se pretenda dar a los resultados que se obtengan, se debe seleccionar el tipo de cuestionario más adecuado.
- Determinar el número de preguntas que se van a incluir en función de la extensión y profundidad de los contenidos sobre los que se va a evaluar.
- Todas las preguntas que se vayan a incluir deben ser relevantes y significativas.
- Tanto las preguntas como las respuestas deben estar formuladas de la manera más simple, clara y precisa posible, evitando en todo caso la ambigüedad, imprecisión e indeterminación.
- Se debe emplear un lenguaje que se adapte al nivel y a las características de los educandos.
- Los ítems del cuestionario no deben ser meras repeticiones de frases incluidas en los libros de texto o expresadas verbalmente en clase, dado que con esto solamente se podría medir la capacidad memorística y no la comprensión y asimilación de los contenidos de la formación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- Las respuestas correctas deben estar distribuidas al azar.
- Cada pregunta debe ser independiente del resto, de forma que ningún ítem “dé pistas” o facilite la respuesta de otro.
- Las preguntas que el docente considere como más importantes las puede repetir formulándolas de diversas maneras (de modo que al alumno no le quede constancia que se le está preguntando sobre la misma cosa) para comprobar que si se ha dado la respuesta correcta este hecho no se ha debido al azar.
- Dentro de esta tipología de examen existen muy diferentes maneras de configurar la pregunta de forma que determine la respuesta óptima:
 - *Alternativa*: entre las respuestas aportadas solamente una opción resulta correcta mientras que las demás (aunque relacionadas con el contenido de la pregunta) no lo son.
 - *De respuesta óptima*: entre las respuestas aportadas todas las opciones resultan al menos parcialmente correctas, pero solamente una lo será completamente, y será la que se debe elegir.
 - *De complementación*: en el enunciado se inicia una oración o frase mediante una afirmación que se debe completar seleccionando la respuesta apropiada entre las opciones incluidas.
 - *De combinación*: entre las potenciales respuestas se presentan tres o cuatro alternativas de las cuales una o más pueden ser la o las respuestas oportunas a la pregunta. De ahí que haya que seleccionar todas aquellas que se consideren oportunas (no resultan mutuamente excluyentes sino complementarias).
- También existen distintas tipologías en las opciones de respuesta:
 - *Verdadero o falso*: en cada ítem se realiza una afirmación y se solicita al alumno que determine si es verdadera o falsa.
 - *Opción múltiple*: en cada ítem se realiza una pregunta sobre un determinado aspecto y se proporcionan tres o más posibles alternativas de respuesta. Entre estas opciones una es correcta y el resto falsas.
 - *Para completar*: en cada ítem se indica una oración o frase en la cual se dejan espacios en blanco que el estudiante debe rellenar con la expresión o el término adecuado.
 - *Para tachar*: en cada ítem se aporta una afirmación y se dan dos o más respuestas alternativas entre las cuales hay que tachar la que no proceda.
 - *De relacionar parejas*: se ofrece al alumnado dos listados de palabras, categorías, ilustraciones... cada una de las cuales tiene una correspondencia con otra de las mostradas en el segundo listado. Para su cumplimentación el sujeto deberá relacionar los dos términos (uno perteneciente al primer listado y el otro incluido en el segundo) correspondientes entre sí. No resulta necesario que ambas columnas contengan el mismo número de elementos, ya que de esta manera se evita que las respuestas se den por eliminación.
 - *Jerarquización*: consiste en plantear una serie de entre 5 y 10 proposiciones que el alumno debe ordenar en base a un criterio que se le indica (por ejemplo: cronológicamente, lógicamente, por orden de importancia...).

Principales ventajas e inconvenientes de los cuestionarios cerrados:

- **Ventajas:**
 - ✓ Rapidez, facilidad y bajo coste tanto en su implementación como en su corrección.
 - ✓ Si se encuentran bien contruidos resulta un instrumento de gran validez y fiabilidad.
 - ✓ Evitan el sesgo de los evaluadores al tratarse de una herramienta eminentemente objetiva.
 - ✓ Este tipo de preguntas permiten evaluar una gran cantidad y variedad de contenidos.

 - **Inconvenientes:**
 - ✓ Exige un amplio tiempo, dedicación e interés en su elaboración.
 - ✓ Para garantizar su utilidad es necesario que sea lo más completo posible, debiendo recoger para ello toda aquella información que se considera relevante y significativa a la hora de determinar el grado de conocimientos adquiridos por los estudiantes.
 - ✓ Al plantear productos de aprendizaje muy concretos y definidos al alumno se le quita la libertad de plantear otras alternativas de respuestas diferentes a las que se le incluyen.
 - ✓ Por sus características, es muy difícil que con esta tipología de examen se puedan evaluar capacidades prácticas, destrezas, actitudes... (todos ellos componentes esenciales de las competencias) presentando un claro sesgo hacia la evaluación (prácticamente exclusiva) de conocimientos y saberes teóricos.
- **Examen oral** → con este procedimiento se puede obtener una gran cantidad de información por medio de una entrevista directa en la que el docente (que ejerce la función de entrevistador) pregunta al alumno (en el puesto de la persona entrevistada) sobre todos aquellos aspectos que considera que son importantes dentro de la materia trabajada a lo largo del proceso lectivo. La información aportada por el estudiante puede ser recogida y registrada de numerosas maneras, aunque la más común es la elaboración previa de una lista de cotejo (o *checklist*) que se va cubriendo en función de las respuestas dadas por el alumno. La entrevista puede proporcionar información muy variada y de muy diferente tipo en función del objetivo concreto que se persiga con su realización; de esta forma se puede utilizar el examen oral como un mero instrumento que permite evaluar los conocimientos teóricos adquiridos y memorizados por el alumno o dotarle de un componente más práctico, si se solicita al discente que explique oralmente cómo resolvería casos o problemas concretos y por qué lo haría de esa manera y no de cualquier otra. Tradicionalmente se ha diferenciado entre dos variantes de este instrumento:
- ☞ **Entrevista estructurada:** un alto nivel de estructuración de la entrevista repercutirá en el tipo de preguntas y en el tipo de respuestas que la componen. Se caracteriza por incluir preguntas cerradas con respuestas ajustables a categorías definidas a priori y con un registro mecánico de las respuestas que aportan información relevante, válida y fiable.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

➤ *Entrevista no estructurada*: el objetivo fundamental de este tipo de entrevista es la captación del discurso motivacional del entrevistado sin ningún tipo de inconveniente u obstáculo inicial. Para ello el sistema que se emplea consiste en dejar hablar con libertad al entrevistado sin exigirle responder a un listado de preguntas previamente fijado, para lograrlo el entrevistador debe saber captar toda aquella información de utilidad y reconducir el sentido de la entrevista en función de las respuestas escuchadas.

El examen oral se caracterizará por:

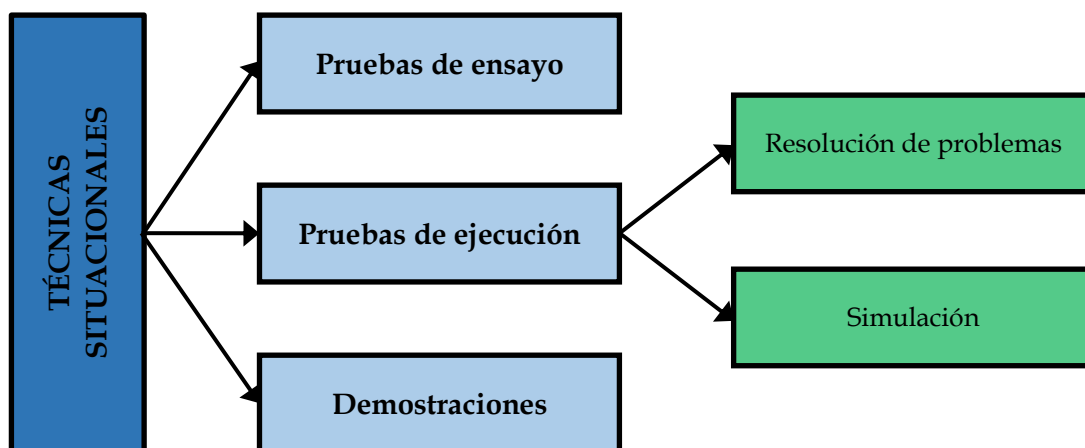
- Se debe aplicar de manera individual.
- Debe tener una duración comprendida entre los 20 y los 40 minutos.
- Si se emplea en la resolución de problemas permitirá evaluar competencias del tipo: conocimientos técnicos, capacidad de análisis y resolución de problemas, flexibilidad, toma de decisiones, comunicación, organización y planificación.
- Algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de su construcción son:
 - a) Identificar claramente el objeto y objetivo de la entrevista.
 - b) Elaborar con claridad y precisión las preguntas necesarias para abordar completamente el objeto y objetivo(s) identificados en el paso anterior.
 - c) Orientar y reorientar las preguntas de cara a que el entrevistado proporcione una información real y verídica.

Esta tipología de examen presenta los siguientes puntos fuertes y débiles:

- Ventajas:
 - ✓ Su punto fuerte más destacado es la posibilidad de la exhaustivización de la información.
 - ✓ Es, posiblemente, el procedimiento que más alto grado de profundización puede conseguir.
 - ✓ Si el docente es un entrevistador experimentado resulta muy flexible.
- Inconvenientes:
 - ✓ Tiene un alto coste en cuanto a que requiere la utilización de mucho tiempo, ya que exige la exclusividad del entrevistador en ese tiempo para obtener información de una sola persona.
 - ✓ Exige y requiere un alto nivel de preparación y experiencia por parte del evaluador para que éste sea capaz de asegurar la no aparición de posibles sesgos en la recogida de información.
 - ✓ Si la entrevista no está bien construida e implementada la información obtenida puede presentar un claro sesgo de subjetividad.
 - ✓ Por sus características, presenta una evidente tendencia a la evaluación de conocimientos de carácter teórico, dejando en un segundo plano (u obviando) otras dimensiones fundamentales de las competencias como son los procedimientos y las actitudes.

- ❖ Técnicas situacionales ⇒ el empleo de esta tipología de técnicas consiste en requerir al alumnado la búsqueda de soluciones a los problemas y tareas que se le plantean. Con ello el evaluador exigirá que el estudiante ponga en práctica los conocimientos, habilidades y destrezas que éste ha debido adquirir gracias al proceso educativo. Algunos de los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta técnica son:

GRÁFICO 12: Instrumentos destacados dentro de las Técnicas situacionales



A continuación se desarrolla cada uno de estos instrumentos con mayor nivel de detalle indicando, en cada caso, sus características principales, algunas sugerencias para su selección y elaboración así como las ventajas e inconvenientes que presentan (centrándose prioritariamente en la evaluación de competencias):

- Pruebas de ensayo → este instrumento se configura en torno a preguntas o temas que se proponen al alumnado y que éste debe responder desde una perspectiva personal y empleando un estilo propio. Para lograr esta “individualización” en la respuesta, el sujeto debe partir del contenido abordado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha tenido lugar en el aula, interiorizarlo, reformularlo y reestructurarlo en base a sus propias ideas y su carácter crítico. Si se decide emplear este procedimiento se deberían tener en cuenta las siguientes recomendaciones a la hora de su construcción:

- Previamente a su utilización el docente debe constatar que sus alumnos realmente cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios para elaborar un ensayo y, consecuentemente, adaptar el nivel de exigencia al nivel académico de los estudiantes.
- Definir visiblemente al alumnado qué es lo que se entiende por “ensayo”. Para ello puede resultar muy clarificador y útil si se mostrara un ejemplo concreto de lo solicitado.
- Indicar todos los elementos y aspectos que deben considerarse en su elaboración. A este respecto es interesante incluir entre las indicaciones acerca de cómo realizar el ensayo, expresiones que fomenten la selección, análisis e integración de información (por ejemplo: analizar, comparar, ejemplificar, sustentar, etc.).
- Definir y explicitar previamente al desarrollo de la prueba, los criterios de evaluación que van a utilizarse para juzgar el valor de las respuestas

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

evitando, en todo caso, las indicaciones dogmáticas que no dejan lugar a la expresión del punto de vista personal.

- Precisar la extensión y profundidad que se le debe imprimir al tema para cumplir con los requisitos esperados.

Entre las ventajas e inconvenientes que presenta este instrumento se pueden citar los siguientes:

- **Ventajas:**
 - ✓ Permite al alumnado exponer su propio punto de vista sobre un determinado tema.
 - ✓ Con este procedimiento el docente puede evaluar competencias muy complejas como son la creatividad, la capacidad de expresión, la capacidad de análisis, la capacidad de relacionar conceptos, la capacidad de integrar conceptos...
- **Inconvenientes:**
 - ✓ Requiere de mucho tiempo y dedicación a la hora de analizar y calificar la información aportada por el alumno.
 - ✓ Presenta un alto grado de subjetividad, tanto por parte del discente como del docente, lo cual dificulta notablemente la capacidad para determinar una calificación concreta, ya que lo subjetivo es difícilmente cuantificable.
 - ✓ Solamente se podrá abordar una pequeña parte de los contenidos, ya que en el planteamiento de la prueba no es posible incluir más de dos temas a tratar.
 - ✓ Cuando los alumnos no tienen claro en qué consiste realmente un ensayo suelen limitarse a realizar una recolección y presentación de mera información objetiva sin incluir sus propias opiniones al respecto.
 - ✓ Las respuestas del alumnado pueden llegar a resultar muy diversas unas respecto a otras.
- **Pruebas de ejecución** → este instrumento consiste en presentar al alumnado una situación verídica (o lo más parecida a un caso real) ante la cual el sujeto debe intervenir tomando las decisiones que considere más oportunas de cara a resolver esa situación. El objetivo principal que se logra con este instrumento es medir el grado en que el alumnado va a ser capaz de poner en práctica los conceptos, procedimientos, habilidades y actitudes enseñadas a lo largo de la acción formativa. De este instrumento se identifican dos tipologías diferentes:
 - **Resolución de problemas:** consiste en la presentación de una situación paradigmática (normalmente no real –pero sí vinculada con la realidad- sino contextualizada en unas “condiciones normales de laboratorio”) que requiere que el alumno la resuelva en base a los conocimientos y habilidades adquiridos con la formación. Para esta resolución, en algunos casos, se pueden emplear instrumentos de apoyo como: calculadoras, programas informáticos, formularios, principios de procedimiento, leyes (matemáticas, físicas...), normas de intervención, criterios ya establecidos, etc. Esta tipología de casos exige respuestas en las que se van a poner en juego competencias más de tipo analítico que memorístico. Una variante más compleja de este tipo de instrumentos son las preguntas de demostración, en las que al alumnado se le proporciona total o parcialmente resuelta la

situación (normalmente mal resuelta) y es el estudiante el que debe determinar si lo planteado como respuesta o procedimiento es correcto o no, debiendo, tanto en un caso como en el otro, demostrar sus argumentos en base a pruebas. Algunas recomendaciones a tener presentes en la elaboración de este instrumento son:

- Las situaciones que se planteen deberán ser lo más reales posibles, aunque en todo caso se deben adaptar y adecuar al nivel, las condiciones y características de los estudiantes.
- Se debe aportar una información clara y completa para que el estudiante sea capaz de tomar las decisiones oportunas.
- También se les debe informar de los apoyos con los que puede contar el estudiante (calculadora, acceso a internet, libros o apuntes, formularios, etc.).
- En el propio enunciado de la prueba se debe indicar qué es lo que el alumno tiene que hacer.
- Las situaciones que se planteen deben ser resolubles, ya que solamente de este modo el alumnado podrá poner en práctica sus competencias y tomar decisiones que permitan la resolución de la situación.
- Por sus características, resulta muy interesante que una vez aplicada la prueba y corregidos los resultados obtenidos con ella el docente y los alumnos analicen conjuntamente las distintas propuestas de resolución aportadas.

Esta tipología de prueba presenta los siguientes puntos fuertes y débiles:

- Ventajas:
 - ✓ Permite la identificación tanto de los conocimientos como de las habilidades que el alumno ha adquirido, al centrarse en la utilización práctica de ellos.
 - ✓ Permite evaluar competencias muy complejas, como son la capacidad para integrar información o la capacidad para solucionar problemas.
 - ✓ Las actividades, al resultar un fiel reflejo de la realidad, enriquecen notablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en ambas vertientes.
 - ✓ Puede emplearse tanto de forma grupal como individual, logrando evaluar objetivos diferentes en los dos casos, ya que el primero se centrará en las competencias personales del sujeto, mientras que el segundo girará en torno a la capacidad de interrelación y trabajo en grupo.
 - ✓ Cada alumno pueden llegar a unos mismos resultados pero recorriendo caminos diferentes.
- Inconvenientes:
 - ✓ Resulta un procedimiento poco conocido y utilizado, especialmente en ámbitos como las humanidades (sí que se emplea más en áreas científico-técnicas).
 - ✓ Exige bastante tiempo tanto para su diseño y elaboración como para su implementación y corrección.
 - ✓ Resulta difícil de utilizar (efectuando prácticas de “manera real”) en determinados contextos educativos en los que el tiempo y las

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

posibilidades son limitados, ya que implica un notable coste de recursos y de requerimiento personal.

- ✓ Debido a las diferentes y variadas alternativas existentes para lograr alcanzar unos mismos objetivos es importante que los parámetros de evaluación de los resultados se definan claramente de antemano.

– *Simulación*: las simulaciones consisten en poner al estudiante ante una situación lo más cercana posible a la realidad (incluyendo todas aquellas características y condicionantes que favorecen y/o perjudican su resolución) con el objetivo de que éste tome las decisiones oportunas y lleve a cabo todas las intervenciones que sean necesarias para resolver el problema que se le plantea. A la hora de configurar y construir este tipo de procedimiento evaluativo se deben tener presentes las siguientes recomendaciones:

- Previamente al diseño de las situaciones que van a ser objeto de simulación, es importante determinar las competencias que se quieren evaluar y que han sido objeto de la acción formativa, ya que éstas van a determinar en gran medida el contenido y tipo de los ejercicios que se necesitan.
- El diseño de las situaciones problemáticas debe ser un reflejo y ejemplo del trabajo o simulaciones de aspectos del mismo, en los que haya que poner de manifiesto las competencias aprendidas.
- Se debe aportar una completa información en la que se indique la situación problemática de partida que se tiene que resolver y los recursos de los que se dispone para lograrlo, así como las limitaciones existentes que dificultarán su resolución. En definitiva, es muy importante aportar unas instrucciones claras y completas.
- El alumno debe conocer las distintas opciones de las que dispone para afrontar la situación problemática que se le plantea, entre todas ellas deberá decidir y justificar cuál considera que es la más adecuada para el caso concreto sobre el que está interviniendo.
- Una vez elegida la estrategia de intervención que utilizará, el estudiante debe organizar y estructurar los pasos que seguirá para resolver la situación propuesta. En cada una de las fases deberá tomar una decisión estratégica que, a su vez, determinará el siguiente paso a realizar.
- Cuando el alumno haya finalizado de exponer la manera en que pretende intervenir, el docente le podrá indicar si la propuesta efectuada es adecuada o no y, tanto en un caso como en el otro, cómo podrían optimizarse los resultados.
- Aunque estos procedimientos se pueden realizar desde un punto de vista hipotético (diciendo cómo lo haría pero sin hacerlo realmente) lo ideal es situar al estudiante en una situación verídica que exija su desempeño (el alumno debe “hacer algo” no indicar solamente cómo hacerlo).

A la hora de llevar a cabo procedimientos de simulación existen diversos tipos de ejercicios que se pueden emplear:

- ☞ *Ejercicios de ejecución*: el estudiante debe efectuar una tarea concreta de principio a fin. A la hora de llevar a cabo esta ejecución se deben recrear las condiciones reales en cuanto a maquinaria, restricciones temporales, materiales, etc.

- ☞ *Juego de rol*: varios alumnos deben “meterse en la piel” de unos determinados personajes actuando en coherencia con el papel que se les ha otorgado y de acuerdo a una determinada situación social y/o laboral.
- ☞ *Estudio de casos*: se presenta al alumnado la descripción de una situación problemática concreta sacada de un contexto real y se aportan todos los datos y detalles necesarios para que los participantes puedan analizar y resolver el problema expuesto. Generalmente se trabaja, en primer lugar, de manera individual para, posteriormente, discutir grupalmente la mejor solución; esta segunda parte es la más enriquecedora al ponerse en común las diferentes soluciones posibles a un mismo problema y cómo se ha llegado a cada una de ellas.
- ☞ *Bandeja de llegada*: consiste en presentar a los discentes una serie de materiales y documentos característicos y típicos de un determinado puesto de trabajo y que representan aspectos significativos del mismo. Ante esta situación el alumno debe valorar el contenido de los diferentes materiales y tomar decisiones (justificadas y argumentadas) sobre las acciones que se deberían realizar para darles salida.
- ☞ *Ejercicios de presentación*: requiere por parte del alumno que investigue y prepare un determinado tema que previamente se le ha asignado para, posteriormente, exponerlo (individual o grupalmente) al resto de compañeros de la clase.

Los procedimientos de evaluación del aprendizaje por medio de simulaciones presentan los siguientes puntos fuertes y débiles:

- **Ventajas:**
 - ✓ Las simulaciones permiten evaluar, al mismo tiempo, todas las competencias adquiridas y desarrolladas al centrarse en las habilidades y destrezas que el estudiante ha logrado gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - ✓ Si están elaboradas e implementadas correctamente constituyen una idónea preparación para el estudiante, ya que en una simulación se le exigen las mismas capacidades que necesitará poner en juego en un contexto laboral, personal o social real.
 - ✓ Las simulaciones se pueden realizar tanto individualmente como en grupo.
 - ✓ Por sus características se trata de una tipología evaluativa que despierta gran interés, implicación y colaboración por parte del alumnado, al percibir las como útiles y entretenidas.
- **Inconvenientes:**
 - ✓ La elaboración de pruebas de simulación resulta bastante costosa en tiempo (requiere mucho tiempo en su diseño, aplicación y evaluación), energía (elaboración muy compleja de los ejercicios) y recursos (equipamiento costoso y/o que se puede estropear con relativa facilidad), de ahí la importancia de que el evaluador sea sistemático de cara a asegurar que las medidas diseñadas resulten válidas y fiables.
 - ✓ Resulta muy difícil reproducir verazmente en un contexto académico las situaciones problemáticas (y todos los condicionantes que las acompañan) que se dan en la “realidad”.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

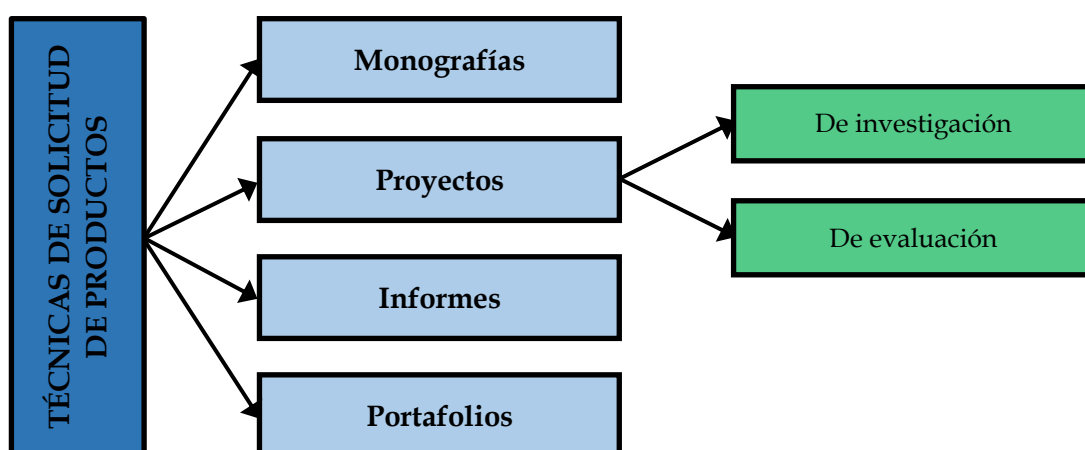
- ✓ No siempre lo que se considera que es lo más idóneo desde un punto de vista académico es lo que obtiene los mejores resultados en el “mundo real”.
 - ✓ Que el sujeto reaccione e intervenga bien en una simulación no implica que en la realidad los resultados sean los mismos, ya que existen numerosos aspectos que no se pueden simular del mismo modo (como por ejemplo el estrés o la tensión que se derivarían del acierto o fallo, dado que no es la misma situación a la que se enfrenta un estudiante de medicina cuando se le pide que haga una operación con un cadáver que el médico que tiene que realizarla en una persona viva, puesto que en el primer caso, un error no tiene –prácticamente– secuelas mientras que en el segundo una vida está en juego y un error puede tener consecuencia fatales).
- **Demostraciones** → consiste en solicitar al alumnado que realice una ejecución práctica a partir de la cual el evaluador pueda tomar constancia de que el sujeto es capaz de efectuar satisfactoriamente: el manejo de un instrumento o herramienta, la realización de un experimento o la puesta en práctica de alguna actividad. Antes de aplicar este instrumento, es conveniente que se hayan cumplido los siguientes puntos:
- Indicar claramente y de forma completa todas las indicaciones que el alumno necesita para llevar a cabo la ejecución práctica tal y como el docente espera que se efectúe.
 - Es muy importante que las ejecuciones prácticas se complementen con una explicación en la que el alumno indique qué es lo que está haciendo en cada momento, cómo lo está haciendo y por qué lo está haciendo así (y no de cualquier otra forma).
 - Al tratarse de una tipología evaluativa con un carácter eminentemente práctico es fundamental dar al alumnado todo el tiempo que éste requiera para implementar de forma completa las actividades requeridas al ritmo normal en que comúnmente éstas se desarrollan.
 - Resulta interesante requerir a los alumnos que ellos mismos revisen su propia práctica de cara a determinar si son capaces de identificar sus propios errores y darles la oportunidad de que los corrijan (al mismo tiempo que reafirman sus conocimientos al respecto).
 - Asimismo, en ocasiones (en las que se han percibido muchas dudas y vacilaciones) es necesario solicitar al alumno que repita la actividad para constatar que si ha acertado en la primera ocasión no ha sido por “suerte” o azar.

Este instrumento presenta las siguientes ventajas e inconvenientes:

- **Ventajas:**
 - ✓ Permite analizar detalladamente qué nivel de dominio de las distintas competencias presenta el alumno evaluado.
 - ✓ Mediante el uso de este instrumento de evaluación se tiene la posibilidad de verificar si el alumnado está logrando (o no) la integración de los componentes teóricos y de los componentes prácticos abordados en el Plan de Estudios.

- Inconvenientes:
 - ✓ Este instrumento de evaluación requiere de un alto nivel de recursos y condiciones para que sea posible aplicarlo adecuadamente (personal, instalaciones, equipo...).
 - ✓ La utilización de las demostraciones puede resultar inútil si se aplican previamente a la finalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que hasta que éste no ha acabado el alumno no dispone de todos los aprendizajes que necesitaría integrar para solventar satisfactoriamente las ejecuciones prácticas que se le solicitan.
- ❖ Técnicas de solicitud de productos ⇔ estas técnicas se centran en la solicitud de aquellos productos que son resultado directo del proceso educativo. Estos productos deben reflejar claramente los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por el alumno. Existe una amplia diversidad de instrumentos que pueden utilizarse en esta técnica, aunque los más utilizados son:

GRÁFICO 13: Instrumentos destacados dentro de las Técnicas de solicitud de productos



A continuación se desarrolla cada uno de estos instrumentos con mayor nivel de detalle indicando, en cada caso, sus características principales, algunas sugerencias para su selección y elaboración así como las ventajas e inconvenientes que presentan (centrándose prioritariamente en la evaluación de competencias):

- Monografías → con este instrumento se pretende que el estudiante realice una profunda investigación sobre un determinado tema buscando información relacionada con el mismo y proveniente de diferentes fuentes. A la hora de su utilización se deberían tener presentes las siguientes recomendaciones:
 - Previamente a la selección de este instrumento es necesario que el evaluador tenga constancia que su alumnado dispone de los conocimientos y habilidades necesarias para elaborar una monografía.
 - Se deben concretar previamente los criterios de evaluación que van a ser tenidos en cuenta a la hora de valorar la calidad de la información incluida en la monografía.
 - Se debe informar claramente al estudiante (mediante indicaciones, sugerencias, recomendaciones...) de qué es lo que tiene que hacer para ayudarle en su proceso de aprendizaje y que éste resulte óptimo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- Los contenidos exigidos en la monografía deben estar basados y corresponderse con los objetivos y contenidos planteados a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La monografía que se presente deberá estar estructurada, al menos, en los siguientes apartados:
 - a) Portada e índice
 - b) Introducción al tema objeto de estudio
 - c) Desarrollo del trabajo, exponiendo la información encontrada tras haberla reformulado y reestructurado aportándole un carácter personal
 - d) Conclusiones a las que se ha llegado en base a la información recogida y analizada
 - e) Bibliografía/Webgrafía y anexos

El empleo de este instrumento de evaluación presenta las siguientes ventajas e inconvenientes:

- **Ventajas:**
 - ✓ Favorece la adquisición y constatación de competencias ligadas a la investigación documental de un tema específico y al uso de criterios para la selección e integración de información respecto a esa temática.
 - ✓ Este procedimiento permite realizar una evaluación en varios ámbitos, ya que permite evaluar tanto el producto final (monografía escrita presentada) como también el proceso de elaboración empleado.
 - **Inconvenientes:**
 - ✓ Se trata de un instrumento que, en gran medida, no garantiza que se cumpla con los estándares de fiabilidad y validez.
 - ✓ Resulta muy difícil concretar de antemano los criterios de evaluación que se emplearán para valorar el contenido de la monografía presentada (ante la multitud de opciones de respuesta existentes), de ahí que muchas veces solamente se tengan presentes unos criterios genéricos.
- **Proyectos** → consisten en el diseño y elaboración de una planificación operativa de cara a intervenir y resolver una determinada situación o un determinado problema. La elaboración de proyectos puede adoptar una doble tipología:
- *Proyecto de investigación*: partiendo de una problemática concreta y específica se debe plantear cómo se podría intervenir de cara a su resolución y llevarla a cabo para tal fin.
 - *Proyecto de evaluación*: se parte de la necesidad de valorar el grado de adecuación de aquello que se pretende evaluar (objeto de evaluación) para hacer un diseño de evaluación acorde e implementarlo.

La siguiente tabla puede dejar más claro qué es una investigación y qué una evaluación:

TABLA 2: Proyecto de investigación vs. Proyecto de evaluación

	PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	PROYECTO DE EVALUACIÓN
FINALIDAD	Adquirir nuevos conocimientos tanto de carácter general como aplicados	Emitir juicios de valor sobre un determinado fenómeno, objeto, servicio, programa...
RESULTADOS	En investigación lo más importante son las conclusiones, de ahí que los resultados se den de esta forma. Se formulan con una terminología concreta fundamentada en función del objetivo inicial	Son juicios de valor, es decir, valoraciones expresadas de forma concreta en función a una escala
ORIGEN	La curiosidad por conocer aspectos ignorados y la necesidad de resolver ciertas problemáticas	Conocer la utilidad o inutilidad de un determinado programa, fenómeno, etc. en función de si se alcanzan o no los objetivos propuestos de antemano
ROL DEL SUJETO	Autónomo a la hora de abordar la investigación; su campo de intervención es prácticamente ilimitado (sólo existen los límites éticos)	Los criterios y procedimientos de evaluación están predeterminados por organismos (por ejemplo: la administración, los sponsor o los patrocinadores) y no son elegidos libremente por el evaluador
ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	Se fundamentan en diseños metodológicos de carácter experimental dirigidos principalmente a verificar las hipótesis previamente formuladas que son una solución anticipada del problema. Las hipótesis deben ser innovadoras y originales basándose en establecer una relación entre dos o más fenómenos	El trabajo comienza con la formulación del objetivo de la evaluación, el establecimiento de una serie de criterios evaluación y la elaboración de un diseño de evaluación. No implica innovación, de forma que incluso los objetivos de la evaluación podrían no ser ni siquiera planteados por el evaluador
VARIABLES	Se habla de tres tipos de variables: dependientes→ las que se quiere investigar; independientes→ las que se manejan; e intervinientes→ no se pueden manejar pero influyen en la relación de las anteriores	Todas aquellas relativas a: la elaboración del programa y su relación con las necesidades del sujeto, la aplicación del programa y los resultados obtenidos con él
TIPO DE DISEÑO	El diseño experimental suele estar formado por dos grupos elegidos al azar y medidos antes y después de la aplicación del tratamiento. Este diseño sigue el código: ROXO RO O	El esquema que sigue la evaluación es el siguiente: Objetivos→Medios→Resultados Input→Proceso→Producto
CRITERIO DE CALIDAD	El control de la varianza interna, es decir, la fuerza con que el investigador puede afirmar que el cambio producido después de la intervención es debido a ésta y no a la influencia de las variables intervinientes	El control de la varianza externa, es decir, se constata que los resultados de la evaluación puedan ser utilizados externamente
UTILIDAD	La utilidad será el poder explicativo de aquellos fenómenos que intervienen en investigación, de forma que esta explicación pueda ser aplicada prácticamente	La utilidad de la evaluación es que los informes obtenidos ayuden en la toma de decisiones y mejoren el objeto de evaluación
METODOLOGÍA	Se centra en técnicas cuantitativas que permitan la constatación de datos (aunque también puede utilizar técnicas cualitativas)	Se centra en técnicas cualitativas (aunque también puede utilizar técnicas cuantitativas)
INFORME	Da cuenta a la sociedad de lo que se ha hecho, indicando: el problema, los antecedentes de este problema, las hipótesis, el diseño metodológico o plan de trabajo, los resultados o conclusiones y la valoración crítica del trabajo	Da cuenta a la sociedad de: el contexto del programa, el tipo de evaluación, la metodología de trabajo, los criterios, la información, los resultados o juicios de valor y la toma de decisiones que se deriva de la evaluación

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A la hora de proceder al diseño de este instrumento de evaluación hay que tener en cuenta algunas recomendaciones:

- Previamente a la selección de este instrumento es necesario que el docente tenga constancia que su alumnado dispone de los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo un proyecto.
- Se deben concretar previamente los criterios de evaluación de la calidad del proyecto (sea éste del tipo que sea).
- Se deben indicar las partes, apartados y estructura que debería incluir:
 - a) Fundamentación en la que se indique la delimitación del tema o problema sobre el que va a tratar el proyecto, así como las necesidades que han derivado en su elección.
 - b) Establecimiento del marco teórico y contexto de referencia.
 - c) Formulación de los objetivos que se pretenden lograr y las prioridades sobre las que se pretende intervenir.
 - d) Desarrollo del contenido sobre el tema seleccionado.
 - e) Estructuración de los recursos requeridos, incluyendo una descripción de cómo son cada uno de los recursos disponibles, sus características y cuantía.
 - f) Cronograma de las actividades, detallando concretamente cómo, cuándo y dónde se va a producir el desarrollo del proyecto.

La elaboración de proyectos como medida de evaluación presenta las siguientes fortalezas y debilidades:

- **Ventajas:**
 - ✓ Resulta muy útil para evaluar competencias como son: la capacidad de integración, la creatividad, la planificación y organización...
 - ✓ Es una forma idónea para que el alumno adquiera, integre y desarrolle conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes.
 - **Inconvenientes:**
 - ✓ Exige mucho tiempo, tanto por parte de los docentes como de los alumnos, para llevar a cabo de forma correcta el diseño, orientación y retroalimentación de todo el proceso de elaboración del proyecto.
 - ✓ Si no se establecieran previamente los criterios de evaluación es muy posible que el juicio de valor final que emita el docente sobre la calidad del proyecto puede estar sesgado por valores y opiniones subjetivas.
 - ✓ Si el alumnado no tiene claro en qué consiste la elaboración de un proyecto no estará en condiciones de utilizar este instrumento de evaluación.
- **Informes** → consiste en la elaboración de un documento en el que se incluyen de manera formal y detallada tanto los procesos como los resultados obtenidos con la realización de alguna actividad formativa que presenta una clara orientación práctica (por ejemplo: investigaciones documentales, prácticas de campo, prácticas de laboratorio, etc.). A la hora de su construcción se debe explicar al alumnado que el informe final que deben presentar debe ser una especie de "diario" en el que expongan y justifiquen: la situación de partida, las actividades realizadas, las técnicas o materiales empleados, los resultados o

productos obtenidos así como los problemas que han surgido y cómo se han resuelto (o si no se han podido subsanar, a qué se ha debido este hecho). El empleo de informes como procedimiento evaluativo presenta las siguientes fortalezas y debilidades:

- **Ventajas:**
 - ✓ Facilita, en el alumnado, el desarrollo de sus habilidades para seleccionar, estructurar e integrar ideas e información.
 - ✓ Al tratarse de una actividad con un nivel de exigencia continuo y periódico se favorece la tarea del alumno (al no permitir los “atracones” finales de trabajo) y del docente (posee información muy útil para observar cómo se ha producido el progresivo avance en el aprendizaje de competencias en el alumno).

- **Inconvenientes:**
 - ✓ Exige, por parte del profesorado, un completo y complejo plan (previo al inicio de la actividad) en el que se expongan las características que debe presentar el informe final, dado que si no fuera así es muy probable que los informes presentados no cumplan con los objetivos de aprendizaje propuestos y resulten irrelevantes. Además, si no se establecen previamente los criterios de evaluación es muy probable que el evaluador sesgue los resultados al efectuar una evaluación subjetiva.

- **Portafolios** → incluye la completa colección de las producciones que cada alumno ha ido elaborando a lo largo del proceso educativo y a través de las cuales el docente puede contrastar: el aprendizaje adquirido, las competencias y capacidades desarrolladas, los procesos metacognitivos que ha puesto en juego, los objetivos y logros formativos alcanzados, las actitudes demostradas, etc. Las producciones que componen un portafolios pueden ser de muy diferente tipo, pudiendo incluir: apuntes tomados en clase, la resolución de los problemas propuestos, las investigaciones efectuadas en cada bloque temático, esquemas o mapas conceptuales elaborados, comentarios y reflexiones personales sobre diferentes aspectos... El portafolios permite dar respuesta a dos aspectos fundamentales que tienen lugar dentro del proceso de formación, por un lado, implica la puesta en marcha de unos métodos educativos que tienen como eje central el fomento de la interacción y retroalimentación entre profesorado y alumnado y, por otro lado, y centrándonos ya en la evaluación, permite dejar clara constancia de un conjunto de evidencias en base a las cuales resulta sencillo (al mismo tiempo que válido y fiable) emitir un juicio de valor que sea un fiel y holístico reflejo de todos los aprendizajes adquiridos por el estudiante. Algunas de las características de este instrumento son:
 - Previamente a la selección de un instrumento como el portafolios es muy importante que el profesor reflexione sobre qué objetivos de aprendizaje quiere que sus alumnos consigan y qué metodologías docentes pretende utilizar, ya que estos dos aspectos van a limitar o potenciar su utilidad.
 - El estudiante es el protagonista absoluto a la hora de configurar y estructurar su portafolios, siendo él mismo el encargado de decidir qué es lo que incluye y qué es lo que no. A pesar de ello, previamente al inicio del portafolios resulta fundamental que el docente dé explicaciones y orientaciones claras de en qué consiste la actividad.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

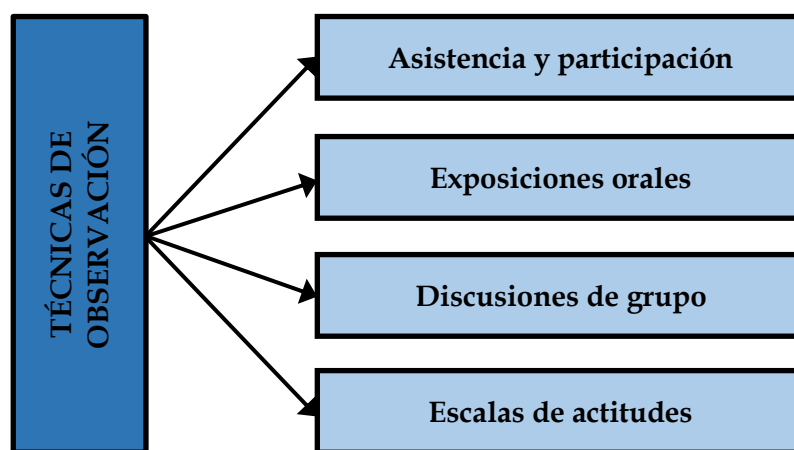
- Uno de los contenidos fundamentales en todo portafolios es el empleo y utilización que el alumno hace de la reflexión, ya que este procedimiento es una gran oportunidad para aprender en base a las propias acciones que el sujeto hace y con las que podría llegar a comprender algunos de los factores que explican que los resultados obtenidos en la realización de una tarea resulten favorables o desfavorables.
- El portafolios se constituye como una base para la comunicación, ya que con él se unifican e interrelacionan todas las producciones y evidencias que se han generado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- A la hora de valorar cada una de las producciones incluidas en el portafolios es necesario utilizar técnicas auxiliares que faciliten este proceso (por ejemplo: las rúbricas o las escalas de apreciación). Asimismo también es muy importante definir los criterios de evaluación que se van a tomar como referencia a la hora de emitir los juicios de valor.

A continuación se exponen las ventajas y desventajas en el uso del portafolios:

- **Ventajas:**
 - ✓ Permite analizar minuciosamente y de forma personalizada todo el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Y, como consecuencia, da la posibilidad de ir introduciendo cambios durante el proceso que resuelvan los problemas que puedan surgir.
 - ✓ Este instrumento hace muy participes a los estudiantes de su proceso educativo, promoviendo su participación y la asunción de responsabilidades para con su aprendizaje.
 - ✓ Permite al docente obtener una visión muy amplia y profunda de todo lo que el alumno ha aprendido y es capaz de hacer (competencias).
 - ✓ Constituye una interesante alternativa a los sistemas de evaluación del aprendizaje tradicionales basados en los exámenes.
- **Inconvenientes:**
 - ✓ Exige mucho tiempo y un alto nivel de dedicación tanto por parte del profesor como del estudiante.
 - ✓ Entre los estudiantes se puede producir un alto grado de inseguridad al creer que no lo están haciendo correctamente o lo suficientemente bien.
 - ✓ Requiere un alto nivel de autodisciplina, implicación, responsabilidad y compromiso por parte del estudiante.
 - ✓ Asimismo, puede prestarse a diferentes prácticas que se pueden calificar como “deshonestas” por parte del alumnado (“cortar, copiar y pegar”, plagiar, etc.) al elaborarse (en su mayor parte) fuera del aula y, por tanto, fuera del ámbito del control del profesorado.
 - ✓ No da la posibilidad de generalizar los resultados, ya que cada portafolios es “personal e intransferible”.

- ❖ **Técnicas de observación** ⇨ estas técnicas, a diferencia de las anteriores, permite al evaluador centrarse en aspectos que normalmente no han sido tenidos en cuenta en la evaluación de los aprendizajes, como son el ámbito afectivo o las actitudes. Las características de estos objetos de evaluación hacen que sean difícilmente evaluables con cualquier otra tipología de técnica, ya que la mayoría de ellas se centran en los productos directos derivados del aprendizaje y no tanto en los recursos de los que dispone el alumno y la forma en que los utiliza. Los instrumentos a los que más se recurre dentro de esta tipología de técnicas son los siguientes:

GRÁFICO 14: Instrumentos destacados dentro de las Técnicas de observación



A continuación se desarrolla cada uno de estos instrumentos con mayor nivel de detalle indicando, en cada caso, sus características principales, algunas sugerencias para su selección y elaboración así como las ventajas e inconvenientes que presentan (centrándose prioritariamente en la evaluación de competencias):

- **Asistencia y participación** → este instrumento se centra en realizar un registro tanto de la asistencia a las sesiones presenciales como de la frecuencia con que los estudiantes intervienen activamente en su dinámica. Algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de su construcción son:
 - Se debe explicitar qué nivel de asistencia y participación es necesario cumplir para lograr superar cada uno de estos dos aspectos dentro de la evaluación. En el segundo caso se pueden definir varias categorías de participación y concretar el peso específico que tendrá cada una de ellas.
 - Se debe precisar, definir e indicar claramente y de manera diferenciada lo que se considerará como participación y lo que no (entre lo que normalmente se valora como “participación” se encuentra: aportar ideas propias relacionadas con el contenido que se está tratando, presentar información adicional o complementaria del tema abordado, exponer ejemplos aclarativos, solucionar los problemas o interrogantes planteados...).
 - Aunque resulte difícil, es muy importante que cada miembro del alumnado tenga las mismas oportunidades para participar en la dinámica del aula.
 - Debe llevarse a cabo un detallado registro en el que se recoja toda la información relativa a la participación, indicando: qué alumno ha intervenido, tipo de participación, calidad de la participación... Este instrumento debe ser sencillo para facilitar que sea cubierto rápidamente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las ventajas e inconvenientes de este instrumento son las siguientes:

- **Ventajas:**
 - ✓ Permite centrarse en habilidades prácticas del estudiante como son: integrar, relacionar, exponer, estructurar y analizar la información. Así como actitudes como el interés en la formación o la dedicación al estudio.
 - ✓ Permite llevar a cabo un análisis lineal acerca de cómo el estudiante ha ido evolucionando progresivamente en las competencias anteriormente mencionadas.
 - **Inconvenientes:**
 - ✓ Por sus características resulta muy difícil emplear este procedimiento de manera objetiva.
 - ✓ Puede resultar relativamente difícil registrar con un alto nivel de precisión toda la participación de todos los alumnos (especialmente en grupos muy numerosos). Asimismo en grupos con gran cantidad de alumnos es muy difícil lograr dar las mismas posibilidades de participación a todos los implicados.
 - ✓ Los registros efectuados informan acerca de quiénes asisten/participan y quiénes no, pero no indica las causas que subyacen a estos hechos.
- **Exposiciones orales** → consiste en la exposición oral de una determinada temática o materia (relacionada y/o constitutiva del Plan de Estudios) que previamente ha sido preparada y trabajada por el alumno. Algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de su construcción son:
- Se deben concretar previamente los criterios de evaluación de la calidad de la exposición oral. Entre ellos se pueden utilizar: capacidad para interrelacionar ideas, destreza en el manejo de la información, estructuración de la exposición, empleo de lenguaje y ejemplos, utilización de medios de apoyo (presentación en PowerPoint o Prezi), etc.
 - También se deben aportar al estudiante una serie de orientaciones que les facilite la preparación de su exposición:
 - Concretar la finalidad y naturaleza de la exposición.
 - Proporcionar una serie de temas entre los cuales el alumnado deberá elegir el que más le interese. O, aprobar el tema elegido por el alumnado y que se ha seleccionado por iniciativa propia.
 - Indicar el nivel de profundidad con que debería tratarse el tema objeto de estudio, así como el tiempo del que se dispone para la exposición.
 - Solicitar el empleo de ejemplos con los que el sujeto pueda reafirmar los conocimientos adquiridos y desarrollados.
 - Tener en cuenta la posibilidad de cuestionamientos acerca de los contenidos expuestos, tanto por parte del docente como por parte de los compañeros del alumno.

Las ventajas e inconvenientes más destacadas de este instrumento son:

- **Ventajas:**
 - ✓ Le da la oportunidad al alumno de demostrar sus competencias relativas a la selección, estructuración, análisis y síntesis de información, además de las obvias referentes a las capacidades para la expresión oral.
 - ✓ Asimismo, al tratarse de un instrumento que, normalmente, se aplica en pequeños grupos (cada exposición la prepara un grupo compuesto por entre 2 y 5 personas) exige la puesta en juego de numerosas competencias personales y sociales, destacando, por ejemplo, el trabajo en equipo.
- **Inconvenientes:**
 - ✓ Es un procedimiento que tiene un alto riesgo de resultar especialmente subjetivo en la valoración de las exposiciones, de ahí la necesidad e importancia de determinar previamente todos los criterios de evaluación.
- **Discusiones de grupo** → consiste en proponer un tema al grupo-clase y que (tras un trabajo previo de documentación) se lleve a cabo una discusión libre y abierta en la que cada parte exponga sus argumentos (tanto a favor como en contra). Se trata de un instrumento que permite evaluar muchas y muy diversas competencias: relativas al análisis y resolución de problemas, referentes a la comunicación y al trabajo en equipo, actitudes como la tolerancia a la tensión, etc. El desarrollo de discusiones de grupo presenta las siguientes fortalezas y debilidades:
 - **Ventajas:**
 - ✓ Permite evaluar el trabajo y participación así como otras competencias interpersonales, al centrarse en analizar a varios alumnos simultáneamente.
 - ✓ Resulta un instrumento sencillo y de bajo coste, tanto en su elaboración como en su aplicación.
 - **Inconvenientes:**
 - ✓ Dentro de las dinámicas de discusión en cada grupo suelen destacarse dos o tres alumnos especialmente activos o dominantes que limitan, en gran medida, las posibilidades de participación del resto de compañeros.
 - ✓ Aunque su diseño es rápido y sencillo, los protocolos de observación en base a los cuales se formulan los juicios de valor no lo son.
 - ✓ Para garantizar unos resultados que se caractericen por su objetividad requeriría de la presencia de, al menos, dos evaluadores.
- **Escalas de actitudes** → consisten en una serie de proposiciones graduadas que el docente puede rechazar o no, e incluso señalar el grado de aceptación o rechazo a cada una de ellas. De este instrumento se presentan algunas variantes:
 - *Escalas diferenciales*: consisten en una serie de proposiciones referentes a la actitud que se pretende evaluar. Los ítems forman una graduación de tal forma que sólo señala si el alumno cumple o no el ítem. La puntuación se determina sumando los valores escalares positivos menos los negativos y, posteriormente, hallando su media. El ejemplo de escala más empleado dentro de esta tipología es la de Thurstone. Algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de su construcción son:

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- Las opiniones sobre un aspecto concreto se pueden ordenar a lo largo de un continuo de menos favorable a más favorable.
 - Al ordenar estas opciones se puede mantener una distancia uniforme de opinión a opinión, según su posición en el continuo.
 - Las opiniones expresadas son, entre sí, independientes.
 - La valoración de un sujeto determinado es la media de los valores del ítem con los que están de acuerdo.
- *Escalas aditivas*: consisten en una serie de ítems o afirmaciones sobre un objeto concreto sobre las que el docente debe señalar su grado de acuerdo o desacuerdo respecto a la actitud presentada por el alumno. La valoración global se obtienen sumando las diferentes puntuaciones de cada ítem en función a la categoría seleccionada. El ejemplo de escala más utilizado dentro de esta tipología es la de Lickert. Algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de su construcción son:
- La valoración de los ítems se basa en datos empíricos y no en la opinión previa del evaluador.
 - No se señala si se está de acuerdo o no con cada opinión, sino hasta qué punto se está o no de acuerdo.
 - Los ítems no son independientes unos de otros, sino que todos están en la misma línea, todos deben tener un grado de correlación con los demás.
 - No se supone un intervalo o distancia uniforme de opinión a opinión.
- *Escalas acumulativas*: se elaboran siguiendo una serie de ítems con los que el docente muestra su acuerdo o desacuerdo. El modelo más conocido dentro de esta tipología es el escalograma de Guttman. Algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de su construcción son:
- Todos los ítems han de referirse al tema u objetivo propuesto.
 - Deben presentarse jerarquizados de tal forma que la aceptación de cualquiera de ellos debe suponer, normalmente, la aceptación de los siguientes.
 - Las valoraciones se realizan tanto de los ítems, por su orden jerárquico, como de los objetos, porque la aceptación o rechazo de las proposiciones permite conocer su puesto en la escala.
 - La puntuación total del encuestado se determina por el número de ítems a los que ha respondido afirmativamente.

Entre las ventajas e inconvenientes del empleo de escalas de actitud destacan:

- **Ventajas:**
 - ✓ Facilita la concreción y evaluación de objetivos muy concretos y específicos.
 - ✓ Permite incluir dentro de la evaluación un aspecto que normalmente se ha obviado como son las actitudes.
 - ✓ Suelen ser instrumentos bastante fáciles de aplicar y con un alto nivel de validez y fiabilidad.

- Inconvenientes:
 - ✓ La elaboración de unas adecuadas escalas de actitud (sean del tipo que sean) es un proceso difícil y costoso (tanto en tiempo y dedicación como en esfuerzo).
 - ✓ Por sus características este instrumento debe aplicarse acompañado de otros, ya que no proporciona información suficiente para que el docente se haga una idea general acerca de los aprendizajes adquiridos por el alumnado, al centrarse en una única dimensión de las competencias (actitudes) y obviando otras dos igualmente importantes (conocimientos y procedimientos).
 - ✓ No siempre es posible aplicarlo de una forma objetiva e independiente de los prejuicios y sesgos que tiene el docente.

- ❖ Otras pruebas de evaluación ⇒ también se pueden utilizar otras pruebas de evaluación como son:
 - Rúbricas → consisten en la construcción de una matriz de análisis en la que se muestran unos criterios, niveles y estándares homogéneos, coherentes y transparentes que el evaluador tendrá en cuenta para juzgar el aprendizaje demostrado (a través del desempeño práctico) por el alumnado, siempre teniendo presentes los objetivos y competencias de aprendizaje previamente definidos. Toda rúbrica debe constar de tres elementos fundamentales:
 - *Los aspectos a evaluar*: serán todos los elementos de aprendizaje que van a ser evaluados y que el estudiante debe demostrar por medio de su desempeño y/o de productos concretos.
 - *La escala de calificación*: serán las distintas categorías en función de las cuales se graduará el nivel y la calidad del aprendizaje demostrado por el estudiante. Pueden ser tanto cuantitativos (por ejemplo: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ó 10) como cualitativos (mal, regular, bien o excelente).
 - *Los criterios de calificación*: serán las evidencias concretas y especificadas para cada categoría incluida en la escala de calificación en base a las cuales el evaluador podrá valorar de manera objetiva el aprendizaje demostrado por el alumno en cada uno de los elementos a evaluar.

La matriz de evaluación por medio de rúbricas tiene su reflejo en una tabla de doble entrada en la que en el eje de abscisas (horizontal) se exponen las distintas categorías que constituyen la escala de calificación, en el eje de ordenadas (vertical) se indican los elementos a evaluar y en las celdas interiores se incluye la descripción detallada de los criterios de calificación que se utilizarán para valorar cada aspecto a evaluar en relación con cada una de las categorías de la escala.

Entre los puntos fuertes y débiles de esta técnica se pueden destacar:

- Ventajas:
 - ✓ Incluyen, dentro del proceso evaluador, un interesante componente formador, ya que se hace una descripción detallada de todos los desempeños que debe llevar a cabo el alumno así como de los criterios que se tendrán en cuenta para su análisis. De esta forma, el alumnado

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

conoce con detalle qué tiene que hacer y cómo hacerlo para ser valorado positivamente.

- ✓ Permiten lograr unos resultados de evaluación con un alto nivel de acierto, justicia y objetividad.
- ✓ Facilitan la labor evaluadora sobre áreas que de otra manera serían complejas, imprecisas y/o subjetivas.
- ✓ Favorecen la diversificación de los agentes de evaluación (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación), al permitir que todos los implicados (aunque no tengan conocimientos o experiencia en evaluación) lleguen a unas mismas conclusiones en base al nivel de aprendizaje demostrado y su contraste con las guías de puntuación proporcionadas.
- ✓ Resultan muy adecuadas para la evaluación de competencias, al tener como objeto central del proceso evaluador desempeños prácticos llevados a cabo por el alumnado.

▪ Inconvenientes:

- ✓ Requieren de un alto nivel de conocimientos y trabajo previo por parte del docente, dado que el diseño de toda la matriz de evaluación es complejo y exige un alto grado de detalle.
- ✓ Un incorrecto diseño de las rúbricas puede hacer que no se establezca una vinculación clara entre los criterios de evaluación y la tarea a desempeñar. Asimismo, aunque desde el punto de vista contrario, el empleo de unos criterios demasiado generales hace inviable la graduación del aprendizaje.
- ✓ Al tratarse de una técnica estandarizada para todo el alumnado no tiene en cuenta las circunstancias, limitaciones y problemáticas de aprendizaje concretas de cada discente.
- ✓ El otorgar tanto tiempo a la evaluación puede generar una situación de extenuación y hastío tanto entre el profesorado como entre el alumnado.

Antes de finalizar este apartado, y tras haber visto y descrito los diferentes instrumentos que pueden emplear los docentes a la hora de evaluar el aprendizaje de su alumnado, es necesario hacer referencia al último componente de los sistemas de evaluación de competencias, los **sistemas de calificación**. A este respecto se recomienda al profesorado que cuando proceda a calificar a sus alumnos tenga en cuenta dos aspectos que, a su vez, presentan diferentes opciones de las que dispone el docente a la hora de calificar:

🔗 *Las formas de expresión de la calificación* ⇨ se pueden diferenciar dos tipologías a través de las cuales expresar la calificación obtenida por el alumno:

🔗 *En términos descriptivos* → expresión de las conductas que, a través de la evaluación, se ha constatado que el alumno ha adquirido y desarrollado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

🔗 *En términos ordinales* → traduciendo a un número o categoría el nivel de logro conseguido por el alumno, ya sea mediante una escala numérica (de 0 a 10 con un decimal) o con una escala cualitativa de calidad (por ejemplo: la tradicional escala universitaria de: Suspenso, Aprobado, Notable, Sobresaliente y Matrícula de Honor).

🔗 *Las formas de ponderación cuantitativa* ⇨ si finalmente la calificación adopta un carácter cuantitativo se puede expresar:

- ☞ *Por porcentajes* → a cada aspecto de contenido (por ejemplo: para cada uno de los cinco temas que constituyen el todo evaluado: una asignatura) o a cada instrumento de evaluación empleado (por ejemplo: examen escrito de preguntas cortas, entrega de un proyecto de investigación y asistencia/participación) se le atribuye un determinado peso porcentual en función de su importancia relativa respecto al contenido global de aquello que se está evaluando. La nota final será la suma de los distintos porcentajes obtenidos en cada aspecto.
- ☞ *Por niveles* → para cada uno de los aspectos de contenido o para cada instrumento de evaluación empleado se establecen cuáles serán los criterios de evaluación, tanto exigidos para llegar a los niveles mínimos (de suficiencia) en cada caso como los niveles complementarios del todo en general.
- ☞ *Por promedios* → en cada aspecto de contenido o para cada instrumento de evaluación utilizado se asignará una determinada calificación ordinal (numérica o cualitativa). La nota final del “todo” será el promedio entre los aspectos considerados (ponderación aritmética o estimación).

1.3. Evaluación del aprendizaje de competencias⁶

Con la ya descrita implantación de una Educación Superior basada en competencias es necesario introducir un cambio importante respecto a la tradicional visión analítica, diferenciadora y eminentemente lineal con que habitualmente se planteaba la evaluación de los aprendizajes, en la que la planificación de la educación constituía la primera fase para posteriormente proceder a su ejecución y finalizar con la evaluación de los resultados obtenidos. Asimismo tampoco puede persistir una evaluación tradicional del alumnado centrada únicamente en calificar los conocimientos conceptuales y teóricos adquiridos con la formación, sino que es necesario incorporar

⁶ Subapartado elaborado empleando información obtenida de las siguientes fuentes:

CAMPAÑA VILO, Karla. Evaluación de los aprendizajes, nuestra gran y constante preocupación. En: *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, N° 60, 2009.

ESTRATEGIA MAGAZINE. Cómo evaluar el desempeño. En: *GestioPolis.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/estrategia/como-evaluar-el-desempeno-laboral.htm>

FOMBELLIDA ARAGÓN, Raimundo. La gestión de personas a través de la evaluación del desempeño de competencias. En: *Auditoría pública: revista de los Órganos Autónomos de Control Externo*, N° 43, 2007, págs. 39-50.

GIL FLORES, Javier. La evaluación de competencias laborales. En: *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, N° 10, 2007, págs. 83-106.

HERNÁNDEZ NODARSE, Mario. Perfeccionando los exámenes escritos: reflexiones y sugerencias metodológicas. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 41, N° 4, 2007.

MILLER, George. La evaluación clínica de habilidades/competencias/rendimiento. En: *Academic Medicine*, n° 65, 1990, págs. 63-67.

MUÑOZ ECHEVERRY, César Augusto. Análisis del desempeño: nuevas tendencias en la llamada evaluación de personal. En: *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, N° 16, 2004, págs. 43-51.

MUSSO CASTRO, Fernando y ROBLES MORALES, Omer. Reflexiones en torno a la Evaluación de Desempeño. En: *Estado, gobierno, gestión pública: Revista Chilena de Administración Pública*, N° 3, 2002.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (b). *Opus cit.*

SEGURA CASTILLO, Mario. La evaluación de los aprendizajes basada en competencias. En: *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, N° 2, 2009.

VERDEJO, Pilar. *Opus cit.*

VILLARDÓN GALLEGU, Lourdes. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. En: *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, N° 24, 2006, págs. 57-76.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

como objeto de evaluación otros contenidos de aprendizaje que tradicionalmente se han venido obviando como son las habilidades, procedimientos, destrezas, actitudes... a los que el nuevo marco europeo otorga un papel esencial.

Por todo ello, actualmente el papel de la evaluación está siendo reubicado para otorgarle una mayor importancia como instrumento que permita gestionar y tomar decisiones en la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica pasar de analizar independientemente los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos por el alumnado (en los pocos casos en los que esto se hacía) a obligarles a demostrar integralmente estos aspectos por medio de ejecuciones prácticas.

Tomando como punto de origen esta idea inicial es necesario retomar las características principales y definitorias del modelo de evaluación de competencias a través del desempeño para, en función de estas características, determinar cómo se debería llevar a cabo una evaluación de los aprendizajes contextualizada en este modelo, ya que evaluar competencias implica necesariamente constatar y valorar la realización de algún tipo de actividad (normalmente de carácter profesional) con la cual el sujeto pueda demostrar las capacidades que ha adquirido y desarrollado gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al introducir este carácter práctico y profesionalizador dentro de la evaluación se requerirá un cambio en todos los aspectos relativos al sistema de evaluación (objetivos, criterios, diseño, metodologías, instrumentos...) definiéndolos y orientándolos según lo que se establece en el mundo del trabajo y estando en estrecho contacto con los organismos empleadores de cara a recibir una información completa y actualizada acerca de las necesidades y exigencias que un profesional requiere para su correcto desempeño en el mundo laboral real.

Tras esta breve introducción, para empezar con este complejo tema es necesario partir de qué entendemos por “evaluación de competencias”, para realizar esta **definición** nos basaremos en los dos conceptos esenciales que ya hemos definido: “competencia” y “evaluación del aprendizaje”:

El proceso sistemático y planificado mediante el cual el docente obtiene y analiza distintas evidencias a través de las cuales podrá valorar el nivel de dominio de las destrezas, capacidades, aptitudes y/o habilidades que el sujeto necesita para hacer frente y resolver situaciones reales problemáticas de diversa tipología y situadas en diferentes contextos prácticos y que ha logrado gracias a las experiencias adquiridas a lo largo de todo el proceso educativo. Para ello, contrastará que el desempeño real del alumno sea operativo, integral e interrelacionado y obtenga unos resultados satisfactorios. Todo ello le permitirá reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes

CÓMO	El proceso sistemático y planificado
QUIÉN	el docente
QUÉ	obtiene y analiza distintas evidencias a través de las cuales podrá valorar el nivel de dominio de las destrezas, capacidades, aptitudes y/o habilidades que el sujeto necesita
PARA QUÉ	para hacer frente y resolver situaciones reales problemáticas de diversa tipología y situadas en diferentes contextos prácticos

DÓNDE	y que ha logrado gracias a las experiencias adquiridas a lo largo de todo el proceso educativo
DE QUÉ MANERA	contrastando que el desempeño real del alumno sea operativo, integral e interrelacionado
CON QUÉ EFECTOS	y obtenga unos resultados satisfactorios. Todo ello le permitirá reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes

Algunas **características** de la evaluación de competencias en el ámbito educativo son:

- La evaluación debe centrarse en aspectos prácticos dando un especial énfasis a los desempeños y ejecuciones, ya que las competencias sólo se pueden demostrar en la acción.
- La evaluación debe estar vinculada a un determinado contexto o a una situación concreta, ya que tal y como se ha visto, las competencias no pueden desvincularse del contexto en que se producen.
- Las competencias, al tratarse de algo muy complejo, requieren que su evaluación también deba ser abordada desde un punto de vista multidimensional y multifactorial. De ahí la necesidad de utilizar un amplio número de tareas y de diversidad de técnicas.
- La evaluación de las competencias se basará en la obtención de evidencias (observables y medibles) acerca del desempeño efectuado por el alumno que se compararán con los estándares o criterios de ejecución previamente determinados y que definen lo que es “un trabajo bien hecho”.
- Estas evidencias se recogerán en base de la ejecución de tareas y ejercicios prácticos y a partir de ellas determinar si el alumno ha adquirido y desarrollado (o no) la competencia y qué nivel de dominio posee.
- La evaluación de las competencias no debe realizarse de forma parcial y aislada sino de forma holística y sistémica, dado que ésta es la forma de asegurar la congruencia entre los planes formativos y las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si entendemos la concepción de competencia como un resultado de aprendizaje, este hecho tendrá una serie de **implicaciones** para la evaluación:

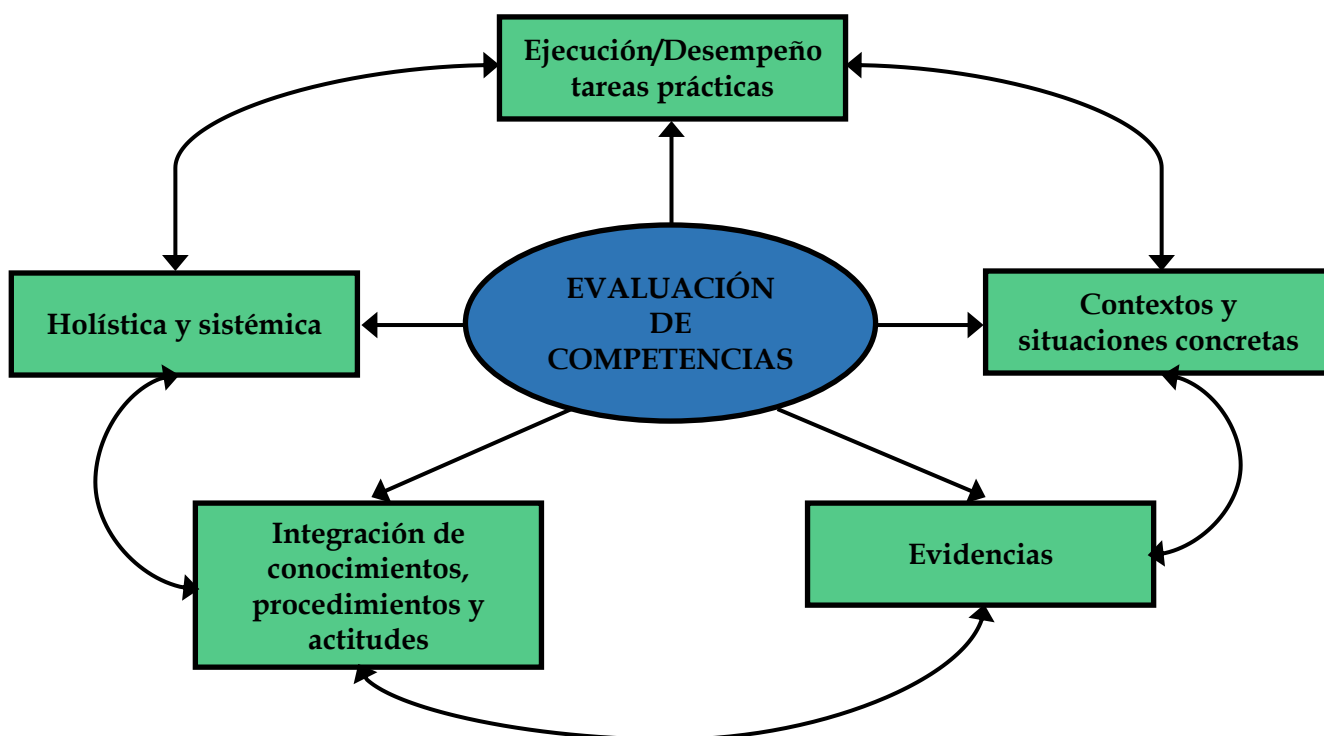
- *La competencia supone la adquisición e integración de conocimientos, procedimientos y actitudes* ⇒ de ahí la necesidad de que la evaluación se deba centrar en estos tres componentes de la competencia y no solamente en el primero de ellos (conocimientos teóricos) como tradicionalmente se ha venido haciendo. Además, es importante que no se evalúen de forma independiente, ya que para la adquisición y desarrollo de la competencia es necesario que el sujeto los integre y aplique como un todo indivisible.
- *La competencia supone la puesta en práctica de todos sus componentes y elementos para afrontar una situación determinada* ⇒ la evaluación de las competencias debe constatar la capacidad del alumno para movilizar todos los recursos de los que dispone de cara a solventar adecuada y satisfactoriamente una determinada necesidad. De ahí que se deba plantear situaciones reales (o lo más realistas posibles) para comprobar la capacidad de respuesta que el sujeto tiene para resolverlas convenientemente.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- *La competencia solamente se demuestra “haciendo”* ⇨ la evaluación de las competencias debe implicar necesariamente por parte del alumno la ejecución de algún tipo de actividad contextualizada en una determinada situación. Ante esta problemática lo que se valorará será lo que el discente es capaz de hacer y cómo afronta los problemas o dificultades que le puedan surgir.
- *El desarrollo de competencias es un proceso continuo* ⇨ al tratarse de un proceso continuado a lo largo del tiempo, la evaluación debe centrarse en determinar cómo ha sido la progresión del alumno y no tanto en los resultados puntuales que ha obtenido.

Las anteriores características e implicaciones de la evaluación de competencias se representan esquemáticamente en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 15: Características e implicaciones de la evaluación de competencias



Tal y como se expresa en la última de las implicaciones anteriormente descritas, el desarrollo de las competencias es algo procesual que se dilata en el tiempo y que, de ningún modo, se circunscribe a un determinado momento puntual, es decir, un determinado sujeto no pasa en un instante de no poseer una competencia para a continuación dominar por completo esa competencia. De ahí que el dominio de las competencias no puede ser concebido como una “revelación” sino que más bien se trata de un trabajo, esfuerzo y dedicación continuado en el tiempo que permite a la persona ir desarrollando progresivamente sus habilidades al respecto, siendo éste un proceso “sin fin” en el que siempre habrá margen de mejora y perfeccionamiento. Para determinar el grado competencial alcanzado por el alumno, la evaluación debe partir de la concreción previa de una serie de indicadores que reflejen los comportamientos y resultados asociados al aprendizaje de una determinada competencia. Posteriormente estos indicadores se deberán escalonar en distintos **niveles de dominio**, que recogen los distintos grados de complejidad, variedad y autonomía que la persona tiene para el desempeño de una determinada competencia y que son los que permitirán juzgar el

progreso logrado por un sujeto en cada una de las competencias que se estén evaluando. A la hora de determinar la cantidad de niveles de dominio a utilizar hay dos opciones, desde una perspectiva más tradicional se ha diferenciado entre cinco niveles:

- ☞ *Nivel 1* ⇒ grado de dominio que implica la realización de toda una serie de actividades rutinarias y predecibles.
- ☞ *Nivel 2* ⇒ grado de dominio que implica la realización de toda una serie de actividades llevadas a cabo en diferentes contextos. Algunas de estas actividades pueden resultar complejas o no rutinarias, existiendo en su desempeño cierta autonomía y responsabilidad individual, aunque a menudo, puede requerirse la colaboración de otras personas (formando parte de un grupo o equipo de trabajo).
- ☞ *Nivel 3* ⇒ grado de dominio que implica la realización de una amplia gama de actividades desarrolladas en una gran variedad de contextos que, en su mayor parte, resultan complejas y no rutinarias. Este nivel implica una considerable responsabilidad y autonomía y, con frecuencia, requiere el control, supervisión y orientación de otras personas.
- ☞ *Nivel 4* ⇒ grado de dominio que implica la realización de una amplia gama de actividades profesionales y técnicamente complejas, llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un notable grado de autonomía y responsabilidad personal. Asimismo y con frecuencia, requerirá responsabilizarse por el trabajo de otros y la distribución de recursos (humanos y materiales).
- ☞ *Nivel 5* ⇒ grado de dominio que implica la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas, en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Pero a la hora de organizar los distintos niveles de una misma competencia en los currículos formativos, los cinco niveles anteriores resultan poco clarificadores y demasiados complejos, de ahí que normalmente se suele utilizar otra clasificación, defendida por Guzmán (2003), más simple en la que se establecen solamente tres niveles:

- *Nivel bajo* ⇒ se caracteriza por:
 - Se incluyen las competencias prioritarias y principales (personales, sociales y laborales).
 - El contenido de dichas competencias es el más básico y fundamental (tanto en conocimientos como en capacidades).
 - Las intervenciones/resolución de problemas/actividades se realizan de forma mecánica.
 - La acción implica una menor autonomía y reflexión, así como una adaptación pasiva al entorno.
- *Nivel medio* ⇒ se caracteriza por:
 - Se incluyen niveles de dominio más complejos para cada una de las competencias introducidas en el nivel anterior.

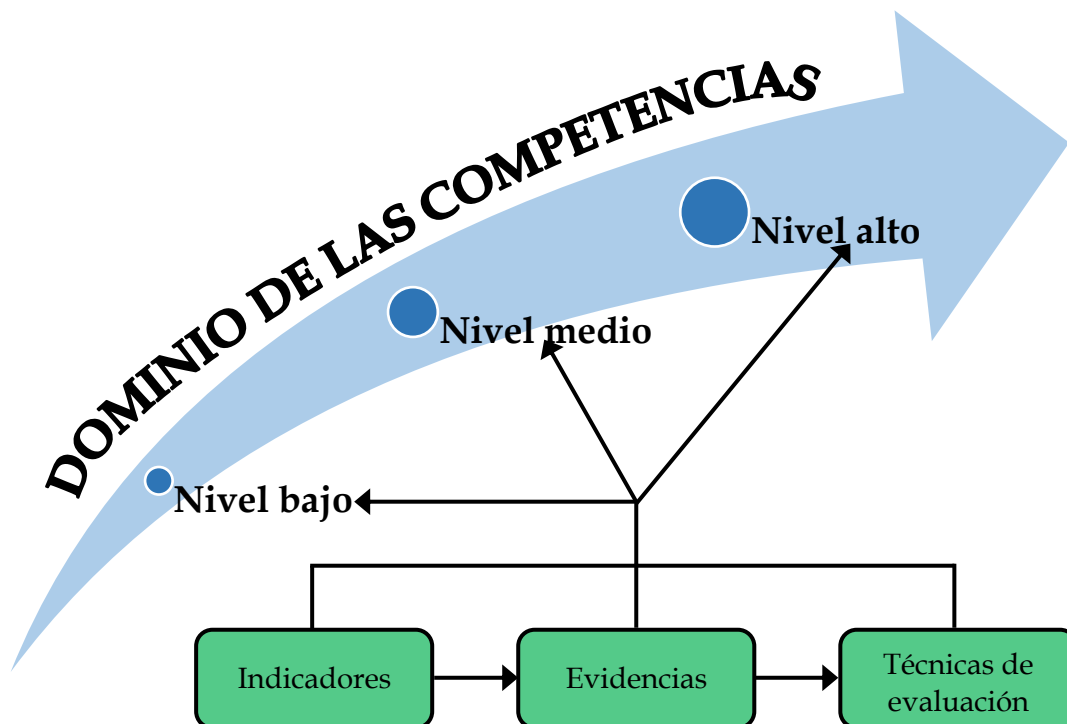
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- El contenido de las competencias implica unos conocimientos y habilidades técnico-profesionales adquiridos de manera concreta.
 - Se exige capacidad para la resolución de problemas empleando un comportamiento más crítico, flexible y autónomo.
- *Nivel alto* ⇨ se caracteriza por:
- El nivel de dominio de las competencias es el más alto, con lo que podría afirmarse que, de alcanzarlo, el sujeto es “totalmente competente”.
 - El contenido de las competencias implica conocimientos y habilidades para la gestión, innovación, trabajo en equipo, dirección y supervisión, etc. En muy diferentes contextos y situaciones.
 - Se exige capacidad para la resolución de problemas empleando distintas estrategias de intervención, anticipándose a los problemas que puedan surgir y logrando la más alta realización operativa de una tarea.

Tanto los indicadores como los niveles de dominio establecidos van a delimitar y orientar las técnicas de evaluación que se utilizarán para recabar la información en base a la cual el docente valorará el grado competencial alcanzado por su alumnado, ya que, por ejemplo, no resulta adecuado emplear una técnica como es el examen tipo test para evaluar un alto nivel de dominio en una competencia como puede ser el trabajo en equipo.

Estas ideas referentes a los niveles de dominio se pueden esquematizar del siguiente modo:

GRÁFICO 16: Niveles de dominio de las competencias



A la hora de contrastar entre los indicadores de la competencia (previamente establecidos y graduados en niveles) y el desempeño demostrado por el alumno resulta muy útil la delimitación y utilización de **evidencias**, entendiendo por este término “*el conjunto de elementos perceptibles que permiten determinar si el sujeto que está siendo objeto de evaluación ha logrado (o no) superar satisfactoriamente el requerimiento o criterio específico de desempeño que se le ha planteado*”. Las evidencias que se utilizan para evaluar competencias se caracterizan por:

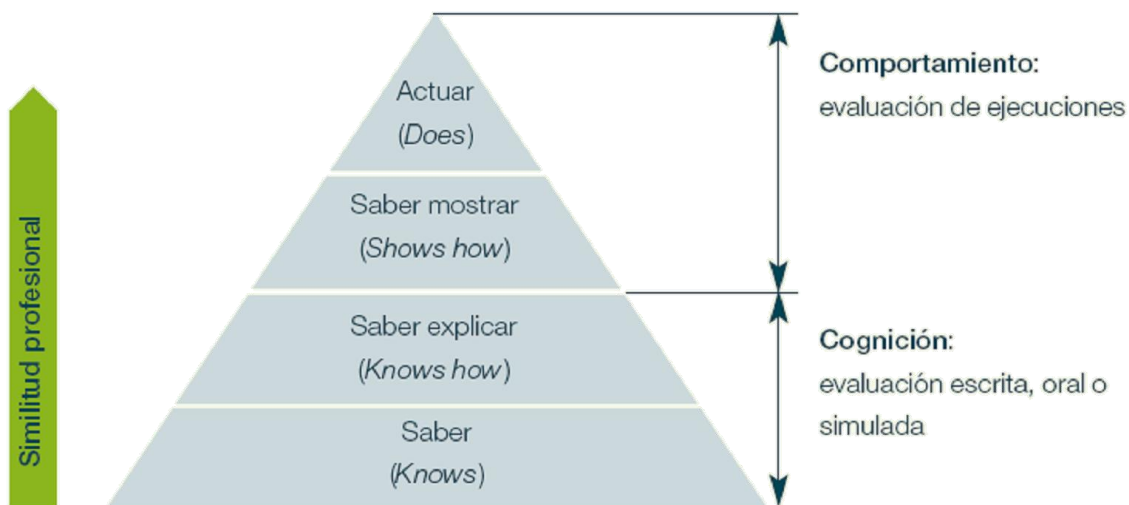
- Estar relacionadas directamente con la competencia que evalúa.
- Permiten determinar el grado o nivel de desempeño presentado por el alumno respecto a la competencia desarrollada y evaluada.
- Son el reflejo y demostración de los conocimientos, habilidades y actitudes puestos en juego por el estudiante.
- Las evidencias deben ser formuladas en términos de competencias y las competencias deben estar reflejadas como evidencias, es decir, son dos aspectos fuertemente intervinculados y dependientes uno del otro.
- Las evidencias supondrán el mínimo requerido para un determinado contenido de aprendizaje, de ahí la posibilidad de que las competencias pueden ser desarrolladas en un grado mayor que el nivel requerido con la evidencia.

Como ya se ha podido ver a raíz de la información expuesta en los anteriores apartados, tras todo proceso evaluador subyace una gran complejidad, siendo especialmente alto el nivel de complejidad presente en la evaluación de competencias debido a que el objetivo de aprendizaje consiste en la adquisición y dominio de competencias, siendo éstas un constructo muy difícil de medir. Debido al hecho de que las competencias profesionales se caracterizan por una fuerte especificidad respecto a los contextos y situaciones concretas en que se producen, resulta necesario que los procesos evaluativos se realicen en condiciones que reproduzcan del mejor modo posible la realidad de las situaciones de trabajo. Del mismo modo, el evaluador encargado de juzgar las competencias utilizadas en la ejecución de un trabajo (real o simulado) deberá concentrarse no sólo en los resultados finales obtenidos sino especialmente en el proceso que ha dado lugar a esos resultados, ya que solamente de esta manera se podrá determinar la capacidad del sujeto para la comprensión del problema al que se enfrenta, su análisis de la misma y la posterior resolución de la situación problemática.

Esta idea se puede ver de forma gráfica tomando como referencia los cuatro niveles competenciales indicados en la “**Pirámide de Miller**” (Ver Gráfico 17). Para este autor la evaluación puede planificarse tomando como referencia cuatro niveles estructurados sobre objetivos y dominios diferentes:

- a) **Saber** ⇒ en la base de la pirámide estarán aquellos conocimientos teóricos que un profesional necesita saber para desarrollar sus tareas profesionales. Implica básicamente el uso de la memoria.
- b) **Saber explicar** ⇒ en el segundo nivel se encontrarán aquellos saberes necesarios para analizar e interpretar datos o información.
- c) **Saber mostrar** ⇒ el tercer nivel implica no sólo conocer o saber cómo utilizar sino también demostrar cómo se utilizan los saberes adquiridos.
- d) **Hacer** ⇒ el último nivel hace referencia a lo que un profesional hace realmente en su práctica laboral. Implica actuar ante situaciones novedosas sin reproducir aspectos y comportamientos ya conocidos.

GRÁFICO 17: Pirámide de Miller



FUENTE: Miller (1990)

Como ya se ha ido indicando a lo largo de esta exposición, las orientaciones que promueve el EEES muestran la necesidad de centrarse casi exclusivamente en el cuarto nivel, en el “actuar”, y no tanto en los niveles anteriores, ya que este último implica la consecución de los tres niveles anteriores.

Esta es la razón por la cual consideramos que para poder valorar el nivel de adquisición de las competencias es necesario recurrir a una evaluación de las ejecuciones. Al tomar como eje vertebrador de la evaluación las actuaciones o ejecuciones prácticas, consideramos que el mejor y más apropiado enfoque a adoptar es la **evaluación del desempeño**, entendiendo por ella *“el proceso sistemático con el que se determina el grado de eficacia y logro obtenido por un sujeto basándose en la comparación entre el desempeño práctico llevado a cabo por el alumno/trabajador y lo que el docente/empleador considera como pauta de desempeño ideal en una situación/puesto de trabajo concreto y en función de la medida en que las competencias que se asocian a un correcto desempeño han sido demostradas”*, ya que permite recabar evidencias sobre el nivel y rigor que los sujetos demuestran en la ejecución de las actividades evaluativas propuestas.

Según Musso Castro y Robles Morales (2002), el proceso de evaluación del desempeño debe someterse a ciertos principios que operan como una razón fundamental sobre la cual se procede a la realización de una evaluación independientemente del ámbito en que nos encontremos:

- 1) Principio del beneficio organizacional.
- 2) Principio de la evaluación del desempeño como expresión de un juicio organizacional.
- 3) Principio de la inserción organizacional.
- 4) Principio de la inserción en la función personal.
- 5) Principio de expresión del mérito.
- 6) Principio de la objetividad en el juicio evaluador.
- 7) Principio de la coherencia evaluativa.
- 8) Principio de la coherencia o racionalidad respecto al objetivo.

- 9) Principio de la instrumentabilidad direccional.
- 10) Principio de la necesidad de reconocimiento en el trabajador.
- 11) Principio de la inserción recursiva.
- 12) Principio de la formalidad procesal.
- 13) Principio de la racionalidad en el costo del proceso.
- 14) Principio de la pertinencia con el período evaluador.
- 15) Principio de la correspondencia en la apreciación respecto de la imagen general que la persona tiene en su grupo de trabajo.

Asimismo la evaluación del desempeño deberá estar definida por las siguientes características:

TABLA 3: Qué es y qué no es la evaluación del desempeño

SÍ ES	NO ES
<ul style="list-style-type: none"> - Una actividad de comunicación permanente, continua, transparente y constructiva entre el empleador y el trabajador revisando los aspectos clave del puesto. - Un mecanismo cuyo principio esencial es el reconocimiento, la motivación y el desarrollo laboral. - La ocasión para definir las necesidades formativas y profesionales que optimicen el desempeño del trabajador dentro de su puesto. - Un medio y una herramienta para establecer planes de acción basados en una detección objetiva de fortalezas y debilidades. - Un momento vital para el compromiso hacia la mejora continua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un acto aislado desvinculado del día a día y de la dinámica de trabajo. - Un mecanismo de control de la actividad laboral centrado en tareas puntuales. - Un acto burocrático utilizado solamente para "cubrir el expediente". - Un monólogo distante por parte del empleador que provoca recelo, desconfianza y desmotivación entre los trabajadores. - Un mecanismo utilizado para criticar la personalidad del trabajador. - Un conjunto de reproches o comentarios malintencionados o irrespetuosos. - Un mecanismo automático que se utiliza para facilitar la toma de decisiones conflictivas: promociones, ascensos, traslados, etc.

FUENTE: Fombellida Aragón (2007)

A la hora de llevar a cabo una evaluación del desempeño resulta fundamental determinar los criterios que se van a tener en cuenta en dicha evaluación, es decir, es necesario determinar claramente los criterios del desempeño. Éstos serán una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño permitiendo establecer si el alumno/trabajador alcanza (o no) el resultado descrito en el elemento de la competencia. Los elementos de la competencia deben precisarse en términos de:

- ☒ El nivel de calidad con que deben lograrse.
- ☒ Las evidencias que demuestren que fueron obtenidos.
- ☒ El campo de aplicación.
- ☒ Los componentes de la competencia requeridos (conocimientos, procedimientos/habilidades y actitudes).

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los criterios del desempeño deben referirse, en la medida de lo posible, a los aspectos esenciales y fundamentales de la competencia. Deben, por tanto, expresar las características de los resultados estando relacionados significativamente con el logro descrito en el elemento de la competencia y siendo la base que el evaluador utilizará para juzgar si un alumno/trabajador es (o aún no) competente. De esta forma, los criterios del desempeño permiten precisar lo que se hizo y la calidad con que fue realizado, al mismo tiempo que se refieren a un resultado e incluyen un enunciado evaluativo sobre ese mismo resultado.

La evaluación del desempeño basada en competencias parece una opción adecuada en sí misma o formando parte de modelos mixtos que consideran también los resultados, ya que a la hora de tener en cuenta la manera de determinar si un trabajador presenta aquellas cualidades y capacidades que se le exigen en su trabajo un buen indicador serán aquellos resultados que obtiene con el mismo, si estos son positivos se podrá considerar al trabajador competente en su ámbito. Aunque la evaluación del desempeño tiene su origen en el ámbito laboral consideramos que puede adaptarse fácilmente al mundo educativo de cara a contrastar si la formación académica recibida por el alumno en el contexto universitario de una carrera le capacita para el desempeño de las tareas profesionales relativas a las salidas laborales más representativas de esa carrera. En el ámbito académico debemos centrarnos en un tipo de evaluación de competencias diferente al que se da en el mercado laboral, ya que en nuestro caso no nos interesa hacer una evaluación de cara a proceder con una selección del mejor personal que pueda cubrir unos determinados puestos de trabajo, sino que debemos centrarnos en evaluar competencias en el marco de la gestión del desempeño comprobando, de esta forma, en qué medida los alumnos son capaces de alcanzar las metas que todo profesional de un determinado campo debe poseer.

La evaluación del desempeño puede ayudar a determinar el nivel de logro obtenido en el trabajo o en las actividades demandadas y, todo ello, expresado en términos de producción o consecución de objetivos y en función de las competencias (personales y laborales) asociadas a un correcto desempeño que han sido demostradas con la práctica. Para ello debemos partir del presupuesto de que la adquisición y desarrollo de las competencias del sujeto son el medio a través del cual se han logrado los fines esperados (resultados requeridos), de ahí que la evaluación del desempeño parezca una buena opción a la hora de proceder a la evaluación del aprendizaje de competencias. De acuerdo con este planteamiento, la evaluación del desempeño sería una tipología concreta dentro de la evaluación de competencias, ya que en este caso a la hora de proceder a evaluar las competencias tomaremos como criterio de evaluación de referencia las buenas prácticas que definen el adecuado y correcto desempeño de un determinado perfil profesional o puesto de trabajo que será lo que se compare con los resultados y las competencias demostradas por el individuo ante las actividades de evaluación que se le propondrán (en nuestro caso al alumno). Las posibles discrepancias entre ambos aspectos (desempeño ideal/desempeño real) determinarán el nivel de aprendizaje de las competencias logrado por el estudiante. Por todo ello, se puede llegar a la conclusión de que a la hora de proceder a evaluar competencias utilizar una metodología basada en la evaluación del desempeño resulta oportuna, pertinente y de gran utilidad y representatividad.

Una vez visto que el empleo de la evaluación del desempeño es una forma óptima de proceder a la evaluación de las competencias, es necesario concretar cómo se deben diseñar, implementar y valorar los procedimientos evaluativos centrados en el desempeño. Para ello debemos partir de la idea de que la evaluación del desempeño

implicará centrarse sobre ejecuciones concretas, debiendo utilizar para ello unas técnicas y procedimientos de evaluación diferentes al clásico “examen de contenidos”. Tomando como referencia el catálogo anterior de técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes a continuación realizaremos un análisis de aquellos instrumentos más destacables en relación a su potencial utilidad a la hora de evaluar competencias.

Anteriormente hemos señalado que una competencia se forma mediante un proceso de integración de los conocimientos, procedimientos y actitudes de los sujetos. La valoración del nivel de desarrollo de una competencia será más adecuada en la medida que la prueba que se utilice para su evaluación ponga de manifiesto el dominio que tiene el sujeto desde esta triple perspectiva. Por ello las pruebas de evaluación serán más idóneas en la medida que impliquen una respuesta más global del sujeto, no basada exclusivamente en los conocimientos sino también en el dominio de sus habilidades y destrezas y la manifestación de sus actitudes y valores. A este respecto no todas las pruebas de evaluación tienen las mismas posibilidades, ya que unas son más adecuadas que otras para evaluar competencias desde una visión global. Teniendo en cuenta esta perspectiva, en la siguiente tabla se muestra la capacidad para evaluar distintos contenidos de la competencia por los instrumentos más relevantes indicados anteriormente (diferenciando entre varios niveles, de forma que a mayor claridad del fondo menor o nula capacidad para evaluar ese componente de la competencia y a mayor oscuridad más relevancia):

TABLA 4: Instrumentos y componentes de la competencia

Componentes de la compet Instrumentos	Conocimientos	Procedimientos	Actitudes
Examen de preguntas cortas y abiertas			
Examen de preguntas abiertas “de desarrollo”			
Examen de preguntas cerradas o “tipo test”			
Pruebas de ensayo			
Pruebas resolución de problemas			
Pruebas de simulación			
Demostraciones			
Elaboración de monografías			
Elaboración de proyectos			
Elaboración de informes			
Portafolios			
Asistencia y participación			
Exposición oral/ Discusiones de grupo			
Escalas de actitudes			
Rúbricas			

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la siguiente tabla se puede observar la correspondencia entre qué nivel (de los indicados anteriormente tomando como referencia la Pirámide de Miller) es evaluado por los diferentes instrumentos de evaluación de los aprendizajes que se pueden y se suelen utilizar en el ámbito universitario. De esta forma obtendremos una visión sobre la idoneidad de la herramienta que se utilice para evaluar el nivel de aprendizaje obtenido, permitiéndonos un análisis acerca de si el proceso de enseñanza-aprendizaje ha enfatizado más el papel en los “saberes” o en los “haceres” (al igual que en la tabla anterior se diferencia entre varios niveles, de forma que a mayor claridad del fondo menor o nula capacidad para evaluar ese nivel de la competencia y a mayor oscuridad más relevancia):

TABLA 5: Instrumentos y niveles de la competencia

Nivel de la compet Instrumentos	Saber	Saber explicar	Saber mostrar	Actuar
Examen de preguntas cortas y abiertas				
Examen de preguntas abiertas “de desarrollo				
Examen de preguntas cerradas o “tipo test”				
Pruebas de ensayo				
Pruebas resolución de problemas				
Pruebas de simulación				
Demostraciones				
Elaboración de monografías				
Elaboración de proyectos				
Elaboración de informes				
Portafolios				
Asistencia y participación				
Exposición oral/ Discusiones de grupo				
Escalas de actitudes				
Rúbricas				

Si como ya hemos dicho en varias ocasiones la evaluación del desempeño implica centrarse sobre ejecuciones concretas, a la hora de seleccionar los instrumentos de evaluación deberemos centrarnos en aquellos que mayor número y más completos niveles de la competencia cumplan.

En base a lo recogido en las tablas anteriores se pueden concluir que para evaluar competencias los instrumentos más oportunos, en cuanto a que permiten demostrar que el alumno tiene la capacidad de llevar a cabo ejecuciones y no solamente de saberes al mismo tiempo que integran las tres dimensiones de la competencia, son (por orden inverso de preferencia):

- ❧ *La elaboración de monografías, proyectos o informes* ⇨ este instrumento, en sus diferentes modalidades, implica a todos los componentes (no llegando al grado más alto de “actitudes”) y a un buen nivel (aunque no el más complejo) de las competencias (actuar).
- ❧ *La resolución de problemas o simulaciones* ⇨ tanto si se trata de situaciones reales como simuladas implica a todos los componentes (no llegando al grado más alto de “actitudes”) y al nivel más complejo de las competencias (actuar).
- ❧ *Las demostraciones, rúbricas o portafolios* ⇨ son los instrumentos con los que se alcanzarían los mejores niveles a la hora de proceder a la evaluación de las competencias, tanto por los componentes como por los niveles de la competencia que implicarían.

Son numerosos los autores que, a través de sus investigaciones y estudios, han llegado a estas mismas conclusiones y defienden que los citados instrumentos se encuentran entre los más adecuados para evaluar competencias. Algunos ejemplos ilustrativos pueden ser:

- ❖ Arbós Bertran (2005) defiende el uso de tres estrategias de evaluación (que califica como novedosas) y que son: el portafolios, el trabajo práctico y la elaboración de proyectos.
- ❖ Arnau Belmonte (2009) indica la necesidad de emplear situaciones-problema cercanas a la realidad de los alumnos para solventar la complejidad de la evaluación de competencias en el ámbito académico.
- ❖ Buján Vidales, Rekalde Rodríguez y Aramendi Jáuregui (2014) defienden el uso de las rúbricas para proceder con la evaluación de competencias.
- ❖ Campaña Vilo (2009) propone dos instrumentos de evaluación ya indicados: el portafolios y la elaboración de proyectos, e incorpora una técnica evaluativa inédita hasta ahora en este trabajo: los mapas conceptuales.
- ❖ De Miguel Díaz (2005) sugiere que de cara a lograr la evaluación real de competencias los procedimientos evaluadores deben ser una combinación de: pruebas de conocimientos (sean éstas del tipo que sean: objetivas, de respuesta corta, de desarrollo u orales), trabajos y proyectos, informes/memorias de prácticas, pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas, escalas de actitudes, técnicas de observación (incluyendo registros, listas de control...) y portafolios.
- ❖ Espinosa Martín (2013) también defiende el uso de las rúbricas como estrategia idónea para la evaluación de las competencias.
- ❖ García Sanz y Morillas Pedreño (2011) proponen una gran diversidad de formas de evaluación, entre las que destacan: los trabajos, las simulaciones, las pruebas de habilidad, las exposiciones, las entrevistas y el portafolios.
- ❖ Mellado Hernández (2013) postula que entre los instrumentos de evaluación dos de ellos resultan más convenientes para valorar el nivel de dominio alcanzado por el alumnado a través del aprendizaje: el portafolios y la rúbrica.
- ❖ Como otros autores anteriormente citados, Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde (2010) también defienden que la única manera de evaluar competencias es mediante el uso combinado de diversas estrategias de evaluación, proponiendo desde su perspectiva complementar el uso de exámenes (orales o escritos) con técnicas de observación y de análisis de proyectos y trabajos.
- ❖ Pérez Martínez, García Martín y Sierra Alonso (2013) indican la existencia de dos alternativas a la hora de evaluar competencias, por un lado, se encontraría la resolución de ejercicios específicos y, por otro, el uso de rúbricas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

- ❖ Pimienta Prieto (2011) también recoge una amplia diversidad de técnicas para la evaluación de competencias priorizando: los exámenes de tipo práctico (a los que denomina “de desempeño”), las escalas estimativas o listas de cotejo, los trabajos, las rúbricas y el portafolios.
- ❖ Porto Currás (2010) vuelve a incluir la mayor parte de los procedimientos evaluadores ya mencionados con anterioridad: los trabajos (monográficos y/o de aplicación), las técnicas de observación, la entrevista, el portafolios y los mapas conceptuales.
- ❖ Ramírez Domínguez y Santander Urbano (2013) inciden de nuevo en los mismos instrumentos de cara a proceder con la evaluación de competencias indicando: la lista de cotejo o registro anecdótico, la elaboración de proyectos, las exposiciones, el portafolios y los mapas conceptuales.
- ❖ Segura Castillo (2009) diferencia entre dos tipos de técnicas de evaluación: las de observación y las de desempeño. Entre las primeras destaca las listas de cotejo, las escalas de calificación y las rúbricas; y, entre las segundas, menciona el portafolios, el diario de clase, los debates, los ensayos, el estudio de casos, los mapas conceptuales, la elaboración de proyecto y la resolución de problemas.
- ❖ Sierra Alonso (2010) también se centra en las tres técnicas más citadas por el resto de autores: el aprendizaje basado en problemas/casos prácticos, el portafolios y las rúbricas.

Complementariamente parece interesante destacar que, además de la selección de las técnicas de evaluación, algunos de los autores preponderaban la necesidad de priorizar unas determinadas modalidades de evaluación sobre otras. Así, De Miguel Díaz (2005) y Heras Hernández (2013) inciden en la necesidad de fomentar el uso de la autoevaluación como una estrategia de gran interés de cara a evaluar el aprendizaje. Asimismo, Herrero Martínez, Martín Fernández y Quintero Ordóñez (2012) e Iranzo García, Gimeno García y Sánchez Delgado (2012) argumentan que se debería priorizar el uso de procedimientos evaluativos que pudieran aplicarse de manera grupal o cooperativa. También destaca el hecho de que son varios los autores, como por ejemplo Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde (2010), que hacen especial hincapié en la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como elemento que permitirá realizar una evaluación más eficiente y adaptada al contexto profesional de las distintas titulaciones.

Por tanto, todos estos autores vienen a confirmar que las técnicas que, desde nuestra perspectiva, son las más idóneas para la evaluación de competencias resultan, cuanto menos, adecuadas y oportunas para este fin. En cualquier caso estos instrumentos no son una garantía de éxito por sí mismos, ya que pueden surgir problemas en su aplicación que no estarán tanto en el instrumento en sí mismo sino más bien en las concepciones desde las cuales éstos son elaborados, aplicados y calificados. De hecho, no existe una forma evaluativa que por sí sola pueda tener la capacidad absoluta para hacerlo. El secreto del éxito está más bien en el perfeccionamiento continuo de las técnicas e instrumentos y en su complementación racional y experiencial. Por tanto, siguiendo estas pautas es posible que no se llegue a lograr una evaluación de los aprendizajes perfecta en términos de competencias y desempeño, pero seguramente se iniciará el camino en el cual a base de trabajo y esfuerzo el docente logrará acercarse progresivamente a dicho nivel de perfección.

CAPÍTULO 2

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de este capítulo se irán exponiendo los principios metodológicos y las decisiones que se han adoptado en la investigación de cara a optimizar los resultados obtenidos con ella. Estas decisiones se han centrado en los siguientes aspectos:

- Finalidad y objetivos
- Organización y fases
- Metodología
 - Tipo de diseño
 - Variables de información
 - Fuentes de información
 - Instrumentos de recogida de información
 - Población y muestra
 - Técnicas de análisis

A continuación se indicarán las principales decisiones tomadas, así como las razones que justifican que las opciones elegidas se hayan considerado como las más oportunas, pertinentes y relevantes para la consecución de los objetivos de esta investigación.

2.1. Finalidad y objetivos de la investigación

La finalidad principal y prioritaria de esta investigación es realizar una valoración del nivel de adecuación de los sistemas de evaluación diseñados e implementados dentro del marco del EEES para evaluar las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado en distintas titulaciones que se imparten en cuatro universidades peninsulares: Universidad de Oviedo, Universidad de Cantabria, Universidad del País Vasco y Universidade Lusíada de Lisboa.

Como ya se ha expuesto en la introducción de esta investigación, esta finalidad se puede formular del siguiente modo como hipótesis de partida: *los docentes universitarios no están utilizando criterios, metodologías y procedimientos adecuados para evaluar las competencias adquiridas por el alumnado*. Teniendo presentes las condiciones actuales en las que se están impartiendo las enseñanzas adaptadas al EEES se concluye fácilmente que, mayoritariamente, la implementación metodológica que conlleva la formación basada en competencias no se está llevando a cabo de forma correcta. Muchos docentes universitarios tienen dificultades para adaptar sus enseñanzas a las exigencias que implica este nuevo marco académico. Especialmente esto se percibe de forma evidente en lo que respecta a la metodología utilizada en la evaluación del alumnado, ya que se aleja de los principios que deben orientar la evaluación de competencias basada en el desempeño. A estas mismas conclusiones (o a algunas muy similares) han llegado otros autores que han investigado esta misma temática, entre los cuales podemos destacar:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- ☞ Alonso Tapia y Hernansaiz Garrido (2012) tras estudiar a un considerable número de docentes y las estrategias evaluadoras que éstos utilizan, han llegado a la siguiente conclusión: *“los profesores a menudo plantean modos de evaluación que no son adecuados para determinar en qué medida se posee la competencia que se pretende que los alumnos adquieran”* (pág. 17).
- ☞ Elena Cano (2011) a pesar de exponer cinco intentos bastante acertados a la hora de alcanzar la formación y evaluación de las competencias en sus estudiantes, pone de manifiesto toda una serie de problemas, dilemas y dificultades relativos a la educación basada en competencias que, resulta lógico pensar que, en otras situaciones menos favorables “obliguen” al profesorado a desistir y rendirse antes de lograr una correcta implantación de una adecuada evaluación de competencias.
- ☞ En la Universidad de Sevilla los docentes Padilla Carmona, Gil Flores, Rodríguez Santero, Torres Gordillo y Clares López (2010) han llevado a cabo una interesante investigación en la que han llegado, entre otras, a las siguientes conclusiones:
 - ☞ *“La evaluación del aprendizaje responde a una función más sumativa que formativa y a un carácter ciertamente burocrático. En ningún momento se hace mención a la evaluación como un mecanismo para la mejora del aprendizaje”* (pág. 11).
 - ☞ *“Se hace necesaria la inclusión de las competencias de forma explícita como objeto de evaluación. La formulación actual de la evaluación, tal y como aparece en los programas, sigue estando centrada en contenidos y objetivos, y particularmente en los del ámbito cognoscitivo”* (pág. 12).
 - ☞ *“Se requiere de una ampliación de la utilización de instrumentos de evaluación basados en el trabajo práctico de los estudiantes, los cuales resultan idóneos para valorar buena parte de las competencias que se pretenden desarrollar”* (pág. 12).
 - ☞ *“Los cambios que el EEES representa exigen una transformación de los modelos tradicionales que la gran mayoría de los profesores han estado utilizando en la planificación e implementación de la enseñanza”* (pág. 13).
- ☞ Olmos Migueláñez y Rodríguez Conde (2010) se plantean de inicio que *“los avances en evaluación son un hecho, una realidad tangible (...) y, por lo tanto, el fracaso de la puesta en práctica de éstos se debe a un problema principal de actitud en los docentes (...) Llama la atención la distancia que existe entre la realidad de las prácticas evaluativas y los avances teóricos y metodológicos que hoy nos presenta la literatura de la evaluación. ¿No será que la evaluación implica además de un cambio teórico, un cambio de actitud? No obstante, no descartamos que pueda deberse a un problema derivado de la falta de formación pedagógica”* (pág. 2). Tras la realización de su estudio empírico a la principal conclusión a la que llegaron fue: *“si se comparan los resultados obtenidos con las características que debiera tener una evaluación de los aprendizajes por competencias (...) nos invitan a constatar dos hechos importantes (...) Por un lado, la existencia de una actitud favorable entre el profesorado en el afrontamiento de esta nueva situación docente y, junto a ello, una necesidad detectada de conocimiento técnicos sobre aspectos relacionados con la aplicación práctica de los procesos de evaluación, derivada de una falta de formación específica del profesorado universitario en competencias profesionales como docentes”* (pág. 10).

En este punto se considera necesario retomar los **objetivos generales** que se han explicitado en la introducción, así como en los diferentes apartados que conforman la presente tesis, y su desglose en los **objetivos específicos** que permitirán su consecución:

1. Establecer un marco teórico de referencia sobre la evaluación de competencias en la Educación Superior.
 - 1.1. Revisar el marco teórico actual en lo referente a la evaluación de las competencias profesionales y la evaluación del desempeño.
 - 1.2. Analizar experiencias y propuestas prácticas de evaluación de competencias y evaluación del desempeño en diferentes contextos.
 - 1.3. Establecer un marco de referencia sobre los criterios de evaluación, procedimientos, técnicas e instrumentos más adecuados a la hora de evaluar las competencias adquiridas por el alumnado como consecuencia del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Analizar los sistemas de evaluación que se están empleando en diversas titulaciones universitarias para evaluar las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado.
 - 2.1. Analizar los Programas Formativos de diez titulaciones pertenecientes a distintas ramas del conocimiento, para comprobar si están claramente determinadas las competencias (tanto generales como específicas) que al finalizar sus estudios el alumnado debe poseer y si los sistemas de evaluación que se van a utilizar resultan coherentes y adecuados para una formación basada en competencias.
 - 2.2. Recabar la opinión del profesorado al respecto, tanto desde un punto de vista cualitativo (entrevistas personales) como cuantitativo (cuestionario on-line).
 - 2.3. Contrastar las informaciones anteriores con la opinión del alumnado, tanto desde una perspectiva cualitativa (grupos de discusión) como cuantitativa (cuestionario on-line).
 - 2.4. Triangular la información obtenida por las diferentes fuentes, de cara a formular una visión general de la situación actual en que se encuentra la implantación del EEES y cómo está siendo el proceso de adaptación a la educación y evaluación de competencias.

3. Valorar el grado de adecuación existente entre los sistemas de evaluación que los docentes universitarios están utilizando y los criterios y procedimientos que caracterizan una adecuada metodología de evaluación de competencias.
 - 3.1. Analizar y valorar las discrepancias que existen entre los criterios y procedimientos de evaluación que utilizan los profesores para determinar el nivel de aprendizaje de su alumnado y los que se deberían emplear para una correcta evaluación de competencias.
 - 3.2. Buscar una posible explicación que justifique las conclusiones a las que se ha llegado y contrastar estos juicios de valor con los que han obtenido otros autores que han investigado estos mismos objetos de estudio.
 - 3.3. Elaborar una serie de sugerencias y propuestas de mejora de cara a optimizar los procedimientos de evaluación que utilizan los profesores universitarios en la formación de competencias.

En resumen, la finalidad principal es realizar un minucioso análisis de los sistemas de evaluación que se están aplicando en el contexto universitario para determinar cuál es el grado de adecuación existente entre las metodologías que se están empleando para la evaluación de las competencias y aquellas a las que se debería recurrir para tal fin.

2.2. Organización y fases de la investigación

La investigación se planifica en tres etapas o fases con las que se trata de dar respuesta a los tres objetivos generales del proyecto:

- a) **Fase 1: Exploratoria/Documental** ⇨ esta fase estará orientada a conocer el marco teórico en el cual se fundamenta el desarrollo formativo en materia de competencias y el estado de la cuestión sobre los criterios y procedimientos que rigen la evaluación de estas competencias. Para ello es necesario realizar una amplia revisión bibliográfica sobre trabajos e investigaciones existentes, tanto a nivel nacional como internacional, sobre el tema principal del proyecto, además de otros temas concomitantes que nutren al mismo y que resultan imprescindibles para abordar la reflexión y análisis sobre la evaluación de competencias y el desempeño profesional. Tomando como referencia esta revisión se podrán concretar cuáles son los criterios y procedimientos óptimos en relación con la evaluación de competencias utilizando metodologías de evaluación del desempeño. En base a estos criterios, estándares, técnicas... se elaborará un marco de referencia sobre los procedimientos adecuados a utilizar en la evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado como consecuencia del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

- b) **Fase 2: Analítica/Empírica** ⇨ esta fase se centrará en el trabajo empírico y tendrá un carácter analítico, ya que en ella se estudiarán los sistemas de evaluación utilizados por los docentes universitarios en diferentes titulaciones y los procedimientos metodológicos que utilizan para la evaluación de las competencias aprendidas. Para la consecución de este objetivo será necesario realizar un doble análisis.
 - En primer lugar es preciso analizar las matrices de competencias que se toman como referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada titulación. Para analizar estas matrices se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:
 - Determinar si en cada titulación existen (o no) diferentes perfiles profesionales y concretar cuáles son.
 - Definir las diversas tareas que debe realizar el profesional en cada uno de los perfiles profesionales anteriormente determinados.
 - Delimitar los diferentes contextos en los que puede tener lugar el desarrollo profesional.
 - Determinar si en cada titulación existe (o no) una matriz de competencias profesionales genéricas y específicas relativas a las ocupaciones objeto de análisis.
 - Concretar en qué medida las competencias y subcompetencias recogidas en la matriz de competencias de cada titulación están condicionadas y determinadas por los diferentes perfiles, tareas y contextos profesionales.

Uno de los criterios a tener en cuenta para valorar las matrices de competencias es la ordenación jerárquica que presentan dichas matrices. De esta forma una matriz podrá ordenarse en tres niveles, yendo de lo más general a lo más específico: competencia → subcompetencia → indicadores/resultados de aprendizaje. En la medida en que se logren los indicadores de cada

subcompetencia se estarán cumpliendo los estándares de calidad que garantizan el nivel de dominio (en mayor o menor medida) de la competencia.

En esta fase, y tomando como referencia las matrices de competencias elaboradas, se tratará de analizar la distribución que se hace de las mismas a lo largo de los diferentes cursos que componen una titulación y determinar asimismo la vinculación con las diferentes asignaturas de dicha titulación; todo ello teniendo presente el nivel de dominio de la competencia que se espera que el alumnado adquiera en cada caso, así como los resultados de aprendizaje que constituirán el referente básico para determinar si el alumnado ha alcanzado o no ese nivel de dominio.

- En segundo lugar, es necesario llevar a cabo un análisis centrado en los sistemas de evaluación que los docentes universitarios diseñan y ejecutan. Para poder abordar en toda su amplitud los sistemas de evaluación es procedente centrarse en los tres elementos que los definen:
 - *Criterios de evaluación* → como la evaluación implica contrastar lo que se mide con lo que se pretende conseguir, para posteriormente tomar decisiones es necesario tener presentes unos criterios que constituirán un objetivo establecido previamente de lo que razonablemente se puede esperar del alumno. Los criterios de evaluación determinan en gran medida el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos con respecto a las competencias que se pretenden desarrollar a partir de las diferentes asignaturas. Estos criterios deberían hacer referencia al: a) Rendimiento del alumnado en función a sus posibilidades; b) Progreso, entendido como la relación entre la situación actual respecto a la de partida; y, c) Objetivo mínimo que se debe exigir al alumno.
 - *Técnicas e instrumentos de evaluación* → para poder evaluar el aprendizaje se requiere hacer uso de diferentes técnicas e instrumentos que permitan obtener información, cuantitativa y cualitativa. Existen numerosas clasificaciones de técnicas, instrumentos y procedimientos para la evaluación del aprendizaje y amplias referencias sobre su construcción y aplicación. Para cada uno hay comentarios, basados en investigaciones y en la experiencia empírica, sobre sus ventajas y límites. Todo ello muestra la diversidad de procedimientos y medios de que se dispone para la evaluación.
 - *Sistemas de calificación* → a la hora de analizar los sistemas de calificación es necesario tener presentes los diferentes aspectos que lo configuran. Algunos de estos aspectos son: a) El porcentaje de peso otorgado a cada uno de los procedimientos de evaluación sobre la calificación final; b) Los criterios que los docentes tienen en cuenta para asignar, como mínimo, la calificación de aprobado; y, c) Cómo se configura la calificación final de cada estudiante.

Este segundo análisis busca determinar las discrepancias existentes entre los sistemas de evaluación que los docentes planifican de antemano y los sistemas de evaluación que finalmente implementan. Para ello se puede recurrir a muy diferentes fuentes de información, en nuestro caso nos centraremos en tres: los Programas Formativos, la opinión del alumnado y la opinión del profesorado.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

c) *Fase 3: Sintética/Evaluadora* ⇨ esta fase se dirigirá a obtener las conclusiones derivadas de los análisis previamente efectuados y en función de las mismas realizar propuestas de mejora. Para ello se procederá a analizar el grado de adecuación existente entre los sistemas de evaluación que se utilizan para valorar el aprendizaje del alumnado y los principios que rigen una adecuada metodología de evaluación de competencias y del desempeño. Para ello se llevarán a cabo diferentes contrastes que nos permitan:

- ↻ Determinar las discrepancias existentes entre los diseños de los sistemas de evaluación planificados de antemano y cómo éstos deberían ser en una correcta evaluación de competencias y del desempeño.
- ↻ Determinar las discrepancias existentes entre la aplicación de los sistemas de evaluación empleados y cómo éstos deberían ser si se utilizará una metodología de evaluación del desempeño.

Para determinar el nivel de adecuación existente entre los sistemas de evaluación que se utilizan y cómo éstos deberían ser, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- La coherencia entre las competencias que se pretenden alcanzar y los sistemas de evaluación que se utilizarán para valorar el aprendizaje.
- La coherencia entre las competencias que se pretenden alcanzar y el tipo de resultados de aprendizaje que se van a tener en cuenta para valorarlas.
- La coherencia entre las competencias que se pretenden alcanzar y las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se van a utilizar para desarrollarlas.
- Otros aspectos a considerar son:
 - Si los métodos de evaluación empleados permiten evaluar toda la competencia en su amplitud o sólo se centran en uno de sus elementos.
 - Si se parte del supuesto de que solamente se conseguiría evaluar la competencia (entendiendo por ella la integración -y no sólo la suma- de conocimientos, procedimientos y actitudes) a través de unas metodologías de evaluación que se centren en el desempeño de tareas vinculadas al perfil profesional: ¿cuáles serían las estrategias de evaluación que se tendrían que utilizar en cada caso?
 - ¿Son evaluables todas las competencias incluidas en la matriz de una determinada titulación?
 - Si partimos del supuesto de que una de las mejores estrategias para evaluar si un determinado alumno presenta las competencias necesarias para el desempeño de la profesión es la realización de un trabajo de fin de carrera: ¿en qué debería consistir este trabajo?

A partir de los resultados obtenidos en relación a estos aspectos se podrá proporcionar una serie de explicaciones, orientaciones y sugerencias que faciliten a los docentes su tarea y, consecuentemente, mejoren no sólo el propio proceso de enseñanza-aprendizaje si no que, en última instancia, mejoren también la capacitación de los futuros profesionales. Asimismo, y en función de los resultados obtenidos, se podrán definir aquellas estrategias de intervención más oportunas y necesarias de cara a formar y enriquecer la labor docente en este campo.

El siguiente cuadro sintetiza las fases, subfases, objetivos, principales estrategias metodológicas y actividades que se pretenden desarrollar en cada una de las tres fases anteriormente descritas:

TABLA 6: Organización y fases del estudio

FASES	SUBFASES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS/ ACTIVIDADES
Exploratoria/ Documental	Análisis documental sobre el estado de la cuestión	Conocer y analizar el marco teórico y experiencial actual en lo referente a la evaluación de las competencias y a la evaluación del desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda a través de diferentes medios de referencias bibliográficas que aborden los diferentes temas y ámbitos de estudio • Análisis documental, síntesis y valoración de la información obtenida
	Elaboración de una propuesta para evaluar los aprendizajes por medio de la evaluación de competencias	Diseñar un modelo de evaluación de competencias aplicable a las titulaciones analizadas	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de los criterios, estándares e indicadores de evaluación de competencias que se derivan de los análisis efectuados • Diseño de una propuesta de intervención a través de una evaluación de competencias indicando los procedimientos, técnicas e instrumentos más oportunos
Analítica/ Empírica	Análisis de la estructura de los procesos de enseñanza-aprendizaje explicitada en los Programas Formativos	Analizar la existencia (o no) de una matriz de las competencias profesionales vinculadas a las titulaciones elegidas que reflejen las tareas y funciones necesarias para el desempeño de las profesiones objeto de análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los Programas Formativos que recogen la matriz de competencias profesionales exigidas para el correcto desempeño de una determinada profesión
	Análisis del diseño y desarrollo de los sistemas de evaluación establecidos en el Programa Formativo	Analizar el contexto institucional de varias carreras universitarias (pertenecientes a diferentes ramas del conocimiento) en las que se debería impartir una formación y evaluación basada en competencias	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los Programas Formativos de diferentes carreras universitarias • Realización de entrevistas a profesores de las diferentes carreras • Realización de grupos de discusión con el alumnado • Encuestas on-line a profesores y alumnos de todas las titulaciones
Sintética/ Evaluadora	Valoración de la adecuación de los sistemas de evaluación establecidos en las titulaciones objeto de estudio respecto a los criterios y procedimientos que definen una adecuada metodología de evaluación de competencias basada en desempeños prácticos	Analizar el nivel de adecuación que presentan los sistemas de evaluación a la hora de evaluar las competencias que se pretende que los alumnos adquieran y desarrollen	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración y análisis de los resultados • Contraste con los criterios e hipótesis de partida • Búsqueda de explicaciones que justifiquen los resultados obtenidos
		Elaborar una serie de orientaciones y sugerencias que permitan mejorar los sistemas de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de las propuestas de mejora a tener en cuenta en los Programas Formativos

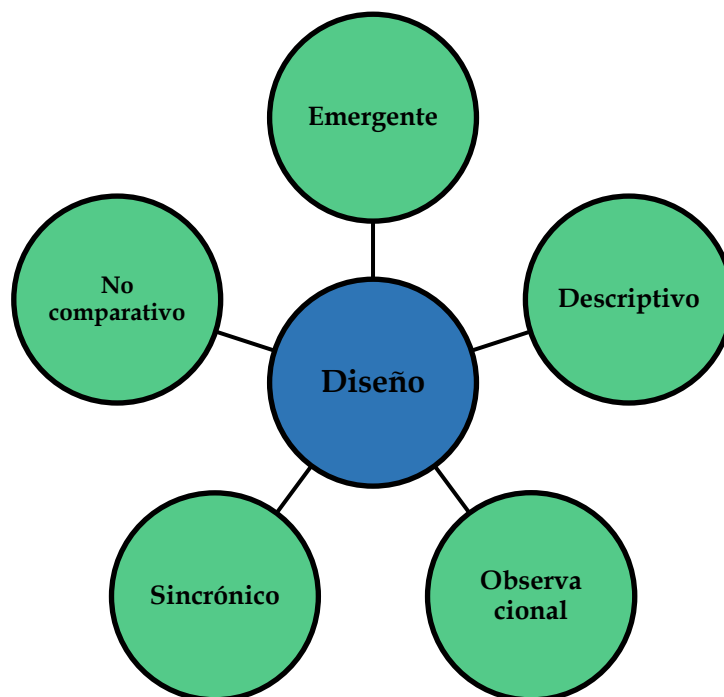
2.3. Metodología de la investigación

A lo largo del presente subapartado se irán exponiendo las principales decisiones metodológicas adoptadas referidas a: el tipo de diseño; las variables de información; las fuentes de información; los instrumentos de recogida de información; la población y la muestra; y, las técnicas de análisis.

2.3.1. Tipo de diseño

Las decisiones adoptadas respecto a la tipología del diseño de esta investigación se reflejan esquemáticamente del siguiente modo:

GRÁFICO 18: Tipo de diseño



A continuación se describen y justifican estas decisiones adoptadas respecto al tipo de diseño que se ha seleccionado:

- a) **Grado de planificación: Emergente** ⇔ sólo están planificadas las líneas maestras, de forma que en cada etapa se pueden modificar las fases posteriores. En todo caso se ha procurado pasar por las tres etapas principales de esta tipología y ya descritas: exploratoria, analítica y sintética.

Este tipo de diseño parte de un marco teórico flexible que busca las valoraciones de las personas implicadas en el objeto de estudio, de ahí que su finalidad sea lograr la participación de los implicados; para ello resulta necesario efectuar una planificación emergente o respondente que se pueda reconducir en cada etapa del proceso en función de las informaciones obtenidas en la etapa anterior utilizando para ello metodologías y estrategias de tipo cualitativo e interpretativo.

Se ha considerado que esta tipología es la más oportuna debido a lo novedoso de la temática objeto de estudio, ya que esta característica dificulta considerablemente el diseño y posterior implementación de una planificación preestablecida y estricta, resultando más productivo efectuar diversos acercamientos a la temática y en función de los resultados obtenidos en ellos reestructurar y adaptar la forma de intervención.

b) **La metodología de trabajo que se va a utilizar: Estudios Observacionales** ⇨ este tipo de metodología se encuadra dentro de los métodos descriptivos, que tienen como objetivo principal la descripción sistemática, objetiva y comprobable de los hechos y fenómenos que tienen lugar en una determinada área de interés permitiendo analizar y explorar las características que lo definen. Para llegar a alcanzar este objetivo se desarrollarán las siguientes tareas:

- Identificar fenómenos relevantes.
- Sugerir variables causantes de la acción.
- Registrar conductas que en otros momentos podrían revelarse como efecto.
- Abordar áreas de estudio que no pueden ser tratadas por medio de estrategias experimentales.

Esta metodología descriptiva resulta muy apropiada para este estudio, dado que su empleo se recomienda en el ámbito educativo y especialmente para:

- Recoger información factual detallada que describa una determinada situación.
- Identificar problemas.
- Realizar comparaciones y evaluaciones.
- Planificar futuros cambios y tomar decisiones.

Por todo ello se percibe claramente cómo este tipo de metodología es adecuada para abordar la temática de esta investigación, ya que permite lograr la finalidad preestablecida de este estudio, como es describir sistemáticamente un determinado fenómeno, en nuestro caso, describir en qué medida los sistemas de evaluación de un Plan Formativo evalúan (o no) las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado para posteriormente sugerir futuros cambios que mejoren esta situación.

c) **La temporalidad del diseño: Estudios sincrónicos** ⇨ en principio se ha optado por trabajar en un único momento temporal, ya que aunque la investigación abarca un periodo temporal amplio (en torno a 5 años) toda la recogida de información se ha centrado en un único curso académico: el curso 2012/2013.

d) **El control de la varianza: Estudios no comparativos** ⇨ debido a la temática principal de este proyecto de investigación resulta imposible (o como mínimo de gran dificultad) poder configurar varios grupos de estudio (entre ellos un grupo control) en base a los cuales posteriormente comparar resultados. Esto obliga a utilizar alguna técnica de validación no comparativa, por ello el sistema de control de la varianza a utilizar será:

- ✓ *A la sombra* → para poder desarrollar este tipo de control se van a tener en cuenta la opinión de los participantes (profesorado y alumnado) y expertos en la materia (bibliografía de referencia).

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

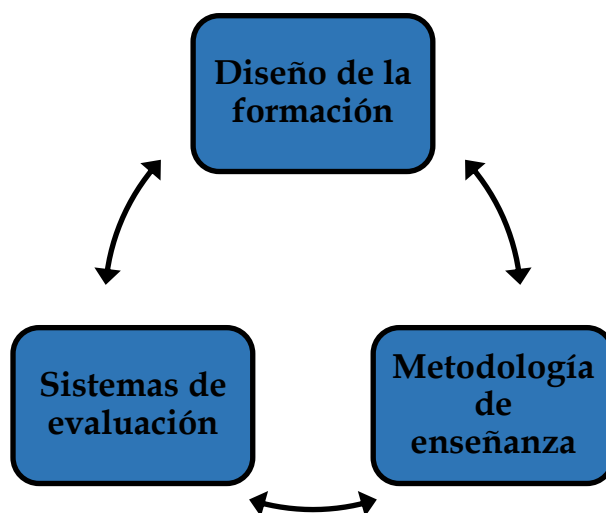
e) *Otros criterios* ⇒ tomando como referencia otros criterios en el diseño establecidos se puede considerar:

- *Según su validez interna* → Diseño preexperimental.
- *Según el tipo de situación experimental* → Diseño intrasujetos/intragrupos.
- *Según el número de variables dependientes e independientes* → Diseño multivariado (no se plantean variables independientes).
- *Según la técnica de formación de los grupos experimentales* → No se plantean grupos experimentales.

2.3.2. Variables de información

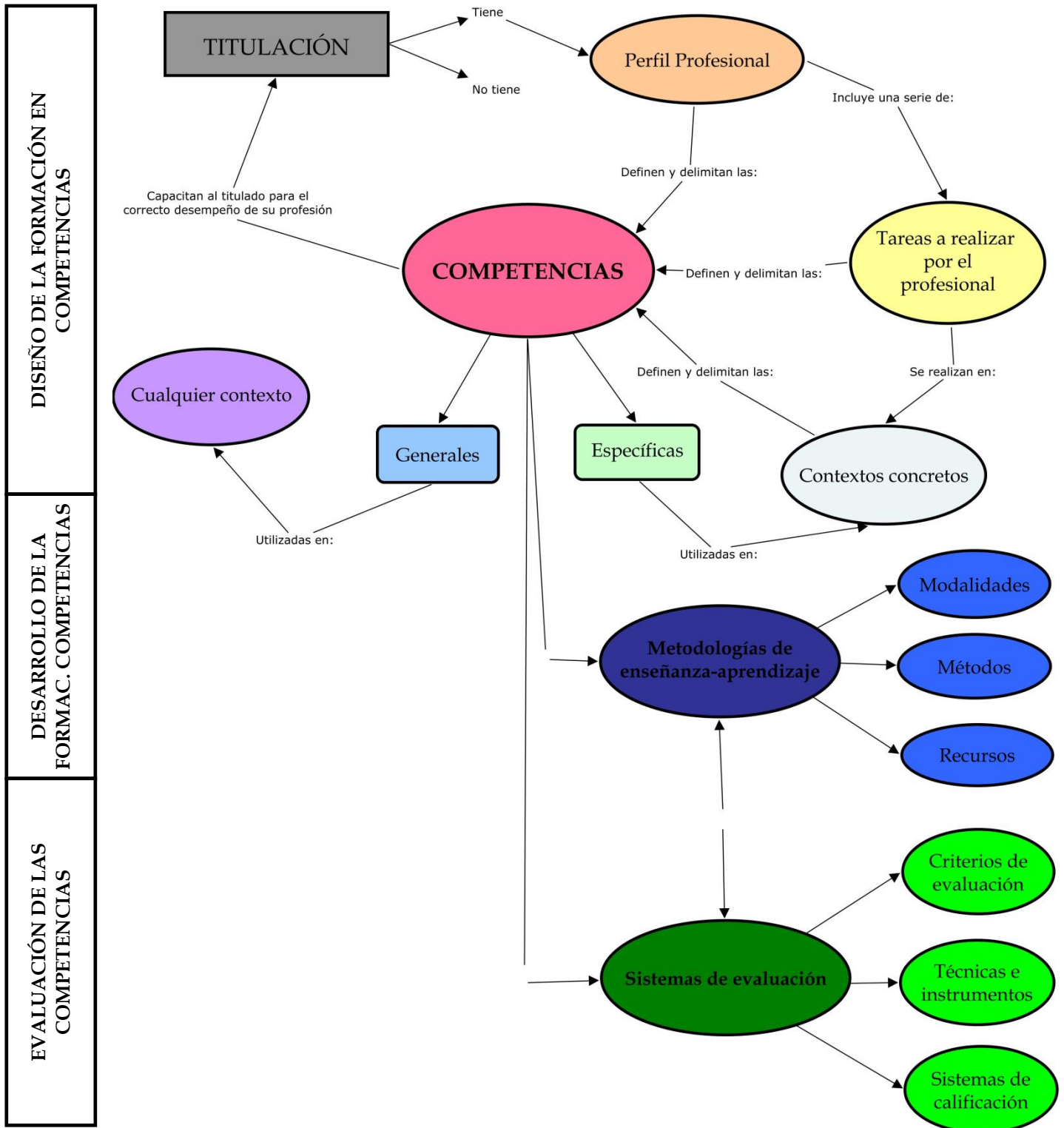
En toda investigación uno de los primeros aspectos a realizar es la identificación de los fenómenos que serán el objeto central de la investigación, en nuestro caso el principal objeto de estudio serán los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado, para llegar a esta dimensión de información se tomarán como referencia los Programas Formativos, ya que dentro de ellos existe un cuerpo muy amplio de variables que inciden en mayor o menor medida y de forma más o menos directa sobre la planificación, desarrollo y evaluación. Entre la amplitud de variables que inciden en la evaluación de los aprendizajes nos centraremos en la obtención de datos referentes a tres dimensiones que abordan las competencias y que se encuentran fuertemente interrelacionadas, retroalimentadas y condicionadas mutuamente entre sí como son: el diseño de la formación basada en competencias, las metodologías de enseñanza que se emplearán para que el alumnado aprenda esas competencias y los sistemas de evaluación que determinarán el nivel de dominio en las competencias alcanzado por cada sujeto.

GRÁFICO 19: Interrelación entre diseño, metodología y evaluación de competencias



En el gráfico que se adjunta a continuación se recoge un mapa conceptual de las principales variables que intervienen en cada una de estas tres dimensiones de información que se tendrán en cuenta:

GRÁFICO 20: Diseño, desarrollo y evaluación de las competencias en un Programa Formativo



DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Por tanto, y aunque esta investigación tenga como objeto de estudio principal los sistemas de evaluación, éstos no se pueden analizar independientemente del diseño de la formación ni de las estrategias metodológicas utilizadas. Además, en relación al primer aspecto, del diseño de la formación que tiene su reflejo documental en los Programas Formativos de las titulaciones, se ha querido poner de relevancia dos aspectos que se encuentran estrechamente vinculados con la enseñanza y evaluación de competencias, como son el propio tratamiento y expresión que se dan de ellas en la planificación educativa así como su reflejo en el perfil o perfiles profesionales propios de la titulación. De ahí que, finalmente, las dimensiones de análisis resultantes sean cinco:

- 1) Programa Formativo
- 2) Perfil/es Profesional/es
- 3) Competencias Profesionales
- 4) Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje
- 5) Sistemas de Evaluación del Aprendizaje

A continuación se indican y definen las unidades de análisis que conforman cada una de estas cinco dimensiones (para una descripción más detallada ver “Anexo 1: Dimensiones, unidades y variables de información”):

1. PROGRAMA FORMATIVO

- 1.1. *Denominación de la Titulación*: es el nombre que se le da a la titulación.
- 1.2. *Justificación de la Titulación*: es la defensa argumentada de la importancia de la titulación.
- 1.3. *Organización y Estructura de la Titulación*: es la estructuración gradual de los distintos niveles (menciones o especialidades, itinerarios, módulos, materias y asignaturas) que conforman la titulación.
- 1.4. *Finalidad y Objetivos de la Titulación*: son los resultados que se espera que el alumnado alcance.
- 1.5. *Descripción General de la Titulación*: es la información acerca de todos aquellos elementos que inciden y configuran un Programa Formativo.
- 1.6. *Coordinación Docente en la Titulación*: son los mecanismos que permiten una organización coordinada y dependiente entre los diferentes niveles estructurales que componen una titulación.
- 1.7. *Información/Difusión de la Titulación*: son los sistemas, mecanismos y nivel de información que se utilizan para comunicar las características propias de la titulación.
- 1.8. *Evaluación de la Titulación*: son los procesos sistemáticos de análisis y evaluación de los procesos formativos de implementación de una titulación.

2. PERFIL/ES PROFESIONAL/ES

- 2.1. *Campos de Actividad Profesional*: son las salidas profesionales (reguladas o no) y campos de actuación para un determinado profesional.
 - 2.1.1. *Perfil/es Profesional/es*: son cada una de las potenciales salidas profesionales y campos de actuación para una persona que posee una determinada titulación.

- 2.1.2. *Habilitación para el Ejercicio de una Profesión Regulada:*** es la profesión o profesiones reguladas para las cuales habilita un determinado título.
- 2.2. *Actividades Profesionales:*** son la serie de actividades profesionales que definen y caracterizan cada uno de los perfiles profesionales de una determinada titulación.
- 2.3. *Contextos de Desempeño Profesional:*** son las situaciones y escenarios en los que los titulados tendrán que poner en práctica las competencias y actividades propias de su profesión.
- 2.3.1. *Descripción del Objeto de la Acción y el Contexto de Referencia:*** el desempeño profesional se configura a partir de toda una serie de actividades profesionales estrechamente vinculadas al contexto laboral en que se realizan.
- 2.3.2. *Contextos de Aplicación de las Actividades Profesionales:*** son los contextos, reales o simulados, en los que se llevarían a la práctica las actividades profesionales.
- 2.3.3. *Vinculación entre el Contexto Universitario y el Sistema Productivo:*** es la relación existente entre las actividades profesionales adquiridas en los contextos académicos de aprendizaje y su aplicación práctica en un entorno laboral real.

3. COMPETENCIAS PROFESIONALES

- 3.1. *Relación de Competencias:*** es el catálogo de las competencias (generales, específicas y transversales) que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.
- 3.2. *Definición y descripción de Competencias:*** es la formulación y descripción de cada una de las competencias que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.
- 3.3. *Número de Competencias:*** es la cantidad de competencias que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.
- 3.4. *Mapa de Competencias:*** es la descripción de la organización cronológica y las relaciones que se establecen entre las diferentes competencias que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.
- 3.5. *Competencias Básicas o Generales:*** son las competencias que todo alumno debe poseer al finalizar sus estudios independientemente de la titulación que haya cursado puesto que son comunes a la mayoría de los títulos.
- 3.5.1. *Relación de Competencias Básicas o Generales:*** es el catálogo de las competencias básicas o generales que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.
- 3.5.2. *Definición y descripción de las Competencias Básicas o Generales:*** es la formulación y descripción de cada una de las competencias básicas o generales que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.
- 3.5.3. *Desarrollo de las Competencias Básicas o Generales:*** es la descripción de la organización cronológica de las competencias básicas o generales y sus niveles de dominio.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.6. Competencias Transversales: son las competencias comunes a todos los estudiantes de una misma universidad o centro universitario, independientemente del título que cursen.

3.6.1. Relación de Competencias Transversales: es el catálogo de las competencias transversales que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.

3.6.2. Definición y descripción de las Competencias Transversales: es la formulación y descripción de cada una de las competencias transversales que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.

3.6.3. Desarrollo de las Competencias Transversales: es la descripción de la organización cronológica de las competencias transversales y sus niveles de dominio.

3.7. Competencias Específicas: son las competencias propias de un título que están orientadas a la consecución de un perfil específico de egresado y que deben circunscribirse a aspectos formativos y ámbitos de conocimiento muy vinculados a la titulación.

3.7.1. Relación de Competencias Específicas: es el catálogo de las competencias específicas que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.

3.7.2. Definición y descripción de las Competencias Específicas: es la formulación y descripción de cada una de las competencias específicas que debe poseer un alumno al finalizar los estudios de la titulación.

3.7.3. Desarrollo de las Competencias Específicas: es la descripción de la organización cronológica de las competencias específicas y sus niveles de dominio.

4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

4.1. Modalidades de Enseñanza-Aprendizaje: es la descripción de las distintas formas a las que se recurrirá para organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.2. Metodologías Docentes: es la descripción de la forma de proceder que tiene el profesorado para desarrollar su actividad docente.

4.3. Actividades Formativas: es la descripción de las características, temática, duración, destinatarios... de las diferentes tareas que el alumnado debe realizar para lograr un determinado nivel de adquisición y desarrollo en el dominio de las competencias.

5. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

5.1. Aspectos a decidir en cualquier Evaluación: son las decisiones a adoptar acerca de los aspectos definitorios del sistema de evaluación del aprendizaje que se va a utilizar.

5.1.1. Diseño de la Evaluación: es la delineación de las estrategias que se llevarán a cabo para medir el nivel de aprendizaje del alumnado.

- 5.1.2. *Resultados de Aprendizaje y Competencias*: son los enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer, comprender y/o demostrar una vez terminado el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - 5.1.3. *Agentes Evaluadores*: es la persona o personas encargadas de implementar los sistemas de evaluación.
 - 5.1.4. *Criterios de Calificación y Estándares de Ejecución*: son los parámetros de referencia que funcionan como base de comparación para poder interpretar el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias por parte del alumnado.
 - 5.1.5. *Métodos, Técnicas y Procedimientos de Evaluación*: son las estrategias a utilizar para evaluar el aprendizaje del alumnado.
 - 5.1.6. *Actividades de Evaluación*: son los ejercicios prácticos que se hacen para verificar si el alumnado ha adquirido y desarrollado las competencias satisfactoriamente.
 - 5.1.7. *Momentos Temporales de la Evaluación*: son los instantes en los que se llevará a cabo la evaluación.
- 5.2. *Evaluación Diagnóstica*: es la evaluación previa con la que se pretenden conocer las condiciones y características del alumnado que tiene intención de acceder a la titulación.
- 5.3. *Evaluación de Entrada*: es la valoración de las características personales, académicas y sociales que presenta el alumnado de nuevo ingreso.
- 5.4. *Evaluación de Proceso*: es la evaluación de tipo formativo que se realiza a lo largo de toda la titulación para ver cómo el alumnado va adquiriendo y desarrollando las competencias en función de lo previsto.
- 5.5. *Evaluación de Resultados*: es la evaluación de tipo sumativo que se lleva a cabo cuando el alumnado ha finalizado la titulación o alguno de los niveles en la que ésta se estructura: módulos, materias o asignaturas, con el objetivo de comprobar si se han adquirido los aprendizajes esperados.

2.3.3. Fuentes de información

Respecto a las fuentes de información a las que se recurrirá se pueden citar las siguientes:

☞ *Programas Formativos* ⇔ se llevará a cabo una consulta de la documentación escrita del Programa Formativo de cara a proporcionar una información inicial imprescindible para el conocimiento del mismo, para ello se recurrirá a las “Memorias de Verificación” que las universidades españolas han remitido a la ANECA para la aprobación de los nuevos Planes de Estudios adaptados a Bolonia. Sus posibilidades se centran en proporcionar una mayor relevancia en cuanto a que esta información inicial es vital para la estimación de la evaluabilidad del aprendizaje y también para el establecimiento de la eficacia o grado de cumplimiento de objetivos del mismo. Existe un modelo estandarizado (diseñado por la ANECA) que es necesario cubrir por los Departamentos y que incluye los siguientes apartados:

1. Descripción y características generales del Título.
2. Justificación de la relevancia del Título.
3. Objetivos y competencias del Título.
4. Acceso y admisión del estudiante.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

5. Planificación de las enseñanzas (indicando, para cada asignatura: modulo o materia en que se encuadra, créditos ECTS, carácter, unidad temporal, requisitos previos, objetivos/competencias, contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, actividades formativas y sistemas de evaluación).
6. Recursos Humanos.
7. Recursos Materiales y Servicios.
8. Resultados previstos.
9. Sistema de Garantía de Calidad.
10. Calendario de implantación.

☞ **Profesorado** ⇒ los docentes aportarán información sobre su percepción acerca de cómo diseñan, desarrollan y evalúan todo el proceso educativo en el que intervienen, para ello se les cuestionará acerca de las cinco dimensiones de información citadas en el subapartado anterior: el Plan de Estudios de la titulación y las Guías Docentes, el perfil o perfiles profesionales así como de las competencias a adquirir y desarrollar por el alumnado en la/s asignatura/s que imparte, las metodologías que emplea para dar lugar a una educación basada en competencias y, prioritariamente, qué sistemas de evaluación utiliza para valorar el aprendizaje de sus alumnos.

☞ **Alumnado** ⇒ los alumnos proporcionarán información de contraste acerca de cómo ellos perciben la implementación que sus profesores hacen de los Programas Formativos, para ello también se les preguntará acerca de las cinco dimensiones de información citadas en el subapartado anterior: el Plan de Estudios de la titulación y las Guías Docentes, el perfil o perfiles profesionales así como de las competencias a adquirir y desarrollar en la titulación en que están matriculados, las metodologías que utilizan los docentes para educar en base a competencias y, prioritariamente, los diferentes sistemas de evaluación a los que recurren sus docentes para calificar su aprendizaje, debiendo indicar asimismo en qué medida consideran ellos que dichos sistemas demuestran todos los aprendizajes adquiridos y complementariamente indicar qué herramienta hubieran utilizado ellos en caso de ser profesores para evaluar a sus alumnos.

La utilización de estas diferentes fuentes permite triangular la información y obtener una aproximación acerca de la idoneidad en la formulación y desarrollo de las competencias así como en las técnicas utilizadas para su evaluación. Para comprobar que gracias a estas diversas fuentes se han recopilado datos sobre todas las variables de información y éstos han sido triangulados, en la siguiente tabla se contrastarán las diferentes dimensiones y unidades de análisis de este estudio y las fuentes de información empleadas:

TABLA 7: Dimensiones y unidades de análisis vs. Fuentes de información

DIMENSIÓN/UNIDAD DE ANÁLISIS		PROGRAMA FORMATIVO	DOCENTES	ALUMNADO
1. Programa Formativo	1.1. Denominación de la Titulación	X		
	1.2. Justificación de la Titulación	X		X
	1.3. Organización y Estructura de la Titulación	X	X	X
	1.4. Finalidad y Objetivos de la Titulación	X	X	X
	1.5. Descripción General de la Titulación	X	X	X
	1.6. Coordinación Docente en la Titulación	X	X	X
	1.7. Información/Difusión de la Titulación	X		X
	1.8. Evaluación de la Titulación	X	X	X
2. Perfil/es Profesional/es	2.1. Campos de Actividad Profesional	X		
	2.1.1. Perfil/es Profesional/es	X	X	X
	2.1.2. Habilitación para el Ejercicio de una Profesión Regulada	X		
	2.2. Actividades Profesionales	X	X	X
	2.3. Contextos de Desempeño Profesional	X		X
	2.3.1. Descripción del Objeto de la Acción y el Contexto de Referencia	X		X
	2.3.2. Contextos de Aplicación de las Actividades Profesionales	X	X	X
2.3.3. Vinculación entre el Contexto Universitario y el Sistema Productivo	X	X	X	
3. Competencias Profesionales	3.1. Relación de Competencias	X	X	X
	3.2. Definición y descripción de Competencias	X	X	
	3.3. Número de Competencias	X		
	3.4. Mapa de Competencias	X	X	X
	3.5. Competencias Básicas o Generales	X		
	3.5.1. Relación de Competencias Básicas o Generales	X	X	X
	3.5.2. Definición y descripción de las Competencias Básicas o Generales	X		
	3.5.3. Desarrollo de las Competencias Básicas o Generales	X		
	3.6. Competencias Transversales	X		
	3.6.1. Relación de Competencias Transversales	X	X	X
	3.6.2. Definición y descripción de las Competencias Transversales	X		
	3.6.3. Desarrollo de las Competencias Transversales	X		
	3.7. Competencias Específicas	X		
	3.7.1. Relación de Competencias Específicas	X	X	X
3.7.2. Definición y descripción de las Competencias Específicas	X			
3.7.3. Desarrollo de las Competencias Específicas	X			

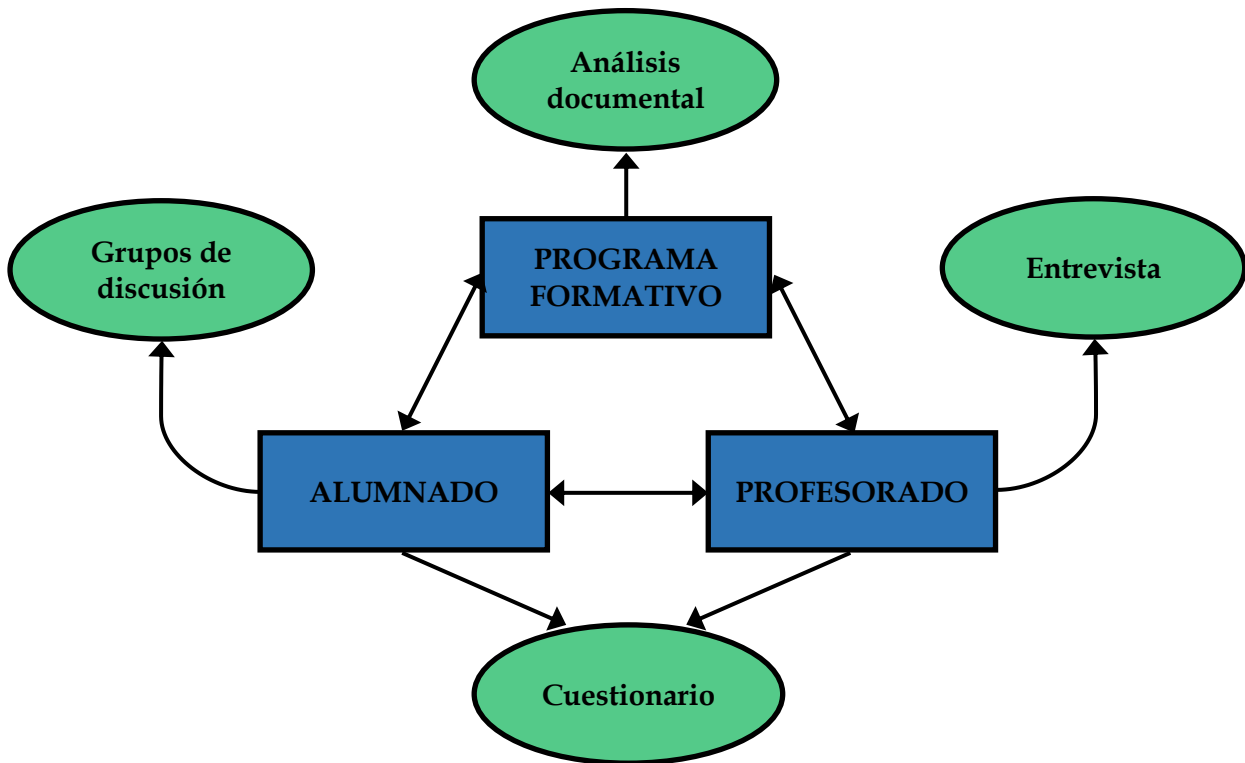
DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

4. Metod. E-A	4.1. Modalidades de Enseñanza-Aprendizaje	X	X	X
	4.2. Metodologías Docentes	X	X	X
	4.3. Actividades Formativas	X	X	X
5. Sistemas de Evaluación del Aprendizaje	5.1. Aspectos a decidir en cualquier Evaluación	X	X	X
	5.1.1. Diseño de la Evaluación	X	X	X
	5.1.2. Resultados de Aprendizaje y Competencias	X	X	X
	5.1.3. Agentes Evaluadores	X	X	X
	5.1.4. Criterios de Calificación y Estándares de Ejecución	X	X	X
	5.1.5. Métodos, Técnicas y Procedimientos de Evaluación	X	X	X
	5.1.6. Actividades de Evaluación	X	X	X
	5.1.7. Momentos Temporales de la Evaluación	X	X	X
	5.2. Evaluación Diagnóstica	X		
	5.3. Evaluación de Entrada	X		
	5.4. Evaluación de Proceso	X		
	5.5. Evaluación de Resultados	X		

2.3.4. Instrumentos de recogida de información

Para poder recopilar de forma óptima la información que pueden proporcionar las distintas fuentes anteriormente indicadas es necesario recurrir en cada caso a los instrumentos de recogida de datos que puedan ser más oportunos a tal efecto:

GRÁFICO 21: Instrumentos de recogida de información Vs. Fuentes de información



A continuación se describen y justifican las decisiones adoptadas respecto a los instrumentos de recogida de información que se han seleccionado:

⇒ *Análisis documental de los Programas Formativos* ⇒ se ha optado por este instrumento dada la gran cantidad y calidad de datos que aportan las fuentes documentales; además, en nuestro caso concreto, los documentos seleccionados (las ya mencionadas “Memorias de Verificación”) aglutinan toda la información relativa a las dimensiones y unidades de análisis recogidas en esta investigación. Gracias a esta técnica se podrá hacer acopio de evidencias de carácter oficial (al tratarse de documentos oficiales aportados por organismos públicos -Universidad de Oviedo, Universidad de Cantabria y Universidad del País Vasco- a una fundación estatal -ANECA-) que aportan buenos indicadores acerca de cómo está diseñada la dinámica de los sistemas educativos en las titulaciones y universidades objeto de estudio. A la hora de proceder con el análisis documental se ha elaborado una parrilla a través de la cual poder recoger y valorar sistemáticamente cada una de las cinco dimensiones de análisis y de las unidades de análisis que las componen.

⇒ *Entrevista semiestructurada a los docentes* ⇒ existen distintos grados de estructuración de la entrevista, pero en nuestro caso emplearemos un nivel medio de organización, sin optar ni por un tipo de entrevista abierta pero tampoco por una entrevista excesivamente rígida. El objetivo fundamental que se persigue con esta técnica es el de obtener información relevante a través de una serie de preguntas que el entrevistador hace a un único entrevistado (entrevista individual a cada docente) sobre las cinco dimensiones de análisis y de las unidades de análisis que las componen. Se ha optado por una entrevista semiestructurada, porque con ella el entrevistador tiene la libertad para alterar el orden y la forma de las preguntas así como el número de cuestiones a tratar (incorporando o eliminando ítems en función de las respuestas aportadas) pero, al mismo tiempo, se dispone de un guión base preestablecido que facilita el desarrollo de la entrevista y evita que se “olviden” aspectos importantes. A la hora de diseñar la entrevista se han seguido tres pasos:

- a) Especificar las variables objeto de estudio en función de los objetivos de la investigación.
- b) Definir el tipo de preguntas y los modos/contenidos de respuesta.
- c) Construir el guión o protocolo de la entrevista.

En este guión de entrevista (Ver “Anexo 2: Instrumentos de recogida de información”) se han incluido preguntas de tres tipos:

- *Ítems fijos-alternativos* → permiten al entrevistado elegir entre dos o más alternativas. El usado más frecuentemente es el de ítems dicotómicos que ofrecen dos alternativas solamente: “sí” o “no”.
- *Ítems de escala* → son un conjunto de ítems para cada uno de los cuales el entrevistado responde indicando grados de acuerdo o desacuerdo, de forma que la respuesta del individuo se sitúa sobre una escala de alternativas fija. La escala proporcionada en nuestro guión de entrevista incluye (en la mayor parte de los casos) cuatro categorías: “inadecuado”, “poco adecuado”, “adecuado” y “muy adecuado”.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- *Ítems abiertos* → son aquellos en los que el entrevistado puede aportar unas respuestas de tipo más personal sin estar éstas preorientadas o predeterminadas por el entrevistador.

Al tratarse de una entrevista focal y directiva, la mayor parte de las preguntas son directas y de tipo específico, a partir de las cuales el entrevistado debe responder teniendo presente una escala de valoración pero desde una perspectiva personal basada en su experiencia y conocimiento al respecto.

Para garantizar el anonimato del profesorado participante en las entrevistas así como su clara diferenciación individual, a cada uno de ellos se le ha asignado un código personalizado basado en tres aspectos: a) Miembro del profesorado o del alumnado (Prof. o Alum.), b) Titulación en que imparten docencia (Geografía, Historia, Magisterio, Pedagogía o Psicología), y c) Número del sujeto dentro de esa titulación (1, 2, 3, 4 ó 5); de esta forma un ejemplo de código de identificación personalizado podría ser: Prof.Pedagogía_4. La información completa obtenida mediante esta técnica se recoge en el CD que acompaña esta tesis y en el que se incluyen las grabaciones de las distintas entrevistas realizadas y que han sido transcritas en el “Anexo 3: Transcripción de las entrevistas y grupos de discusión”.

- ☞ *Grupos de discusión con alumnos* ⇒ para recoger la información que puede proporcionar esta fuente se ha optado por recurrir a la técnica de los grupos de discusión. Esta elección se ha debido a que, posiblemente, éste sea el instrumento de recogida de información cualitativa más importante en cuanto a que permite llegar al establecimiento de consensos, es decir, a la conciliación de opiniones divergentes entre los miembros del grupo acerca de uno o varios temas (en nuestro caso diversos aspectos –las cinco dimensiones de análisis y de las unidades de análisis que las componen- de un mismo tema: los nuevos Programas Formativos de los títulos de Grado). De esta forma se pretende provocar debates internos entre los participantes, de forma que éstos lleguen a unas conclusiones consensuadas, ya que todos ellos expresan opiniones sobre una misma realidad educativa, de ahí que independientemente de condicionantes y sesgos personales, estas inferencias deban ser unívocas. Aunque en la aplicación de esta técnica de recogida de información no se suele emplear un protocolo de preguntas especificado con anterioridad para no coartar ninguna de las expresiones que puedan emitir los individuos pertenecientes al grupo, en nuestro caso sí que nos hemos apoyado en un guión previo que recoge los temas o supuestos centrales que se van a abordar (Ver “Anexo 2: Instrumentos de recogida de información”).

Al igual que en el caso anterior, de cara a garantizar el anonimato de las personas participantes en los grupos de discusión así como su clara diferenciación individual, a cada uno de ellos se le ha asignado un código personalizado basado en cuatro aspectos: a) Miembro del profesorado o del alumnado (Prof. o Alum.), b) Titulación que está cursando (Biología, Geografía, Historia, Magisterio, Pedagogía o Psicología), c) Número del grupo de discusión dentro de esa titulación (A, B o C), y d) Número del sujeto dentro de ese grupo (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ó 14); de esta forma un ejemplo de código de identificación personalizado podría ser: Alum.Geografía_C.10. Toda la información obtenida mediante esta técnica se recoge en el CD que acompaña esta tesis y en el que se incluyen las grabaciones de los distintos grupos de discusión realizados y que han sido transcritos en el “Anexo 3: Transcripción de las entrevistas y grupos de discusión”.

⇒ *Cuestionario con alumnos y profesores* ⇒ entre los diferentes formatos que pueden adoptar los cuestionarios (cuestionario por teléfono, prueba colectiva, pruebas a sujetos individuales...) en nuestro caso se ha optado por el cuestionario on-line solicitado por correo electrónico, ya que permite acceder a una muestra mayor de sujetos y supone un bajo costo temporal, material y humano, a pesar de que esta modalidad suele ser dificultosa por el hecho de que el nivel de cuestionarios no respondidos suele estar en torno al 30% de los enviados (en nuestro caso este nivel ha sido incluso inferior). En el cuestionario empleado (Ver “Anexo 2: Instrumentos de recogida de información” o los siguientes enlaces <http://encuestas.uniovi.es/ViewsFlash/servlet/viewsflash?cmd=showform&pollid=C1NN!EEESAlumnos> y <http://encuestas.uniovi.es/ViewsFlash/servlet/viewsflash?cmd=showform&pollid=C1NN!EEESDocentes>) se han incluido preguntas de cuatro tipos (ordenadas en función de la cantidad de ítems de esa tipología):

- *De valoración* → se plantea una pregunta o cuestión que el encuestado debe valorar en función de una determinada escala conformada por cuatro categorías, las más comunes son: “inadecuado”, “poco adecuado”, “adecuado” o “muy adecuado” o bien: “ninguno”, “poco”, “bastante” o “mucho”.
- *Abiertas* → dado el contenido de la pregunta es imposible proporcionar unas opciones de respuesta estandarizadas, de ahí que se dé la oportunidad al encuestado de responder escribiendo todo aquello que considere oportuno.
- *De respuesta múltiple* → se proporcionan distintas opciones de respuesta que resultan complementarias entre sí, de ahí la oportunidad de elegir o seleccionar todas aquellas opciones que cumplan con los requisitos expresados en el enunciado de la pregunta.
- *Dicotómicas* → se proporcionan dos opciones de respuesta: “sí” o “no”.

Independientemente de la tipología de la pregunta realizada, el contenido de ésta está vinculado con algún aspecto de las cinco dimensiones de análisis o de las unidades de análisis que las componen.

Recurrir a estas diferentes técnicas de recogida de información también permitirá triangular la información y obtener un mejor y más profundo acercamiento a la realidad objeto de estudio. Para comprobar que gracias a estas técnicas se han recopilado datos sobre todas las variables de información y éstos han sido triangulados, en la siguiente tabla se contrastarán las diferentes dimensiones y unidades de análisis de este estudio y los instrumentos de recogida de información empleados:

TABLA 8: Dimensiones y unidades de análisis vs. Instrumentos de recogida de información

DIMENSIÓN/UNIDAD DE ANÁLISIS		ANÁLISIS DOCUM.	ENTREV.	GRUPO DISCUS.	CUEST.	
					PROF.	ALU.
1. Programa Formativo	1.1. Denominación de la Titulación	X				
	1.2. Justificación de la Titulación	X		X		
	1.3. Organización y Estructura de la Titulación	X	X	X	X	X
	1.4. Finalidad y Objetivos de la Titulación	X		X	X	X
	1.5. Descripción General de la Titulación	X	X	X	X	X
	1.6. Coordinación Docente en la Titulación	X	X	X	X	X
	1.7. Información/Difusión de la Titulación	X		X		X
	1.8. Evaluación de la Titulación	X	X	X	X	X
2. Perfil/es Profesional/es	2.1. Campos de Actividad Profesional	X				
	2.1.1. Perfil/es Profesional/es	X	X	X	X	X
	2.1.2. Habilitación para el Ejercicio de una Profesión Regulada	X				
	2.2. Actividades Profesionales	X	X	X		
	2.3. Contextos de Desempeño Profesional	X		X		
	2.3.1. Descripción del Objeto de la Acción y el Contexto de Referencia	X		X		X
	2.3.2. Contextos de Aplicación de las Actividades Profesionales	X	X	X		
2.3.3. Vinculación entre el Contexto Universitario y el Sistema Productivo	X	X	X	X	X	
3. Competencias Profesionales	3.1. Relación de Competencias	X	X	X	X	X
	3.2. Definición y descripción de Competencias	X	X		X	
	3.3. Número de Competencias	X				
	3.4. Mapa de Competencias	X	X	X	X	X
	3.5. Competencias Básicas o Generales	X				
	3.5.1. Relación de Competencias Básicas o Generales	X	X	X		X
	3.5.2. Definición y descripción de las Competencias Básicas o Generales	X				
	3.5.3. Desarrollo de las Competencias Básicas o Generales	X				
	3.6. Competencias Transversales	X				
	3.6.1. Relación de Competencias Transversales	X	X	X		X
	3.6.2. Definición y descripción de las Competencias Transversales	X				
	3.6.3. Desarrollo de las Competencias Transversales	X				
	3.7. Competencias Específicas	X				
	3.7.1. Relación de Competencias Específicas	X	X	X		X
	3.7.2. Definición y descripción de las Competencias Específicas	X				
3.7.3. Desarrollo de las Competencias Específicas	X					

4. Metod. E-A	4.1. Modalidades de Enseñanza-Aprendizaje	X	X	X	X	X
	4.2. Metodologías Docentes	X	X	X	X	X
	4.3. Actividades Formativas	X	X	X	X	X
5. Sistemas de Evaluación del Aprendizaje	5.1. Aspectos a decidir en cualquier Evaluación	X	X	X	X	X
	5.1.1. Diseño de la Evaluación	X	X	X	X	X
	5.1.2. Resultados de Aprendizaje y Competencias	X	X	X	X	X
	5.1.3. Agentes Evaluadores	X	X	X	X	X
	5.1.4. Criterios de Calificación y Estándares de Ejecución	X	X	X	X	X
	5.1.5. Métodos, Técnicas y Procedimientos de Evaluación	X	X	X	X	X
	5.1.6. Actividades de Evaluación	X	X	X	X	X
	5.1.7. Momentos Temporales de la Evaluación	X	X	X	X	X
	5.2. Evaluación Diagnóstica	X				
	5.3. Evaluación de Entrada	X				
	5.4. Evaluación de Proceso	X				
	5.5. Evaluación de Resultados	X				

2.3.5. Población y muestra

En relación a la población y la muestra seleccionada es necesario diferenciar entre cada una de las fuentes de información citadas en el subapartado anterior:

- ❖ **Programas Formativos** ⇨ respecto a la población de referencia, según el propio Ministerio de Educación (a 21 de septiembre de 2011) en España habían sido aprobados para su implementación un total de 2.413 Grados, aunque esta cifra es notablemente inferior si descontamos los Grados repetidos (por ejemplo, el Grado en Derecho ha sido verificado y admitido en muchas de las 82 universidades españolas). Para llevar a cabo esta investigación es necesario reducir significativamente esta cifra, para ello el principal criterio que se ha tomado en consideración para esta selección es estudiar diversas titulaciones procedentes de las diferentes ramas del conocimiento, ya que de este modo se podrán establecer diferencias entre, por ejemplo, las Carreras de Ciencias Puras respecto a las de Humanidades o a las Carreras del ámbito de la Salud. La selección final se ha visto favorecida por mi participación en el proyecto titulado “*Enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios, metodologías docentes y contextos institucionales al inicio, intermedio y final de carrera en el marco de implantación de los nuevos títulos*” en el cual se ha desarrollado un estudio colaborativo entre tres Universidades españolas (Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco y Universidad de Cantabria, con lo que pasaríamos a hablar de 182 Grados –algunos de ellos duplicados o triplicados-). Gracias a las facilidades que nos dan los diferentes miembros de dicho proyecto se analizarán diez titulaciones incluyendo carreras representativas de las diversas ramas del conocimiento:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- ✎ Grado en Pedagogía, impartido en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Historia del Arte, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Biología, impartido en la Facultad de Biología de la Universidad de Oviedo durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Ingeniería Civil, impartido en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Minas y de Obras Públicas de la Universidad del País Vasco durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Enfermería, impartido en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad del País Vasco durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Geografía, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Historia, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Medicina, impartido en la Facultad de Medicina de la Universidad de Cantabria durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Educación Infantil, impartido en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria durante el curso 2012/2013.
- ✎ Grado en Educación Primaria, impartido en la Facultad de educación de la Universidad de Cantabria durante el curso 2012/2013.

Los datos documentales sobre cada una de estas titulaciones proporcionará la información relativa a los Programas Formativos y a las Guías Docentes.

- ❖ **Profesorado** ⇨ en relación a la población de referencia, entre las tres Universidades objeto de estudio se contabilizan 7.580 docentes (2.154 de la Universidad de Oviedo, 1.215 de la Universidad de Cantabria y 4.211 de la Universidad del País Vasco). Debido a las dificultades encontradas para acceder y obtener respuesta de la población destinataria se ha optado por realizar dos tipos de muestreo. En primer lugar (correspondiente a una muestra denominada “Muestra A” y que está estrechamente vinculada con los diez Programas Formativos ya mencionados), se ha considerado pertinente utilizar un sistema de muestreo intencional en vez de cualquier otro tipo que tenga como objetivo lograr una representatividad, es decir, la selección de la muestra no tiene el propósito de representar a una población con el objeto de generalizar los resultados, sino que su objeto es contrastar la información obtenida por medio de las demás fuentes de información. La justificación de esta decisión se basa en que el objetivo que se persigue con las entrevistas no es tanto obtener una información representativa del colectivo de profesores de las titulaciones sino una información que consideremos veraz, útil y oportuna por proceder de una serie de informantes clave que presentan una serie de características que, a nuestro modo de ver, garantizan la calidad de esa información. En relación a la muestra del profesorado se busca obtener representantes que cumplan las siguientes características:
 - Profesores con amplia experiencia docente.
 - Profesores implicados y con responsabilidad en la transición a los nuevos Planes de Estudio encuadrados en el Proceso de Bolonia.
 - Profesores de carreras de distintas ramas del conocimiento.

Esta tipología de muestra va a estar vinculada con un determinado instrumento de recogida de información: la entrevista. En un primer momento se planteó que el número total de profesores entrevistados debería estar en torno a cinco sujetos por cada una de las diez titulaciones, pero dada la dificultad encontrada y la poca predisposición a participar finalmente se efectuaron doce entrevistas organizadas de la siguiente forma:

- 3 docentes del Grado en Pedagogía (de la Universidad de Oviedo). Estas entrevistas se desarrollaron entre el día 20 y 23 de noviembre de 2012.
- 2 docentes del Grado en Magisterio (una de la Universidad de Oviedo y otra de la Universidad de Cantabria). La primera de estas dos entrevistas tuvo lugar el día 28 de noviembre de 2012 y la segunda el 18 de marzo de 2013.
- 1 docente del Grado en Historia (de la Universidad de Cantabria). La entrevista se llevó a cabo el 18 de marzo de 2013.
- 1 docente del Grado en Geografía (de la Universidad de Cantabria). Esta entrevista se realizó el 19 de marzo de 2013.
- 5 docentes del Grado en Psicología (de la Universidade Lusíada de Lisboa. Gracias a la colaboración de la Doctora Tânia Gaspar Sintra Dos Santos, se incorporaron estas entrevistas que inicialmente no estaban programadas, de ahí que en la Tabla 9 en la muestra inicial se indique una cantidad de 0). Estas entrevistas tuvieron lugar entre el 2 y el 3 de octubre de 2013.

Tomando como referencia la problemática ya mencionada a la hora de conseguir una muestra aceptable y dado que la información obtenida en este primer tipo de muestreo no cumplía todos los requisitos inicialmente establecidos, se buscó complementar esta información con una “Muestra B”, la que podrían aportar los docentes a través de un cuestionario on-line creado a tal efecto. En este caso no se ejerció ningún tipo de muestreo (ni probabilístico ni no probabilístico) sino que se solicitó información a toda la población de referencia esperando que el mayor número de sujetos respondiera a la petición y que éstos fueran representativos, tanto de la opinión global respecto de la implantación del Proceso de Bolonia como de esta misma opinión en función de distintos sectores o cuotas (por ejemplo: por rama del conocimiento o por titulación). Para su participación se envió un correo electrónico el día 30 de septiembre (y otro “de recordatorio” varios meses después, concretamente el 10 de diciembre de 2013) solicitando su colaboración a todos los docentes de la Universidad de Oviedo (muestra invitada de 2.154 correos electrónicos enviados en cada tanda) y de la Universidad del País Vasco (muestra invitada de 4.211 correos electrónicos enviados en cada tanda), mientras que nuestro contacto de la Universidad de Cantabria nos indicó que este correo masivo en su caso no era la mejor opción, de ahí que él se encargara de remitir a una serie de docentes de su confianza el link a través del cual se podía acceder al cuestionario (muestra invitada de 19 correos electrónicos enviados). Finalmente la muestra real de las personas que cubrieron la encuesta fue un total de 878 docentes.

- ❖ *Alumnado* ⇔ respecto a la población de referencia, entre las tres universidades objeto de estudio se contabilizan más de 82.000 estudiantes (27.000 de la Universidad de Oviedo, 10.000 de la Universidad de Cantabria y 45.000 de la Universidad del País Vasco). En este caso, y también debido a las dificultades encontradas para acceder y obtener respuesta entre el alumnado, se ha optado por realizar los mismos dos tipos de muestreo. En primer lugar (correspondiente a la

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

“Muestra A” vinculada con los diez Programas Formativos mencionados y con las entrevistas a docentes) se ha considerado pertinente utilizar un sistema de muestreo intencional, por las mismas razones y argumentos esgrimidos para la selección del profesorado. Respecto a las características a tener en cuenta a la hora de seleccionar al alumnado se encuentran:

- Cursar los últimos años de carrera.
- Tener un buen expediente académico.
- Tener capacidad de análisis y crítica.
- Estar implicados en la “vida académica” y conocer los Programas Formativos y las Guías Docentes.

Esta tipología de muestreo va a estar relacionada con un instrumento de recogida de información concreto: los grupos de discusión. En relación al tamaño de la muestra, se pretendían realizar dos grupos de discusión con una participación de entre cinco y diez personas en cada una de las diez titulaciones. Lo cual conllevaría una participación de entre 10 y 20 alumnos por titulación y un total de 100-200 discentes. Pero tras encontrarnos unas dificultades similares a las de las entrevistas con los profesores para su organización finalmente se realizaron diez grupos de discusión:

- 1 en el Grado en Magisterio (de la Universidad de Oviedo con la participación de 8 personas). Este grupo de discusión tuvo lugar el 20 de abril de 2012.
- 1 en el Grado en Biología (de la Universidad de Oviedo con la participación de 6 personas). El grupo de discusión se ejecutó el día 26 de abril de 2012.
- 3 en el Grado en Pedagogía (de la Universidad de Oviedo con la participación de 10, 9 y 14 personas respectivamente). Estos grupos de discusión se desarrollaron los días 14 y 27 de marzo y 18 de abril de 2013.
- 1 en el Grado en Geografía (de la Universidad de Cantabria con la participación de 5 personas). Este grupo de discusión se realizó el 18 de marzo de 2013.
- 1 en el Grado en Historia (de la Universidad de Cantabria con la participación de 5 personas). El grupo de discusión se llevó a cabo el 18 de marzo de 2013.
- 3 en la Licenciatura en Psicología (de la Universidade Lusíada de Lisboa con la participación de 14, 13 y 10 personas respectivamente. Gracias a la colaboración de la Doctora Tânia Gaspar Sintra Dos Santos se incorporaron estos grupos de discusión con los que inicialmente no se contaba, de ahí que en la Tabla 9 en la muestra inicial se indique una cantidad de 0). Estos grupos de discusión tuvieron lugar entre el 1 y el 2 de octubre de 2013.

Como en el caso anterior y dado que el nivel de participación fue menor al esperado, no tanto por el número total de intervinientes (ya que en los grupos de discusión participaron finalmente 94 alumnos) sino más bien por la poca diversidad en la información obtenida (proveniente de cinco de los diez Grados iniciales y varios de ellos de la misma rama del conocimiento) se buscó complementar esta información con una “Muestra B”, focalizada en la información que podrían aportar los estudiantes a través de un cuestionario on-line creado a tal efecto. Debido a las limitaciones que ha supuesto la Ley de Protección de Datos solamente se pudo solicitar la participación a todo el alumnado de la Universidad de Oviedo, a los cuales se les envió (a lo largo de la primera quincena de septiembre de 2013) un correo electrónico solicitando su colaboración (y otro “de recordatorio” varios meses después, concretamente la segunda y tercera semana

de diciembre de 2013), dando lugar con ello a una muestra invitada de 80.000 correos enviados (en cada tanda). Finalmente la muestra real de las personas que cubrieron la encuesta fue un total de 3.108 alumnos.

A través de la siguiente tabla se puede ver, de forma esquemática, cómo se ha configurado la muestra final obtenida:

TABLA 9: Muestra por Universidades

UNIVERSIDAD	ANÁLISIS DOCUM.	ENTREV.	GRUPO DISCUS.	CUEST.	
				PROF.	ALU.
Universidad de Oviedo	X	X	X	X	X
- Muestra inicial/invitada	3	15	45	2.154	27.000
- Muestra real	3	4	47	531	3.108
Universidad del País Vasco	X			X	
- Muestra inicial/invitada	2	10	30	4.211	
- Muestra real	2	0	0	328	
Universidad de Cantabria	X	X	X	X	
- Muestra inicial/invitada	5	25	75	19	
- Muestra real	5	3	10	19	
Universidade Lusíada Lisboa		X	X		
- Muestra inicial/invitada		0	0		
- Muestra real		5	37		

Si analizamos con mayor nivel de detalle los datos anteriormente expuestos, lo que más llama la atención es el bajo nivel de respuesta obtenido, tanto en lo que se refiere a las técnicas de recogida de información cualitativa (“Muestra A” correspondiente a las entrevistas y grupos de discusión) como a las de índole cuantitativo (“Muestra B” relativa a los cuestionarios). En este segundo caso, el bajo nivel de participación no diferencia entre docentes y alumnos, ya que la muestra real finalmente obtenida se encuentra, en ambos casos, en torno al 11% de la población total destinataria del instrumento (11,39% de alumnado y 11,59% de profesorado). En todo caso, el número absoluto de cuestionarios rellenados (3.108 de discentes y 878 de docentes) garantiza que la muestra obtenida se puede considerar representativa de la población objeto de estudio.

De estos datos también destaca el hecho de que el nivel de participación de los docentes de la Universidad de Oviedo ha sido notablemente más alto que en los otros dos casos, habiendo respondido al cuestionario casi uno de cada cuatro profesores (24,65%). En todo caso es necesario señalar de nuevo que respecto a la Universidad de Cantabria nuestro contacto nos indicó que remitir un correo masivo a todo el profesorado no era la mejor opción, de ahí que él se encargara de hacer llegar a una serie de docentes de su confianza el link a través del cual se podía acceder al cuestionario, por eso el bajo nivel de participación en esta Universidad.

Centrando el análisis en el nivel de participación de esta “Muestra B” por Escuela/Facultad y por titulación se puede observar que, tanto el nivel de respuesta de profesores (Ver Tablas 10 y 12) como de alumnos (Ver Tablas 11 y 13) (excepto en unos pocos casos concretos), nos permitirá obtener una visión de cómo se está llevando a cabo el proceso de adaptación al EEES en las distintas ramas del conocimiento.

TABLA 10: Respuesta del profesorado por Escuela/Facultad

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Escuela de Ingeniería Informática	11	1,3
Escuela Politécnica de Ingeniería de Gijón	115	13,1
Escuela Politécnica de Mieres	26	3,0
Escuela Superior de la Marina Civil	4	0,5
Escuela Técnica Superior de Arquitectura	3	0,3
Escuela Técnica Superior de Ingeniería	8	0,9
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Minas de Oviedo	6	0,7
Escuela Universitaria de Enfermería	10	1,1
Escuela Universitaria de Enfermería de Cabueñes de Gijón	7	0,8
Escuela Universitaria de Estudios Empresariales	12	1,4
Escuela Universitaria de Ingeniería	21	2,4
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Minas y Obras Públicas	5	0,6
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial	29	3,3
Escuela Universitaria de Magisterio	30	3,4
Escuela Universitaria de Relaciones Laborales	5	0,6
Escuela Universitaria de Trabajo Social	3	0,3
Escuela Universitaria de Turismo de Asturias	1	0,1
Escuela Universitaria Padre Enrique Ossó	7	0,8
Escuela Universitaria Politécnica	18	2,1
Facultad de Biología	37	4,2
Facultad de Ciencia y Tecnología	31	3,5
Facultad de Ciencias	11	1,3
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	3	0,3
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	63	7,2
Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación	15	1,7
Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales Jovellanos	36	4,1
Facultad de Derecho	38	4,3
Facultad de Economía y Empresa	51	5,8
Facultad de Educación	16	1,8
Facultad de Farmacia	15	1,7
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	12	1,4
Facultad de Filosofía y Letras	46	5,2
Facultad de Formación del Profesorado y Educación	39	4,4
Facultad de Geología	11	1,3
Facultad de Informática	5	0,6
Facultad de Letras	5	0,6
Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud	59	6,7
Facultad de Medicina y Odontología	12	1,4
Facultad de Psicología	22	2,5
Facultad de Química	30	3,4
Total	878	100,0

TABLA II: Respuesta del alumnado por Escuela/Facultad

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Escuela de Ingeniería Informática	96	3,1
Escuela Politécnica de Ingeniería de Gijón	495	15,9
Escuela Politécnica de Mieres	135	4,3
Escuela Superior de la Marina Civil	27	0,9
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Minas de Oviedo	24	0,8
Escuela Universitaria de Enfermería de Cabueñes de Gijón	99	3,2
Escuela Universitaria de Turismo de Asturias	6	0,2
Escuela Universitaria Padre Enrique Ossó	9	0,3
Facultad de Biología	132	4,2
Facultad de Ciencias	96	3,1
Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales Jovellanos	150	4,8
Facultad de Derecho	240	7,7
Facultad de Economía y Empresa	342	11,0
Facultad de Filosofía y Letras	378	12,2
Facultad de Formación del Profesorado y Educación	285	9,2
Facultad de Geología	54	1,7
Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud	228	7,3
Facultad de Psicología	165	5,3
Facultad de Química	147	4,7
Total	3108	100,0

TABLA 12: Respuesta del profesorado por Titulación

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Grado en Administración y Dirección de Empresas	50	5,7
Grado en Antropología	1	0,1
Grado en Arquitectura Técnica	3	0,3
Grado en Biología	30	3,4
Grado en Bioquímica y Biología Molecular	4	0,5
Grado en Biotecnología	16	1,8
Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos	3	0,3
Grado en Ciencias Ambientales	4	0,5
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	3	0,3
Grado en Comercio y Marketing	9	1,0
Grado en Comunicación Audiovisual	3	0,3
Grado en Contabilidad y Finanzas	20	2,3
Grado en Criminología	4	0,5
Grado en Derecho	35	4,0
Grado en Economía	21	2,4
Grado en Educación Social	12	1,4
Grado en Enfermería	31	3,5
Grado en Estudios Clásicos y Románicos	6	0,7
Grado en Estudios Ingleses	9	1,0
Grado en Farmacia	6	0,7
Grado en Filosofía	6	0,7
Grado en Fiscalidad y Administración Pública	7	0,8

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Grado en Física	10	1,1
Grado en Fisioterapia	15	1,7
Grado en Fundamentos de Arquitectura	3	0,3
Grado en Geología	11	1,3
Grado en Gestión de Negocios	9	1,0
Grado en Gestión y Administración Pública	11	1,3
Grado en Historia	5	0,6
Grado en Historia del Arte	3	0,3
Grado en Historia y Ciencias de la Música	5	0,6
Grado en Ingeniería Civil	10	1,1
Grado en Ingeniería de los Recursos Mineros y Energéticos	7	0,8
Grado en Ingeniería de Tecnologías Mineras	7	0,8
Grado en Ingeniería de Telecomunicación	19	2,2
Grado en Ingeniería Eléctrica	23	2,6
Grado en Ingeniería Electrónica	3	0,3
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática	28	3,2
Grado en Ingeniería en Energías Renovables	4	0,5
Grado en Ingeniería en Geomática y Topografía	9	1,0
Grado en Ingeniería en Informática del Software	11	1,3
Grado en Ingeniería en Organización Industrial	2	0,2
Grado en Ingeniería en Tecnología Industrial	28	3,2
Grado en Ingeniería Forestal y del Medio Natural	7	0,8
Grado en Ingeniería Informática	5	0,6
Grado en Ingeniería Informática en Tecnologías de Información	22	2,5
Grado en Ingeniería Marina	2	0,2
Grado en Ingeniería Mecánica	36	4,1
Grado en Ingeniería Química	11	1,3
Grado en Ingeniería Química Industrial	23	2,6
Grado en Lengua Española y sus Literaturas	17	1,9
Grado en Logopedia	7	0,8
Grado en Maestro en Educación Infantil	30	3,4
Grado en Maestro en Educación Primaria	45	5,1
Grado en Marketing	12	1,4
Grado en Matemáticas	9	1,0
Grado en Medicina	33	3,8
Grado en Náutica y Transporte Marítimo	2	0,2
Grado en Nutrición Humana y Dietética	2	0,2
Grado en Odontología	9	1,0
Grado en Pedagogía	15	1,7
Grado en Periodismo	5	0,6
Grado en Psicología	14	1,6
Grado en Publicidad y Relaciones Públicas	4	0,5
Grado en Química	26	3,0
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	12	1,4
Grado en Sociología	1	0,1
Grado en Trabajo Social	11	1,3
Grado en Traducción e Interpretación	1	0,1
Grado en Turismo	11	1,3
Total	878	100,0

TABLA 13: Respuesta del alumnado por Titulación

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Grado en Administración y Dirección de Empresas	159	5,1
Grado en Biología	99	3,2
Grado en Biotecnología	33	1,1
Grado en Comercio y Marketing	45	1,4
Grado en Contabilidad y Finanzas	36	1,2
Grado en Derecho	240	7,7
Grado en Economía	102	3,3
Grado en Educación Social	9	0,3
Grado en Enfermería	135	4,3
Grado en Estudios Clásicos y Románicos	27	0,9
Grado en Estudios Ingleses	84	2,7
Grado en Filosofía	15	0,5
Grado en Física	51	1,6
Grado en Fisioterapia	39	1,3
Grado en Geografía y Ordenación del Territorio	3	0,1
Grado en Geología	54	1,7
Grado en Gestión y Administración Pública	12	0,4
Grado en Historia	69	2,2
Grado en Historia del Arte	39	1,3
Grado en Historia y Ciencias de la Música	36	1,2
Grado en Ingeniería Civil	63	2,0
Grado en Ingeniería de los Recursos Mineros y Energéticos	39	1,3
Grado en Ingeniería de Tecnologías Industriales	129	4,2
Grado en Ingeniería de Tecnologías Mineras	24	0,8
Grado en Ingeniería de Telecomunicación	75	2,4
Grado en Ingeniería Eléctrica	39	1,3
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática	42	1,4
Grado en Ingeniería en Geomática y Topografía	3	0,1
Grado en Ingeniería en Informática del Software	96	3,1
Grado en Ingeniería Forestal y del Medio Natural	30	1,0
Grado en Ingeniería Informática en Tecnologías de Información	51	1,6
Grado en Ingeniería Marina	9	0,3
Grado en Ingeniería Mecánica	138	4,4
Grado en Ingeniería Náutica y Transporte Marítimo	18	0,6
Grado en Ingeniería Química	72	2,3
Grado en Ingeniería Química Industrial	21	0,7
Grado en Lengua Española y sus Literaturas	39	1,3
Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas	66	2,1
Grado en Logopedia	48	1,5
Grado en Maestro en Educación Infantil	96	3,1
Grado en Maestro en Educación Primaria	87	2,8
Grado en Matemáticas	45	1,4
Grado en Medicina	126	4,1
Grado en Odontología	27	0,9
Grado en Pedagogía	102	3,3
Grado en Psicología	117	3,8
Grado en Química	75	2,4
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos	45	1,4
Grado en Trabajo Social	42	1,4
Grado en Turismo	57	1,8
Total	3108	100,0

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha considerado interesante y oportuno ofrecer una visión acerca de cuáles son las características que han definido la muestra (tanto de profesores como de alumnos) que han participado en las distintas técnicas de recogida de información.

Respecto a las características pedagógicas que presentan los educadores que han participado en el cuestionario, destaca el hecho de se trata de un profesorado con una dilatada experiencia en docencia universitaria, ya que la media supera los 20 años a este respecto, siendo un dato que inequívocamente da muestra de que la información aportada proviene de unos docentes experimentados e implicados en su labor pedagógica. El personal participante acumula, asimismo, una buena experiencia en las nuevas titulaciones asociadas al EEES, estando el valor medio en más de tres años (recordar que el valor máximo sería de cuatro años, dado que en el momento en que fue recogida la información nos encontrábamos iniciando el cuarto curso de las nuevas titulaciones de Grado).

TABLA 14: Experiencia del profesorado en docencia universitaria y en nuevas titulaciones

	Profesorado		
	Moda	Media	Desv. típ.
Años de experiencia en docencia universitaria	20	20,12	10,250
Años de experiencia en las nuevas titulaciones de Grado	3	3,09	1,006

A pesar de que la mayor parte del profesorado ha estado impartiendo docencia en las nuevas titulaciones de Grado durante varios cursos (muchos de ellos desde el primer momento en que se empezaron a implantar las nuevas titulaciones), solamente poco más de la mitad se implicaron y participaron activamente en el diseño de los nuevos Planes de Estudios, ya que en el 44,4% de los casos han valorado su intervención al respecto como “baja”.

TABLA 15: Nivel de implicación del profesorado en el diseño de los nuevos Planes de Estudios

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	383	44,4
Medio	264	30,6
Alto	215	24,9
Total	862	100,0

Este nivel bajo-medio de implicación en el diseño de los nuevos Planes de Estudios viene corroborado por lo que han expresado los docentes en las entrevistas, dado que excepto casos puntuales (como los que se expresan a continuación, por sus responsabilidades como directivos de la Facultad o del Departamento), la mayor parte de los docentes afirman que su papel al respecto no fue especialmente relevante, limitándose a “acompañar el proceso pero sin responsabilidad directa” (Prof.Psicología_1.).

“Alto o muy alto, porque yo era el decano de la Facultad cuando se elaboró el Plan de Estudios del Grado en Pedagogía y también he participado en la elaboración del Máster en Intervención”

(Prof.Pedagogía_1.)

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

“Alto. Lo digo porque coincidió cuando estaba como subdirectora del Departamento de Ciencias de la Educación. Entonces había comisiones para la elaboración de las nuevas titulaciones y la acreditación de la ANECA, y como subdirectora, participé en alguno de esos equipos y comisiones”
(Prof.Pedagogía_3.)

“Pues ha sido alto o muy alto. Porque yo soy decano desde mayo de 2012, pero con anterioridad fui (desde hace ocho años) el responsable de los planes piloto de la Facultad de Filosofía y Letras, encargados de la conversión de las antiguas Licenciaturas a las metodologías del Espacio Europeo de Educación Superior y también estuve en la Comisión que redactó el Plan de Estudios de Historia. Por tanto, mi grado de implicación ha sido muy alto”
(Prof.Historia_1.)

Centrándonos ahora en las características del alumnado, la edad media de los alumnos que han respondido al cuestionario es de 22,09 años (con una desviación típica de 5,033), siendo un año menor la media de los que han participado en los grupos de discusión (21,12). Lógicamente, la mayor parte de los casos son de personas con 30 años o menos, concretamente el 95,8% de los casos.

Respecto al sexo, hay un mayor número de mujeres que de hombres, con una diferencia sustancial, ya que del total de personas que han respondido al cuestionario, un 58,8% (incrementándose 61,4% en los grupos de discusión) han sido mujeres y el 41,2% restante han sido hombres (38,6% en los grupos de discusión).

En relación al año académico que están cursando, la distribución de los datos obtenidos con el cuestionario resulta bastante homogénea, existiendo una cierta tendencia a aumentar la participación en cursos superiores, aunque las cifras porcentuales son bastante similares entre sí en lo que respecta a los cuatro cursos académicos. Respecto a los grupos de discusión la muestra se ha centrado principalmente en dos cursos 2º (30,6%) y 3º (61,2%), siendo minoritaria la del 4º curso (8,2%).

TABLA 16: Curso en que está matriculado el alumnado

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
1º	633	20,5
2º	684	22,1
3º	855	27,7
4º	810	26,2
Otro	108	3,5
Total	3090	100,0

Aunque la amplia mayoría del alumnado se encuentra cursando por primera vez una formación propedéutico-laboral, dado que casi el 80% de los sujetos provienen del Bachillerato, no resulta nada desdeñable el hecho de que una de cada cinco personas ya estaría en posesión de una titulación (ya sea a través de un Ciclo Formativo o de otra Titulación Universitaria) y se encuentran completando su formación para la obtención de un título en la Educación Superior.

TABLA 17: Titulación anterior del alumnado

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	2445	79,8
Ciclo Formativo Grado Medio	30	1,0
Ciclo Formativo Grado Superior	249	8,1
Otra Titulación Universitaria	339	11,1
Total	3063	100,0

Del total de participantes en los grupos de discusión un 10,5% de los estudiantes poseía algún estudio previo a la carrera en que se encontraban matriculados, siendo estas titulaciones las siguientes (el 7,0% correspondiente a Ciclos Formativos de Grado Superior y el 3,5% restante correspondientes a otras Titulaciones Universitarias):

- 2 personas con un Módulo Superior en Actividades Físicas y Deportivas.
- 1 persona con un Módulo Superior en Construcciones Metálicas.
- 1 persona con un Módulo Superior en Administración de Sistemas Informáticos.
- 1 persona con un Módulo Superior en Higiene Bucodental y Diplomatura en Magisterio (especialidad en Educación Infantil).
- 1 persona con la Licenciatura en Periodismo.

Como complemento al aspecto anterior, cabe pensar que de ese 20,2% de los estudiantes que poseen un determinado título que les acredita para el desempeño de una determinada profesión, un 8,3% (es decir, menos de la mitad de los sujetos que presentan estas características) está llevando a cabo algún otro tipo de actividad que compatibiliza con el estudio de un Grado, de ahí que su nivel de dedicación al estudio no sea completa sino parcial. Mientras que esto mismo no sucede con los alumnos encuestados por medio del grupo de discusión, ya que independientemente del 10,5% de los estudiantes que poseía algún estudio previo, todos ellos (es decir, el 100%) presentaban una dedicación completa y exclusiva a su educación universitaria.

TABLA 18: Dedicación del alumnado

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Completa	2802	91,7
Parcial	252	8,3
Total	3054	100,0

2.3.6. Técnicas de análisis

Toda la información recogida presenta un carácter eminentemente cualitativo, pero a pesar de ello, la información procedente tanto de los Programas Formativos como de los cuestionarios tendrá asimismo un reflejo cuantitativo en las diferentes categorías establecidas.

Debido a la gran cantidad y complejidad de los datos recopilados durante el proceso de recogida de información esos datos se convertirán en lo más explícitos posibles conservando su coherencia de conjunto y su carácter representativo de la realidad pero facilitando su posterior manejo y análisis. Se trata de que por muchos datos que hubiera no se elimine ninguno de ellos, ya que esto produciría posiblemente una debilidad en la investigación y, en consecuencia, una mala elección de las decisiones a tomar; de ahí que no se trate tanto de una reducción de la información sino más bien de una reestructuración de esa misma información. Esta estructuración se hará sintetizando e integrando todos los datos recopilados a partir de los diferentes métodos de recogida de información, de tal forma que se llegará a una convergencia de resultados, hablando entonces de análisis "convergente". Las técnicas de análisis utilizadas en función del tipo de datos serán las siguientes:

- ❖ **Datos cualitativos** ⇒ dado que se emplearán técnicas de recogida de información como el análisis documental, la entrevista y los grupos de discusión, el tipo de datos recogidos va a venir expresado en forma de cadenas verbales y no mediante valores numéricos. Al tratarse, por tanto, de datos cualitativos se realizará un *análisis de contenidos* en el cual se procurará preservar su naturaleza textual. El análisis de contenidos resulta una técnica ideal para el análisis de la información obtenida en esta investigación, dado que permite la identificación de categorías y unidades de análisis a partir del conocimiento que el investigador tiene sobre el objeto de estudio y tras una inspección inicial de la información que va recopilando. Además, con esta técnica se conseguirá tanto describir los resultados de las interacciones comunicativas llevadas a cabo como la formulación de inferencias que posibiliten llegar a conclusiones de orden superior a partir de estos elementos de comunicación.

Dentro del análisis de contenidos, y debido a la abundante y diversa información procedente de las diferentes fuentes, resulta de gran complejidad el análisis e interpretación de todos los datos obtenidos, de ahí la necesidad de reducir a formas más manejables toda esa información recogida. Para proceder a esta reducción se va a ir agrupando la información en categorías similares, de ahí que a este proceso se le denomine *categorización*. La razón principal para incluir la categorización en el proceso de análisis se deriva de las oportunidades que ésta ofrece, entre las que destaca la de reducir una gran cantidad de datos a un número menor al vincular conceptualmente cada unidad de información recogida con un determinado tópico que la representa. De esta forma, previamente al inicio del estudio y tomando como referencia el marco teórico y conceptual de la investigación, se establecerán categorías de referencia con las que se comparará la información que se vaya obteniendo y a partir de ello vincular esa información al tópico que mejor la define.

Estas categorías se han reconvertido en criterios a partir de los cuales poder valorar la información aportada por las distintas fuentes respecto a cada una de las dimensiones y unidades de análisis que ya han sido mencionadas. Para la formulación de estos criterios se ha recurrido a nueve referentes documentales:

- 1) ANECA. *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales Universitarios (Grado y Máster)*. Madrid: ANECA, 2011.
- 2) ANECA. *Protocolo de evaluación para la verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*. Madrid: ANECA, 2008.
- 3) ENQA. *Criterios y Directrices Para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA, 2005.
- 4) UNIVERSIDAD DE OVIEDO. Procedimiento de elaboración del Plan de Organización Docente de Enseñanzas Regladas adaptadas al RD 1393/2007. En: *Actas del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo del 26 de Febrero de 2009*.
- 5) BUISKOOL, Bert-Jan, BROEK, Simon, LAKERVELD, Jaap van, ZARIFIS, George K. y OSBORNE, Michael. *Key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer: European Commission DG Education and Culture, 2010.
- 6) DE MIGUEL DÍAZ, Mario. La evaluación como eje de cambio del EEES. En: *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya, 2010.
- 7) JEFATURA DEL ESTADO. *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (BOE número 89 de 13 de Abril de 2007, págs. 16.241-16.260).
- 8) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. (BOE número 360 de 30 de Octubre de 2007, págs. 44.037-44.048).
- 9) MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. (BOE número 161 de 3 de Julio de 2010, págs. 58.454-58.468).

La siguiente tabla muestra esquemáticamente qué documentos se han utilizado para formular los criterios de análisis empleados en cada unidad de información:

TABLA 19: Dimensiones/Unidades de análisis en función de la fuente que las recoge

DIMENSIONES/ UNIDADES DE ANÁLISIS	ANECA. Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación	ANECA. Protocolo de evaluación para la verificación de Títulos Universitarios	ENQA. Criterios y Directrices Para la Garantía de Calidad en el EEES	UNIVERSIDAD DE OVIEDO. Procedimiento de elaboración del Plan de Organización Docente de Enseñanzas Regladas adaptadas al RD 1393/2007	BUISKOOL, BROEK,, LAKERVELD, ZARIFIS y OSBORNE. Key competences for adult learning professionals	DE MIGUEL. La evaluación como eje de cambio del EEES	JEFATURA DEL ESTADO. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades	MEC. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales	MEC. Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. PROGRAMA FORMATIVO									
1.1. Denominación de la titulación	X	X		X			X	X	X
1.2. Justificación de la titulación	X	X						X	X
1.3. Organización y estructura de la titulación	X	X				X	X	X	X
1.4. Finalidad y objetivos de la titulación		X						X	
1.5. Descripción general de la titulación	X	X		X					
1.6. Coordinación docente en la titulación	X						X		
1.7. Información/Difusión de la titulación	X	X		X			X		
1.8. Evaluación de la titulación	X	X	X			X		X	X
2. PERFIL/ES PROFESIONAL/ES									
2.1. Campos de actividad profesional	X	X						X	X
2.1.1. Perfil/es profesional/es	X								
2.1.2. Habilitación para el ejercicio de una profesión regulada	X	X						X	X
2.2. Actividades profesionales	X	X						X	X
2.3. Contextos de desempeño profesional	X				X	X	X	X	X
2.3.1. Descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia	X				X			X	X
2.3.2. Contextos de aplicación de las actividades profesionales						X			
2.3.3. Vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo	X						X		

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3. COMPETENCIAS PROFESIONALES									
3.1. Relación de competencias	X	X						X	X
3.2. Definición y descripción	X	X						X	X
3.3. Número de competencias	X								
3.4. Mapa de competencias	X					X			
3.5. Competencias básicas o generales	X					X	X	X	X
3.5.1. Relación de competencias	X							X	X
3.5.2. Definición y descripción	X							X	X
3.5.3. Desarrollo	X					X	X	X	X
3.6. Competencias transversales	X					X	X	X	X
3.6.1. Relación de competencias	X								
3.6.2. Definición y descripción	X							X	X
3.6.3. Desarrollo	X					X	X	X	X
3.7. Competencias específicas	X					X	X	X	X
3.7.1. Relación de competencias	X							X	X
3.7.2. Definición y descripción	X							X	X
3.7.3. Desarrollo	X					X	X	X	X
4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE									
4.1. Modalidades de enseñanza-aprendizaje	X			X				X	
4.2. Metodologías docentes	X	X		X				X	
4.3. Actividades formativas	X	X		X				X	X
5. SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE									
5.1. Aspectos a decidir en cualquier evaluación	X		X		X	X		X	
5.1.1. Diseño de la evaluación			X						
5.1.2. Resultados de aprendizaje y competencias					X	X			
5.1.3. Agentes evaluadores	X		X			X			
5.1.4. Criterios de calificación y estándares de ejecución			X			X		X	
5.1.5. Métodos, técnicas y procedimientos de evaluación	X		X		X	X			
5.1.6. Actividades de evaluación						X			
5.1.7. Momentos temporales de la evaluación	X		X						
5.2. Evaluación diagnóstica	X	X					X	X	X
5.3. Evaluación de entrada		X							
5.4. Evaluación de proceso	X						X		
5.5. Evaluación de resultados	X							X	

A continuación, y a modo de ejemplo, se exponen los criterios de análisis que se utilizarán para valorar la información existente en relación a dos de las unidades de información analizadas (para ver los criterios empleados en cada una de las variables de información se remite al “Anexo 1: Dimensiones, unidades y variables de información”):

4.2. Metodologías docentes ⇔ este criterio se centra en la información existente acerca de las metodologías docentes que se utilizarán en la titulación para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerándolas:

- *Inadecuadas* → si no hay indicación o exposición de las metodologías docentes que se utilizarán en la titulación.
- *Poco adecuadas* → si se trata de una mera cita o breve descripción de las metodologías docentes que se utilizarán en la titulación.
- *Adecuadas* → si incluye una descripción de cada una de las metodologías docentes que se utilizarán en los módulos, materias y/o asignaturas que conforman la titulación. Y, asimismo, se aporta información complementaria respecto al número ideal de alumnos necesario para poder desarrollar de manera adecuada cada una de las metodologías seleccionadas.
- *Muy adecuadas* → si se aporta una descripción de cada una de las metodologías docentes que se utilizarán en los módulos, materias y/o asignaturas que conforman la titulación. Y, asimismo, se aporta información complementaria respecto al número ideal de alumnos necesario para poder desarrollar de manera adecuada cada una de las metodologías seleccionadas. Todo ello acompañado de una justificación que argumenta y defiende la selección de estas metodologías docentes como las más coherentes con las competencias propias de la titulación.

5.1.4. Criterios de calificación y estándares de ejecución ⇔ este criterio se focaliza en la descripción de los criterios de evaluación que se utilizarán para determinar el nivel de desarrollo competencial alcanzado por el alumnado. Considerándolos:

- *Inadecuados* → si no hay indicación o exposición de los criterios de calificación y estándares de ejecución que se tendrán en cuenta para valorar y calificar el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado.
- *Poco adecuados* → si se trata de una mera expresión de los criterios de calificación exponiéndolos como el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos con respecto a las competencias que se pretenden desarrollar con la titulación.
- *Adecuados* → si se determinan una serie de criterios de calificación oportunos, pertinentes e intrínsecamente ligados a las competencias que se esperan adquirir en la titulación. Estos criterios de calificación deberán hacer referencia al menos a algunos de los siguientes aspectos:
 - ✓ Rendimiento del alumnado en función a sus posibilidades.
 - ✓ Progreso, entendido como la relación entre la situación actual respecto a la de partida.
 - ✓ Objetivo mínimo que se debe exigir al alumno.

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

- *Muy adecuados* → si se determinan una serie de criterios de calificación justificando su oportunidad, pertinencia y relación con las competencias que se esperan adquirir en la titulación. Estos criterios de calificación deberán hacer referencia a todos los siguientes aspectos:
 - ✓ Rendimiento del alumnado en función a sus posibilidades.
 - ✓ Progreso, entendido como la relación entre la situación actual respecto a la de partida.
 - ✓ Objetivo mínimo que se debe exigir al alumno.

Para la elaboración de las representaciones gráficas de las nubes de palabras, en las que se dan mayor importancia a aquellos conceptos y términos que aparecen con mayor frecuencia en el texto de origen, se ha empleado una herramienta informática on-line llamada "Wordle™" (accesible a través de <http://www.wordle.net/create>).

- ❖ *Datos cuantitativos* ⇨ dentro de esta tipología de datos se procurará utilizar técnicas descriptivas a partir de las cuales organizar los datos y obtener resúmenes (numéricos y gráficos) de gran calidad informativa. En nuestro caso el análisis descriptivo se va a realizar sobre cada dimensión, unidad o variable de información por separado y en determinados casos sobre la relación que se da entre dos (o incluso más) de ellas, de ahí que el mayor nivel de complejidad analítica alcanzado sea la utilización de:

- Medidas de tendencia central:

- Media
- Moda

- Medidas de dispersión:

- Desviación media
- Desviación típica
- Correlación de Pearson

- Distribución de frecuencias:

- Frecuencia absoluta
- Frecuencia acumulada

Estas frecuencias suelen incluir el número de observaciones con las que se van a calcular y una representación gráfica a modo de complemento que permita obtener una idea de conjunto. Entre los muy diversos tipos de representaciones, los más utilizados serán los diagramas de barras. Para estos análisis cuantitativos de tipo descriptivo se utilizará el programa informático "SPSS 19".

A modo de conclusión de este apartado es necesario indicar que a pesar de que los datos originales presentan un carácter eminentemente cualitativo se va a optar finalmente por un análisis mixto con el cual se podrá dotar a los resultados de una profundidad y perspectiva al mismo tiempo que se logra una complementariedad que resulta de gran interés y retroactividad.

CAPÍTULO 3

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo se irá exponiendo y analizando la información recogida a lo largo de la presente investigación, todo ello con el objetivo de analizar los sistemas de evaluación que se están empleando en diversas titulaciones universitarias para evaluar las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado. Esta finalidad se alcanzará a través de la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- 2.1. Analizar los Programas Formativos de diez titulaciones pertenecientes a distintas ramas del conocimiento, para comprobar si están claramente determinadas las competencias (tanto generales como específicas) que al finalizar sus estudios el alumnado debe poseer y si los sistemas de evaluación que se van a utilizar resultan coherentes y adecuados para una formación basada en competencias.
- 2.2. Recabar la opinión del profesorado al respecto, tanto desde un punto de vista cualitativo (entrevistas personales) como cuantitativo (cuestionario on-line).
- 2.3. Contrastar las informaciones anteriores con la opinión del alumnado, tanto desde una perspectiva cualitativa (grupos de discusión) como cuantitativa (cuestionario on-line).
- 2.4. Triangular la información obtenida por las diferentes fuentes, de cara a formular una visión general de la situación actual en que se encuentra la implantación del EEES y cómo está siendo el proceso de adaptación a la educación y evaluación de competencias.

Para ello se incluirá, en primer lugar, cuál ha sido y cómo ha sido analizada la información incluida en los Programas Formativos y, posteriormente, se hará lo propio y se contrastarán los datos aportados tanto por el alumnado como por el profesorado a través de los grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios.

3.1. Descripción y análisis documental de los Programas Formativos

En este subapartado nos centraremos, en un primer momento, en analizar el diseño de los Programas Formativos de cada una de las diez titulaciones objeto de investigación para, posteriormente, hacer un doble estudio comparativo contrastando, en primer lugar, entre la información recogida en las titulaciones afines o pertenecientes a una misma rama del conocimiento y, en segundo lugar, entre las carreras englobadas en una misma universidad.

A continuación se aportan sintéticamente los análisis más destacados para cada una de las cinco dimensiones de información y de las unidades que las componen (el resto de análisis realizados así como la justificación en base a la cual se argumentan los juicios de valor efectuados se pueden ver en: “Anexo 4: Análisis de la información de los Programas Formativos”):

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TABLA 20: Juicios de valor para la dimensión “Programa Formativo” por cada titulación

	Pedagogía	Historia del Arte	Biología	Ingeniería Civil	Enfermería	Geografía	Historia	Medicina	Educación Infantil	Educación Primaria
	Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado									
1.1. Denominación de la titulación	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
1.2. Justificación de la titulación	Muy adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Inadecuado	Muy adecuado	Muy adecuado
1.3. Organización y estructura de la titulación	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
1.4. Finalidad y objetivos de la titulación	Poco adecuado	Muy adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
1.5. Descripción general de la titulación	Adecuado	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
1.6. Coordinación docente en la titulación	Muy adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Inadecuado	Muy adecuado	Muy adecuado
1.7. Información/Difusión de la titulación	Muy adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado
1.8. Evaluación de la titulación	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
VALORACIÓN GLOBAL	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado

En relación a esta dimensión de análisis, la información proporcionada al respecto, e independientemente de la titulación, se puede considerar adecuada, dado que la valoración media es cercana a tres (exactamente de 2,82)⁷. En todo caso es necesario destacar que esta valoración general se compone de datos muy heterogéneos, ya que existen tres aspectos que se pueden considerar muy adecuados (como son la justificación de la titulación, los mecanismos de coordinación docente y los sistemas para la difusión de información), mientras que se dan cuatro aspectos que son claramente mejorables (de mejor a peor valoración: la organización y estructuración de los títulos, la descripción general de los mismos, la finalidad y objetivos que se persiguen y la forma en que está expresado el nombre de la titulación). En lo que respecta a cada una de las unidades de análisis del **Programa Formativo** las conclusiones obtenidas son:

- 1.1. En las diez titulaciones analizadas solamente se expone el nombre de la titulación, pero no se incluye ningún tipo de información complementaria relativa a las implicaciones y efectos académicos de la titulación o información que la diferencie de otras titulaciones afines. Por tanto, la formulación de los títulos de las carreras se valora como poco adecuada (valoración media: 2,0).
- 1.2. En la mayor parte de los casos (8/10) se incluye una amplia información que justifica de forma muy adecuada y amplia cuál es la importancia del título poniendo de relevancia el interés académico, social y profesional de la titulación. Destaca negativamente el Grado en Medicina, el cual se limita a indicar en qué consiste la profesión médica y a citar algunos de los documentos en base a los cuales se ha diseñado el Plan Formativo pero no justifica la importancia de la profesión. Por todo ello, la justificación de las titulaciones se valora como muy adecuada (valoración media: 3,6).
- 1.3. Una importante cantidad de los casos estudiados (6/10) presentan un alto nivel de estructuración de la titulación (indicando los módulos, materias y asignaturas que los componen), todo ello acompañado de una correcta argumentación acerca de la coherencia y factibilidad entre los distintos niveles de la propuesta, aunque este último aspecto es uno de los que peor se encuentran desarrollados, echándose en falta en algunos casos una mejor y más profunda argumentación. Como aspecto negativo destaca el hecho de que en ninguna de las carreras analizadas se incluye un mapa de competencias en el que se indiquen gráficamente cómo se distribuyen las competencias a lo largo de los cursos, módulos, materias y asignaturas que componen la titulación. De ahí que la organización y estructura de las titulaciones se valore como adecuada y en algunos casos poco adecuada (valoración media: 2,5).
- 1.4. En muchos de los casos estudiados (8/10) solamente se indica la finalidad de la titulación sin expresar con mayor nivel de detalle cómo ésta se desarrollará a través de objetivos generales y específicos; aunque en ciertos casos sucede que se exponen algunos de estos niveles más concretos de objetivos (generales y/o específicos) sin la indicación de la finalidad. Siendo también frecuente que se incurra en algún error en la formulación de los objetivos. Además, solamente en un caso (Grado en Historia del Arte) se le añade como información

⁷ Para cuantificar los resultados obtenidos se ha otorgado un valor numérico a cada una de las cuatro categorías de forma que: Inadecuado=1, Poco Adecuado=2, Adecuado=3 y Muy Adecuado=4. De ello se deriva que la valoración media de las cuatro categorías se sitúe en 2,5.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

complementaria una justificación acerca de por qué se consideran necesarios y pertinentes los objetivos seleccionados para esa determinada titulación. Por tanto, la finalidad y objetivos de las titulaciones se valoran como poco adecuados (valoración media: 2,1).

- 1.5. En la mayor parte de los casos estudiados (7/10) no se aporta información relativa a todos y cada uno de los elementos que configuran los Programas Formativos de cada titulación (la que más se suele omitir es la información referida a los objetivos). A pesar de ello en algunos casos se incluye información complementaria relativa a tres aspectos novedosos: “duración y ubicación temporal dentro del Plan de Estudios”, “requisitos previos” y “materias que integran el módulo”. Además, solamente en una titulación (Grado en Historia del Arte) se añade como información complementaria una justificación que razona la toma de las decisiones adoptadas y cómo ellas permiten conseguir los principios de coherencia, oportunidad y adecuación de cara a favorecer la consecución de las competencias previstas en esa titulación. Consecuentemente, la descripción general de las titulaciones se valora como poco adecuada (valoración media: 2,4).
- 1.6. En una buena parte de las titulaciones analizadas (7/10) se expone una información completa acerca de todos los aspectos relativos a los sistemas que se van a utilizar para garantizar la coordinación docente de las actividades formativas y sistemas de evaluación, diferenciando (en algunos casos de manera explícita y en otros de forma implícita) entre aquellos que permiten la interacción horizontal (en el curso) y la vertical; destaca negativamente el Grado en Medicina, dado que no incluye ningún tipo de información relativa a la coordinación docente. Por todo ello, los mecanismos de coordinación docente de las titulaciones se valoran como adecuados o muy adecuados (valoración media: 3,4).
- 1.7. En otra mayoría de los casos estudiados (a excepción de cuatro titulaciones en las que se omite información relativa a un aspecto en concreto) se incluye una información completa acerca de todos los aspectos relativos a los mecanismos para la difusión de información relativa a las titulaciones. De ahí que estos mecanismos se valoren como muy adecuados (valoración media: 3,6).
- 1.8. En todos los casos se indica y justifica cómo se están aplicando dos de los tres procedimientos para la evaluación de una titulación: las tasas que informan acerca de la idoneidad del diseño del Plan de Estudios y los Sistemas de Garantía de Calidad, pero en ninguno de ellos se indica cómo se está procediendo a la aplicación de los criterios y directrices de la ENQA. Complementariamente, en algunas titulaciones se indican otros mecanismos que se están llevando a cabo para realizar la evaluación de la titulación, como por ejemplo: la Encuesta General de Enseñanza y el Estudio del Rendimiento Académico. Consecuentemente, los sistemas de evaluación de las titulaciones se valoran como adecuados (valoración media: 3,0).

TABLA 21: Juicios de valor para la dimensión “Perfil/es Profesional/es” por cada titulación

	Pedagogía	Historia del Arte	Biología	Ingeniería Civil	Enfermería	Geografía	Historia	Medicina	Educación Infantil	Educación Primaria
	Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado									
2.1. Campos de actividad profesional	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
2.1.1. Perfil/es profesional/es	Adecuado	Muy adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Muy adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado
2.1.2. Habilitación para el ejercicio de una profesión regulada	Adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Inadecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
2.2. Actividades profesionales	Adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado
2.3. Contextos de desempeño profesional	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Muy adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado
2.3.1. Descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
2.3.2. Contextos de aplicación de las actividades profesionales	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado
2.3.3. Vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Muy adecuado	Inadecuado	Muy adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado
VALORACIÓN GLOBAL	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Respecto a esta dimensión de análisis, la información proporcionada al respecto, e independientemente de la carrera, se puede considerar poco adecuada, obteniendo una valoración media de solamente 2,06. Entre todos los aspectos analizados no destaca positivamente ninguno, dado que todos ellos presentan unas valoraciones cercanas a lo poco adecuado, destacando por ser especialmente negativos tres ítems cuya valoración se encuentra especialmente próxima a lo inadecuado, estos tres aspectos (de mejor a peor valoración) son: los contextos de aplicación de las actividades profesionales, la vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo y las actividades profesionales. Centrándonos en cada una de las unidades de análisis del **Perfil o los Perfiles Profesionales** las conclusiones son:

- 2.1. En seis de las titulaciones se incluía una descripción del perfil profesional para el que capacita la titulación, así como que ésta habilita (o no) para el ejercicio de una profesión regulada. Mientras que en las cuatro titulaciones restantes se incluye una información superficial acerca del perfil o los perfiles profesionales de la titulación y se obvia información relativa a si habilita (o no) para el ejercicio de una profesión regulada. Ni en un caso ni en el otro se incluye una justificación acerca de la oportunidad y adecuación del perfil profesional ni de por qué habilita (o no) para el ejercicio de una profesión regulada. En definitiva, los campos de actividad profesional de las titulaciones se valoran entre poco adecuados y adecuados (valoración media: 2,6).
 - 2.1.1. En términos generales la información aportada se centra en una descripción (más bien superficial en vez de en profundidad) del perfil o los perfiles profesionales que se pueden adquirir como consecuencia de la obtención de la titulación, sin ir acompañada de una argumentación que justifique su importancia y relevancia en base a ninguno de los tres aspectos: documentos elaborados por colegios profesionales o asociaciones, publicaciones de Ministerios u organismos públicos o de referentes nacionales e internacionales que avalen la propuesta y su correspondencia con el profesional de cada titulación. De ahí que el perfil o los perfiles profesionales de las titulaciones se valoren entre poco adecuados y adecuados (valoración media: 2,7).
 - 2.1.2. En la mayor parte de los casos estudiados (7/10) se explicita para qué profesión o profesiones reguladas habilita la titulación o si por el contrario la titulación no habilita para el ejercicio de ninguna profesión regulada. Existen tres titulaciones (Grado en Historia del Arte, Grado en Biología y Grado en Historia) en los que no se aporta ningún tipo de información acerca de si la titulación habilita (o no) para el ejercicio de una profesión regulada. Además, en ningún caso se indica cómo se ha procedido a la adecuación del título a las normas reguladoras del ejercicio profesional vinculado a ese perfil profesional. Por todo ello, la exposición acerca de la habilitación para el ejercicio de una profesión regulada en las titulaciones se valora como adecuada (a pesar de que las tres titulaciones valoradas como inadecuadas bajan la media a 2,4).
- 2.2. En buena parte de los casos estudiados (6/10) no se explicitan las actividades profesionales que un titulado puede llevar a cabo en el ámbito laboral. Solamente en algunos casos (Grado en Pedagogía, Grado en Biología, Grado en Historia y Grado en Medicina) cuando se expone el perfil profesional de la titulación se cita superficialmente la principal actividad del titulado. Consecuentemente, las actividades profesionales de las titulaciones se valoran como inadecuadas o como mucho poco adecuadas (valoración de: 1,6).

- 2.3. En más de la mitad de los casos estudiados (6/10) de los tres aspectos analizados, solamente se aporta información relativa a dos de ellos, obviando, en la mayor parte de los casos, la información relativa a los mecanismos que facilitan la vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo. Cabe destacar como contrapunto positivo el Grado en Enfermería en el que se aporta información sobre los tres aspectos y además se incluye una justificación complementaria. Por tanto, los contextos de desempeño profesional de las titulaciones se valoran como poco adecuados (valoración media: 1,9).
- 2.3.1. En ninguno de los diez casos estudiados se indican explícitamente ni el objeto de la acción ni el contexto que ésta toma como referencia, aunque a partir de una interpretación de la información contenida en otros apartados se puede afirmar que la mayoría de las competencias incluidas en las titulaciones se centrarían en el tercer nivel de requerimiento intelectual (sintetizar y evaluar) y, en menor caso, en el primer nivel (conocer y comprender). En definitiva, la descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia en las titulaciones se valora como poco adecuado (valoración media: 2,0).
- 2.3.2. En buena parte de los casos (7/10) la información aportada se limita a una mera indicación de alguno de los ámbitos y contextos profesionales específicos en que se deben desarrollar las actividades profesionales propias de cada titulación, pero sin llegar a tratarse de una correcta, completa y justificada descripción de los mismos. Destacan negativamente el Grado en Medicina, el Grado en Magisterio por Educación Infantil y el Grado en Magisterio por Educación Primaria, en los que la información relativa a los contextos profesionales es nula. Por todo ello, los contextos de aplicación de las actividades profesionales en las titulaciones se valoran como poco adecuados (valoración media: 1,7).
- 2.3.3. En la mayoría de los casos (8/10) no se indican ni describen los medios e instrumentos que se van a utilizar para facilitar el establecimiento de relaciones y la posterior transmisión y aplicación de las competencias adquiridas y desarrolladas en el ámbito académico en el contexto productivo. Como contrapunto positivo, destacan dos titulaciones (Grado en Enfermería y Grado en Historia) en las que sí que se indica cómo a través de distintas estrategias (entre las que se encuentran las prácticas externas obligatorias y el Trabajo de Fin de Grado) se buscará facilitar el traslado de los conocimientos adquiridos en el contexto académico a su aplicación en el mundo laboral real. De ahí que los sistemas utilizados para vincular el contexto universitario con el sistema productivo se valoren como inadecuados (valoración media: 1,6).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TABLA 22: Juicios de valor para la dimensión “Competencias Profesionales” por cada titulación

	Pedagogía	Historia del Arte	Biología	Ingeniería Civil	Enfermería	Geografía	Historia	Medicina	Educación Infantil	Educación Primaria
	Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado									
3.1. Relación de competencias	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado
3.2. Definición y descripción	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.3. Número de competencias	Muy adecuado	Muy adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.4. Mapa de competencias	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.5. Competencias básicas o generales	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.5.1. Relación de competencias	Adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado
3.5.2. Definición y descripción	Adecuado	Muy adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.5.3. Desarrollo	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.6. Competencias transversales	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.6.1. Relación de competencias	Poco adecuado	Muy adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Muy adecuado	Muy adecuado
3.6.2. Definición y descripción	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.6.3. Desarrollo	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.7. Competencias específicas	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.7.1. Relación de competencias	Adecuado	Muy adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
3.7.2. Definición y descripción	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Adecuado
3.7.3. Desarrollo	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
VALORACIÓN GLOBAL	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado

En esta dimensión de análisis, la información proporcionada al respecto, e independientemente de la carrera, se puede considerar poco adecuada, lo cual se confirma si tenemos en cuenta que la valoración media se sitúa en 2,2. En términos generales la información resulta bastante homogénea, permitiendo percibir claramente tanto los aspectos positivos como los negativos; de esta forma se puede concluir que el listado de las competencias a trabajar (independientemente del tipo que sean) resulta ser el aspecto mejor concretado, mientras que la organización cronológica de estas competencias (también de forma independiente al tipo que sean) es el aspecto que peor se encuentra definido. También se ve claramente que las competencias mejor formuladas son las competencias básicas o generales, situándose en segundo lugar las competencias específicas y en último las competencias transversales. Si nos centramos en cada unidad de análisis de las **Competencias Profesionales** las conclusiones obtenidas son:

- 3.1. En buena parte de los casos estudiados (6/10) solamente se incluye explícitamente una relación de las competencias que deben adquirir los estudiantes con la titulación (incluyendo aquellas competencias que según la normativa deben abordarse en cualquier titulación) agrupadas en base a alguna clase de tipología (normalmente la que diferencia entre competencias generales, específicas y transversales, aunque estas últimas en varias de las titulaciones son obviadas o incluidas en otra categoría), pero sin llegar a estar claramente ordenadas de menor a mayor nivel de complejidad. Además, a excepción de dos casos (Grado en Magisterio por Educación Infantil y Grado en Magisterio por Educación Primaria) no se incluye una explicación complementaria que justifique la selección y relevancia de las competencias como propias de la titulación. Por tanto, la relación de competencias de las titulaciones se valora entre adecuada y poco adecuada (valoración media: 2,6).
- 3.2. En una gran parte de los casos (8/10) la información relativa a las competencias se limita a ser una mera indicación de aquellas que deben adquirir los estudiantes con la titulación, sin expresar claramente y en profundidad en qué consiste dicha competencia. Además, se suele incurrir frecuentemente en formulaciones incorrectas cayendo prioritariamente en el siguiente error: no formular las competencias en términos de operaciones. Consecuentemente, la definición y descripción de las competencias de las titulaciones se valora como poco adecuada (valoración media: 2,2).
- 3.3. En términos generales existe una tendencia a incurrir en un número “incorrecto” de competencias, tanto en un extremo como en otro, ya que se incluye desde un número excesivo de competencias hasta un número excesivamente corto. En definitiva, el número de competencias a abordar en las titulaciones se valora como poco adecuado (valoración media: 2,5).
- 3.4. Respecto al mapa de competencias, en la mayor parte de los casos (8/10) la información se limita a una mera indicación o exposición de las competencias que deben adquirir los estudiantes con la titulación y a través de qué módulos (y en mucho menor medida: materias y asignaturas) se van a adquirir y desarrollar, pero sin llegar a explicar las interacciones e interdependencias que se producen entre ellas y cómo dichas competencias se van a ir adquiriendo y desarrollando progresivamente a lo largo de la titulación y, ni mucho menos, incluir una

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

justificación que demuestre la coherencia existente en la organización y distribución de las competencias en el Programa Formativo. Por todo ello el mapa de competencias incluido en las titulaciones se valora como poco adecuado (valoración media: 2,2).

- 3.5. En relación a las competencias básicas o generales en la mayor parte de los casos (8/10) la información incluye dos aspectos positivos a destacar: una correcta indicación o exposición de la relación de competencias básicas o generales a trabajar y una adecuada definición y descripción de las mismas, pero por contra, en prácticamente ningún caso se indica cómo las competencias generales se van a organizar y desarrollar temporalmente a lo largo del Programa Formativo. De ahí que las competencias básicas o generales de las titulaciones se valoren como poco adecuadas (valoración media: 2,2).
- 3.6. Son varias las titulaciones (concretamente cinco de las diez) en las que no se aporta ningún tipo de información referida a las competencias transversales. Además en los casos en los que sí se proporciona información (5/10), se incluyen dos aspectos positivos a destacar: una correcta indicación o exposición de la relación de competencias transversales a trabajar y una adecuada definición y descripción de las mismas; pero por contra en ningún caso se indica cómo las competencias transversales se van a organizar y desarrollar temporalmente. Como consecuencia las competencias transversales de las titulaciones se valoran como inadecuadas o poco adecuadas (valoración media: 1,5).
- 3.7. En todas las titulaciones la información relativa a las competencias específicas presenta notables limitaciones en referencia a los tres aspectos a tener en cuenta: una escasa indicación o exposición de la relación de competencias específicas a trabajar, una pobre definición y descripción de las mismas y una superficial indicación sobre cómo las competencias específicas se van a organizar y desarrollar temporalmente a lo largo del Programa Formativo. Por tanto, las competencias específicas de las titulaciones se valoran como poco adecuadas (valoración media: 2,0).

TABLA 23: Juicios de valor para la dimensión “Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje” por cada titulación

	Pedagogía	Historia del Arte	Biología	Ingeniería Civil	Enfermería	Geografía	Historia	Medicina	Educación Infantil	Educación Primaria
	Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado									
4.1. Modalidades de enseñanza-aprendizaje	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
4.2. Metodologías docentes	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
4.3. Actividades formativas	Poco adecuado	Inadecuado	Adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado
VALORACIÓN GLOBAL	Poco adecuado	Inadecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Respecto a esta dimensión de análisis, se puede afirmar que la información proporcionada, e independientemente de la carrera, se puede calificar como poco adecuada, presentando una valoración media de 1,97. Destaca positivamente la información relativa a las modalidades de enseñanza-aprendizaje, resultando una información útil, clara y oportuna (aunque no justificada); por el contrario destacan negativamente los dos ítems restantes de esta unidad de análisis: las metodologías docentes y las actividades formativas, ya que en ambos casos o bien no se aporta información o la que se aporta no va más allá de una mera cita superficial. Analizando por separado cada unidad de información de las **Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje** las conclusiones a las que se ha llegado son:

- 4.1. En todos los casos se incluye una indicación (que no siempre descripción) de cada una de las modalidades de enseñanza-aprendizaje que se utilizarán en los módulos, materias y/o asignaturas que conforman la titulación, además de que se aporta información complementaria respecto al peso temporal que cada una de las modalidades tiene (expresado en créditos ECTS) y/o su relación con otros elementos del currículum (normalmente con las competencias a adquirir y desarrollar). Pero en ningún caso se incluye una justificación que argumente y defienda la selección de estas modalidades de enseñanza como las más oportunas para la adquisición y desarrollo de las competencias propias de la titulación. De ahí que las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las titulaciones se valoren como adecuadas (valoración media: 3,0).
- 4.2. La información proporcionada acerca de las metodologías docentes, o bien se obvia directamente (en cinco de los diez casos) o bien se limita a una mera cita de las metodologías docentes que se utilizarán en la titulación (en los otros cinco casos), sin realizar una descripción más detallada y justificada de dichas metodologías ni realizar una referencia a otra información complementaria que pueda resultar de interés. Consecuentemente, las metodologías docentes utilizadas en las titulaciones se valoran como inadecuadas o poco adecuadas (valoración media: 1,5).
- 4.3. En la mayor parte de las titulaciones (7/10) no se realiza ningún tipo de indicación o exposición de las actividades formativas a través de las cuales se van a desarrollar los procesos educativos propios de la titulación. En los tres casos restantes (Grado en Pedagogía, Grado en Biología y Grado en Enfermería) sí que se realiza algún tipo de descripción (en algunos casos con mayor nivel de detalle que en otros) de los principales aspectos (tales como características, temática, duración, destinatarios...) de las actividades formativas más destacadas y características a través de las cuales se van a desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sin incluir en ningún caso una justificación que defienda la utilización de las actividades formativas seleccionadas. Por tanto, las actividades formativas incluidas en las titulaciones se valoran como inadecuadas (valoración media: 1,4).

TABLA 24: Juicios de valor para la dimensión “Sistemas de Evaluación del Aprendizaje” por cada titulación

	Pedagogía	Historia del Arte	Biología	Ingeniería Civil	Enfermería	Geografía	Historia	Medicina	Educación Infantil	Educación Primaria
	Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado									
5.1. Aspectos a decidir en cualquier evaluación	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
5.1.1. Diseño de la evaluación	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado
5.1.2. Resultados de aprendizaje y competencias	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
5.1.3. Agentes evaluadores	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Muy adecuado	Inadecuado	Adecuado	Inadecuado	Adecuado	Adecuado
5.1.4. Criterios de calificación y estándares de ejecución	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
5.1.5. Métodos, técnicas y procedimientos de evaluación	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
5.1.6. Actividades de evaluación	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado
5.1.7. Momentos temporales de la evaluación	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado
5.2. Evaluación diagnóstica	Muy adecuado	Poco adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado	Muy adecuado
5.3. Evaluación de entrada	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
5.4. Evaluación de proceso	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
5.5. Evaluación de resultados	Adecuado	Muy adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
VALORACIÓN GLOBAL	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Centrándonos en esta última dimensión de análisis, la información proporcionada al respecto, e independientemente de la carrera, se puede considerar poco adecuada, dado que la valoración media se sitúa en 2,02. Es necesario indicar que se dan tres casos en los que esta conclusión difiere, dos de ellos en los que la valoración se encuentra ligeramente por encima y otros más en el que es ligeramente inferior. En la mayor parte de los casos las decisiones adoptadas respecto al sistema de evaluación son muy limitadas y en algunos resultan casi nulas, como son (de peor a mejor valoración): las actividades de evaluación, el diseño de la evaluación y los momentos temporales de la evaluación. Las conclusiones obtenidas en cada unidad de análisis de los **Sistemas de Evaluación del Aprendizaje** son:

- 5.1. En buena parte de los casos (6/10) no se adopta ningún tipo de medida respecto a la mayoría de los aspectos a decidir en cualquier evaluación. Solamente en un caso (Grado en Biología) se aporta información de un máximo de cinco de los siete aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo los sistemas de evaluación del aprendizaje. De ahí que el número de decisiones adoptadas en las titulaciones, respecto a los aspectos definitorios de la evaluación, se valoren como inadecuadas (valoración media: 1,5).
 - 5.1.1. En casi la totalidad de las titulaciones analizadas (9/10) no se adopta ningún tipo de decisión respecto al tipo de diseño de evaluación que se va a llevar a cabo. Destaca como positivo el Grado en Biología en el que se indican no sólo unas orientaciones generales acerca del diseño de la evaluación a lo largo de toda la titulación, sino también para cada uno de los módulos y asignaturas (que no materias), indicando cómo debería ser el sistema de evaluación de las competencias, de forma que se pueda evaluar el progresivo nivel de adquisición, desarrollo y dominio de las competencias; a pesar de ello, ni en este caso concreto se incluye una justificación acerca de la oportunidad y pertinencia del diseño escogido. Consecuentemente, el diseño de la evaluación en las titulaciones se valora como inadecuado (valoración media: 1,2).
 - 5.1.2. En buena parte de los casos (7/10) la información aportada respecto a los resultados de aprendizaje se limita a ser una mera indicación muy superficial de éstos. Además, es necesario hacer referencia a que muchos de estos resultados de aprendizaje se encuentran formulados de forma incorrecta y en prácticamente ningún caso se encuentran vinculados explícitamente con las competencias que en cada módulo, materia y asignatura se van a abordar. En los tres casos restantes no se indica ningún tipo de información relativa a los resultados de aprendizaje. Como consecuencia, los resultados de aprendizaje utilizados en las evaluaciones de las titulaciones se valoran como poco adecuados (valoración media 1,9).
 - 5.1.3. En más de la mitad de los casos (6/10) no se realiza ningún tipo de exposición de los agentes encargados de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, aunque existen cuatro titulaciones en las que se explicita la elección de un agente apropiado (con una buena formación, alto nivel de conocimiento del objeto de estudio y capacidad para el desarrollo de una evaluación) para el desempeño de esta labor, pero limitándose a un único examinador y no fomentando la autoevaluación o coevaluación. Entre estos cuatro ejemplos destaca positivamente el Grado en Enfermería, en el que se cumplen todas estas condiciones. Por tanto, los agentes encargados de la evaluación en las titulaciones se valoran como poco adecuados (valoración media: 1,9).

- 5.1.4. En la mitad de los casos (5/10) la información aportada respecto a los criterios de evaluación es una mera expresión de alguno de los axiomas de calificación, exponiendo, por ejemplo, el peso porcentual que tendrá sobre la nota final de cada asignatura cada una de las técnicas de evaluación que se van a utilizar, sin llegar siquiera a determinar el tipo y grado de aprendizaje que se espera que el alumnado haya alcanzado. En otros tres casos no se indica ningún tipo de información referida a los criterios de calificación y estándares de ejecución que se tendrán en cuenta para valorar y calificar el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumnado. Mientras que en los dos casos restantes (Grado en Historia del Arte y Grado en Biología) se determinan una serie de criterios de calificación que se pueden considerar como oportunos, pertinentes e intrínsecamente ligados a las competencias que se esperan adquirir en la titulación (al estar referidos a: el rendimiento del alumnado en función a sus posibilidades, el progreso entendido como la relación entre la situación actual respecto a la de partida o el objetivo mínimo que se debe exigir al alumno). Por todo ello, los criterios de calificación utilizados en las titulaciones se valoran como poco adecuados (valoración media: 1,9).
- 5.1.5. En prácticamente la totalidad de los casos (9/10) la información referente a las técnicas y procedimientos que se pretenden utilizar para evaluar el nivel de dominio de las competencias aprendidas por el alumnado se limita a una mera cita de los métodos a utilizar, sin llegar en ningún caso (a excepción del Grado en Biología) a realizar una descripción de estos aspectos con un nivel de profundidad mayor, indicando, por ejemplo, su carácter prioritario (cuantitativo, cualitativo o mixto) y/o cómo se pretenden adaptar para evaluar las competencias adquiridas y desarrolladas en la titulación. De ahí que esta dimensión se valore como poco adecuada (valoración media: 2,1).
- 5.1.6. La información existente al respecto de las actividades de evaluación es totalmente nula, ya que en ninguna de las diez titulaciones analizadas se exponen las actividades de evaluación por medio de las cuales el docente presenta al alumnado situaciones problemáticas que este debe resolver para adquirir, desarrollar y poner en práctica las competencias propias de la titulación. Por tanto, las actividades utilizadas para la evaluación en las titulaciones se valoran como inadecuadas (valoración media 1,0).
- 5.1.7. En la mayor parte de los casos (7/10) no se indican los momentos temporales en que se llevará a cabo la evaluación. Destacan positivamente tres titulaciones en las que se indica el momento o momentos temporales en que se realizará dicha evaluación (Grado en Enfermería y Grado en Medicina), así cómo, quién y cuándo se llevará a cabo en sus distintas etapas (Grado en Biología). En definitiva, los momentos temporales en que se efectuará la evaluación en las titulaciones se valoran como inadecuados (valoración media: 1,4).
- 5.2. Respecto a la evaluación diagnóstica, en la mayor de los casos (8/10) se expone una información útil y relevante referente a: a) las vías de acceso y admisión del estudiante para el inicio de sus estudios; b) las diferentes fuentes o mecanismos de información (Página Web, Guía Docente, Plan de Formación, etc.); c) las condiciones (principalmente títulos previos necesarios) y pruebas que se deben superar; d) los criterios y procedimientos que se seguirán tanto para la selección y admisión de los estudiantes; y, e) los criterios y procedimientos para la transferencia y reconocimiento de créditos que se poseen. En cada uno de estos

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

aspectos se detallan los pasos que el alumnado debe llevar a cabo para realizar los trámites en los que está interesado. Por todo ello la evaluación diagnóstica se valora como muy adecuada (valoración media: 3,7).

- 5.3. En relación a la evaluación de entrada, aunque en cinco titulaciones se realiza una descripción detallada de las características personales, académicas y sociales que presenta el alumnado de nuevo ingreso en una determinada titulación (haciendo referencia para ello a alguno –que no a todos– de los aspectos), en los otros cinco casos, esta descripción se limita a ser una mera indicación superficial de las características personales, académicas o sociales que presenta el alumnado de nuevo ingreso. Consecuentemente la evaluación de entrada en las titulaciones se valora como poco adecuada (valoración media: 2,4).
- 5.4. En casi la totalidad de los casos (9/10) respecto a la evaluación de proceso, la información aportada se limita a ser una mera indicación de alguna de las normas de permanencia en la titulación, pero sin hacer referencia a los requisitos de acceso a los distintos ciclos de los estudios universitarios ni a los sistemas de control existentes. Por eso la evaluación de proceso en las titulaciones se valora como poco adecuada (valoración media: 2,1).
- 5.5. En la casi totalidad de los casos (9/10) se lleva a cabo una válida descripción de los mecanismos o instrumentos de evaluación que se van a utilizar para valorar los resultados de aprendizaje alcanzados tras la finalización de un determinado periodo formativo: normalmente referido a módulos de formación y no tanto a asignaturas, materias o a la propia titulación. Además, a partir del análisis realizado, se puede afirmar que estos mecanismos e instrumentos resultan coherentes, oportunos y pertinentes de cara a valorar unos resultados de aprendizaje condicionados por los objetivos y competencias a lograr, las actividades formativas realizadas y la metodología docente utilizada. Como consecuencia la evaluación de resultados en las titulaciones se valora como adecuada (valoración media: 3,1).

Por tanto, y en términos generales, las valoraciones de los Programas Formativos de las distintas carreras analizadas presentan carencias notables, ya que en todos los casos, la apreciación general que se realiza coincide en calificarlos como poco adecuados.

3.1.1. Estudio comparativo entre carreras afines o de una misma rama del conocimiento

Un tipo de análisis complementario al anterior y que puede aportar información de interés es el centrado en realizar un estudio comparativo entre carreras afines o de una misma rama del conocimiento. Para ello se han agrupado los diez títulos analizados de la siguiente forma:

☞ Carreras de Ciencias de la Educación

- ☞ Grado en Pedagogía
- ☞ Grado en Educación Infantil
- ☞ Grado en Educación Primaria

☞ Carreras de Ciencias Sociales

- ☞ Grado en Geografía

- ↻ Grado en Historia
- ↻ Grado en Historia del Arte
- 🔗 Carreras de Ciencias de la Salud
 - ↻ Grado en Enfermería
 - ↻ Grado en Medicina
- 🔗 Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas
 - ↻ Grado en Biología
 - ↻ Grado en Ingeniería Civil

A continuación se exponen los resultados más destacados respecto a este contraste entre titulaciones, centrándonos en las cinco dimensiones de análisis ya mencionadas:

- 🔗 *Carreras de Ciencias de la Educación* ⇔ existe un grado de correlación significativo entre las valoraciones realizadas al Grado en Pedagogía respecto a los Grados en Educación Infantil (correlación: 0,605) y en Educación Primaria (correlación: 0,592), siendo entre estos dos últimos prácticamente inexistentes las diferencias (correlación: 0,988):

- ↻ *Programa Formativo* → las valoraciones recibidas en las tres carreras en esta dimensión de análisis son prácticamente las mismas, de hecho la valoración media obtenida en los tres casos es la misma: 3,0, es decir, adecuada. Solamente existe una diferencia en dos variables en las que el Grado en Pedagogía tiene una valoración ligeramente inferior (variable de “organización y estructura de la titulación”) y otra ligeramente superior (variable de “descripción general de la titulación”) respecto a las otras dos titulaciones afines, en las que en ambos casos las valoraciones son exactamente las mismas.
- ↻ *Perfil/es Profesional/es* → las valoraciones recibidas son exactamente las mismas en el Grado en Educación Infantil y en el Grado en Educación Primaria (ambas con una valoración media de 1,88), mientras que son ligeramente superiores en el Grado en Pedagogía (valoración media: 2,38); a pesar de ello, en los tres casos se podría valorar la dimensión de análisis como poco adecuada. Las discrepancias existentes entre los dos Grados en Magisterio y el de Pedagogía radican fundamentalmente en dos variables: las “actividades profesionales” y los “contextos de desempeño profesional”, ya que en ambos casos el Grado en Pedagogía tiene unas valoraciones ligeramente superiores (en el caso de los contextos valorados como poco adecuados frente a inadecuados y en el caso de las actividades profesionales valoradas como adecuadas frente a inadecuadas).
- ↻ *Competencias Profesionales* → en términos generales las valoraciones de las tres titulaciones son muy similares entre sí, pudiendo situarse entre el poco adecuado y el adecuado (valoración media Grado en Pedagogía y Grado en Educación Primaria: 2,44 y valoración media Grado en Educación Infantil: 2,38). A pesar de estos datos generales es necesario dejar constancia de las numerosas discrepancias existentes entre las valoraciones recibidas por los Grados de Magisterio y el de Pedagogía, ya que en 6 de los 16 ítems existe una disparidad de valores que va desde los que se encuentran por debajo (destacando la “relación de competencias transversales” valorado como poco adecuada en Pedagogía mientras que muy adecuado en los dos Grados en Magisterio) a los que son superiores (destacando el “número total de competencias” valorado como muy adecuado en Pedagogía y poco adecuado en los dos Grados de Magisterio).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- ∞ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* → en las tres variables que componen esta dimensión de análisis existe una de ellas que es igual en los tres casos (“modalidades de enseñanza-aprendizaje”), mientras que en las otras dos existe una ligera discrepancia entre la valoración del Grado en Pedagogía y la valoración de los dos Grados en Magisterio, de esta forma las “metodologías docentes” están valoradas como inadecuadas en Pedagogía y poco adecuadas en los Grados en Magisterio, si bien sucede exactamente a la inversa en la variable relativa a “actividades formativas”. Con todo ello, la valoración global que se realiza de la dimensión de análisis es la misma en los tres casos: poco adecuada (valoración media: 2,0).
- ∞ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* → solamente existe una discrepancia entre el Grado en Pedagogía y los Grados en Educación Infantil y Primaria, ya que en el ítem relativo a los “agentes evaluadores” en el primer caso éstos no se explicitan, mientras que en el segundo se realiza de forma adecuada. Respecto a las otras tipologías de evaluación, destacan positivamente las decisiones adoptadas en el Grado en Pedagogía, ya que tanto la evaluación de entrada como la de proceso se valoran como adecuadas en vez de poco adecuadas. A pesar de todo, la valoración general en los tres casos se sitúa en poco adecuada (valoración media 2,0 en un caso y 2,08 en los otros dos).
- ∞ *Carreras de Ciencias Sociales* ⇔ existe un grado de correlación significativo entre las valoraciones realizadas al Grado en Geografía respecto a los Grados en Historia (correlación: 0,608) y en Historia del Arte (correlación: 0,474), pero esta correlación se reduce considerablemente resultando poco significativa entre estas dos últimas carreras (correlación: 0,291):
 - ∞ *Programa Formativo* → las valoraciones recibidas en las tres carreras son muy similares entre sí, de hecho el Grado en Geografía y el Grado en Historia presentan exactamente las mismas valoraciones (valoración media: 3,00). Las discrepancias se producen entre estas dos titulaciones y el Grado en Historia del Arte, el cual presenta valoraciones superiores (en dos variables: “finalidad y objetivos de la titulación” y “descripción general de la titulación”) o ligeramente inferiores (en dos variables: “coordinación docente” e “información y difusión de la titulación”), estas diferencias hacen que la valoración media se sitúe en 3,25. A pesar de todo se puede concluir que en los tres casos la dimensión de análisis se valora como adecuada.
 - ∞ *Perfil/es Profesional/es* → las valoraciones medias son exactamente las mismas en el Grado en Geografía y en el Grado en Historia del Arte (ambas con una valoración media de 1,88) mientras que son ligeramente superiores en el Grado en Historia (valoración media: 2,25); por ello se valora la dimensión de análisis como poco adecuada. A pesar de estas similares valoraciones, existen discrepancias significativas en algunos ítems, como por ejemplo: en “los perfiles profesionales” el Grado en Historia del Arte recibe una puntuación muy adecuada frente a la valoración poco adecuada de las otras dos titulaciones; en el ítem “habilitación para el ejercicio de una profesión regulada” el Grado en Geografía es valorado como adecuado frente a la inadecuación de las otras dos carreras; el mismo caso sucede en la variable “actividades profesionales” a favor del Grado en Historia; y, de forma aún más destacada (puesto que es valorado como muy adecuado), en esta misma titulación en el ítem de “vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo”.

- ∞ *Competencias Profesionales* → las valoraciones en las tres titulaciones son sustancialmente diferentes entre sí, ya que solamente en 4 de los 16 ítems que componen esta dimensión las valoraciones entre las tres carreras son las mismas. Algunos aspectos destacables son: en primer lugar, la mejor valoración que presenta el Grado en Historia del Arte en prácticamente todos los apartados; en segundo lugar, la inadecuación que presenta la información relativa a las competencias transversales en el Grado en Historia; y, en tercer lugar, la valoración homogénea de poco adecuado en todos los aspectos del Grado en Geografía. Ante esta heterogeneidad de resultados la conclusión de la dimensión de análisis se situaría entre poco adecuado (valoración vinculada a los Grados de Geografía e Historia cuya media se sitúa en 2,00 y 1,94 respectivamente) y adecuado (valoración media del Grado en Historia del Arte: 2,75).
 - ∞ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* → esta dimensión de análisis presenta en las tres titulaciones exactamente las mismas valoraciones, con lo que la valoración media sería la misma (1,67) y se situaría entre inadecuado y poco adecuado.
 - ∞ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* → existen pequeñas discrepancias en tres ítems cuyas valoraciones no son homogéneas: “resultados de aprendizaje y competencias”, “agentes evaluadores” y “criterios de calificación y estándares de ejecución”, existiendo cierta tendencia a estar mejor valorados en el Grado en Historia del Arte. Respecto a las otras tipologías de evaluación destacan las discrepancias existentes entre el Grado en Historia del Arte y las otras dos carreras, dándose casos en los que la valoración es inferior y otros en los que es ligeramente superior. A pesar de todo la valoración general de la dimensión de análisis se situaría entre inadecuada (vinculado a la valoración media de 1,67 del Grado en Geografía) y poco adecuada (valoración media 1,92 en los otros dos casos).
- ∞ *Carreras de Ciencias de la Salud* ⇔ existe un grado de correlación poco significativo entre las valoraciones realizadas al Grado en Medicina respecto al Grado en Enfermería (correlación: 0,221):
- ∞ *Programa Formativo* → existen discrepancias en tres de las ocho variables valoradas en cada una de las dos titulaciones. Destacan las valoraciones contrapuestas que se producen en dos aspectos: “organización y estructura de la titulación” y “coordinación docente en la titulación”, en las cuales el Grado en Enfermería se valora como muy adecuado mientras que el Grado en Medicina resulta inadecuado. Este hecho provoca que la valoración media del Grado en Enfermería sea superior al Grado en Medicina (2,75 vs. 2,13), haciendo que la valoración de la dimensión de análisis se sitúe entre poco adecuado y adecuado.
 - ∞ *Perfil/es Profesional/es* → en esta dimensión de análisis también se producen numerosas diferencias entre las valoraciones de una titulación y otra, existiendo discrepancias en cinco de los ocho ítems que componen la dimensión. La tendencia (en prácticamente todos los casos) es que la valoración del Grado en Enfermería sea superior o muy superior a la del Grado en Medicina, lo cual tiene su reflejo en la valoración media siendo en el primer caso de 2,88 y en el segundo de 1,88. De ahí que teniendo presente ambas perspectivas la valoración de esta dimensión se deba situar entre poco adecuada y adecuada.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- ∞ *Competencias Profesionales* → las valoraciones entre ambas carreras resultan muy similares entre sí, existiendo solamente ligeras discrepancias en tres ítems: “definición y descripción de las competencias”, “mapa de competencias” y “definición y descripción de las competencias específicas”. La homogeneidad en las valoraciones hace que la valoración media en ambas titulaciones sea muy parecida entre sí (valoración media Grado en Medicina: 2,13 y valoración media Grado en Enfermería: 2,06) lo que se traduce en que esta dimensión de análisis sea valorada como poco adecuada.
 - ∞ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* → en dos de las variables de esta dimensión de análisis (“metodologías docentes” y “actividades formativas”) el Grado en Enfermería presenta una valoración poco adecuada que contrasta con la inadecuación del Grado en Medicina. Este hecho hace que la valoración media en el primer caso sea notablemente superior a la del segundo (2,33 vs. 1,67), lo que conlleva que la valoración de la dimensión de análisis se sitúe entre inadecuada y poco adecuada.
 - ∞ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* → se producen diferencias en dos ítems (“resultados de aprendizaje y competencias” y “agentes evaluadores”) favorables al Grado en Enfermería en el que se califican como adecuadas y muy adecuadas respectivamente frente a la inadecuación del Grado en Medicina. Respecto a las otras tipologías de evaluación destacan las discrepancias existentes tanto en la “evaluación diagnóstica” (favorable al Grado en Medicina) como en la “evaluación de entrada” (favorable al Grado en Enfermería). Debido a las diferencias existentes, la valoración general de la dimensión de análisis se situaría entre inadecuada (vinculado a la valoración media de 1,67 del Grado en Medicina) y poco adecuada (valoración media de 2,25 del Grado en Enfermería).
- ∞ *Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas* ⇔ existe un grado de correlación significativo entre las valoraciones realizadas al Grado en Biología respecto al Grado en Ingeniería Civil (correlación: 0,608):
- ∞ *Programa Formativo* → existe una cierta tendencia a que las variables presenten una mejor valoración en el Grado en Biología frente al Grado en Ingeniería Civil, ya que así sucede en cinco de los ocho casos, mientras que solamente en uno (“coordinación docente”) la valoración en Ingeniería Civil es superior al de Biología. A pesar de todas estas discrepancias, las valoraciones medias de ambos casos resultan bastante similares entre sí (valoración media Biología: 2,75 y valoración media Ingeniería Civil: 2,38), permitiendo concluir que esta dimensión de análisis se califique entre poco adecuada y adecuada.
 - ∞ *Perfil/es Profesional/es* → solamente se producen diferencias en dos ítems: “habilitación para el ejercicio de una profesión regulada” y “actividades profesionales”, en el primer caso favorable al Grado en Ingeniería Civil y en el segundo favorable al Grado en Biología. La valoración de esta dimensión de análisis sería de poco adecuada (valoración media de Biología: 1,75 y valoración media de Ingeniería Civil: 2,00).
 - ∞ *Competencias Profesionales* → al igual que en la dimensión de análisis anterior las diferencias son mínimas, en este caso solamente se producen discrepancias en cuatro ítems, dos ellos favorables al Grado en Biología (“competencias básicas o generales” y “relación de competencias básicas o generales”) y dos favorables al Grado en Ingeniería Civil (“número de competencias” y “mapa de competencias”). Ambas diferencias se contrarrestan haciendo que la media sea

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

la misma en ambos casos (1,94) con lo que la valoración de esta dimensión de análisis sería de poco adecuada.

- ☞ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* → en esta dimensión de análisis se da la misma valoración en dos variables, mientras que en la tercera (“actividades formativas”) en el Grado en Biología se valora como adecuada y en el Grado en Ingeniería Civil se valora como inadecuada; esta discrepancia hace que la media de la primera titulación sea superior a la de la segunda (2,67 vs. 2,00) con lo que la valoración de la dimensión de análisis se situaría entre poco adecuada y adecuada.
- ☞ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* → se producen diferencias en cinco ítems favorables al Grado en Biología en el que, en la mayor parte de los casos, los aspectos se valoran como adecuados frente a la inadecuación o poca adecuación del Grado en Ingeniería Civil. Respecto a las otras tipologías de evaluación, no se producen discrepancias en las valoraciones de ambas titulaciones. Debido a las diferencias existentes, la valoración general de la dimensión de análisis se situaría entre poco adecuada (vinculado a la valoración media de 2,00 del Grado en Ingeniería Civil) y adecuada (valoración media de 2,58 del Grado en Biología).

Todos estos resultados pueden reflejarse esquemáticamente del siguiente modo:

TABLA 25: Juicios de valor para cada dimensión de análisis por carreras afines

	EDUCACIÓN	SOCIALES	SALUD	EXPERIMENT. TÉCNICAS
	<i>Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado</i>			
Programa Formativo	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
Perfil/es Profesional/es	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado
Competencias Profesionales	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado
Sistemas de Evaluación del Aprendizaje	Poco adecuado	Inadecuado	Inadecuado	Adecuado

Para concluir con este análisis, si nos centramos en el contraste entre las valoraciones otorgadas a las ramas de conocimiento, se puede observar una correlación muy significativa entre las valoraciones de las Carreras Educativas y Sociales (correlación: 0,943), no en vano ambas pertenecen al Área de Humanidades. Respecto a las relaciones entre las Carreras Educativas y las de Ciencias de la Salud, se produce una correlación significativa (correlación: 0,559), mientras que entre las primeras y las Carreras Técnicas no existe ningún tipo de correlación (correlación: 0,102). Entre las Carreras Sociales y las de Ciencias de la Salud existe una correlación significativa (correlación: 0,767), pero entre las primeras y las Carreras Experimentales y Técnicas resulta poco significativa y de signo negativo (correlación: -0,210). También se produce una correlación poco significativa y de signo negativo entre las Carreras de Salud y las Experimentales (correlación: -0,456). En todo caso, e independientemente de la rama de conocimientos que tomemos como referencia, se puede afirmar que las valoraciones de los Programas Formativos de las distintas carreras analizadas presentan carencias notables, ya que a grandes rasgos se suelen valorar como poco adecuados.

3.1.2. Estudio comparativo entre carreras de una universidad

También se puede efectuar otro tipo de análisis complementario a los anteriores, consistente en realizar un estudio comparativo entre los Programas Formativos presentados en cada una de las tres universidades objeto de estudio. Recordamos que las diez titulaciones analizadas se agrupaban del siguiente modo:

☒ Universidad de Oviedo

- ☞ Grado en Pedagogía
- ☞ Grado en Historia del Arte
- ☞ Grado en Biología

☒ Universidad del País Vasco

- ☞ Grado en Ingeniería Civil
- ☞ Grado en Enfermería

☒ Universidad de Cantabria

- ☞ Grado en Geografía
- ☞ Grado en Historia
- ☞ Grado en Medicina
- ☞ Grado en Educación Infantil
- ☞ Grado en Educación Primaria

A continuación se exponen los resultados más destacados respecto a este contraste entre las titulaciones de distintas universidades centrándonos en las cinco dimensiones de análisis ya descritas:

☒ **Universidad de Oviedo** ⇔ existe un grado de correlación significativo entre las valoraciones realizadas en el Grado en Pedagogía y el Grado en Historia del Arte (correlación: 0,606). Pero este grado de correlación disminuye considerablemente llegando a ser poco significativo entre el Grado en Pedagogía y el Grado en Biología (correlación: 0,326) y aún menor entre el Grado en Historia del Arte y el Grado en Biología (correlación: 0,287):

☞ *Programa Formativo* → existen dos carreras con unas valoraciones muy similares entre sí, de hecho la única discrepancia existente entre ambas se centra en la variable de “coordinación docente” en la que el Grado en Pedagogía presenta una valoración de muy adecuado frente a la valoración de poco adecuado del Grado en Biología. Entre estas dos carreras y la de Historia del Arte existen diferencias en las valoraciones de cinco de las ocho variables, en la mayor parte de los casos en esta carrera los ítems están mejor valorados (normalmente en una categoría) que en las otras dos; esto conlleva que la valoración media de esta dimensión en Historia del Arte se sitúe en 3,25 frente a los 3,00 de Pedagogía y los 2,75 de Biología. En todo caso, y tomando como referencia las valoraciones otorgadas, se puede afirmar que la valoración de la dimensión en la Universidad de Oviedo se debería situar en adecuada.

☞ *Perfil/es Profesional/es* → en esta dimensión de análisis, la variable relativa a “contextos de desempeño profesional” presenta las mismas valoraciones en sus

tres ítems en las tres carreras. Las diferencias se encuentran en la variable de “campos de actividad profesional” en la que existe una gran heterogeneidad en las respuestas, ya que los “perfiles profesionales de la titulación” se encuentran, por ejemplo, muy bien especificados en el Grado en Historia del Arte mientras que resultan poco adecuados en el de Biología además de que solamente en el Grado en Pedagogía se explicita si la titulación habilita o no para el ejercicio de una profesión regulada (en los otros dos casos no se indica). También existen diferencias significativas entre la exposición de las “actividades profesionales”, puesto que en el Grado en Pedagogía se exponen de forma adecuada mientras que en el de Biología lo hacen de manera poco adecuada y en el de Historia del Arte inadecuada. En términos generales se podría valorar que esta dimensión de análisis en la Universidad de Oviedo resulta poco adecuada (en el Grado en Pedagogía) o inadecuada (en Historia del Arte y Biología).

- ∞ *Competencias Profesionales* → existe una gran heterogeneidad en las valoraciones otorgadas a las tres titulaciones, ya que en 10 de los 16 ítems que componen la dimensión existe algún tipo de diferencia entre los tres casos. Los únicos aspectos en los que hay una respuesta uniforme son: “la definición y descripción de las competencias”, “el mapa de competencias”, “el desarrollo de las competencias básicas o generales”, “las competencias específicas”, “la definición y descripción de las competencias específicas” y “el desarrollo de las mismas”. Todo ello hace muy difícil hacer una conclusión única para esta dimensión de análisis en la Universidad de Oviedo, dado que para el Grado en Biología sería de poco adecuado (valoración media: 1,94), el Grado en Pedagogía estaría entre poco adecuado y adecuado (valoración media 2,44) y el Grado en Historia del Arte estaría cercano al adecuado (valoración media: 2,75).
- ∞ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* → en esta dimensión también existe una gran heterogeneidad en las valoraciones. Solamente en la variable “modalidades de enseñanza-aprendizaje” la valoración es uniforme. En las otras dos variables la discrepancia puede ser tanto de una titulación respecto a las otras dos (variable de “metodologías docentes”) como entre las tres titulaciones (variable de “actividades formativas”). Tanto en un caso como en otro la predominancia es que el Grado en Biología obtenga valoraciones considerablemente mejores a las otras dos carreras, de ahí que su valoración media sea muy superior a la del resto de titulaciones situándose entre poco adecuada y adecuada (valoración media: 2,67), frente a la poco adecuada de Pedagogía (valoración media: 2,00) y entre la inadecuada y poco adecuada del Grado en Historia del Arte (valoración media 1,67). Por todo ello establecer una conclusión única para la Universidad de Oviedo en esta dimensión de análisis resulta complicado.
- ∞ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* → las valoraciones otorgadas tanto al Grado en Pedagogía como al Grado en Historia del Arte son muy similares entre sí, destacando positivamente respecto a estas dos el Grado en Biología en el cual las valoraciones son (en cuatro ítems) ligeramente superiores. En relación a las otras tipologías de evaluación existen discrepancias puntuales entre alguna de las titulaciones respecto a las otras dos; así, el Grado en Historia del Arte presenta una peor valoración en evaluación diagnóstica que las otras dos carreras, mientras que en evaluación de proceso, Pedagogía presenta una valoración ligeramente superior, lo mismo que sucede en la evaluación de resultados del Grado en Historia del Arte. En todo caso a la hora de establecer una conclusión general acerca de la dimensión de análisis en la Universidad de Oviedo se puede valorar como poco adecuada (tomando como referencia tanto

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

el Grado en Pedagogía como el Grado en Historia del Arte cuya valoración media es de 2,00 y 1,92 respectivamente) o adecuada (según el Grado en Biología cuya valoración media es de 2,58).

✎ *Universidad del País Vasco* ⇨ existe un grado de correlación significativo entre las valoraciones realizadas en el Grado en Ingeniería Civil y el Grado en Enfermería (correlación: 0,583):

- ✎ *Programa Formativo* → las valoraciones son muy similares entre las dos titulaciones, siendo exactamente iguales en cinco de las ocho variables, mientras que en las tres restantes la valoración obtenida por el Grado en Enfermería es solamente una categoría superior a las valoraciones del Grado en Ingeniería Civil, de ahí que la valoración media de esta última carrera sea ligeramente inferior a Enfermería (valoración media: 2,38 y 2,75 respectivamente). En ambos casos la valoración de esta dimensión de análisis en la Universidad de País Vasco se encontraría entre el poco adecuado y el adecuado.
- ✎ *Perfil/es Profesional/es* → se perciben algunas diferencias destacables entre ambas titulaciones. Sobresalen las diferencias correspondientes a dos ítems en los que las valoraciones del Grado en Enfermería se sitúan en muy adecuado mientras que en Ingeniería Civil son valorados como poco adecuado, estos dos aspectos son: “perfil/es profesional/es” y “vinculación del contexto universitario y el sistema productivo”. Estas discrepancias conllevan a una valoración media notablemente dispar, ya que el Grado en Ingeniería Civil se valoraría como poco adecuado (valoración media: 2,00) mientras que el Grado en Enfermería se valoraría como adecuado (valoración media: 2,88).
- ✎ *Competencias Profesionales* → las valoraciones entre ambas titulaciones son muy similares entre sí, de hecho, en 14 de los 16 ítems se dan idénticas valoraciones. Solamente se produce una valoración ligeramente superior en el Grado en Enfermería en dos ítems: el “número de competencias” y la “relación de competencias específicas”. En todo caso la valoración general de esta dimensión de análisis en la Universidad de País Vasco para ambos casos sería la misma: poco adecuada (valoración media en Ingeniería Civil: 1,94 y valoración media en Enfermería: 2,06).
- ✎ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* → presenta idénticas valoraciones entre ambas titulaciones en dos variables, mientras que en la tercera variable (“actividades formativas”) existe una pequeña discrepancia favorable al Grado en Enfermería. Esto hace que la valoración media sea ligeramente superior (2,33) a la del Grado en Ingeniería Civil (2,00), independientemente de ello la valoración de esta dimensión de análisis en la Universidad de País Vasco es común en ambas titulaciones: poco adecuada.
- ✎ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* → las valoraciones otorgadas en ambas titulaciones son las mismas en cuatro aspectos, destacando entre los otros tres ítems el correspondiente a los “agentes evaluadores” en los que el Grado en Enfermería presenta una valoración de muy adecuado frente a la inadecuada del Grado en Ingeniería Civil. Respecto a las otras tipologías de evaluación existe solamente una discrepancia en la “evaluación diagnóstica”, la cual tiene una valoración ligeramente superior en el Grado en Ingeniería Civil. A la hora de establecer una conclusión general acerca de la dimensión de análisis en la Universidad de País Vasco se puede valorar como poco adecuada (valoración media del Grado en Ingeniería Civil: 2,00 y valoración media del Grado en Enfermería: 2,25).

- ☞ *Universidad de Cantabria* ⇨ en esta Universidad existen tres tipos de correlaciones. Por un lado se encuentran las carreras con una correlación muy significativa entre sí, como son el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria (correlación: 0,988) y en menor medida el Grado en Educación Infantil y el Grado en Geografía (correlación: 0,713) y el Grado en Educación Primaria y el Grado en Geografía (correlación: 0,708). El segundo nivel en las correlaciones lo representaría la correlación significativa entre el Grado en Geografía y el Grado en Historia (correlación: 0,608). Y por otro lado se encontrarían las correlaciones poco significativas que se establecen entre los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria respecto a los Grados en Historia y Medicina (correlaciones en torno a 0,4) y de estos dos entre sí (correlación: 0,373):
- ☞ *Programa Formativo* → se da un alto grado de uniformidad de las valoraciones en cuatro de las cinco titulaciones, ya que tanto el Grado en Geografía, el Grado en Historia, el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria presentan exactamente en todos los casos las mismas valoraciones. Las discrepancias se producen en la quinta titulación, el Grado en Medicina, en el que las valoraciones de tres variables son sustancialmente inferiores al resto de carreras. Este hecho hace que esta dimensión de análisis en la Universidad de Cantabria se valore entre poco adecuada (valoración media del Grado en Medicina: 2,13) y adecuada (valoración media: 3,00 en las cuatro citadas titulaciones).
 - ☞ *Perfil/es Profesional/es* → en términos generales se producen unas valoraciones muy similares entre cuatro titulaciones (aunque existen algunas discrepancias puntuales): Grado en Geografía, Grado en Medicina, Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria; en estos cuatro casos la valoración media se sitúa en 1,88. La diferencia más destacable se produce con el Grado en Historia, que llega a presentar hasta seis valoraciones diferentes en los ocho ítems que componen esta dimensión; la tendencia es a presentar valoraciones ligeramente superiores (aunque en algún caso concreto como la “vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo” la valoración es notablemente superior), esto provoca que la valoración media sea mayor: 2,25. En todo caso la valoración que se hace de esta dimensión de análisis en la Universidad de Cantabria se puede considerar como poco adecuada.
 - ☞ *Competencias Profesionales* → aunque en términos generales y tomando como referencia las valoraciones medias de las cinco titulaciones esta dimensión de análisis en la Universidad de Cantabria se puede valorar como poco adecuada, si se tienen en cuenta las valoraciones que en cada titulación se hacen a cada ítem, se puede observar cómo hay dos títulos que presentan numerosas diferencias respecto a los otros tres. Estas dos carreras son el Grado en Historia (discrepancia en 6 de los 16 sistemas) y, sobre todo, el Grado en Medicina (discrepancia en 9 de los 16 ítems); estas diferencias no presentan excesiva incidencia puesto que no son drásticamente opuestas sino que solamente son ligeramente positivas (en algunos casos) y negativas (en otros).
 - ☞ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* → presenta idénticas valoraciones entre las cinco titulaciones en dos variables mientras que en la tercera variable (“metodologías docentes”) existe una pequeña discrepancia favorable a los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria. Esto hace que en estos dos casos la valoración media sea ligeramente superior (2,00) a los otros tres (1,67).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Por ello la valoración de esta dimensión de análisis en la Universidad de Cantabria se encontraría cercana a lo poco adecuado.

- ☞ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* → las valoraciones otorgadas en los cinco casos son bastante similares entre sí, destacando solamente algunas discrepancias (tanto positivas como negativas) principalmente en el Grado en Medicina. Respecto a las otras tipologías de evaluación, de nuevo las discrepancias se circunscriben al Grado en Medicina cuya valoración de la “evaluación de entrada” es ligeramente inferior al resto. A la hora de establecer una conclusión general acerca de la dimensión de análisis en la Universidad de Cantabria se puede valorar entre inadecuada (tomando como referencia tanto el Grado en Geografía como el Grado en Medicina cuya valoración media es de 1,67) y poco adecuada (según el Grado en Historia, Educación Infantil y Educación Primaria cuya valoración media es de 1,92, 2,08 y 2,08 respectivamente).

Estas conclusiones pueden reflejarse esquemáticamente del siguiente modo:

TABLA 26: Juicios de valor para cada dimensión de análisis por universidades

	UNIVERSIDAD OVIEDO	UNIVERSIDAD PAÍS VASCO	UNIVERSIDAD CANTABRIA
	Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado		
Programa Formativo	Adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
Perfil/es Profesional/es	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
Competencias Profesionales	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado
Sistemas de Evaluación del Aprendizaje	Poco adecuado	Poco adecuado	Inadecuado

Para concluir con este análisis, si nos centramos en el contraste entre las valoraciones otorgadas a las distintas universidades se puede observar una correlación significativa entre las valoraciones de las Universidades del País Vasco y Cantabria (correlación: 0,764), mientras que entre estas dos universidades y la de Oviedo se establecen relaciones no significativas. En todo caso, e independientemente de la universidad que tomemos como referencia, se puede afirmar que las valoraciones de los Programas Formativos de las distintas carreras analizadas presentan carencias notables, ya que a grandes rasgos se suelen valorar como poco adecuados.

3.2. Descripción y análisis de la información aportada por los colectivos participantes a través de las entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios

A lo largo de este apartado nos centraremos en analizar e interpretar los datos más destacados que se han obtenido con la aplicación de los cuestionarios on-line (constituyentes de la “Muestra B”). Esta información será triangulada gracias a citas representativas de cada unidad de análisis, extraídas de las entrevistas realizadas a docentes y de los grupos de discusión en los que participaron alumnos (“Muestra A”).

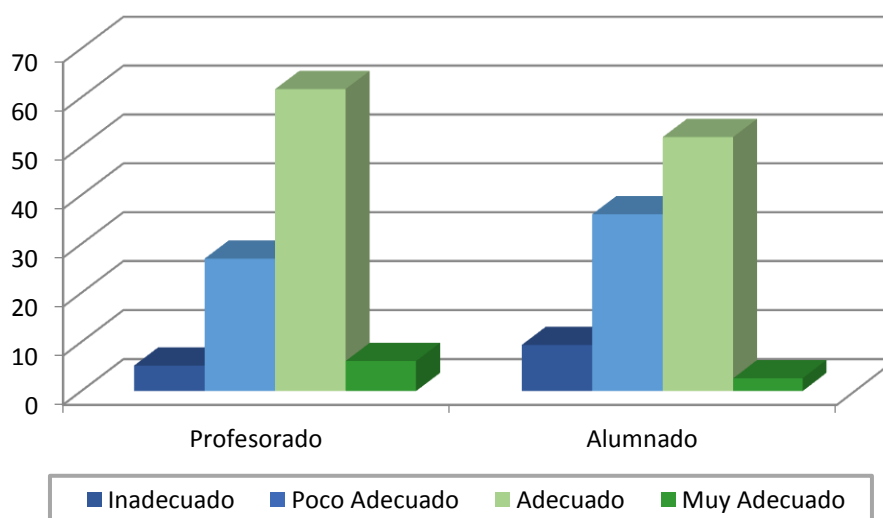
3.2.1. Programa Formativo

Continuando con el mismo orden que se ha seguido a lo largo de toda esta investigación, el primer bloque de preguntas se corresponde con los ítems relativos al “Programa Formativo” de cada titulación. A este respecto se empezaba pidiendo una **valoración global de todo el Plan de Estudios** que se cursa/en que se imparte docencia. Como se puede ver a continuación, tanto el profesorado como el alumnado los valoran entre poco adecuados y adecuados, agrupando en ambos casos estas dos categorías casi el 90% de las respuestas obtenidas y dando prioridad a la adecuación respecto a la otra categoría más negativa. Entre ambas audiencias encuestadas se puede constatar una cierta tendencia a la valoración más positiva por parte del profesorado (valoración media de 2,69 con una desviación típica de 0,664) que por parte del alumnado (valoración media de 2,48 con una desviación típica de 0,700).

TABLA 27: Valoración general del Plan de Estudios de la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuado	44	5,2	291	9,4
Poco Adecuado	230	27,0	1119	36,1
Adecuado	526	61,7	1608	51,9
Muy Adecuado	52	6,1	81	2,6
Total	852	100	3099	100,0

GRÁFICO 22: Valoración general del Plan de Estudios de la Titulación



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La valoración expresada desde el profesorado para con los nuevos Planes de Estudios presenta una visión aún más optimista si tomamos como referencia lo expresado por los docentes entrevistados:

“Yo creo que se ha mejorado mucho, porque veníamos de una situación tan mala que cualquier cosa que se hace nueva se nota que se mejora. En nuestro caso, en Pedagogía, se nota más incluso; yo que pude comparar la Licenciatura en Pedagogía con la Licenciatura en Matemáticas, en esta última los cambios han sido mucho más suaves porque el camino ya estaba mucho más avanzado, pero en Pedagogía empezamos tan atrasados y con una ideología franquista que hemos tenido que ir cambiando en los últimos 30 años, de forma que cualquier paso hacia adelante fue en beneficio para la formación del pedagogo”

(Prof.Pedagogía_2.)

“En muchas cosas creo que es mejor que lo que teníamos antes. Mejora mucho todo el tema de las prácticas, en tanto que ahora van a tener muchas más prácticas a lo largo de los cursos, que era una demanda que se hacía a los maestros (...) Yo creo que ahí se produjo una mejora notable. Luego, la distribución de las asignaturas por años también hay cosas que se han mejorado; así las asignaturas que son básicas y que resultan pilares de otras que vienen después se han puesto en primero y segundo y, otras que tienen un carácter más secundario, se han puesto después. Sigue habiendo asignaturas que están mal colocadas y que se deberían poner antes o después pero, en general, hubo una mejora considerable”

(Prof.Magisterio_2.)

Pero no todos expresan este mismo optimismo, ya que los docentes portugueses exponen una opinión totalmente diferente al respecto (también es verdad que al tratarse de Sistemas Educativos diferentes no podrían ser directamente contrastables, aunque da una perspectiva interesante y complementaria):

“Básicamente y transversalmente a todas las titulaciones, la cosa está bastante mal. Yo tengo una experiencia que puede resultar interesante, estuve un tiempo en Inglaterra y allí el Proceso de Bolonia lleva implantado desde hace mucho tiempo, además, hay una diferencia cultural, el alumno inglés está acostumbrado a trabajar fuera de las aulas mientras que los alumnos portugueses (no sé los españoles) no lo están. Con sólo dos horas presenciales por semana, ellos trabajaban mucho por su cuenta y venían siempre bien preparados y aquí no vienen. Es una diferencia cultural que ha sido muy potenciada por el Proceso de Bolonia, porque le da mucho más protagonismo al alumno. También creo que el Proceso de Bolonia ha sido implementado con mucha prisa, si hubiera sido de una forma más lenta y progresiva igual hubiera sido posible ir cambiando los valores en relación al trabajo que tienen los alumnos y los profesores. Por tanto, los Planes de Estudios aunque no son del todo inadecuados están próximos a serlo”

(Prof.Psicología_1.)

“En el Plan de Estudios en Psicología, lo que está mal y lo que yo critico, es que no hay una diferenciación entre clases teóricas y clases prácticas (...) En Psicología es muy importante introducir un componente práctico que no tiene: aplicar test, interpretar test, hacer entrevistas... Otro problema sería cómo están configuradas las asignaturas; nosotros intentamos mantener el mismo contenido de una asignatura que antes era anual a la misma asignatura que ahora es semestral, por eso los alumnos suelen decir que es mucha materia (...) Otro problema radica en las mentalidades, cuesta mucho mentalizar a

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

los alumnos que vienen de la Enseñanza Secundaria a que se adapten a las necesidades y exigencias de la Enseñanza Superior; en cuanto a que Bolonia preconiza que haya un trabajo intensivo por parte del alumno, pero el alumnado no hace ese trabajo, solamente estudia el día antes del examen (...) También está el problema de los tres años, porque al tener tan poco tiempo no habilita al alumnado para nada, ellos no pueden llegar a ser psicólogos en tres años, es muy poco tiempo. Todos estos problemas son relativos a la enseñanza pero en términos de docencia también surgen otros (...) Como nosotros estamos en una universidad privada y las diferencias con la pública son muy importantes, cada año recibimos menos alumnos y los que nos llegan no son precisamente los mejores; al tener un menor número de matrículas se ha optado por reunir a varios grupos (que antes eran diferentes) en uno mismo, con lo cual ahora tenemos a muchos más alumnos en clase que antes”

(Prof.Psicología_2.)

Del mismo modo que la positividad se ve exacerbada entre los profesores a través de las entrevistas, la negatividad de los alumnos se nota de una forma más clara por lo que éstos expresan en los grupos de discusión. En primer lugar, exponen la falta de preparación y formación que tenían tanto los docentes como los directivos de las Facultades y Departamentos:

“Estamos en un Plan que no conocemos, porque cuando nosotros empezamos, al ser la primera promoción, ni nosotros ni los profesores teníamos claro cómo iba a ser el Plan de Estudios”

(Alum.Pedagogía_C.11.)

“Hay bastantes profesores que se plantaron en el aula sin saber qué es lo que iban a hacer y, cuando acabó el cuatrimestre y su asignatura, seguían sin saberlo. A medida que vamos avanzando de curso se siguen cometiendo los mismos errores que en años anteriores”

(Alum.Pedagogía_C.14.)

“La sensación es que Bolonia ha pillado por sorpresa a todos, a los que tienen que organizar los títulos, a los profesores, a nosotros,... y así estamos”

(Alum.Magisterio_A.1.)

“Nosotros estamos siendo la generación de prueba, las cobayas con las que se está experimentando y, más tarde o más temprano, esto nos va a pasar factura. Todos los años pasa algo, no hay prácticamente información oficial de nada, solamente rumores. Se debería haber planificado todo mucho mejor”

(Alum.Magisterio_A.5.)

“El primer curso en Grado fue muy caótico porque, al ser los primeros, no sabían muy bien qué tenían que hacer. Con el paso del tiempo se han adecuado más a lo que tendría que ser Bolonia, pero seguimos a años luz de lo que debería ser”

(Alum.Historia_A.5.)

Un segundo aspecto en el que hace especialmente hincapié es la discrepancia existente entre los aspectos formales que se recogen en los documentos oficiales, como es el Plan de Estudios, de lo que realmente se lleva a cabo en el aula:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“El problema es que lo que está escrito no se corresponde con la realidad y a medida que va pasando el tiempo y Bolonia se va estabilizando, van apareciendo nuevas cosas que hacen todavía más difícil la adaptación”
(Alum.Pedagogía_C.8.)

“Es inadecuado, porque hay mucha diferencia entre lo que se publicita que es Bolonia y lo que luego traen el Plan de Estudios y las Guías Docentes. En la mayoría de las asignaturas te cargan de muchísimo trabajo, cuando al final te lo juegas todo en el examen. La única diferencia con lo que había antes es que ahora los alumnos tenemos que hacer mucho más trabajo”
(Alum.Pedagogía_C.12.)

“Aunque no leamos el Plan de Estudios, tenemos claras las características del Plan Bolonia: grupos reducidos, trabajo en grupo, evaluación continua, etc. Al final lo que ha pasado es que la idea está muy bien pero no se aplica. En las aulas somos grupos de 80 personas (o más), haciendo trabajos en grupo muy mal planteados...”
(Alum.Magisterio_A.7.)

“Lo que trae el Plan de Estudios está bien, pero lo que se está haciendo no es lo mismo ni es lo que se propone desde Bolonia”
(Alum.Biología_A.1.)

“Lo que está escrito y lo que sucede en la realidad se corresponde solamente de vez en cuando, un 30 o un 40% de las ocasiones”
(Alum.Historia_A.1.)

Un tercer aspecto que se repite en numerosos grupos de discusión es que la formación que se está recibiendo dentro de los nuevos Planes de Estudios no resulta adecuada y, en todo caso, es peor y presenta una calidad inferior a la que se llevaba a cabo en las Diplomaturas o Licenciaturas:

“Yo empecé la carrera de Licenciatura y luego me cambié para el Grado, de lo cual me arrepiento mucho”
(Alum.Pedagogía_A.4.)

“Ahora mismo tal y como está el Plan de Estudios lo que se nos está enseñando es el primer ciclo de la Licenciatura, sólo nos dan los conocimientos básicos para luego perfeccionarlos y completarlos con el Máster que quieras”
(Alum.Biología_A.3.)

“Con el Grado hemos perdido en todos los casos respecto a los alumnos de Licenciatura. Porque con los cambios de organización y de contenido de las asignaturas no aprendes tanto como aprendían los otros”
(Alum.Historia_A.5.)

“A nosotros prácticamente nos obligan a cursar un Máster para poder desempeñar alguno de los perfiles profesionales de la titulación, porque solamente con los tres años de Licenciatura (sistema educativo portugués) no es suficiente y necesitamos la especialización que solamente se consigue con el Máster”
(Alum.Psicología_A.11.)

“Yo, que estoy haciendo mi segunda carrera y la primera la hice antes de Bolonia, he visto que antes había mucho más comunicación, reflexión... hoy en día solamente nos dedicamos a estudiar con muchas más prisas y aceleración. Y, al final, todo lo que aprendemos así lo olvidamos pronto”
(Alum.Psicología_C.10.)

Por tanto, la valoración global que daría el alumnado respecto a los Planes de Estudio adaptados al EEES se podría resumir con la siguiente cita:

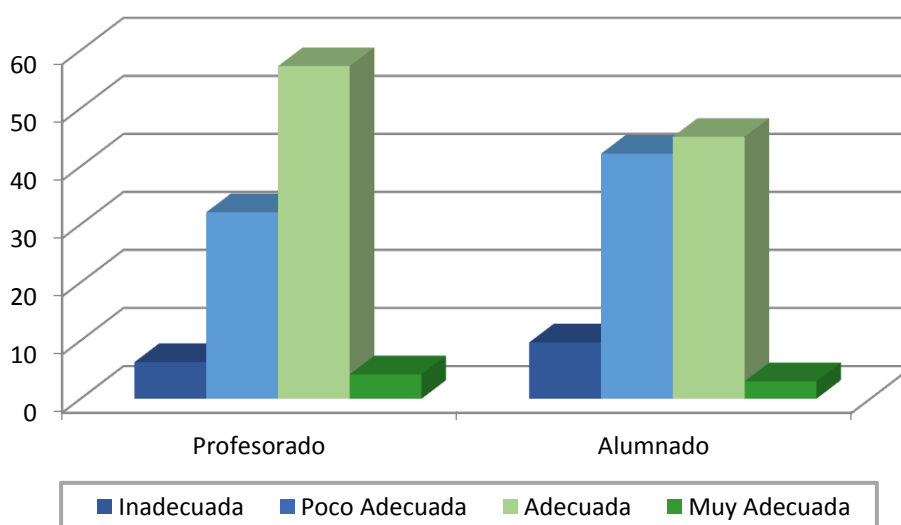
“El Plan está mal desde el principio y la única solución es volver a hacerlo todo de nuevo otra vez”
(Alum.Historia_A.3.)

Centrándonos en el primer aspecto relativo a los Planes de Estudios que versa sobre cómo es la **estructura y organización** que éstos presentan, las valoraciones realizadas siguen la misma línea que en el caso anterior: se califica entre poco adecuada y adecuada con una ligera tendencia a priorizar la segunda categoría respecto a la primera. Esta tendencia se percibe más claramente entre el profesorado que entre alumnado, ya que en el primer caso la diferencia porcentual es de un 12,2% (a favor de la categoría adecuada) mientras que en el segundo caso esta diferencia solamente se sitúa en un 2,9%. En todo caso, las valoraciones medias y de desviación típica son muy similares al ítem anterior, dado que el profesorado presenta una media de 2,59 (con una desviación típica de 0,673) y el alumnado una media de 2,41 (con una desviación típica de 0,705).

TABLA 28: Valoración de la estructura y organización del Plan de Estudios de la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuada	54	6,3	300	9,7
Poco Adecuada	273	32,1	1302	42,2
Adecuada	488	57,3	1392	45,1
Muy Adecuada	36	4,2	93	3,0
Total	851	100,0	3087	100,0

GRÁFICO 23: Valoración de la estructura y organización del Plan de Estudios de la Titulación



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Al realizar las entrevistas se ha podido constatar como buena parte del profesorado no conoce o al menos no tiene claro cuál es la organización y estructuración de la titulación en que imparte docencia ni en qué tres niveles (módulos, materias y asignaturas) se encuadraría su enseñanza. Algunos lo admiten directamente: “desconocía que la carrera estuviese organizada en esos tres niveles. Puede ser debido a que no haya estado implicada en el diseño del Plan de Estudios” (Prof.Magisterio_2.), mientras que otros pasan por este tema superficialmente y con respuestas breves que nos hacen ver que su nivel de dominio al respecto es limitado. En todo caso se puede destacar una opinión escéptica al respecto de la estructuración de las nuevas titulaciones:

“Mi opinión es que esta organización queda bien sobre el papel pero en el fondo lo que prima es el concepto de la asignatura. Aunque luego internamente los profesores han organizado los temas por módulos, pero no es a ese módulo al que nos referimos sino que es a otro. Yo creo que no es necesario cambiarle el nombre a las cosas y el nombre de “asignatura” se entiende perfectamente”
(Prof.Historia_1.)

Los alumnos, debido a su paso a través de los diferentes cursos por todos los módulos, materias y asignaturas que componen la titulación, parece que tienen más clara esta organización y estructuración (al menos en el nivel más bajo, que se corresponde con las asignaturas) aunque más de uno explicita que no la conoce o conocía:

“Yo la estructura la conocí cuando me fui a matricular este año de tercero. Hasta ahora yo lo relacionaba con los profesores y los Departamentos a los que cada uno pertenecía”
(Alum.Pedagogía_A.4.)

“Hasta este año no conocíamos la estructura por módulos, materias y asignaturas. Y lo conocimos porque un profesor nos dijo que con su asignatura se acababa de dar por finalizada una materia”
(Alum.Pedagogía_A.6.)

O indican que el desconocimiento que tienen al respecto no es debido a que no les interese el tema, sino más bien a que desde la institución formativa no se les informa sobre ello (o según ellos mismos indican, que esta organización la van “planteando sobre la marcha”):

“Nosotros, que ahora estamos en tercero, de cuarto sólo sabemos las asignaturas que vamos a tener. Pero no tenemos ni idea de cómo va a ser la estructura ni cómo se van a plantear esas asignaturas el año que viene. Y eso mismo pasó cuando estábamos en primero respecto a las asignaturas de segundo, cuando estábamos en segundo respecto a las asignaturas de tercero...”
(Alum.Pedagogía_A.5.)

En términos generales, la mayor parte del alumnado no la concibe como adecuada y ejemplifica claramente por qué la valora de esta manera. Sus dos principales quejas se centran en la mala distribución/composición de las asignaturas a lo largo de los diferentes cursos:

“En general veo bastantes deficiencias en la organización y estructuración del Plan, sobre todo en lo que respecta a las asignaturas, ya que hay alguna asignatura de primero que empieza en un nivel excesivamente alto”
(Alum.Magisterio_A.4.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Existe una linealidad en el contenido de algunas asignaturas, de forma que el nivel de complejidad va aumentando. Pero esta organización creo que está mal planteada, al ser asignaturas que están relacionadas entre sí y tener un contenido complejo lo que debería hacerse es aumentar el tiempo de cada una haciéndolas anuales y establecer tres niveles de dificultad diferentes: uno para primero, otro para segundo y otro para tercero. De esta forma los alumnos tendríamos tiempo suficiente para trabajar y aprender bien las bases que nos serán necesarias para pasar de un curso a otro”
(Alum.Psicología_B.11.)

“El módulo de asignaturas básicas lo veo demasiado amplio y repetitivo porque todo lo que damos en primero se vuelva a dar en segundo y también en tercero. Estamos constantemente repitiendo el mismo temario”
(Alum.Biología_A.3.)

“Las asignaturas están muy mal organizadas, por ejemplo, tenemos una asignatura que se ha fusionado con otra que pertenecía a cursos superiores de la Licenciatura y el contenido se ha mantenido el mismo pero al estar nosotros en los primeros cursos no tenemos los conocimientos necesarios para afrontarla. Ahora se dan asignaturas con el mismo contenido pero distinto orden, de distinta manera...”
(Alum.Biología_A.6.)

Y el exceso de trabajo exigido, requiriendo una cantidad de horas de dedicación ingente:

“No tenemos tiempo para nada. Si te dedicas a hacer los trabajos no te da tiempo a estudiar y si te dedicas a estudiar no te da tiempo a hacer los trabajos. Las últimas prácticas del cuatrimestre yo las entrego mucho peor que las primeras, porque es un momento en el que se te acumula todo y no puedes dedicarle todo el tiempo que deberías o querrías. Además, la planificación de los profesores deja mucho que desear, hay algunos que a falta de un mes para acabar la asignatura se acuerdan que en la Guía habían puesto un determinado porcentaje para trabajos grupales y que hasta ese momento no los habían hecho, por lo que nos lo mandan hacer con muy poco margen para que actuemos y lo hagamos bien. Luego, se dan clases y se avanza hasta el último día del cuatrimestre y cuando empieza el periodo de exámenes, el primer día ya tenemos un examen que, lógicamente, no nos dio tiempo a preparar”
(Alum.Pedagogía_C.5.)

“Las horas de trabajo autónomo es materialmente imposible cumplirlas porque si entre clases teóricas y prácticas tenemos nueve horas al día, luego cuando llegas a casa no te da tiempo a echar ni una hora ni media para preparar cada asignatura”
(Alum.Biología_A.6.)

“Con Bolonia estudiar y trabajar es prácticamente imposible, porque a cada asignatura deberíamos dedicarle dos o tres horas y nosotros salimos de clase a las 10 o las 11 de la noche y cuando llegas a casa lo único que quieres es descansar porque a la mañana siguiente hay que madrugar para ir a trabajar”
(Alum.Psicología_C.9.)

Aun así, también se da un cierto número de casos que valoran la organización y estructuración de la titulación como adecuada:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“La estructura está bien, porque primero te dice las asignaturas y a qué bloque o área pertenecen y luego te va explicando: los requisitos de acceso, los objetivos, las competencias... En el papel, la organización cuadra bien. Luego la realidad es otra cosa”
(Alum.Pedagogía_B.1.)

“Es adecuada, pero con matices. La organización y estructura resultan bastante coherentes”
(Alum.Historia_A.2.)

“La organización es adecuada, porque en primero damos asignaturas que nos aportan una base fundamental de la que nos hacemos conscientes a medida que pasamos de curso y necesitamos esos conocimientos para abordar nuevas asignaturas”
(Alum.Historia_A.5.)

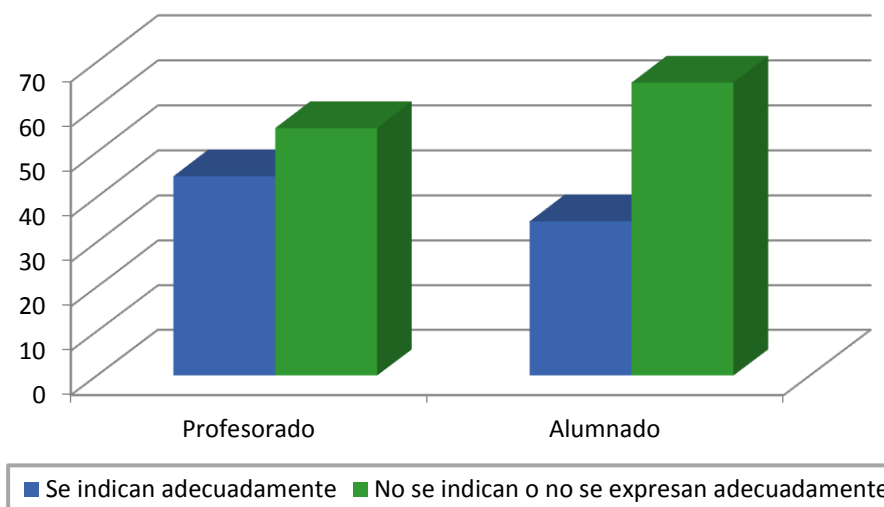
“La organización está bien, porque empezamos con asignaturas más generales y luego damos asignaturas más específicas. Vamos desde la generalidad a la especificidad”
(Alum.Psicología_C.4.)

En el siguiente ítem se requirió a las audiencias que especificasen verbalmente los **objetivos** más importantes que se deberían lograr en la titulación/asignaturas. Tras un análisis textual de las respuestas los resultados son los siguientes:

TABLA 29: Expresión de los objetivos de la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Indican algún objetivo de forma adecuada	392	44,6	1074	34,6
No indican ningún objetivo o no lo hacen de forma adecuada	486	55,3	2034	65,4
Total	878	100,0	3108	100,0

GRÁFICO 24: Expresión de los objetivos de la Titulación



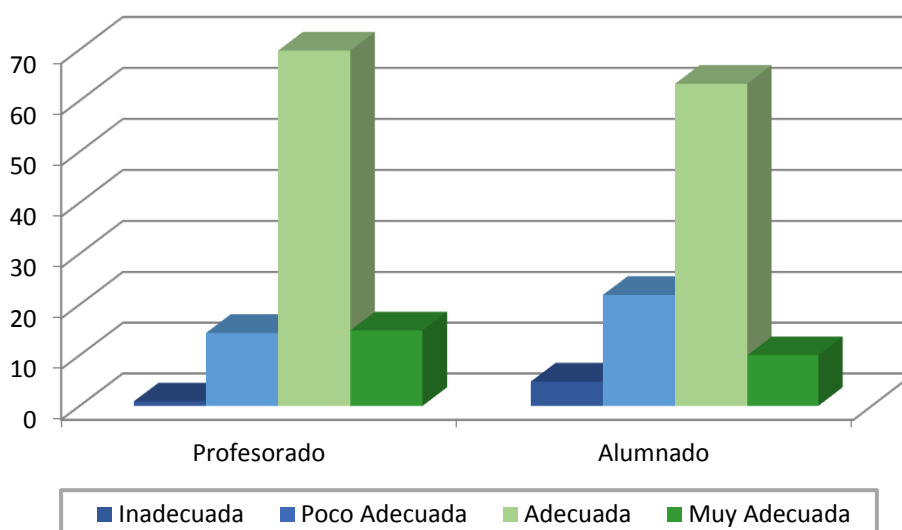
Como se puede ver, predomina claramente la tendencia negativa en esta respuesta ya que los sujetos, bien no han querido responder a la pregunta que se les realizaba (hasta cierto punto lógico, dado que existe una cierta predisposición a que las personas que responden a cuestionarios no se esfuercen ni empleen mucho tiempo en la respuesta de las preguntas abiertas), o bien lo que ellos consideraban objetivos no son tales desde un punto de vista estricto, o no están adecuadamente expresados para hacer referencia a una serie de metas que se pueden y pretenden alcanzar a través del proceso educativo. Destaca especialmente el hecho de que los docentes, aunque se trate de expertos formadores a los que se les presupone toda una serie de aptitudes pedagógicas, no hayan sido capaces de mejorar notablemente (aunque sí ligeramente) la expresión de los objetivos que hacen sus propios alumnos (44,6% de los profesores lo han hecho satisfactoriamente vs. 34,6% de los alumnos que lo han hecho de manera adecuada).

Otro de los aspectos importantes que se incluye en los Planes de Estudios es la información que se recoge en las **Guías Docentes** de cada asignatura. En términos generales, tanto profesores como alumnos valoran positivamente esta información calificándola claramente como adecuada, dando lugar con ello a que sea el elemento de los Programas Formativos de las titulaciones que, en conjunto (contando ambas audiencias), resulta mejor estimado, puesto que la valoración media del profesorado se sitúa en 2,99 (con una desviación típica de 0,575) y el alumnado en 2,79 (con una desviación típica de 0,681).

TABLA 30: Valoración de la información de la asignatura respecto al Plan de Estudios y a las Guías Docentes

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuada	8	0,9	147	4,8
Poco Adecuada	123	14,4	678	21,9
Adecuada	596	69,8	1959	63,3
Muy Adecuada	127	14,9	309	10,0
Total	854	100,0	3093	100,0

GRÁFICO 25: Valoración de la información de la asignatura respecto al Plan de Estudios y a las Guías Docentes



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Cierto sector del alumnado considera que las Guías Docentes son un documento poco útil e inadecuado:

“La información de las Guías es demasiado abstracta y no queda nada claro cómo se va aplicar posteriormente”

(Alum.Magisterio_A.7.)

“La mayor parte de las Guías Docentes están hechas por parte del profesorado de una manera muy sucinta y por encima, como un mero trámite que tienen que pasar para “cumplir el expediente””

(Alum.Historia_A.1.)

“Las Guías Docentes son algo que los profesores tienen que rellenar siguiendo el marco existente. Para ellos es una obligación que, según dicen, les lleva mucho esfuerzo pero ese esfuerzo no se ve reflejado en el documento final. Yo me he pasado mucho tiempo revisando las Guías Docentes y al final lo único que resulta interesante son los sistemas de evaluación, centrándome en los porcentajes que se asignan a cada método de evaluación”

(Alum.Historia_A.8.)

En relación a la información incluida en los Planes de Estudios y en las Guías Docentes, mediante la entrevista se ha preguntado al profesorado qué nivel de correlación existe entre lo que se expone en el primer documento mencionado y lo que ellos configuran para llevar a cabo la práctica educativa de su asignatura. Para la mayoría hay un buen nivel de correspondencia aunque siempre aportando un toque personal:

“Los profesores, al final, acabamos sabiendo filtrar y utilizar lo que pone el Plan de Estudios para acomodarlo a nuestra manera de entender la enseñanza”

(Prof.Pedagogía_2.)

“Aunque yo bebo de esa fuente que es el Plan de Estudios finalmente realizo lo que yo quiero hacer. Pero siempre desde ese espíritu del Espacio Europeo que te facilita a cambiar un poco de metodología”

(Prof.Pedagogía_3.)

“Yo diría que sí, que hay correspondencia, porque tomo como referencia lo que se incluye en el Plan de Estudios para elaborar la Guía Docente de mi asignatura”

(Prof.Magisterio_1.)

“El docente es el que adapta el contenido de sus asignaturas a lo que dice el Plan de Estudios”

(Prof.Psicología_3.)

También se preguntó a los docentes qué nivel de satisfacción tienen respecto al modelo estandarizado de Guía Docente que deben cubrir para cada una de sus asignaturas. Aunque la mayoría afirman que los distintos apartados que se recogen en este documento (requisitos de acceso, contextualización de la asignatura, finalidad y objetivos, competencias a adquirir/desarrollar, contenidos, metodología docente, sistemas de evaluación del aprendizaje y bibliografía) permiten aportar toda (incluso algunos profesores indican que demasiada) la información que el alumno necesita para cursar la materia, en algunos casos no se percibe como adecuada:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Yo considero que las Guías Docentes que utilizábamos cuando estábamos haciendo el plan piloto eran mejores que las que tenemos ahora (a pesar de que se trata de una Guía Oficial estándar para toda la Universidad de Cantabria), porque, en nuestro caso, no se adecúan bien a nuestras necesidades. Por ejemplo, es muy difícil incluir en el cronograma de actividades una salida de campo o una determinada actividad, porque el formato que tiene solamente te deja plasmar los temas teóricos, pero para la parte práctica está muy limitado. Además, la descripción de las competencias puede ser un poco farragosa para los estudiantes porque es demasiado texto. Sería conveniente reducir la descripción de las competencias y aumentar el espacio para la descripción de las prácticas”
(Prof.Historia_1.)

“Yo creo que sobra información, porque hay varios elementos y documentos paralelos que hay que ir haciendo en los que se incluye la misma información y en los que se pide un nivel de detalle irreal. Prácticamente hay que poner día a día lo que hay que hacer y de un año para otro hay circunstancias como días de fiesta no esperados o días de huelga que descuadran todo. Hacemos unos documentos muy rígidos que no se corresponden con la necesaria elasticidad que tiene que tener un curso”
(Prof.Geografía_1.)

“Se trata de algo muy burocratizado que no incluye la información que los alumnos necesitan ni la información que los profesores quieren exponer. Tiene un contenido demasiado formal”
(Prof.Psicología_1.)

Tampoco los propios alumnos perciben como oportuno este modelo estandarizado de Guía Docente:

“Las Guías Docentes están, desde mi punto de vista, peor desde Bolonia, porque los contenidos están muy prefijados de antemano y no dan libertad al profesor para poner lo que realmente considera oportuno”
(Alum.Biología_A.1.)

“El modelo de Guía Docente que se utiliza me parece exagerado, se pone mucha información que desechas”
(Alum.Historia_A.2.)

“Yo creo que cuentan muchas cosas que no interesan”
(Alum.Pedagogía_C.9.)

“La información que traen las Guías Docentes es demasiada”
(Alum.Psicología_C.10.)

“Hay cosas que sobran y cosas que faltan”
(Alum.Geografía_A.3.)

“En las Guías se debería poner la fecha de los exámenes, porque ahora estamos en marzo y todavía no se saben las fechas de los exámenes de junio”
(Alum.Pedagogía_A.4.)

“Deberían incluir una temporalización de cuándo se empiezan los trabajos, cuándo los hay que entregar, cuándo los hay que exponer...”
(Alum.Pedagogía_C.1.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

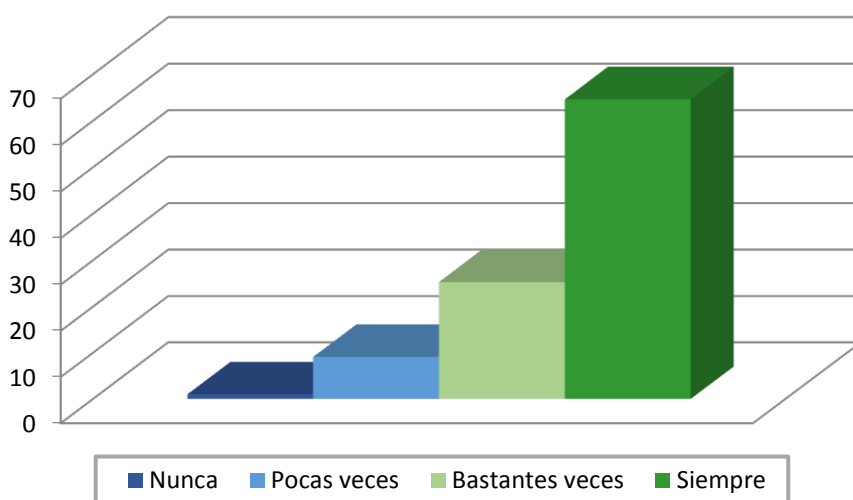
“Estaría bien que se incluyera un resumen de cada asignatura para saber mejor dónde te metes. Porque a veces leyendo las Guías crees que la orientación de la asignatura va a ser de una forma y luego la realidad es completamente diferente”
(Alum.Historia_A.2.)

Cuando se pregunta a los docentes si, al menos anualmente, revisan y actualizan la información que incluyen en las Guías Docentes de sus asignaturas, un alto número de ellos afirma realizarlo con asiduidad, ya que casi nueve de cada diez profesores efectúan esta tarea con un alto nivel de frecuencia resultando prácticamente inexistentes los casos en que nunca repasan los contenidos que han incluido previamente en las Guías Docentes.

TABLA 31: Revisión y actualización de la información de las Guías Docentes

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	9	1,0
Pocas veces	79	9,1
Bastantes veces	220	25,3
Siempre	562	64,6
Total	870	100,0

GRÁFICO 26: Revisión y actualización de la información de las Guías Docentes



Estos mismos datos se corroboran con lo expresado por el profesorado en las entrevistas:

“Sí, hay que revisarla y actualizarla. De hecho, en la asignatura que lleva tres años se han modificado unas cuantas cosas; y en la otra que lleva dos, se ha modificado poco pero lo justo para que se ajuste a lo que hacemos”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Sí, mi Guía Docente de este año creo que está mucho mejor que la del año pasado, porque la experiencia me ha ayudado mucho”
(Prof.Magisterio_1.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Sí, todos los años. Porque nosotros tenemos una agencia que se llama “Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior” (A3ES), que se encarga de hacer inspecciones en las universidades y analiza, entre otras cosas, las Guías Docentes. Y si ellos ven que, por ejemplo, la bibliografía está desfasada puedes tener problemas”
(Prof.Psicología_2.)

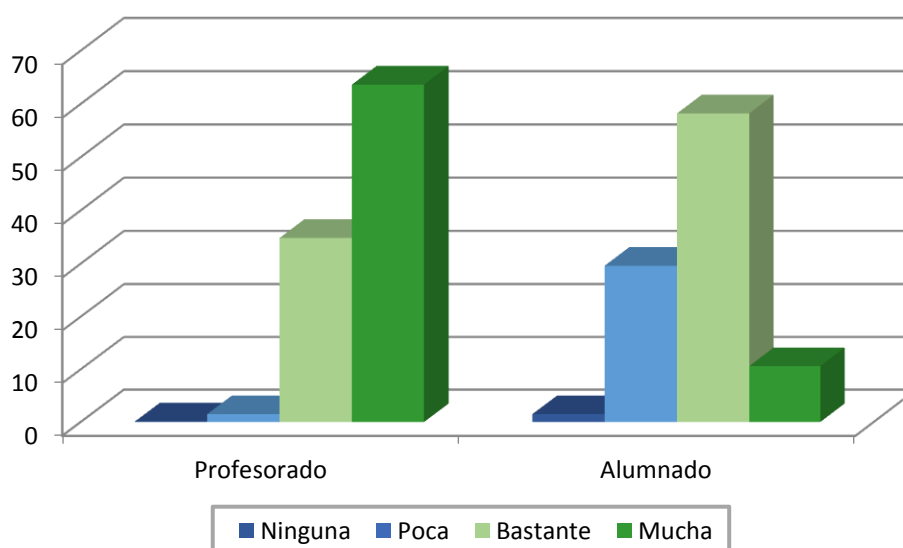
“Sí, intento actualizar sobre todo la bibliografía. Además, cada uno de los temas que doy intento completarlo virtualmente (a través de la Plataforma Moodle) con artículos, capítulos de libros o ponencias en congresos, y no sólo lo renuevo anualmente sino que prácticamente estoy revisándolo y actualizándolo día a día”
(Prof.Psicología_4.)

Un tercer aspecto vinculado con el contenido de las Guías Docentes es el nivel de correspondencia existente entre lo que se explicita en este documento y luego lo que realmente sucede en el aula. Este nivel de correspondencia va a variar sustancialmente en función de a quién se le pregunte, ya que casi la totalidad de los docentes indica que este nivel será alto o muy alto (valoración media de 3,62 con una desviación típica de 0,522) mientras que los discentes son mucho más escépticos al respecto (valoración media de 2,78 con una desviación típica de 0,645). En cualquier caso, la valoración no deja de ser sustancialmente alta.

TABLA 32: Correspondencia entre el contenido de las Guías Docentes y la realidad del aula

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	1	0,1	48	1,5
Poca	13	1,5	918	29,6
Bastante	304	34,8	1803	58,2
Mucha	555	63,6	330	10,6
Total	873	100,0	3099	100,0

GRÁFICO 27: Correspondencia entre el contenido de las Guías Docentes y la realidad del aula



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El alumnado, a través de los grupos de discusión, ha expresado la falta de correspondencia existente entre el contenido de las Guías Docentes y lo que realmente sucede en el aula:

“Ya sólo con mirarlas por encima antes de que empiecen las clases sabes que no se van a cumplir. Por ejemplo, en las que ves que se incluyen muchos temas que sabes que no va a dar tiempo a darlos”

(Alum.Pedagogía_A.5.)

“Muchas de las asignaturas que al final aprobamos fue gracias a que los profesores no siguieron lo que traía en las Guías Docentes”

(Alum.Pedagogía_A.6.)

“Lo que pone en las Guías Docentes no se corresponde con lo que se hace en clase”

(Alum.Magisterio_A.1.)

“Dependiendo del profesor puede haber bastante discrepancia entre lo que se pone en las Guías Docentes y luego lo que se hace en clase. Hay algunos profesores que, por ejemplo, te ponen en la Guía que hay que hacer tres trabajos y el examen y luego tienes que hacer seis trabajos y al final el examen cuenta menos de lo que en origen contaba”

(Alum.Geografía_A.4.)

“En el primer curso sí que leía las Guías pero a partir de segundo dejé de hacerlo, porque o no se correspondía lo que estaba escrito con lo que pasaba en clase o porque empecé a pensar que “lo que sea será” y así no me creaba falsas expectativas de lo que luego vendría”

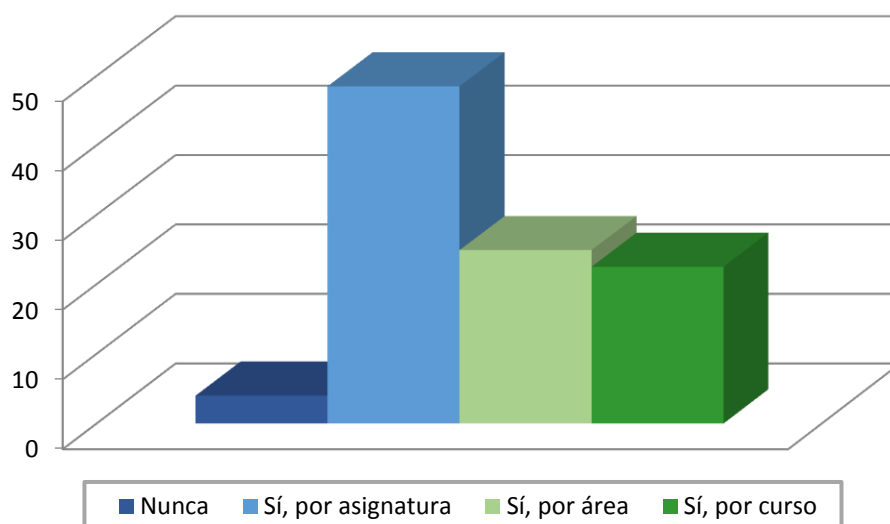
(Alum.Psicología_B.9.)

Otro aspecto fundamental a la hora de garantizar una educación de calidad y un desarrollo óptimo de los Planes de Estudios es la organización y **coordinación docente** que se debe dar entre los diferentes miembros del cuerpo de profesores. A este respecto hemos empleado dos preguntas diferentes en función de la audiencia destinataria. Al profesorado se le ha dado la opción de indicar si bien no participa en ningún sistema de coordinación docente o si por el contrario lo hace pero en tres modalidades diferentes (y no excluyentes). Han sido muy pocos los formadores que han indicado que no participan de ningún tipo de coordinación docente (solamente el 4% del total), mientras que la mayoría sí que lo realiza. Entre las distintas opciones de respuesta que han dado, destaca especialmente la coordinación en una misma asignatura (en aquellos casos en los que la docencia es asignada a más de un profesor), ya que casi la mitad de los docentes están implicados en alguno de estos mecanismos de coordinación; resultando también de relativa importancia la coordinación dentro de un mismo área/departamento y la coordinación dentro del mismo curso.

TABLA 33: Nivel de coordinación docente en la Titulación (Profesorado)

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	48	4,0
Sí, por asignatura	575	48,5
Sí, por área	295	24,9
Sí, por curso	267	22,5
Total	1185	100,0

GRÁFICO 28: Nivel de coordinación docente en la Titulación (Profesorado)



Mediante las entrevistas los profesores han explicitado claramente a través de qué mecanismos y cómo llevan a cabo los procedimientos que garantizan la coordinación docente:

“Ahora mismo se están poniendo en marcha, al menos formalmente, las Comisiones de Coordinación que venían en el diseño del Plan de Estudios. Pero hay que tener en cuenta que el proceso de fusión que han tenido los centros ha hecho que hubiera que homogeneizar los mecanismos de coordinación de varios títulos que habían sido diseñados por centros distintos (...) En definitiva, sí que existen mecanismos de coordinación, (...) pero otra cosa es lo que ocurre (...) Yo no sé lo que se hace en muchas asignaturas (...), si supiéramos lo que están haciendo el resto de los compañeros podríamos ajustar mejor lo que tenemos que hacer. Y eso no es fácil conseguirlo, porque los profesores siguen siendo bastante reticentes a contar con claridad qué es lo que hacen y qué tipo de actividades están desarrollando”

(Prof.Pedagogía_1.)

“Nosotros tenemos dos niveles en la coordinación de las asignaturas. El primer nivel, que quizá sea el más importante, corresponde al grupo docente que hay en cada uno de los Departamentos, se trata de profesores de la misma área de conocimiento y se reúnen hacia el mes de abril para distribuir la organización docente y en ese momento tienen que poner en común sus Guías Docentes para que no haya solapamientos. En un segundo nivel se encuentra el coordinador del título, desempeñado por un vicedecano de la Facultad y que se encarga de la supervisión; esta supervisión la realiza en tres momentos en cada cuatrimestre: al inicio, a mitad y al finalizar, más una cuarta reunión para hacer las Guías Docentes en las que se recogen las recomendaciones de los grupos de calidad y los informes que éstos elaboran. Las reuniones de este coordinador son por curso y cuatrimestre”

(Prof.Historia_1.)

“En el seno de cada asignatura lo normal es que haya un único profesor o como máximo dos, entonces, a nivel intra-asignaturas no veo la posibilidad de que existan excesivos problemas. Entre diversas asignaturas el problema es distinto, porque cada asignatura es un mundo cerrado y cada profesor

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

coloca una muralla alrededor (...), aunque en mi Departamento todavía somos capaces de sentarnos en una misma mesa y discutir la docencia del Plan Docente del año que viene. Pero cada uno es muy celoso de los contenidos de sus asignaturas, de forma que solapamientos o fallos de coordinación existen (...) Por tanto, esta coordinación se hace, pero luego lo que cada uno realiza dentro de su asignatura es un mundo aparte fuera del control.”

(Prof.Geografía_1.)

“Hay coordinación docente por áreas científicas. Hay una reunión por semestre en la que los docentes coordinan los contenidos, niveles de dificultad... (...) Y también tenemos una reunión cada dos meses con los docentes para trabajar en la coordinación del curso”

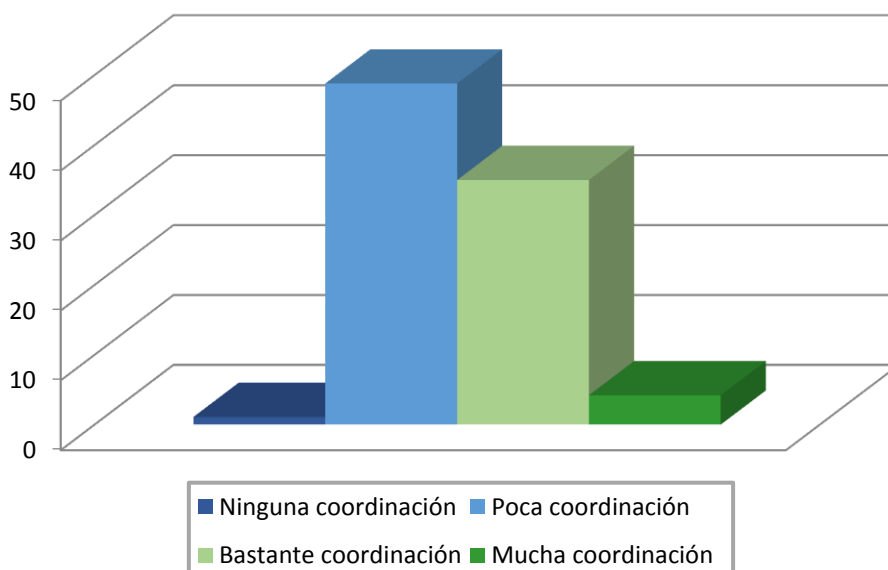
(Prof.Psicología_1.)

Mientras tanto, al alumnado se le ha preguntado acerca del nivel de coordinación que percibe entre sus profesores. Contrariamente a lo que éstos indican, los alumnos expresan que el nivel de organización entre docentes deja bastante que desear, ya que más del 60% de los casos expresan una poca o nula coordinación (valoración media de 2,31 con una desviación típica de 0,735).

TABLA 34: Nivel de coordinación docente en la Titulación (Alumnado)

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna coordinación	372	12,1
Poca coordinación	1506	48,8
Bastante coordinación	1080	35,0
Mucha coordinación	129	4,2
Total	3087	100,0

GRÁFICO 29: Nivel de coordinación docente en la Titulación (Alumnado)



En los grupos de discusión el alumnado ha confirmado el bajo nivel de coordinación que perciben entre sus docentes:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“La coordinación es muy mala. Nosotros llevamos peleando por ello desde primero, nos dicen que lo van a intentar arreglar pero al final nadie se reúne con nadie y todo sigue igual”

(Alum.Pedagogía_A.1.)

“En segundo se nos puso una coordinadora, pero no supimos bien en qué consistió su trabajo porque no hubo ninguna mejora de coordinación”

(Alum.Pedagogía_A.9.)

“Una profesora estaba interesada en coordinar una serie de prácticas comunes a varias asignaturas y tuvo que desistir porque nadie se ponía de acuerdo ni con ella ni entre sí”

(Alum.Magisterio_A.1.)

“La coordinación docente es horrible, tenemos asignaturas cuatrimestrales con cuatro profesores diferentes que solamente se ven al principio del curso para poner el examen y luego no vuelven a comunicarse entre sí, de hecho hay veces que incluso se mensajan unos con otros por medio nuestro”

(Alum.Magisterio_A.6.)

“En muchas asignaturas repetimos una y otra vez el mismo temario”

(Alum.Biología_A.5.)

“No hay coordinación de ningún tipo, ni dentro de una misma asignatura, ni dentro del Departamento...”

(Alum.Historia_A.4.)

Lógicamente, hay ciertas excepciones, pero incluso en ellas el alumnado expresa la “rareza” de estas situaciones que presentan un carácter más positivo:

“La coordinación dentro de las asignaturas depende de cada caso. Hay asignaturas en las que uno da la teoría y otra la práctica, en otras todos los profesores están juntos en el aula al mismo tiempo y en otras un profesor da la primera parte de la asignatura y otro (u otros) las siguientes. En los tres casos hay ejemplos tanto de buena coordinación como de mala”

(Alum.Pedagogía_B.5.)

“Hay algunos profesores que por pertenecer al mismo Departamento y trabajan en el mismo grupo de investigación tienen más contacto unos con otros y sí que tienen una cierta coordinación, pero no es algo muy extendido”

(Alum.Geografía_A.5.)

“En Psicología, tenemos clase con profesores de muy distintas áreas por lo que es muy difícil que se encuentren bien coordinados entre sí. A pesar de ello, sí que percibimos que, por ejemplo, hubo coordinación entre los trabajos que tuvimos que realizar durante el segundo semestre del primer curso, ya que todos ellos tuvieron la misma temática, aunque distintas formas de abordarla”

(Alum.Psicología_A.11.)

La conclusión de los alumnos respecto a la coordinación docente estaría muy cerca de ser ésta: *“cada profesor sólo cree que existe su asignatura y no tiene en cuenta que tenemos otras cinco asignaturas cada cuatrimestre y que en cada una de ellas nos piden hacer trabajos, prácticas, lecturas, estudiar...”* (Alum.Pedagogía_C.12.).

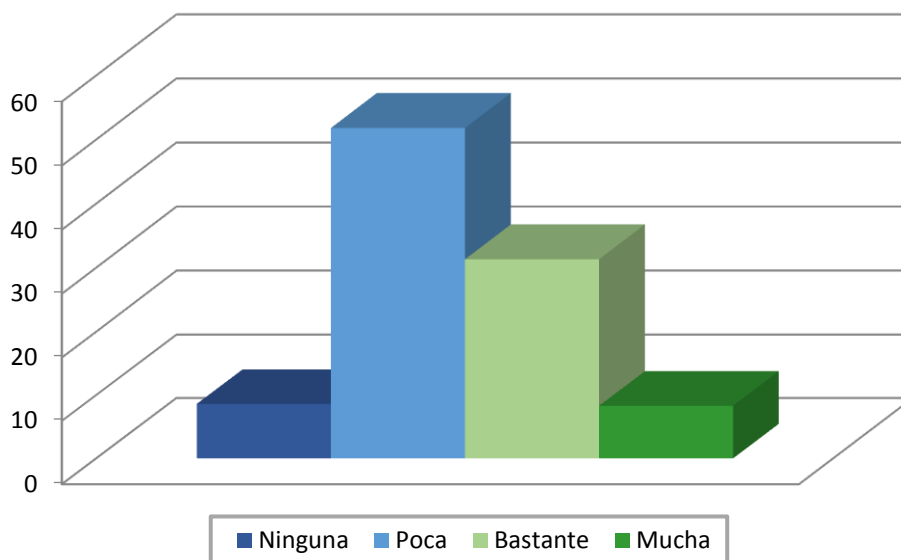
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Al alumnado se le ha preguntado qué **nivel de información** poseía acerca de la carrera que estaba cursando previamente a su matriculación en la misma. Como se puede observar a continuación (con una valoración media de 2,39 y una desviación típica de 0,760), en gran parte de los casos esta información era poca o nula (60,4%) y en menos de uno de cada tres casos suficiente para tomar una decisión razonada y justificada que, en gran medida, va a definir y delimitar el proceso vital del sujeto.

TABLA 35: Nivel de información acerca de la Titulación previa a la matrícula

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	267	8,6
Poca	1605	51,8
Bastante	969	31,3
Mucha	258	8,3
Total	3099	100,0

GRÁFICO 30: Nivel de información acerca de la Titulación previa a la matrícula



Este bajo nivel de información previo a la matrícula ha sido confirmado por los alumnos participantes en los grupos de discusión:

“Yo creo que, además de ser algo nuevo, hay muy poca información hacia nosotros sobre lo que es el Plan Bolonia y lo que conlleva. No teníamos ni idea y ahora tampoco es que tengamos mucha”
(Alum.Pedagogía_A.7.)

“La información que tenía de la titulación en el momento de matricularme era pésima, de hecho yo fui al Vicerrectorado de Ordenación Académica a informarme y ellos no tenían ni idea, porque era el primer año de Bolonia y yo tenía una circunstancia particular que era que venía de hacer la Diplomatura de Magisterio por Infantil y nadie supo responderme a qué es lo que tenía que hacer”
(Alum.Magisterio_A.3.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“No teníamos acceso a información de ningún tipo. Porque no había otros compañeros a los que preguntarles, dado que éramos el primer curso que hacía el Grado. La página web de la Escuela y el Grado se puso después de que empezáramos el curso y hoy en día sigue yendo bastante mal”
(Alum.Magisterio_A.5.)

“La carrera de Geografía está muy poco promocionada y la información que se tiene no es real, la gente se cree que por estar estudiando Geografía solamente nos estamos aprendiendo los ríos y las montañas cuando realmente la Geografía va mucho más allá”
(Alum.Geografía_A.2.)

Además, en determinados casos en que se proporcionaba información, ésta no era realista ni se correspondía con lo que luego serían las nuevas titulaciones de Grado:

“A mí me dieron infinitas charlas en el instituto acerca de lo que iba a ser Bolonia, pero esa información que nos dieron no se corresponde, para nada, con la realidad”
(Alum.Historia_A.5.)

Cuando se preguntó al profesorado si los alumnos que recibían en primero de carrera poseían una idea clara de en qué consistía la titulación y cuáles eran los perfiles profesionales asociados a ella, la gran mayoría de los docentes entrevistados afirmo que la percepción con la que llegaban distaba mucho de la realidad y solamente con el tiempo y el avanzar de los cursos empezaban a clarificar cuáles eran las posibles salidas laborales de un determinado profesional:

“Yo creo que no lo tienen claro, que no se conocen muy bien cuáles son las posibles salidas profesionales. También es cierto que ahora mismo las salidas profesionales están muy limitadas por la situación actual. Creo que se conocen poco y, además, creo que se conocen muy poco por parte del equipo directivo de la Facultad, que es quien tiene que transmitir este tipo de cosas cuando va a las campañas de información en los institutos para que los futuros estudiantes lo conozcan. Yo creo que la difusión de la información respecto a los perfiles de los estudios está por hacer todavía”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Yo creo que va conociéndolos con el tiempo, aunque se los explicamos el primer día según llegan. No creo que sean conscientes de la estructura hasta que llegan a cuarto y cuando llegan a cuarto conocen muy bien, por ejemplo, en qué consiste el itinerario de Historia pero los itinerarios de enseñanzas secundarias o de Historia aplicada no tienen tan claro en qué consisten”
(Prof.Historia_1.)

“No, durante años la Geografía ha servido sólo para saber qué países empiezan por zeta y por dónde pasan tales ríos. Éste es un primer paso necesario, pero no es más que el punto de partida para luego proponer y hacer cosas y eso la sociedad todavía no lo conoce. Tampoco los geógrafos tenemos una idea clarísima, puesto que (...) los campos son terriblemente dispersos y hace que no haya una imagen clara de la labor del geógrafo. Para los estudiantes al principio es muy difícil y sufren una “crisis de identidad” hasta que poco a poco van encontrando su camino”
(Prof.Geografía_1.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

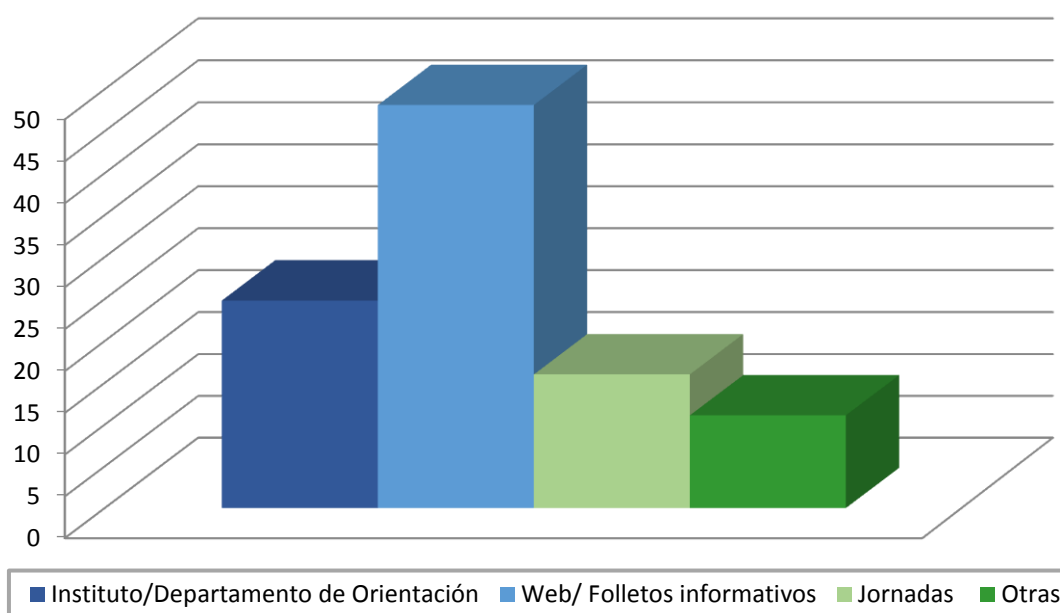
“No, cuando se matriculan no (...) Los alumnos vienen con algunas ideas preconcebidas que luego tenemos que trabajar nosotros durante el primer curso. Pero luego sí, porque al acabar el primer ciclo tienen que escoger área: Psicología de las organizaciones, Psicología clínica o Psicología de la educación”
(Prof.Psicología_2.)

Respecto a la fuente a través de la cual el alumnado ha obtenido esa información, destaca prioritariamente la página web y/o los folletos informativos que realizan las universidades y sus departamentos para hacer llegar a los futuros estudiantes universitarios una información en la que se describan claramente cuáles son las titulaciones en las que se pueden matricular y las características que éstas presentan, ya que casi la mitad de los sujetos encuestados ha empleado esta vía de información. Cuando se le ha dado al alumnado la posibilidad de que explicita otras fuentes a las que ha recurrido para informarse acerca de la carrera universitaria en que estaba interesado, destacan las diversas opciones de comunicación con personas implicadas directa o indirectamente en la titulación que es objeto de interés del sujeto (alumnado de cursos superiores, amistades/conocidos, antiguos alumnos, dirección/profesorado de la carrera, familiares, etc.).

TABLA 36: Fuentes de información acerca de la Titulación previa a la matrícula

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Instituto/Departamento de Orientación	912	24,8
Web/ Folletos informativos	1773	48,1
Jornadas	588	16,0
Otras:	411	11,1
- Alumnado de cursos superiores	45	10,9
- Amistades/Conocidos	78	19,0
- Antiguos alumnos	54	13,1
- Boca a boca	27	6,6
- Consulta a profesionales	3	0,7
- Cuenta propia	15	3,6
- Dirección/Profesorado del Centro universitario	45	10,9
- Diversos medios de comunicación	9	2,1
- Experiencia laboral	6	1,4
- Familiares	48	11,7
- Internet	48	11,7
- Profesores/Charlas en el Instituto	33	8,0
Total	3684	100,0

GRÁFICO 31: Fuentes de información acerca de la Titulación previa a la matrícula



Entre los alumnos que han respondido afirmativamente cuando se les ha preguntado si disponían de una adecuada información previa a la matrícula en la carrera que actualmente estaban cursando, las fuentes a la que habían recurrido han sido, principalmente, las anteriormente citadas:

“Yo, en segundo de Bachillerato, vine a las Jornadas de Puertas Abiertas (porque estaba interesada en hacer Magisterio) y resultaron, más o menos, interesantes”
(Alum.Pedagogía_B.4.)

“Me informé con gente que estaba haciendo la carrera y también me ayudaron los profesores de Biología del instituto”
(Alum.Biología_A.5.)

“Yo me informé a través del orientador de mi instituto y de la información que traía la página web de la Universidad”
(Alum.Geografía_A.3.)

“Yo vine en mayo a las Jornadas de Puertas Abiertas pero la información más útil fue la que busqué y encontré por Internet”
(Alum.Historia_A.4.)

“A mí siempre me gustó la Psicología, pero tampoco sabía mucho acerca de la carrera. Cuando vine a matricularme me dieron un folleto que traía mucha información acerca de en qué consistía la carrera, cuáles eran las asignaturas y los cursos, las posibles salidas profesionales, las becas que se podían solicitar, etc. Esta información me fue de mucha ayuda”
(Alum.Psicología_A.4.)

“Cuando estaba acabando la Enseñanza Secundaria yo hice una investigación, por Internet, mirando, facultad a facultad, las titulaciones que había y cuál me podía interesar más”
(Alum.Psicología_B.5.)

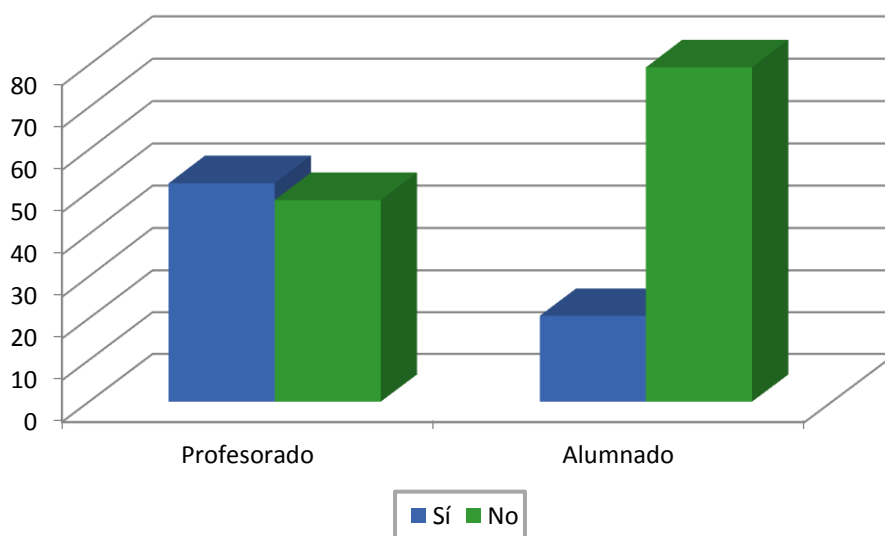
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Un último aspecto relativo a los Planes de Estudios serán los **mecanismos de evaluación** de los que disponen estos programas para valorar cómo se están desarrollando y si es necesario introducir determinadas modificaciones para su mejora. A este respecto las diferencias existentes en los resultados aportados por el profesorado y por el alumnado son muy dispares entre sí, ya que más de la mitad de los docentes (52%) participa activamente en algún tipo de procedimiento evaluativo de la titulación, mientras que solamente uno de cada cinco alumnos tiene conocimiento de la existencia de algún mecanismo de evaluación de la carrera que está cursando (lo cual no implica necesariamente que participe activamente en ello).

TABLA 37: Conocimiento/Participación en algún tipo de procedimiento evaluativo de la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	452	52,0	630	20,6
No	416	48,2	2427	79,4
Total	868	100,0	3057	100,0

GRÁFICO 32: Conocimiento/Participación en algún tipo de procedimiento evaluativo de la Titulación



Cuando se pide a ambas audiencias que concreten cuáles son los procedimientos evaluativos de la titulación, tanto alumnos como profesores tienen claro que la más relevante es la Encuesta General de Enseñanza en la que se valora cada asignatura y a los docentes que las imparten, tanto es así que, aunque constituye el nivel de predominancia más alto entre el profesorado (29,5%), éste queda lejos del 87,3% del alumnado, haciendo que entre este grupo no exista ninguna otra alternativa especialmente destacada diferente a este instrumento. Por contra, los profesores sí que tienen constancia de la existencia de otras alternativas entre las que destacan, por ejemplo: las que lleva a cabo la Comisión de Calidad del Centro o la Comisión de Coordinación y Seguimiento de Cursos y de Titulación.

TABLA 38: Procedimientos evaluativos de la Titulación (Profesorado)

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Comisión de Calidad del Centro	87	15,8
Comisión de Coordinación/Seguimiento de Cursos y Titulación	100	18,1
Comisión de Docencia del Centro	36	6,5
Encuesta General de Enseñanza que se propone desde la Unidad Técnica de Calidad, que el alumnado realiza on-line (a través del Campus Virtual) y en la que valora cada asignatura y a los docentes que las imparten	163	29,5
Instrumentos de valoración creados y aplicados por el docente	12	2,2
Instrumentos de valoración internos del Centro	6	1,1
No tengo constancia de su existencia y/o no participo en ellos (por falta de tiempo, interés, no se me ha ofrecido la posibilidad...)	117	21,2
Programa DOCENTIAZ	19	3,4
Proyecto Plurianual de Innovación Educativa, comparando los resultados entre Licenciatura y Grado, y dentro de los Grados a lo largo de los cursos.	5	0,9
Se está elaborando una tabla de capacidades mínimas común a todos los Grados para homogeneizar las competencias transversales y graduar la consecución de los objetivos de aprendizaje en el tiempo	5	0,9
Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC)	2	0,4
Total	552	100,0

TABLA 39: Procedimientos evaluativos de la Titulación (Alumnado)

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Auditoría interna y estadísticas internas de tasas de expectativa y éxito	2	0,4
Comisión de Calidad de la Junta de Facultad	7	1,4
Cuestionarios internos de la propia Escuela	4	0,8
El coordinador de la Titulación pregunta periódicamente	3	0,6
El único que conozco es esta encuesta	24	4,8
Encuesta General de Enseñanza que se propone desde la Unidad Técnica de Calidad, que realiza on-line (a través del Campus Virtual) y en la que se valora cada asignatura y los docentes que las imparten	441	87,3
Encuestas pasadas por los propios profesores (pocos profesores y en pocas ocasiones)	2	0,4
Evaluaciones de la ANECA cada 5 años	10	2,0
Indicadores de rendimiento académico de la propia Universidad de Oviedo	3	0,6
La Junta de Facultad, la Comisión de Calidad o la Comisión de Docencia se ocupan de analizar los resultados obtenidos	3	0,6
Reuniones de representantes de estudiantes con profesores de asignaturas que necesiten una mejora en el Plan de Estudios o una adaptación	5	1,0
Cuestionario para conocer el efecto del Plan de Estudios en el EEES	1	0,2
Total	505	100,0

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El bajo nivel de conocimientos relativos a los mecanismos evaluativos de la titulación, así como los procedimientos más destacados a este respecto, también son dos aspectos que han sido corroborados a través de las entrevistas:

“Creo que sí se está haciendo algo, pero no tenemos ninguna información. Tuvimos hace tiempo un cuestionario de carácter global de la Facultad, pero no tenemos ninguna información de la Comisión de Calidad”

(Prof.Pedagogía_1.)

“Aquí creo que hay un Plan muy ambicioso de evaluación y digo creo porque alguna vez me lo han explicado e inmediatamente lo he olvidado porque es un poco farragoso de entender. Se pretende hacer una evaluación que llegue a todas las personas, a todos los niveles y a “todo en general”; pero aquí, al final, la única evaluación que se está realizando es la encuesta que se pasa a los estudiantes al acabar la asignatura. Se habla de que se van a articular otras formas de evaluación pero, de momento, al menos a mí no me han pedido participar en ellas. No sé si se habrá ido atrás debido al tema de la crisis o a qué, pero por el momento este proyecto ambicioso que pretendía cambiar la forma de evaluación en la Universidad no sé en qué punto está”

(Prof.Magisterio_2.)

“Nosotros (en referencia al modelo de Educación Superior portugués) tenemos la “Agencia de Evaluación y Acreditación de la Enseñanza Superior” (A3ES) que se encarga de evaluar las titulaciones universitarias. Esta evaluación consta de dos momentos, un primero que consiste en una autoevaluación interna y un segundo en el que una comisión de expertos evalúa la titulación en base a una serie de criterios (si hay coherencia entre los objetivos de la Universidad y los objetivos de la titulación, si hay correlación entre los programas, si hay sobreposición de materias...). Es una copia del modelo inglés”

(Prof.Psicología_1.)

Cuando en los grupos de discusión se pregunta a los alumnos si tienen constancia o participan en cierto modo a través de algún tipo de procedimiento existente para valorar cómo se están desarrollando los Planes de Estudios, expresan sus reticencias al respecto. Indicando la inexistencia o la inadecuación del instrumento existente (típico cuestionario aplicado al finalizar cada asignatura para evaluarla) y que los resultados que con él se obtienen no tienen su reflejo en cambios reales en los Programas Formativos:

“No se nos pide opinión, más allá de las encuestas que hay que cubrir después de acabar cada asignatura (y que los profesores, más o menos, te obligan a rellenar), pero al final no sirve para nada”

(Alum.Pedagogía_B.6.)

“Si se hace algún tipo de evaluación no se utilizan los resultados, porque desde que estamos aquí no ha mejorado nada”

(Alum.Pedagogía_C.13.)

“A los responsables realmente no les importa preguntarnos cómo se está llevando a cabo lo de Bolonia porque saben la respuesta y no les interesa realmente tener constancia de ello”

(Alum.Magisterio_A.6.)

“El problema está en que no se evalúa todo el Plan en sí mismo, sino que se evalúa independientemente cada asignatura a través de los cuestionarios que cubrimos los alumnos y que cada profesor cubre respecto a su

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

asignatura (te puedes imaginar cómo se ponen). El decano, en base a la información que le llega a través de las quejas de alumnos, los informes de los delegados de clase y los comentarios de profesores, también realiza un informe valorando el Grado”
(Alum.Historia_A.1.)

“Se nos pide nuestra opinión con las encuestas del Área de Calidad. Pero muchos profesores no les hacen ningún caso, mientras que otros sí que están implicados en corregir y subsanar errores. Yo creo que el profesor, como un elemento muy importante en todo esto, no está comprometido”
(Alum.Historia_A.2.)

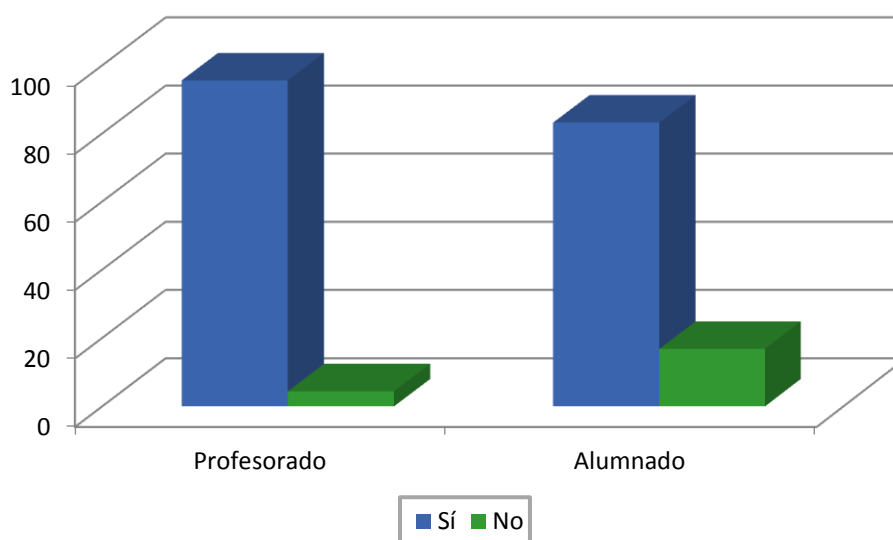
3.2.2. Perfil/es Profesional/es

Una vez analizados todos los ítems relativos al primer conjunto de preguntas pasaremos al segundo bloque centrado en el “Perfil/es Profesional/es” de cada titulación. En primer lugar se ha preguntado si alumnos y profesores tienen conocimiento de cuál es el **perfil o los perfiles profesionales** que se trabajan en la titulación. La respuesta obtenida al respecto resulta bastante “lógica”, ya que la amplia mayoría del alumnado (83,2%) y prácticamente la totalidad del profesorado (95,6%) tiene claros cuáles son los perfiles profesionales vinculados a la carrera que está cursando/imparte docencia.

TABLA 40: Conocimiento del perfil o perfiles profesionales de la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	833	95,6	2586	83,2
No	38	4,4	522	16,8
Total	871	100,0	3108	100,0

GRÁFICO 33: Conocimiento del perfil o perfiles profesionales de la Titulación



Cuando, a través de la entrevista, se les hizo esta misma pregunta a los profesores, todos ellos contestaron afirmativamente:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Sí, tengo muy en cuenta los distintos perfiles del pedagogo. Y ahora la enseñanza de estos perfiles la estoy disfrutando mucho, especialmente en la asignatura de “Contextos y roles profesionales” de segundo curso. Esta asignatura se correspondería al Prácticum 1 de la antigua Licenciatura, por eso es una asignatura en la que se mantiene una parte presencial en la Universidad y unas prácticas externas, pero hemos añadido un contexto previo de trabajo en la Universidad, precisamente para que los alumnos conozcan los contextos, perfiles y funciones del pedagogo. Se gestó por primera vez el año pasado a raíz de un trabajo cooperativo entre una persona de cada área; de forma que, aunque nos ha costado, al final el alumno es capaz de ver los tres perfiles clásicos del pedagogo: el escolar, social y laboral”
(Prof.Pedagogía_3.)

“El Plan de Estudios del Grado en “Geografía y Ordenación del Territorio” se ha vuelto muy profesionalizador. En él ha intervenido el Colegio de Geógrafos y lo hemos tenido muy en cuenta. En mi caso, en mi asignatura, es muy fácil porque al tratar los riesgos naturales vincularlo con la ordenación del territorio es relativamente sencillo, por eso mi asignatura sí que tiene una orientación muy profesionalizadora. Mis alumnos realizan un supuesto de ordenación del territorio, les pido que simulen que pertenecen a una empresa encargada de realizar un informe al respecto, y lo que tienen que elaborar es como si fuera un informe real. Igual en otras asignaturas de carácter más epistemológico, teórico, de historia de la ciencia o de herramientas fundamentales como la estadística puede ser más difícil”
(Prof.Geografía_1.)

Del mismo modo, en todos los grupos de discusión realizados los estudiantes han sido capaces de expresar cuál es el perfil o los perfiles profesionales por los que se caracteriza su titulación:

“El pedagogo puede trabajar en el ámbito escolar (como orientador), en el ámbito social (en asociaciones de inmigrantes, de mujeres, de personas con discapacidad...) y en el ámbito laboral (en departamentos de Recursos Humanos...)”
(Alum.Pedagogía_A.7.)

“Esta carrera tiene un perfil muy claro: ser maestro”
(Alum.Magisterio_A.6.)

“El grado en Biología tiene dos perfiles claros: la rama sanitaria y la rama ambiental. La orientación es mucho mayor para la primera que para la segunda, pero al ser una carrera muy amplia debería estar más equilibrada”
(Alum.Biología_A.1.)

“Además del perfil orientado a la ordenación del territorio y que abarca la mayor parte de las salidas profesionales, el geógrafo puede trabajar también en ONGs, en la defensa del medio ambiente, en el tratamiento de datos estadísticos, en cartografía...”
(Alum.Geografía_A.2.)

“Hay 1000 ramas que están ligadas a la Historia, como: la antropología, el arte, museos, bibliotecas, archivos, asesor turístico, en embajadas... El abanico de posibles salidas es mucho más amplio del que te imaginas cuando te metes a estudiar esta carrera”
(Alum.Historia_A.3.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Nosotros percibimos bien las ramificaciones que la Psicología puede tener y las áreas profesionales. Los perfiles de la titulación son: Psicología clínica, Psicología organizacional, Psicología educacional y Psicología social”
(Alum.Psicología_B.4.)

Complementariamente se le preguntó al profesorado si las asignaturas que imparten se caracterizan por tener una orientación más generalista y transversal a distintos perfiles o se vinculan más específicamente a uno determinado. Menos en un caso concreto en el que el docente expresó que *“yo no defiendo ninguna orientación por encima de otras porque sería tendencioso. Pero, en mi caso, yo preparo más a los alumnos hacia el perfil de la Psicología Clínica (porque el contenido mismo de la asignatura así lo indica), aunque todas las ramas de la Psicología son válidas”* (Prof.Psicología_5.), el resto de docentes afirma que la orientación que imprime a sus asignaturas es de carácter generalista:

“Intento darle un perfil más generalista y transversal. Sobre todo teniendo en cuenta que mi asignatura es de primer curso y la gente se encuentra un poco más perdida y no hay que centrarse en un área sólo sino que hay que abrirles la mente y romper con ese prejuicio de que el pedagogo solamente sirve como orientador en centros educativos”
(Prof.Pedagogía_2.)

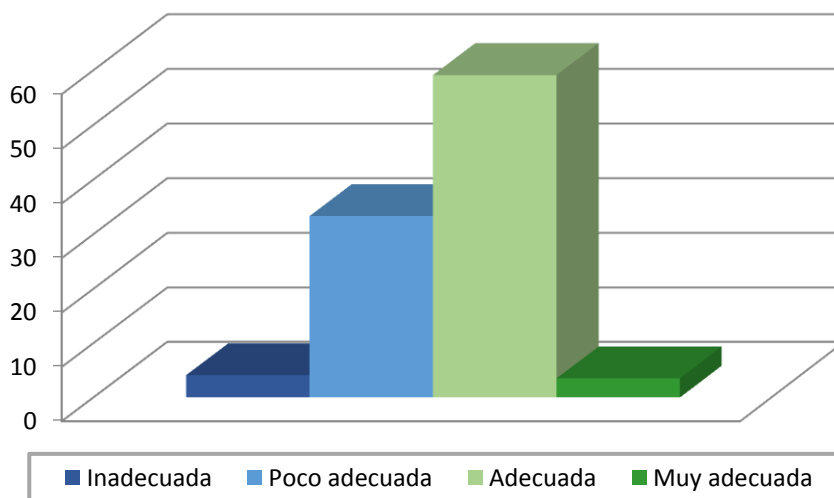
“Sí, el primer ciclo constituye un tronco común con un perfil genérico, y luego, en el segundo ciclo (correspondiente a lo que en España serían los Másteres) ya se empiezan a enseñar perfiles profesionales concretos (por ejemplo: el perfil profesional del psicólogo de las organizaciones, del psicólogo clínico o del psicólogo de la educación)”
(Prof.Psicología_2.)

Los datos del ítem anterior del cuestionario entran en cierta contradicción si se comparan con los obtenidos de la pregunta efectuada a los formadores acerca del nivel de adecuación de la información existente en relación a los perfiles, actividades y contextos profesionales propios de la titulación, ya que del ítem anterior se presupondría que esta información debería ser valorada como buena o muy buena, mientras que el profesorado realmente la califica entre poco adecuada y adecuada, asignándole una valoración media de 2,62 (con una desviación típica de 0,623).

TABLA 41: Valoración de la información referente a los perfiles, actividades y contextos profesionales propios de la Titulación

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuada	35	4,1
Poco adecuada	284	33,3
Adecuada	504	59,1
Muy adecuada	30	3,5
Total	853	100,0

GRÁFICO 34: Valoración de la información referente a los perfiles, actividades y contextos profesionales propios de la Titulación

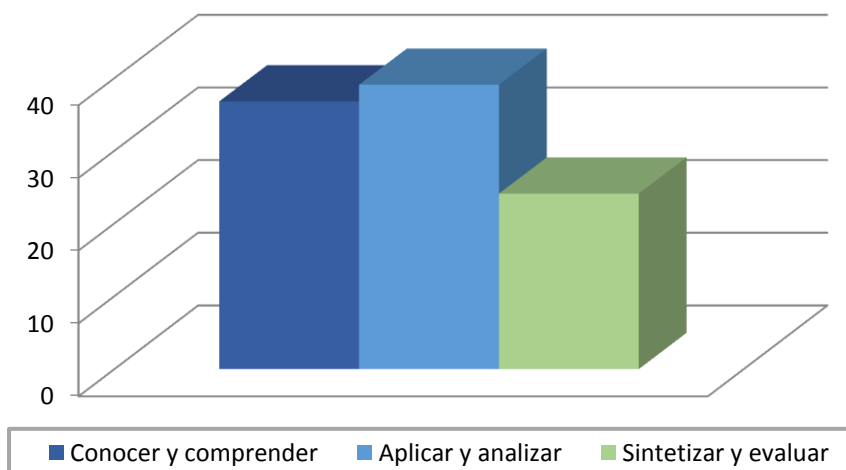


Para vincular los contenidos abordados en las distintas asignaturas incluidas en la carrera con el perfil o los perfiles profesionales de la titulación, se ha solicitado al alumnado que exprese cuál o cuáles (opciones no mutuamente excluyentes) son los **ámbitos de aplicación** de estos contenidos. Los datos obtenidos muestran que, en gran medida, los tres niveles son igualmente relevantes, aunque destaca prioritariamente el segundo (centrado en la aplicación y análisis de contenidos) y a poca distancia el primero (centrado en conocimientos de contenidos), siendo el tercero el que menos se exige en las titulaciones.

TABLA 42: Ámbito de aplicación de los contenidos de la Titulación

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Conocer y comprender	1443	36,8
Aplicar y analizar	1536	39,1
Sintetizar y evaluar	945	24,1
Total	3924	100,0

GRÁFICO 35: Ámbito de aplicación de los contenidos de la Titulación



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Esta misma tendencia es la que expresan los discentes a través de los grupos de discusión, aunque en este caso indican que sus profesores priorizan el primer nivel respecto al segundo:

“Es una carrera muy teórica para lo práctica que debería ser. En teoría deberíamos situarnos en el tercer nivel, pero las asignaturas se orientan demasiado al primer nivel”
(Alum.Pedagogía_A.10.)

“Los niveles de requerimiento intelectual son muy heterogéneos dependiendo de las asignaturas, porque hay algunas en las que no llegamos siquiera al primero, ya que ni siquiera nos exigen comprender, solamente conocer, y otras a las que sí se llega incluso al tercer nivel”
(Alum.Magisterio_A.4.)

“La mayoría de las asignaturas se limitan al primer nivel de requerimiento intelectual aunque en algunas se trabaja el segundo y en otras más puntuales también el tercero”
(Alum.Biología_A.1.)

“En la mayor parte de las asignaturas se nos piden los tres niveles de requerimiento intelectual”
(Alum.Historia_A.2.)

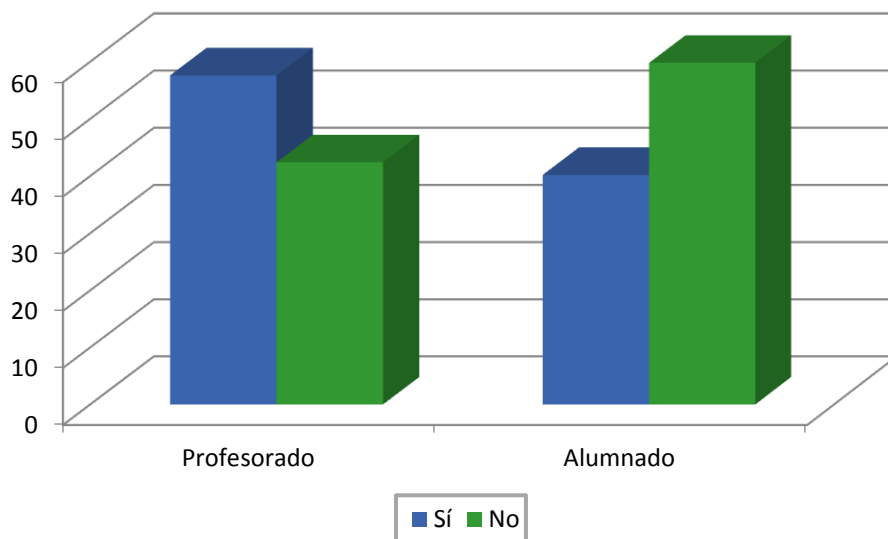
“Por falta de tiempo solamente trabajamos el primer nivel: conocer y comprender, y, puntualmente en alguna asignatura, trabajamos el segundo (aplicar y analizar)”
(Alum.Psicología_C.1.)

Cuando se pregunta a las audiencias encuestadas por el empleo de algún tipo de mecanismo que permita al estudiante establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesitaría en el sistema productivo, los datos son muy similares entre sí en ambos casos, aunque contradictorios, ya que casi el 60% del profesorado indica que realmente utiliza algún tipo de mecanismo que permita establecer estas vinculaciones, mientras que casi el 60% del alumnado afirma lo contrario.

TABLA 43: Utilización de mecanismos que permitan al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesita en el sistema productivo

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	497	57,6	1206	40,2
No	366	42,4	1791	59,8
Total	863	100,0	2997	100,0

GRÁFICO 36: Utilización de mecanismos que permitan al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesita en el sistema productivo



Los discentes han expuesto su pesimista visión al respecto del siguiente modo:

“Aprobamos todas las asignaturas y podemos saber mucho, pero no sabemos aplicarlo. Yo aprendí más en 15 días de prácticas con el Prácticum que en tres años que llevo de carrera”
(Alum.Pedagogía_A.5.)

“Pocos profesores utilizan esos mecanismos. Sales de aquí con muchos aprendizajes teóricos pero sin “saber hacer”. Y los profesores dan por hecho que por tener esos conocimientos nosotros sabemos aplicarlos, pero no hacen nada por enseñarnos a hacer”
(Alum.Pedagogía_A.7.)

“No tiene coherencia lo que estudiamos con lo que luego vamos a necesitar en la práctica profesional. Hay muchas cosas que estamos dando y que no vamos a usar para nada y muchas cosas que no estamos dando y que luego sí que necesitaremos”
(Alum.Magisterio_A.8.)

“Ahora mismo sólo con la titulación te pones a trabajar en muchos sitios y no sabes hacer nada, es allí donde te tienen que enseñar cosas muy básicas que no sabes sobre tu profesión”
(Alum.Biología_A.3.)

“Yo creo que son cosas que están totalmente separadas, no te enseñan a aplicar el conocimiento”
(Alum.Historia_A.4.)

“Esa vinculación depende más de la propia cultura educativa de Portugal que de la forma de enseñar. Aquí la formación no tiene la orientación que tiene en Europa hacia el sistema productivo y el mercado laboral, sino que se trata de una educación más orientada a la formación en sí misma y centrada en la adquisición de conocimientos. Es una orientación mucho más academicista que profesionalizadora”
(Alum.Psicología_B.2.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Aunque también existe una parte de los alumnos que no lo perciben de una forma tan negativa:

“Nuestro tutor académico, que es una persona titulada en Geografía, nos ayuda y orienta a la hora de hacer las prácticas externas, porque todavía no tenemos el nivel necesario para trabajar en el “mundo real”
(Alum.Geografía_A.1.)

“Los profesores nos orientan acerca de los requerimientos que vamos a tener en un determinado puesto laboral”
(Alum.Geografía_A.4.)

“En primero, segundo y tercero no hay vinculación con lo que habría que hacer en el mundo laboral. Pero en cuarto sí que hay asignaturas que nos enseñan a hacer lo mismo que tendríamos que hacer en un determinado puesto de trabajo”
(Alum.Historia_A.5.)

Independientemente de las dos tipologías de respuesta anteriores, existe un cierto sector del alumnado que defiende una idea muy interesante, (y que, en gran medida, se pierde entre los principios economicistas que rigen el EEES), según la cual la educación constituye un fin en sí misma y no debe ser un mero medio de adquisición de habilidades que tengan un reflejo económico-mercantilista en el contexto laboral:

“La enseñanza universitaria debería seguir centrándose en aprender y aprenderlo todo, no sólo lo que vaya a servir en el mercado laboral. Ahora hay una tendencia que indica que aquello que no sirve en el sistema productivo no se enseña en la carrera, y yo no estoy de acuerdo. Servir sirve todo, aunque no dé dinero. No hay que mercantilizar la educación”
(Alum.Biología_A.1.)

Dándoles la oportunidad de explicitar cuáles son los mecanismos empleados para establecer esas relaciones entre el aprendizaje académico y las actuaciones o ejecuciones prácticas necesarias en el mundo laboral real, ambas audiencias otorgan un papel importante a las prácticas de campo y laboratorio en las que es necesario resolver casos reales. Entre el alumnado, aunque este mecanismo está bien considerado (32,6%), al que más importancia se le otorga es al denominado “Prácticum” que consiste en unas prácticas externas en el propio contexto laboral. Además del anterior, desde el profesorado también se defiende el empleo de mecanismos consistentes en la presentación de ejemplos prácticos y reales, las visitas al contexto laboral y charlas de profesionales del sector o la propuesta al alumnado de proyectos/trabajos que se tienen que adaptar y vincular con la realidad.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TABLA 44: Mecanismos que permiten al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesita en el sistema productivo

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ejemplos prácticos y reales	79	16,1	24	2,3
El objetivo de la Universidad no es sólo satisfacer lo que “se necesita en el sistema productivo real” sino que va mucho más allá proporcionando una formación integral al alumno	3	0,6	0	0,0
En la titulación (tal y como está planteada) no es posible establecer esas vinculaciones	12	2,4	0	0,0
Lectura de publicaciones en libros y revistas especializados	13	2,6	0	0,0
Los aprendizajes adquiridos en la Universidad sirven como base o guía para desarrollar el futuro trabajo	0	0,0	63	6,1
No estudio para formar parte del sistema productivo. La docencia no debería estar enfocada a formar agentes de producción, sino personas capaces de contribuir positivamente a la sociedad desde un punto de vista humano, moral, igualitario y justo, dando una mayor importancia a la dignidad de la persona que a la mera producción o eficacia del sistema a nivel económico	0	0,0	1	0,1
No se tiene constancia de ningún mecanismo, porque la orientación que se da es eminentemente teórica sin establecer relaciones con el mundo laboral	0	0,0	84	8,2
Prácticas de campo y laboratorio en las que se plantean casos reales que hay que resolver	233	47,5	336	32,6
Prácticas externas en el ámbito laboral (público y/o privado) [las denominadas asignaturas de “Prácticum”]	31	6,3	444	43,1
Proyectos/Trabajos que se tienen que adaptar y vincular con la realidad	50	10,2	12	1,2
Visitas al contexto laboral y charlas de profesionales del sector	70	14,3	66	6,4
Total	491	100,0	1030	100,0

Los docentes, en las entrevistas que se les realizó, también han expresado la utilización de algunos de los mecanismos anteriormente citados:

“La mayor parte de los ejemplos son extraídos de trabajos de investigación reales. Y, claro que lo intentamos contextualizar, contando que son investigaciones que hemos hecho, tareas que han desarrollado otros estudiantes...”

(Prof.Pedagogía_1.)

“Aunque todos los profesores tenemos esa preocupación y procuramos que las tareas y actividades les pongan en una situación muy próxima a lo profesional es difícil. Yo, por ejemplo, les pido que asesoren a un grupo de familias sobre cómo construir un AMPA o les pido que analicen las páginas web de los centros, todo ello tareas que debería hacer un profesional de Magisterio en el mundo laboral. Pero, en todo caso, el aula es el aula y esas competencias al final solamente se desarrollan a medias puesto que es un contexto irreal. Por eso, en una titulación como ésta, son fundamentales los periodos de prácticas en los que se aplica la formación teórica (que sigue teniendo que existir y que no la podemos descartar)”

(Prof.Magisterio_2.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Un mecanismo que utilizamos es promover que los alumnos, a lo largo de los tres años de carrera, hagan prácticas externas, porque es una forma de adquirir competencias y adquirir un saber más científico. Antes de Bolonia las Licenciaturas duraban cinco años y ahora las carreras solamente tienen tres cursos, con lo que cuando acaban siguen siendo muy niños, por eso es muy importante que hagan las prácticas externas para percibir y establecer relaciones entre los contenidos y el mercado de trabajo”

(Prof.Psicología_1.)

“Sí, procuro hacer siempre esa vinculación. Entre otras cosas, utilizando ejemplos que les sirvan como referencia, haciendo trabajos o prácticas, realizando visitas...”

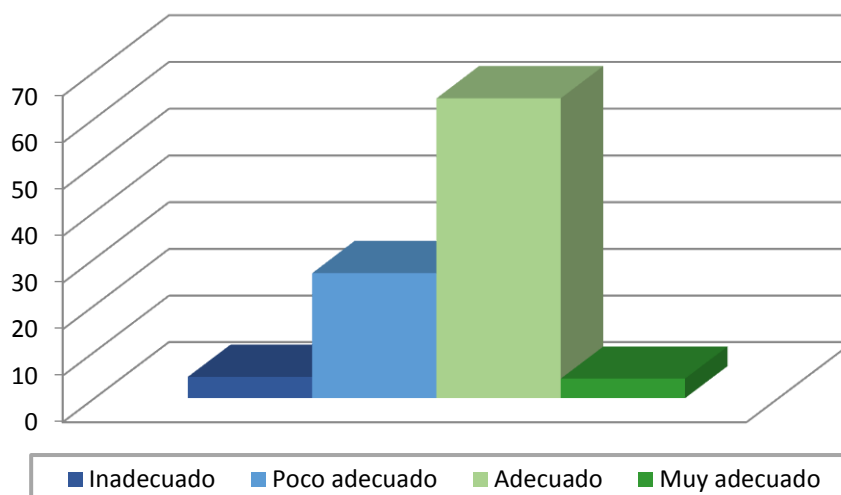
(Prof.Psicología_3.)

Para finalizar con este bloque se ha preguntado al profesorado si, desde su punto de vista, consideran que una vez obtenido el título su alumnado va a estar formado adecuadamente para lograr un **correcto desempeño del perfil o perfiles profesionales** vinculados a la titulación. La mayor parte de los docentes se sitúan en el área central afirmando que sus alumnos van a estar adecuadamente formados para un buen desempeño profesional (64,3%), aunque muchos de ellos creen que sería necesario mejorar ligeramente, porque en determinados aspectos perciben una formación un poco inferior a la necesaria (26,9%). La valoración media se sitúa entre ambos casos, aunque con una tendencia más positiva: 2,68 (con una desviación típica de 0,628).

TABLA 45: Valoración de si el alumnado, al finalizar sus estudios, ha sido formado adecuadamente para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la Titulación

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuado	39	4,6
Poco adecuado	228	26,9
Adecuado	545	64,3
Muy adecuado	36	4,2
Total	848	100,0

GRÁFICO 37: Valoración de si el alumnado, al finalizar sus estudios, ha sido formado adecuadamente para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la Titulación



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Los docentes entrevistados expresan tres tipos de respuestas cuando se les pregunta acerca de si los Planes de Estudios, tal y como se están desarrollando actualmente, lograrán que al finalizar sus estudios el alumnado sea capaz de un correcto desempeño profesional en los diferentes perfiles propios de la titulación. Por un lado se encuentran los “cautos”, que no se atreven a formular conclusiones antes de que la primera generación que haya cursado los nuevos Planes de Estudios haya accedido al mercado laboral:

“Como no tengo información de lo que está haciendo la Comisión de Calidad y ni de lo que se hace en las demás asignaturas porque apenas se tiene información de eso, todavía no puedo decir nada del conjunto. No me atrevo a dar ninguna valoración del conjunto. Estamos en tercero, las Comisiones de Coordinación son por cursos y no existe todavía una Comisión de Título ni ningún informe que nos diga qué se está haciendo y cómo se está haciendo”
(Prof.Pedagogía_1.)

“En teoría sí, pero la realidad es algo diferente. El Plan de Estudios tiene que ir adaptándose a los cambios de la sociedad y evolucionando paralelamente”
(Prof.Pedagogía_2.)

“Suelo contestar que, hasta que no finalice un ciclo entero de formación, no me atrevería a afirmar nada. Es un poco arriesgado prever algo que todavía no ha pasado. Aunque me inclinaría, en esta carrera, a que sí que se conseguirá”
(Prof.Magisterio_1.)

Luego se encuentra otro grupo de profesores que perciben que la situación ha mejorado claramente respecto a los Planes de Estudios antiguos y previos al Proceso de Bolonia:

“Sí, yo confío que mucho más que en la Licenciatura. El Espacio Europeo en lo que más ha incidido es sobre ese carácter profesionalizador, estamos acercándonos cada vez más a lo que la sociedad nos pide. Ahora trabajamos más en el tema de las competencias porque ese perfil profesionalizador se basa en ellas”
(Prof.Pedagogía_3.)

“Deberían, pero ya se sabe que aunque estén aquí cuatro años formándose la tarea docente se construye sobre todo a través de la práctica y la experiencia. La formación que reciben seguramente sea mejorable, pero creo que tal y como está el Plan de Estudios es bastante completo y es mucho mejor que el que había en Diplomatura, además del año que hemos ganado en formación”
(Prof.Magisterio_2.)

“Espero que sí, en cualquier caso considero que la situación va a ser infinitamente mejor que lo que teníamos en Licenciatura. Porque antes solamente se preparaba en conocimientos (adornados en momentos puntuales con algún trabajo). La nueva situación es totalmente diferente, el alumno es mucho más activo y participativo en clase, ya sólo eso creo que les prepara mucho más que lo que había antes”
(Prof.Historia_1.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Y por último, hay un tercer grupo de docentes (correspondientes al profesorado portugués) que muestra su desconfianza respecto a la capacidad de los Planes de Estudios adaptados al EEES para formar adecuadamente a profesionales competentes:

“A mi modo de ver, antes de Bolonia los alumnos salían mucho mejor preparados que ahora, porque estaban cinco años y en el último tenían que hacer unas prácticas externas y un proyecto de fin de carrera que tenían que defender ante un tribunal”
(Prof.Psicología_2.)

“Es fundamental que (el alumno) continúe en su formación con los Másteres. El primer ciclo no capacita para el desempeño profesional, de hecho, no está organizado para ello, está orientado para que se siga la formación en el segundo ciclo”
(Prof.Psicología_3.)

“Claro que no, ese es el problema de Bolonia, no prepara en absoluto, solamente después, cuando llegan al segundo y tercer ciclo y tienen que hacer sus prácticas externas y sus propias investigaciones es cuando empiezan a actuar como psicólogos”
(Prof.Psicología_5.)

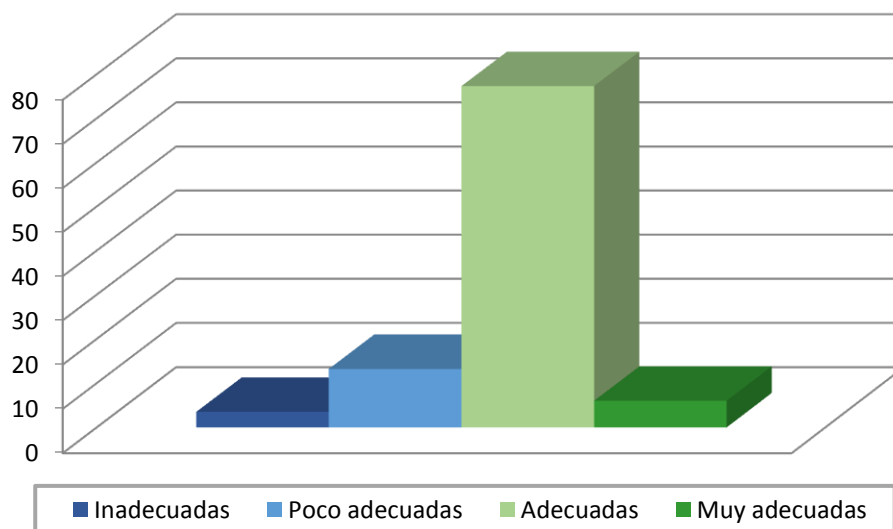
3.2.3. Competencias Profesionales

Entrando en el tercer bloque temático, en el que se abordarán las “Competencias Profesionales” que se pretende que el alumnado adquiera y desarrolle a lo largo de los diferentes cursos que conforman la titulación, se ha preguntado al profesorado cuál es su valoración acerca del **listado y relación de competencias** recogidas en el propio Plan de Estudios, a lo cual la mayoría de los docentes las han calificado como “adecuadas”, asignándoles una valoración media de 2,86 (con una desviación típica de 0,559).

TABLA 46: Valoración de las competencias que se recogen en el Plan de Estudios de la Titulación

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuadas	30	3,5
Poco adecuadas	113	13,2
Adecuadas	661	77,3
Muy adecuadas	51	6,0
Total	855	100,0

GRÁFICO 38: Valoración de las competencias que se recogen en el Plan de Estudios de la Titulación



La conclusión que se extrae a partir de la información aportada por los docentes en las entrevistas no sigue esta misma línea, ya que muchos profesores indican los límites e incorrecciones existentes en el listado de competencias recogidas en el Plan de Estudios:

“Creo que hay una excesiva burocratización, demasiados términos formalistas y demasiada reglamentación. Resultando reiterativo, cansino y no siendo una tarea agradable el leer y discutir sobre ello. Es algo que hay que hacer porque nos lo dicen los políticos educativos pero realmente no se ve la necesidad de la concreción de cómo deben ser las competencias, cuántas deben ser, cómo deben de incidir...”

(Prof.Pedagogía_2.)

“Para mí, son excesivas. Y quizás, están establecidas de tal forma que dejan poco margen al profesor para adaptarlas a sus asignaturas y necesidades. Yo diría que es ahí donde habría que poner más fuerza para modificarlas, no porque las vea inadecuadas o mal formuladas sino porque las veo fuera de la realidad académica en la que yo me muevo”

(Prof.Magisterio_1.)

“Sin duda excesivamente ambiciosas. Porque van desde lo práctico hasta lo teórico, desde el saber ser y tener una determinada ética al trabajo en equipo. Y todo ello es muy complicado de conseguir solamente a través de cuatro años. Ahora mismo no solamente hay que formar profesionales sino que tenemos que formar personas, lo primero está dentro de lo posible dentro de la Universidad, pero lo segundo es lo que más se nos puede escapar a los profesores de la Facultad de la Filosofía y Letras de nuestro ámbito profesional”

(Prof.Historia_1.)

“Creo que no se corresponden con la realidad. Antes de Bolonia, aunque no se explicitaban como competencias, sí que se recogían”

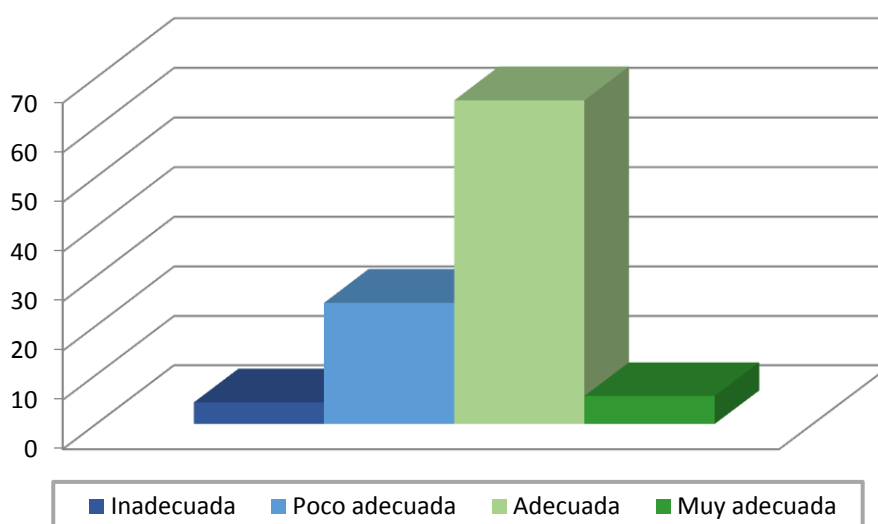
(Prof.Psicología_5.)

Ya no sólo centrándonos en valorar el listado o relación de competencias seleccionadas, sino también en cómo está realizada su **formulación y expresión**, los docentes mantienen la misma opinión que en el ítem anterior, al considerar que las competencias elegidas se encuentran expresadas de manera adecuada o, en determinados casos, poco adecuada (valoración media de 2,72 con una desviación típica de 0,633).

TABLA 47: Valoración de la formulación de las competencias de la Titulación

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuada	37	4,4
Poco adecuada	209	24,6
Adecuada	555	65,4
Muy adecuada	48	5,7
Total	849	100,0

GRÁFICO 39: Valoración de la formulación de las competencias de la Titulación



La mayor parte de los docentes entrevistados expone que la formulación de las competencias no resulta del todo adecuada, dado que en gran parte de los casos se comete el error de caer en un sesgo teórico en vez de hacer hincapié en el componente práctico de la competencia:

“Para mí hay muchas competencias que tiran más hacia la teoría que a la propia práctica, que sería lo característico de la propia competencia”
(Prof.Magisterio_1.)

“No, por lo general la formulación es errónea al centrarse en saberes académicos y no en saberes profesionalizantes, es decir, en saber hacer”
(Prof.Magisterio_2.)

“Nuestras competencias tienen un fuerte componente teórico. Al no tener clases prácticas es muy difícil otorgarles un carácter práctico a las asignaturas, en ocasiones lo intentamos con las orientaciones tutoriales, pero no siempre es posible”
(Prof.Psicología_2.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

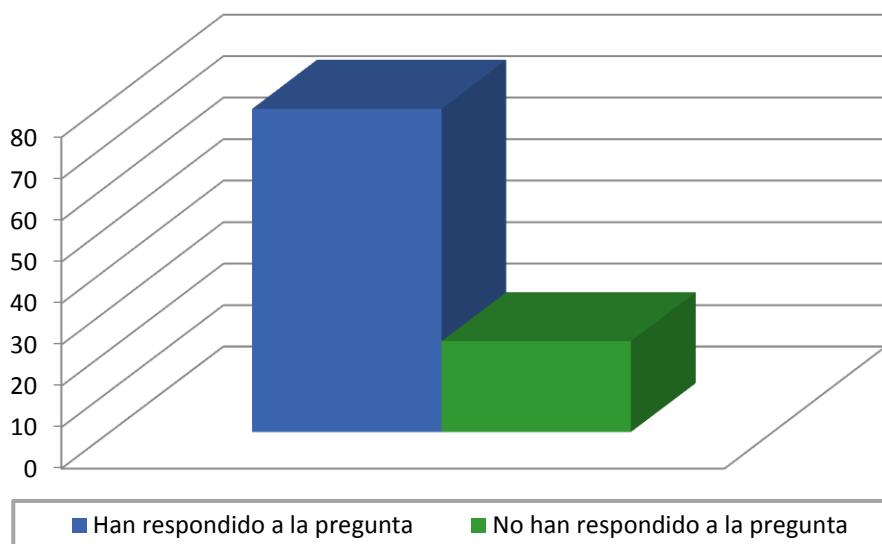
“Deberían exponerse de una forma mucho más simple y mucho más general. En mi asignatura es lo que intento hacer, porque si no acabamos creando gente que cree que intervenir en Pedagogía es algo en lo que lo que importa es cómo lo dices y no tanto lo que dices. Hay que saber expresarse de una forma mucho más clara y menos formal, yendo más al meollo y al contenido de lo que se quiere decir”
(Prof.Pedagogía_2.)

Al alumnado se le ha pedido, a través de una pregunta abierta, que definiese desde su punto de vista qué es lo que entiende con el término “competencia”. Este “reto” ha sido aceptado por la gran mayoría de los sujetos, ya que casi cuatro de cada cinco alumnos han intentado expresar con sus propias palabras cuál es el significado que le asignan a este complejo concepto.

TABLA 48: Respuesta a la pregunta: ¿Qué entiendes por “competencia”? ¿Qué implica poseer/tener dominio de una “competencia”?

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Han respondido a la pregunta (independientemente de lo que hayan indicado)	2424	78,0
No han respondido a la pregunta	684	22,0
Total	3108	100,0

GRÁFICO 40: Respuesta a la pregunta: ¿Qué entiendes por “competencia”? ¿Qué implica poseer/tener dominio de una “competencia”?



A este respecto resulta interesante incluir una cita obtenida en una entrevista en la que una docente expresaba, en relación a esta temática, que “primero de todo, tengo que decir que con la implementación del Proceso de Bolonia no ha quedado claro qué se entiende por competencia. Por tanto, si los profesores no sabemos qué es una competencia, pero nos obligan a trabajar por competencias, resulta complicado” (Prof.Psicología_1.), por lo que si los propios profesores no tienen claro en qué consiste una competencia resulta lógico pensar que este mismo término genere numerosas y profundas dudas entre el

alumnado. Esta doble idea la ha expresado un alumno del siguiente modo: “*aunque lo de las “competencias” es algo que se nos está repitiendo desde primero, seguimos sin tener claro a qué se refieren y creo que los profesores tampoco lo tienen claro*” (Alum.Pedagogía_C.2.).

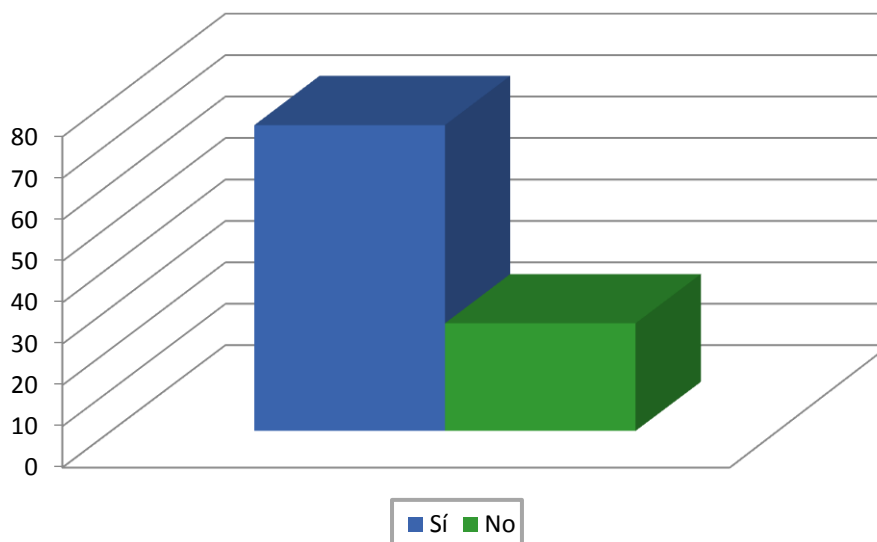
Tras analizar todas las definiciones que ha realizado el alumnado sobre el concepto “competencia” (tanto mediante el cuestionario como a través de los grupos de discusión), se puede destacar, por encima del resto, una expresión que se repite prácticamente en la totalidad de las propuestas efectuadas: “ser capaz de...” o “tener capacidad/habilidad para...”. Asignándole, por tanto, un alto componente práctico a este constructo, aunque también se debe indicar que son considerables los alumnos que lo asocian a un elemento con un carácter mucho más teórico, como son los conocimientos. Completando las expresiones anteriormente mencionadas, la mayor parte de alumnado lo vincula a “realizar un trabajo” o “desarrollar una tarea”. Dejando que estos dos elementos sean los únicos que constituyen la propia definición del término y, obviando, algunos elementos como son: dónde y cómo se llevan a cabo las competencias, qué criterios se deben cumplir en su desempeño y qué efectos producen, que nosotros hemos incluido en nuestra definición del concepto (ver capítulo 1 relativo al Marco Teórico). Complementariamente, se ha pedido al alumnado que indique los diversos tipos de competencias existentes y los diferencien entre sí poniendo ejemplos de cada uno de ellos; pero, en prácticamente la totalidad de los casos, no han sido capaces de llevar a cabo esta tarea, de lo que se deriva un alto nivel de desconocimiento al respecto. Una vez que se les han indicado y descrito las tres tipologías de competencias no les ha resultado especialmente difícil formular ejemplos de competencias genéricas y de competencias específicas, pero no han sido capaces de concretar ni definir ninguna competencia transversal.

Tras esta introducción al término “competencia” y sus tipologías, al alumnado se le ha preguntado si conocen y han leído en algún sitio o han recibido **información de cuáles son las competencias** que se deben adquirir y desarrollar en su titulación, ante lo cual buena parte de los sujetos que han participado en la encuesta han respondido afirmativamente (prácticamente tres de cada cuatro).

TABLA 49: Conocimiento de las competencias que se deben adquirir y desarrollar en la Titulación

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	2238	73,9
No	789	26,1
Total	3027	100,0

GRÁFICO 41: Conocimiento de las competencias que se deben adquirir y desarrollar en la Titulación



Los alumnos, aunque afirman conocer las competencias propias de la titulación, también exponen las limitaciones existentes en la información que los docentes les proporcionan respecto a las competencias que se espera que adquieran y desarrollen a lo largo del proceso formativo:

“Las competencias las sacamos más bien nosotros por nuestra propia experiencia a lo largo de los distintos cursos que por lo que nos dicen los profesores. Por ejemplo, sabemos que tenemos que saber trabajar en equipo”
(Alum.Pedagogía_A.5.)

“Las competencias nos las dicen de una manera muy informal pero no nos dan un listado de las competencias que tenemos que trabajar en cada asignatura describiendo cada una en profundidad”
(Alum.Magisterio_A.7.)

“Los profesores, el primer día de clase, nos indican las competencias que han incluido en las Guías Docentes de cada asignatura e indican el nivel de dificultad de cada una (del uno al cuatro), pero ese nivel no se corresponde con el nivel real de dificultad de la asignatura”
(Alum.Historia_A.1.)

“Lo de las competencias es papel, papel y papel. Burocracia pura y dura”
(Alum.Historia_A.2.)

“En el Plan de Estudios yo creo que sí que se nos indican las competencias y en qué consisten, pero tampoco lo sé al 100% porque no es algo sobre lo que se incide mucho”
(Alum.Psicología_B.8.)

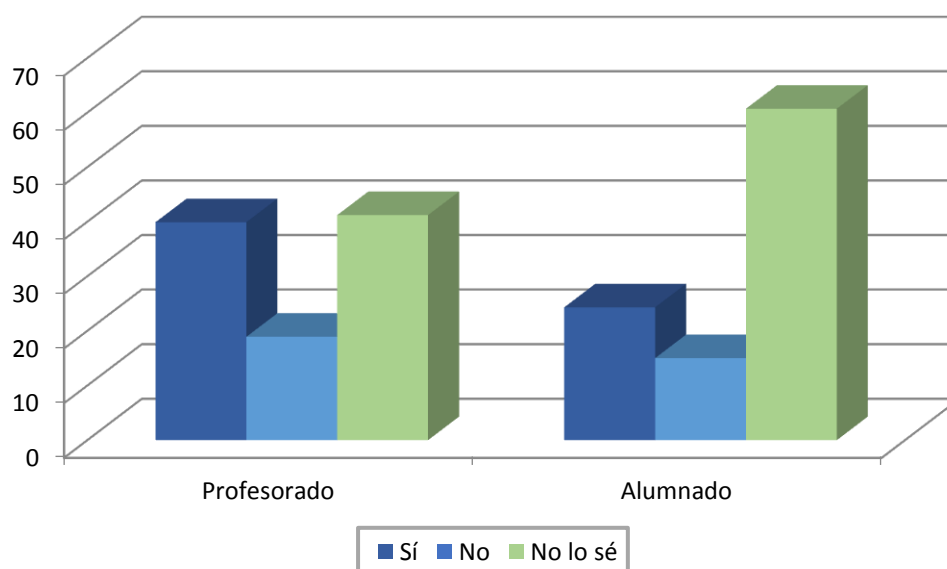
A ambas audiencias, tanto profesores como alumnos, se les ha cuestionado acerca de la existencia de un **mapa de competencias** que refleje esquemáticamente cómo éstas están organizadas a lo largo de los diferentes cursos que constituyen la carrera y cómo se vinculan unas asignaturas con otras de cara a potenciar y favorecer el desarrollo de las competencias gracias a que una determinada asignatura de un curso superior continúa trabajando la misma competencia que se ha adquirido (pero no desarrollado en

plenitud) en una (o varias) asignaturas de cursos inferiores. Entre los resultados obtenidos con este ítem destaca especialmente el alto nivel de ignorancia existente al respecto, ya que la respuesta “no lo sé” es la que han seleccionado un mayor número tanto de alumnos como de profesores, siendo especialmente relevante entre los primeros, dado que más del 60% de los discentes lo desconoce.

TABLA 50: Existencia de un mapa de competencias en la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	341	39,9	729	24,3
No	161	18,9	450	15,0
No lo sé	352	41,2	1824	60,7
Total	854	100,0	3003	100,0

GRÁFICO 42: Existencia de un mapa de competencias en la Titulación



Respecto a la existencia del mapa de competencias, las respuestas a esta pregunta en las entrevistas a docentes se agrupan en dos tipos: los que tienen constancia de su existencia:

“Se intentó que en el diseño eso estuviera. Porque lo que sí hicimos fue una tabla de doble entrada de competencias por asignatura para ver qué asignaturas se ocupaban de cada una de las distintas competencias de la titulación. Y, por tanto, si hubiera coordinación entre las asignaturas que están en cursos distintos y que tienen que ocuparse de la misma competencia debería verse esa progresión. Al menos en teoría sí está”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Escrito seguro que está y se encuentra en la Memoria de Verificación de la ANECA, se ha cuidado que las competencias genéricas y las competencias específicas se encuentren graduadas”
(Prof.Pedagogía_3.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Sí que existe un mapa de competencias generales, transversales y específicas. Pero creo que es necesario un mayor análisis que permita concretar más claramente el nivel de progresión, desde lo más básico, lo medio y lo superior, a lo largo de los cuatro cursos. Cuando el profesorado coge ese mapa para sacar las competencias de ahí, yo me he dado cuenta que, para mi materia, algunas de ellas me venían bien, mientras que otra parte no me venían bien, pero te obligaban a cogerlas porque así estaban estructuradas. Entonces, yo diría, que tenemos el mapa con unas competencias aceptables pero habría que afinarlo”

(Prof.Magisterio_1.)

“Nosotros, en la Facultad, tenemos un mapa de competencias que dejamos plasmado en la Memoria de Verificación que enviamos a la ANECA y anualmente los profesores tienen que rellenar una Guía Docente en la que, por defecto, tienen que aparecer plasmadas las competencias”

(Prof.Historia_1.)

Y los que en su práctica educativa tienen presente “algo similar” aunque afirman que no existe un mapa de competencias explícito:

“Yo creo que el mapa de competencia existe más de manera implícita que de manera explícita, tal y como están expresadas las competencias. Las competencias están expresadas en términos muy genéricos y con palabras muy bonitas pero muy huecas, por lo que no son más que fórmulas de consenso a nivel de Facultad, Universidad y Departamento. Entonces estas competencias expresadas de forma general abarcan prácticamente todas las asignaturas y no hay una jerarquización clara desde el principio al final”

(Prof.Geografía_1.)

“Este es uno de los principales problemas del Proceso de Bolonia, tanto aquí como en cualquier lado, y es que deberíamos utilizar ese mapa de competencias pero no existe”

(Prof.Psicología_1.)

“Yo creo que esto existía antes y ahora no está tan bien definido, porque las asignaturas son muy estancas”

(Prof.Psicología_3.)

En el caso de los alumnos las respuestas se focalizan solamente en este segundo caso, ya que expresan que no tienen constancia de la existencia de un mapa de competencias pero confirman que existe cierta lógica en la organización y distribución de las asignaturas y competencias a lo largo de los distintos cursos de la carrera:

“Yo creo que sí que existe un mapa de competencias, aunque no sé si en el Plan de Estudios estará puesto. Además, yo me doy cuenta de que de un curso para otro (incluso de un semestre para el siguiente) el nivel de dificultad va aumentando”

(Alum.Pedagogía_A.5.)

“Explícitamente no hay nada que recoja las competencias que se van a trabajar en cada curso y el nivel que se va a exigir de cada una. Pero sí que percibimos que el nivel que se nos pide ahora en tercero es mucho más alto que el que se nos pedía en primero, en competencias como, por ejemplo, la de comunicación y exposición oral”

(Alum.Pedagogía_C.6.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Es algo muy difícil de plasmar pero el alumno lo va viendo a medida que avanza en la carrera”
(Alum.Geografía_A.3.)

“Yo me imagino que los profesores lo tengan más o menos claro, porque pensándolo ahora, yo sí que percibo progresión de una asignatura a otra”
(Alum.Geografía_A.5.)

Aunque cierto sector del alumnado afirma que no existe ningún tipo de lógica en la organización y distribución de las asignaturas y competencias en los cursos de la titulación:

“No creo que exista ese mapa. Porque si existiera no se darían en primero, cómo se están dando, asignaturas que son muy complicadas y que se deberían dar en los últimos cursos de la carrera. No tiene sentido”
(Alum.Pedagogía_A.6.)

“No hay una organización coherente de las competencias porque, por ejemplo, en primero nos hicieron trabajar mucho la competencia de hablar en público y ahora en segundo en vez de perfeccionarla ya no se trabaja”
(Alum.Magisterio_A.7.)

“Ese mapa no existe en absoluto. Tenemos asignaturas que en Licenciatura se daban en quinto y que ahora se han pasado a primero pero no se ha bajado el nivel”
(Alum.Historia_A.1.)

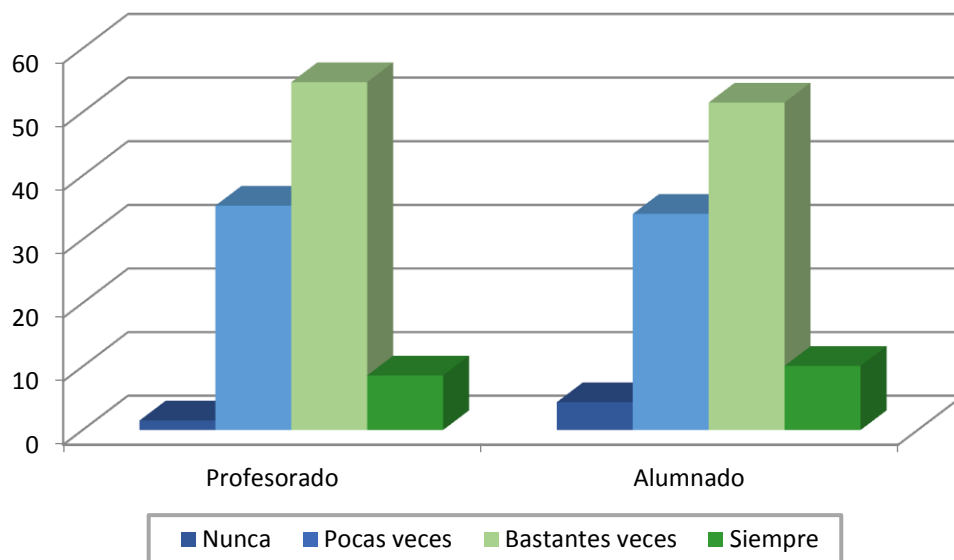
“Por cómo están de mal organizadas las asignaturas yo no creo que exista ese mapa de competencias. Pero, en realidad, no sé si está escrito en algún sitio o no”
(Alum.Psicología_B.11.)

Independientemente de si existe o no en cada una de las titulaciones un mapa de competencias que garantice esa adecuada estructuración de las mismas a lo largo de los diferentes cursos, se ha preguntado si las competencias están organizadas de forma que en los primeros cursos se adquieren los principios fundamentales y en cursos posteriores se alcanzan progresivamente mayores niveles de dominio y desarrollo. Los datos aportados por ambas audiencias son muy similares entre sí (Profesorado: media de 2,70 y desviación típica de 0,640; Alumnado: media de 2,67 y desviación típica de 0,713), puesto que en ambos casos se defiende que en bastantes ocasiones las competencias se van adquiriendo y desarrollando progresivamente a lo largo de los cursos.

TABLA 51: Nivel de organización de las competencias, de forma que en los primeros cursos los alumnos adquieren los principios fundamentales de las competencias y en cursos posteriores alcanzan progresivamente mayores niveles de dominio y desarrollo

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	12	1,5	129	4,4
Pocas veces	292	35,3	1005	34,0
Bastantes veces	452	54,7	1521	51,5
Siempre	71	8,6	297	10,1
Total	827	100,0	2952	100,0

GRÁFICO 43: Nivel de organización de las competencias, de forma que en los primeros cursos los alumnos adquieren los principios fundamentales de las competencias y en cursos posteriores alcanzan progresivamente mayores niveles de dominio y desarrollo



Esta misma idea se constata a partir de la información recogida con las entrevistas a profesores, los cuales exponen que, en la mayor parte de los casos sí que existe una clara tendencia progresiva al aumento de la dificultad del contenido de las asignaturas que se incluyen dentro de un mismo área temática/competencial:

“Llevado a la realidad no es lo mismo dar una asignatura en primero que en cuarto y sí que hay un salto de un curso a otro. Los alumnos cambian muchísimo entre el primer semestre del primer curso y el segundo semestre del segundo curso y, aunque esa graduación la hay, debería haber una mejor coordinación entre los profesores para facilitarla aún más”
(Prof.Pedagogía_3.)

“Tenemos tres niveles que definen tres grados diferentes de dificultad, tanto de competencias generales como específicas, y son los que se van trabajando a lo largo de los cursos procurando que no se repitan en varias asignaturas a la vez. Otra cosa es que el profesor sea consciente de cómo tiene que trabajar la competencia; es lo que comentaba antes, el papel lo aguanta todo y en él tenemos muy bien estructurado el título, ahora bien, aunque el profesor conozca lo que tiene que hacer y el alumno también, trabajarlo en el aula es complicado”
(Prof.Historia_1.)

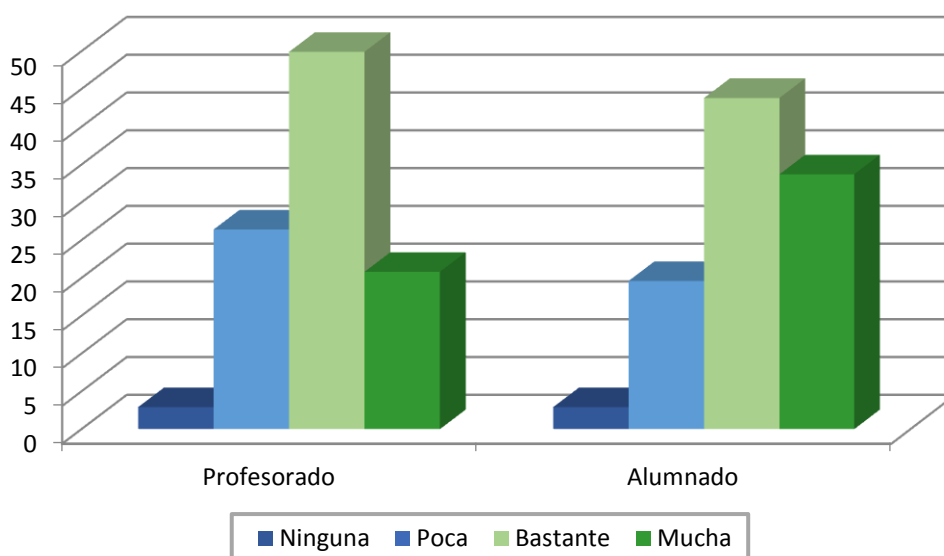
“Aunque la expresión en el papel de las competencias sea, a mi gusto, relativamente pobre, por cuanto a que incluye más palabrería que hechos concretos y mensurables, en la práctica sí que existen las asignaturas relativamente (no hay nada al 100%, sino que también hay disfunciones) estructuradas de manera que la primera parte son conocimientos y competencias muy generales, para luego pasar a cuestiones más específicas y en los dos últimos cursos se pasa a la aplicación de esos conocimientos para la resolución de problemas concretos. Yo creo que sí hay una estructura aceptablemente lógica, aunque siempre es mejorable”
(Prof.Geografía_1.)

Entre todas las competencias generales que se deben adquirir en las carreras universitarias, tradicionalmente se le ha otorgado una especial relevancia a las de “investigar y/o evaluar”, de ahí que se incluyera un ítem en el que se preguntaba cuál era el nivel de importancia que se le debería otorgar a estas dos competencias en las titulaciones de referencia de cada sujeto participante. Para la amplia mayoría de los sujetos encuestados estas competencias deberían ser bastante o incluso muy importantes, destacando el hecho de que es el alumnado (valoración media de 3,08 con una desviación típica de 0,800) el que las considera más relevantes que el propio profesorado (valoración media de 2,89 con una desviación típica de 0,758).

TABLA 52: Nivel de importancia de las competencias “investigar y/o evaluar” en la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	24	2,9	84	2,9
Poca	222	26,4	576	19,6
Bastante	419	49,9	1290	43,8
Mucha	175	20,8	993	33,7
Total	840	100,0	2943	100,0

GRÁFICO 44: Nivel de importancia de las competencias “investigar y/o evaluar” en la Titulación



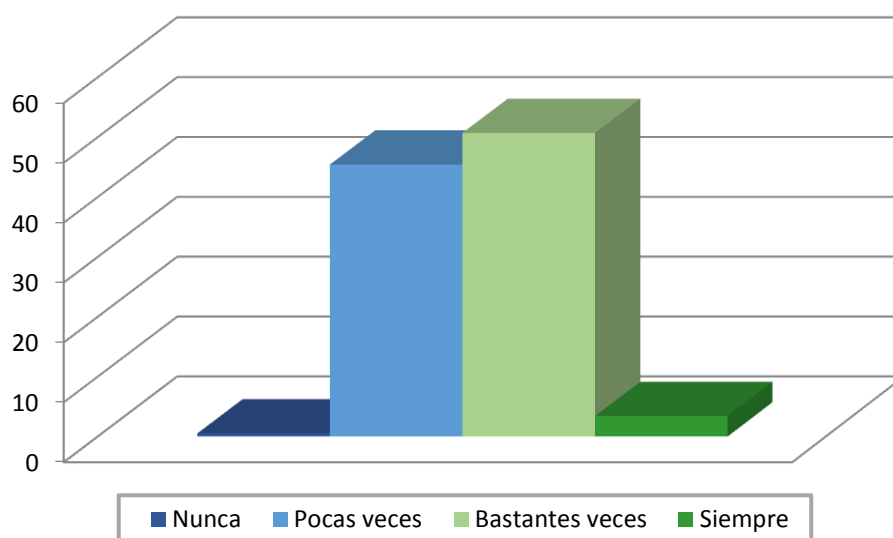
Para finalizar con este bloque de contenidos, se ha preguntado a los profesores cuál es el **nivel de aprendizaje de las competencias** que ellos perciben entre su alumnado. Los datos muestran una clara tendencia hacia la media (valoración de 2,57 con una desviación típica de 0,568) con muy pocos casos extremos, de ahí que casi la mitad de los profesores afirme que sus alumnos aprenden competencias “pocas veces” y la otra mitad sostiene que sus alumnos adquieren las competencias “bastantes veces”, siendo este segundo caso ligeramente preponderante sobre el primero.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TABLA 53: Nivel de aprendizaje de las competencias en la Titulación

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4	0,5
Pocas veces	379	45,4
Bastantes veces	423	50,7
Siempre	28	3,4
Total	834	100,0

GRÁFICO 45: Nivel de aprendizaje de las competencias en la Titulación



Cuando en las entrevistas se preguntó a los docentes si actualmente consideraban que sus alumnos estaban realmente aprendiendo, adquiriendo y desarrollando competencias, la respuesta destaca por ser especialmente optimista, tanto con la situación actual como futura:

“Yo creo que sí, otra cosa es que nuestras actividades vayan orientadas al desarrollo de competencias o que seamos conscientes de lo que estamos haciendo. Pero creo que sí, que terminan desarrollando competencias. Pero no tanto a corto plazo como a medio, ya que el desarrollo de las competencias no es algo que se pueda hacer en seis meses en una asignatura sino que, como mucho, se ponen los elementos que permiten desarrollarla enlazándolos con cosas que han visto detrás y con cosas que verán en lo siguiente. Por lo tanto, al final sí que hay un proceso de desarrollo de competencias”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Sí, pero esto es una percepción subjetiva mía, lo objetivo es que los alumnos van aprobando y superando las asignaturas y los cursos. Recientemente hemos tenido una conferencia en la que han participado más de 100 alumnos que han estado interrogando al conferenciante (que tuvo un puesto relevante en la política internacional de Estados Unidos) durante tres cuartos de hora con preguntas muy incisivas, sabiendo exponer muy bien sus argumentos... y esto ha sido hace tres semanas y me he dado cuenta de que tenemos a alumnos muy bien preparados”
(Prof.Historia_1.)

“Yo creo que sí, porque luego cuando empiezan a ejercer como profesionales las cosas funcionan. Pero el Proceso de Bolonia no ha ayudado, especialmente a los alumnos, que a lo largo de los cinco años (los tres de Licenciatura y los dos de Máster) necesitan que nosotros ejerzamos más como padres que como profesores, ayudándoles y orientándoles en todo el trabajo que deben realizar autónomamente porque están habituados a una enseñanza tradicional y no tienen la capacidad de auto-estudio, auto-organización...”
(Prof.Psicología_4.)

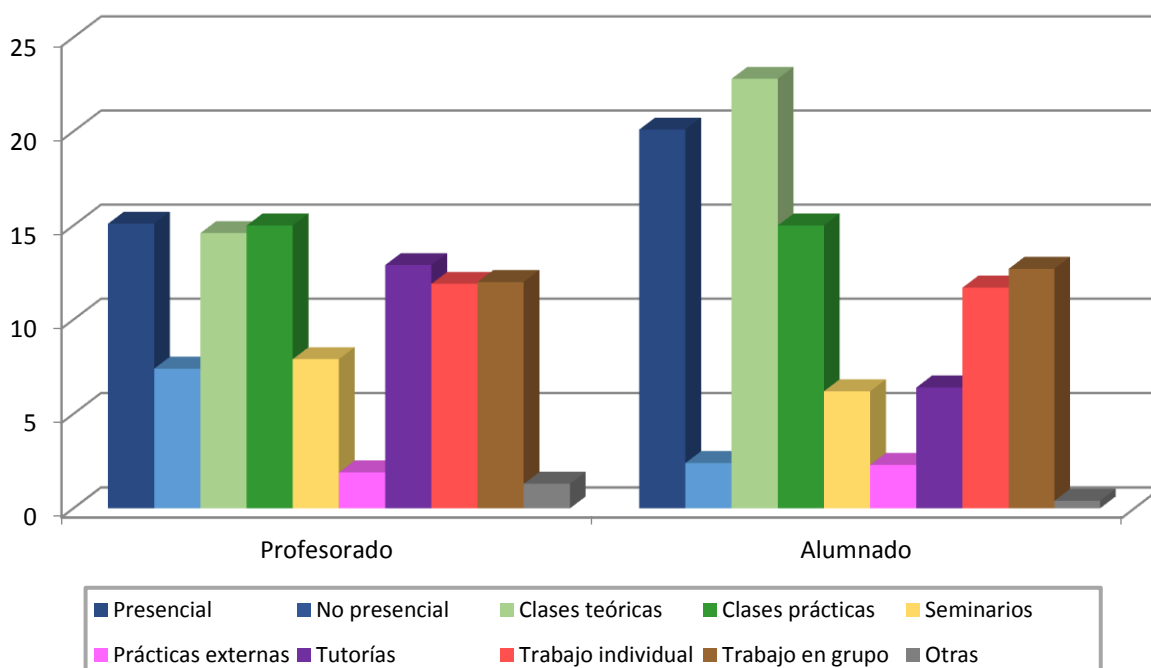
3.2.4. Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje

Pasamos al cuarto bloque de contenidos en el que se abordarán las “Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje” a las que se recurre en cada titulación. El primer ítem incluido en este bloque se ha centrado en preguntar cuáles son las **modalidades educativas** que más se emplean de cara a potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un primer aspecto derivado de los datos obtenidos muestra claramente una discrepancia existente entre la percepción del alumnado y la percepción del profesorado, ya que los primeros exponen que el trabajo presencial ocupa el 89,4% del total, mientras que los docentes defienden que el trabajo presencial es del 67,0% (el 23% restante es no presencial), con lo que se puede afirmar que los profesores planifican mucho más trabajo “en casa” del que realmente realiza el alumno. Un segundo aspecto que también es discrepante entre ambas audiencias es el relativo al tipo de contenido de las clases, ya que desde el profesorado se defiende que las clases teóricas y las clases prácticas prácticamente deben estar a la par (49,3% vs. 50,7%) mientras que el alumnado afirma que el componente teórico es bastante superior al componente práctico (60,2% vs. 39,8%). En lo que sí se ponen de acuerdo ambos grupos es en otorgar igual importancia al trabajo individual y al trabajo en grupo, estando cerca del 50% en ambos casos. Asimismo, también están de acuerdo en que entre el resto de modalidades propuestas como opciones de respuesta en el ítem, la que menos se emplea es la realización de prácticas externas.

TABLA 54: Modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Presencial	827	15,1	2328	20,1
No presencial	408	7,4	276	2,4
Clases teóricas	800	14,6	2640	22,8
Clases prácticas	822	15,0	1743	15,0
Seminarios	432	7,9	714	6,2
Prácticas externas	105	1,9	267	2,3
Tutorías	710	12,9	747	6,4
Trabajo individual	653	11,9	1353	11,7
Trabajo en grupo	656	12,0	1476	12,7
Otras	73	1,3	48	0,4
Total	5486	100,0	11592	100,0

GRÁFICO 46: Modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Titulación



En la tabla y el gráfico anteriores se puede observar que ambas audiencias también parecen estar de acuerdo en que las opciones de respuesta propuestas abarcan realmente la mayor parte de las modalidades de enseñanza-aprendizaje que se utilizan, dado que en muy pocos casos han incorporado otras modalidades no recogidas en la propuesta inicial, y en muchos de los casos que lo han intentado no han aportado realmente nuevas modalidades, sino que han hecho referencia a metodologías (que se abordarán en ítems posteriores) o han repetido tipologías de modalidades ya incluidas en el listado de opciones de respuesta (ambos casos han sido recogidos en la siguiente tabla indicándolos como “ERROR”). De todas estas aportaciones, prácticamente sólo se puede destacar el empleo de las nuevas tecnologías a través de Plataformas Virtuales, como pueden ser los Campus Virtuales o los cursos a través de Moodle.

TABLA 55: Otras modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Buscarnos nosotros mismos la vida y la forma y el fondo del aprendizaje	0	0,0	3	6,8
Diarios Reflexivos	1	1,4	0	0,0
ERROR (Metodologías)	30	41,1	34	77,3
ERROR (Repetición)	11	15,1	0	0,0
Exposiciones orales del alumnado	10	13,7	0	0,0
Modalidades de Aprendizaje-Servicio (Aprendizaje basado en la experiencia y socialmente útil)	1	1,4	0	0,0
Participación activa por parte de los alumnos	2	2,7	0	0,0
Plataformas Virtuales (Campus Virtual, Cursos Moodle,...)	11	15,1	7	15,9
Visitas externas a empresas/organizaciones/instituciones	7	9,6	0	0,0
Total	73	100,0	44	100,0

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información expresada por el profesorado mediante las entrevistas confirma los datos aportados a través del cuestionario en relación a las modalidades de enseñanza-aprendizaje predominantes:

“El modelo es presencial, pero es posible seguir la asignatura sin asistir a clase. La organización que tenemos contiene clases teóricas y clases prácticas, que se denominan prácticas de laboratorio (...) En las clases de teoría el grupo es grande y en estas prácticas son grupos pequeños. Después tenemos unas tutorías grupales, que son dos a lo largo del año (...) Hay trabajo individual de estudio y de unas tareas individuales (cortas, que llevan una semana o diez días como mucho) y también hay un trabajo de grupo, consistente en la elaboración de un proyecto de investigación (que lleva unas ocho o nueve semanas hacerlo)”
(Prof.Pedagogía_1.)

“En mi asignatura utilizamos un poco de todo. Tenemos clases presenciales (con asistencia obligatoria) en las que diferenciamos entre clases teóricas y clases prácticas. En las clases teóricas hay exposición por parte del profesor pero también a veces por parte de los alumnos. En las clases prácticas hay trabajo de distinto tipo: individual, en grupo, en clase y fuera de clase. Se trata de abarcar un amplio abanico de modalidades de enseñanza, siempre con el objetivo de proporcionar al alumnado el máximo de recursos para formarse. Procurando que haya un diverso caudal de fuentes, de forma que no todo dependa de la palabra del profesor”
(Prof.Magisterio_2.)

“Todas las clases son presenciales y, en principio, aunque no es obligatoria la asistencia, si uno quiere superar la asignatura tiene que asistir, porque la mitad de las cuatro horas semanales que tenemos son prácticas y tienen un peso importante. Estas prácticas son de muy diverso tipo, está la de trabajo en grupo para desarrollar una determinada temática, está la visión de videos con cuestionarios, hay presentaciones individuales y en grupo, hay clases en las que se plantean cuestiones a resolver, existen seminarios con una cuestión a responder entre varios a la semana siguiente..., es decir, las clases prácticas son muy variadas”
(Prof.Historia_1.)

Por medio de los grupos de discusión se contrasta que las modalidades de enseñanza-aprendizaje más empleadas por los docentes son las mismas que las aportadas por el alumnado en el cuestionario:

“Las modalidades que más se utilizan son las presenciales con clases teóricas (de exposición con un PowerPoint) y clases prácticas (trabajando más en grupo que individualmente, pero sin hacer talleres, seminarios o cosas similares). También tenemos las tutorías grupales, que son obligatorias y que, si pueden, las convierten en clases teóricas”
(Alum.Pedagogía_B.1.)

“Hay clases teóricas, prácticas, seminarios, trabajo en grupo, prácticas externas... casi todas ellas son presenciales”
(Alum.Biología_A.5.)

“Es un poco de todo. Clases presenciales, trabajo individual y trabajo en grupo, clases teóricas y clases prácticas...”
(Alum.Geografía_A.5.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Principalmente lo que hay es: clase presencial, magistral los lunes y martes y práctica los miércoles y jueves; y, trabajos, al menos uno o dos por asignatura y de tipo grupal”
(Alum.Historia_A.1.)

“Todas las modalidades que se te puedan ocurrir yo creo que ya las hemos tenido. Al menos todas las que has mencionado (trabajo de campo, prácticas experimentales, prácticas simples, lectura de textos, visionado de películas, salidas, visitas, seminarios -con otros profesores, con alumnos...-, etc.)”
(Alum.Historia_A.2.)

A este respecto, los estudiantes han expresado un profundo malestar en relación a las modalidades educativas empleadas por sus profesores, argumentando que la tipología de clases que sus docentes utilizan es la misma que histórica y tradicionalmente se venía usando:

“Bologna sigue siendo lo mismo de siempre: clases presenciales y magistrales de contenido teórico”
(Alum.Magisterio_A.6.)

“Lo que predomina es la clase teórica. En la que el profesor está ahí, él explica y tú escuchas. Es lo mismo que llevamos viendo toda la vida y, aunque es algo que se pretende cambiar, se sigue manteniendo. Aun habiendo prácticas siguen siendo muy pocas comparadas con la teoría. Sería en torno a un 70% de teoría y un 30% de prácticas”
(Alum.Geografía_A.2.)

“Predominan las clases de contenido teórico a las de contenido práctico”
(Alum.Psicología_B.6.)

En esta misma línea, indican que el profesorado no ha sabido o no ha querido adaptarse a los requerimientos, principios y criterios que se han pretendido implantar a partir del Proceso de Bologna:

“Bologna prioriza el trabajo en casa frente al trabajo en clase, pero en realidad los profesores o no lo incentivan nada o lo incentivan demasiado, de forma que realizar algunos trabajos de los que proponen resulta totalmente imposible por falta de tiempo, conocimientos, recursos...”
(Alum.Pedagogía_A.1.)

“Las 90 horas por asignatura de trabajo individual y en grupo, los profesores las han entendido como “búscate la vida”, es decir, implica coger la bibliografía y preparar todo el contenido de la asignatura tú mismo”
(Alum.Magisterio_A.1.)

“Hay asignaturas en las que las prácticas no tienen nada que ver con la teoría y que además están mal organizadas en el tiempo, porque te dan la teoría después de hacer la práctica en la que necesitábamos esa teoría. Muchas veces haces las cosas a ciegas”
(Alum.Biología_A.5.)

Por contra, en aquellos casos en los que se han introducido cambios, éstos no han supuesto mejoras, sino que por el contrario han empeorado la mala situación de partida:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Con Bolonia lo único que se está haciendo es invertir horas en prácticas y al final se están perdiendo una gran cantidad de horas de teoría que eran muy útiles. Mientras que las prácticas que se están implantando no tienen ningún sentido ni interés, están muy mal organizadas y son imposibles de realizar correctamente dado el alto número de alumnos que hay”

(Alum.Magisterio_A.6.)

“Predominan las clases teóricas, hay muchas más que prácticas. Con el Grado hay todavía menos horas de prácticas que en Licenciatura (al juntar varias asignaturas en una, en vez de hacer una práctica por cada asignatura ahora solamente haces una correspondiente a la asignatura nueva que se ha creado)”

(Alum.Biología_A.1.)

Además, en determinados casos se constata la falta de recursos (especialmente materiales y temporales) para llevar a cabo correctamente la educación defendida desde el EEES:

“Las prácticas externas están muy mal organizadas, ya que sólo puede hacerlas la gente que tenga muy buen expediente (porque los sitios son pocos y las plazas muy reducidas) y a éstos les pueden dar plaza tanto donde quieren como donde no quieren (si lo primero ya estaba cogido); en el segundo de los casos puedes aprender mucho pero si luego no quieres trabajar en ese campo tampoco sirve para nada. El resto de alumnos que no acceden solamente tienen la opción de hacer optativas”

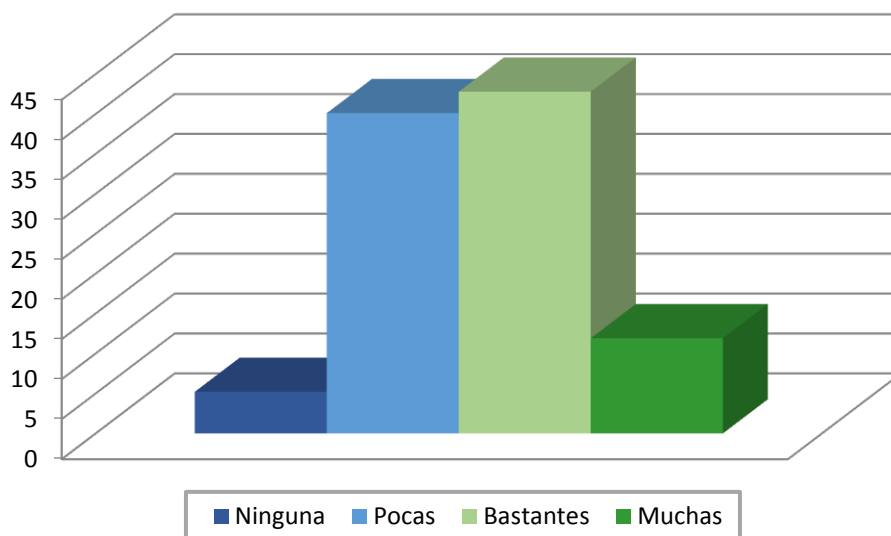
(Alum.Biología_A.3.)

De cara a conocer si estas modalidades educativas son las mismas (o no) que las que se utilizaban antes de la implantación del EEES, se ha preguntado al profesorado (evidentemente sólo un número muy bajo de alumnos ha cursado sus estudios superiores antes y después del Proceso de Bolonia) si ha introducido modificaciones al respecto de cara a adaptarse a una educación basada en competencias. La respuesta obtenida demuestra que los profesores universitarios, en mayor o menor medida, sí que han tenido que esforzarse por adaptar sus modalidades de enseñanza y aprendizaje a los nuevos requerimientos exigidos, ya que en más del 80% han debido introducir pocas o bastantes modificaciones (valoración media de 2,61 con una desviación típica de 0,762).

TABLA 56: Nivel de modificaciones incorporadas en las modalidades de enseñanza-aprendizaje

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	45	5,2
Pocas	347	40,1
Bastantes	370	42,8
Muchas	103	11,9
Total	865	100,0

GRÁFICO 47: Nivel de modificaciones incorporadas en las modalidades de enseñanza-aprendizaje



En las entrevistas, los docentes confirman que a la hora de adaptarse a los principios que rigen el EEES han debido incorporar o modificar determinadas modalidades de enseñanza-aprendizaje, aunque también defienden que las líneas generales que siempre han definido su proceso educativo son, prácticamente, las mismas, solamente incorporando pequeños detalles innovadores:

“Aunque he introducido novedades, porque creía en ello y veía la necesidad, en gran medida sigo haciendo lo mismo que antes, solamente que antes había más impartición de clase expositiva y a continuación su actividad para el refuerzo de esos contenidos y ahora todo está como más estructurado ganando más en trabajos y prácticas de aula y perdiendo un poco de lección expositiva”
(Prof.Pedagogía_3.)

“Sí, aunque antes ya hacia trabajo en grupo ahora he cambiado la estructura de ese trabajo; adaptándose a las competencias que están escritas, porque antes ya trabajaba competencias, pero de una forma más abierta al no tenerlas concretadas por escrito”
(Prof.Magisterio_1.)

“En nuestro Departamento estas nuevas modalidades ya se utilizaban antes de Bolonia”
(Prof.Geografía_1.)

“Las modalidades son las mismas, aunque antes teníamos mucha más preocupación por el desarrollo de contenidos teóricos, mientras que ahora la preocupación se dirige a darle una orientación más práctica”
(Prof.Psicología_1.)

A este respecto uno de los docentes entrevistados ha expuesto una interesante reflexión sobre la necesidad, no tanto de adaptarse a los principios que rigen el Proceso de Bolonia, sino más bien a las características y necesidades de cada grupo de estudiantes:

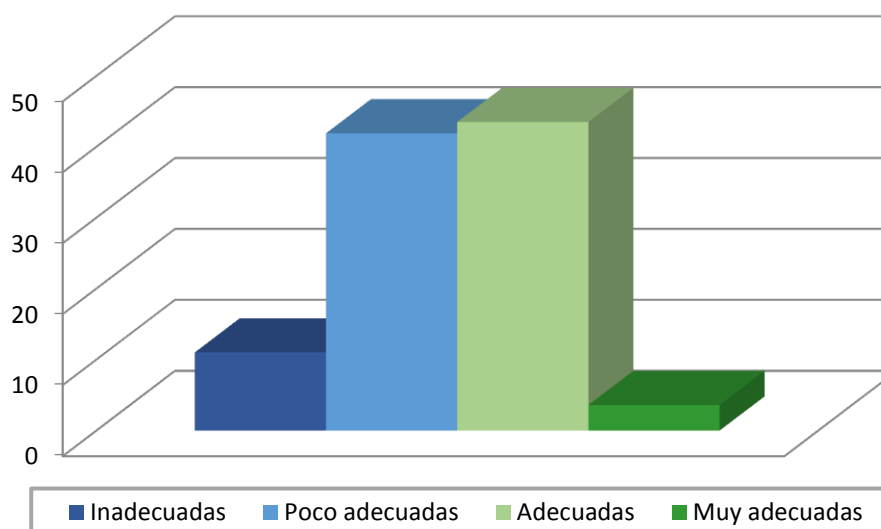
“Yo no diría adaptarme a Bolonia, sino más bien, adaptarme a los alumnos. Por ejemplo, yo tengo dos grupos de alumnos, el diurno y el nocturno; el diurno tiene mucha más facilidad para la informática, porque son más jóvenes, por eso yo tengo que adaptar la metodología a cada uno de los casos. Aquí, en la universidad privada, tenemos grupos de alumnos mucho más heterogéneos que los que hay en la universidad pública. Por ejemplo, en la asignatura “Psicología General” utilicé una estrategia muy interesante y útil, esta estrategia consistió en emplear el portafolios (además de los dos exámenes obligatorios) incluyendo todo lo que hicieron, trabajaron en casa, artículos que leyeron... y, en algunos casos, resultó muy bien porque con él mejoraron su nota. Pero, como te digo, depende del grupo, porque con el grupo nocturno no se podría realizar, ya que son personas trabajadoras que no tienen tanto tiempo para preparar sus estudios”
(Prof.Psicología_2.)

Complementariamente a esta opinión del profesorado, se ha pedido que el alumnado valore en qué medida las modalidades de enseñanza y aprendizaje que utilizan sus profesores permiten llevar a cabo una educación realmente basada en competencias. Con sus respuestas los sujetos hacen ver que, aunque las modalidades permiten aprender y desarrollar competencias, no resultan óptimas al respecto, ya que solamente el 3,6% del total las califica como muy adecuadas, situándose la amplia mayoría entre poco adecuadas y adecuadas (con una valoración media ligeramente inferior a la media: 2,40 y una desviación típica de 0,729).

TABLA 57: Valoración de las modalidades de enseñanza-aprendizaje para una educación basada en competencias

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuadas	327	11,0
Poco adecuadas	1248	41,9
Adecuadas	1296	43,5
Muy adecuadas	108	3,6
Total	2979	100,0

GRÁFICO 48: Valoración de las modalidades de enseñanza-aprendizaje para una educación basada en competencias



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La valoración derivada de las respuestas que el alumnado ha dado en los grupos de discusión aportaría una visión incluso más pesimista que la que se observa en los datos obtenidos con el cuestionario, ya que ponen de manifiesto que el profesorado orienta excesivamente sus asignaturas hacia un contenido de carácter teórico en vez de hacia un contenido de tipo práctico que sería el que estaría más vinculado con las competencias:

“No son modalidades adecuadas para formar en competencias. En las horas de teoría, aparte de morirnos de aburrimiento, los profesores se limitan a hablar o a leer el PowerPoint que traen y nosotros nos dedicamos solamente a copiar. En las horas de prácticas, muchas veces, nos dedicamos a leer un texto y luego comentarlo”

(Alum.Pedagogía_A.4.)

“Yo creo que no son modalidades adecuadas para la formación en competencias. No están predicando con el ejemplo. Deberían utilizarse modalidades mucho más prácticas”

(Alum.Pedagogía_B.5.)

“Las modalidades son las de siempre y yo, por lo menos, no las considero oportunas para enseñar competencias, se limitan a conocimientos teóricos”

(Alum.Biología_A.5.)

“Para la formación en competencias nosotros utilizaríamos otras modalidades o metodologías diferentes a las que usan nuestros profesores. Deberían dejarse a un lado tantos contenidos teóricos y dar una orientación más práctica, lo que sería más útil e interesante”

(Alum.Psicología_B.6.)

“Al no haber casi prácticas es muy difícil que con estas modalidades o metodologías adquiramos y trabajemos competencias. Nosotros no sabemos hacer nada, las competencias se encuentran en el segundo ciclo”

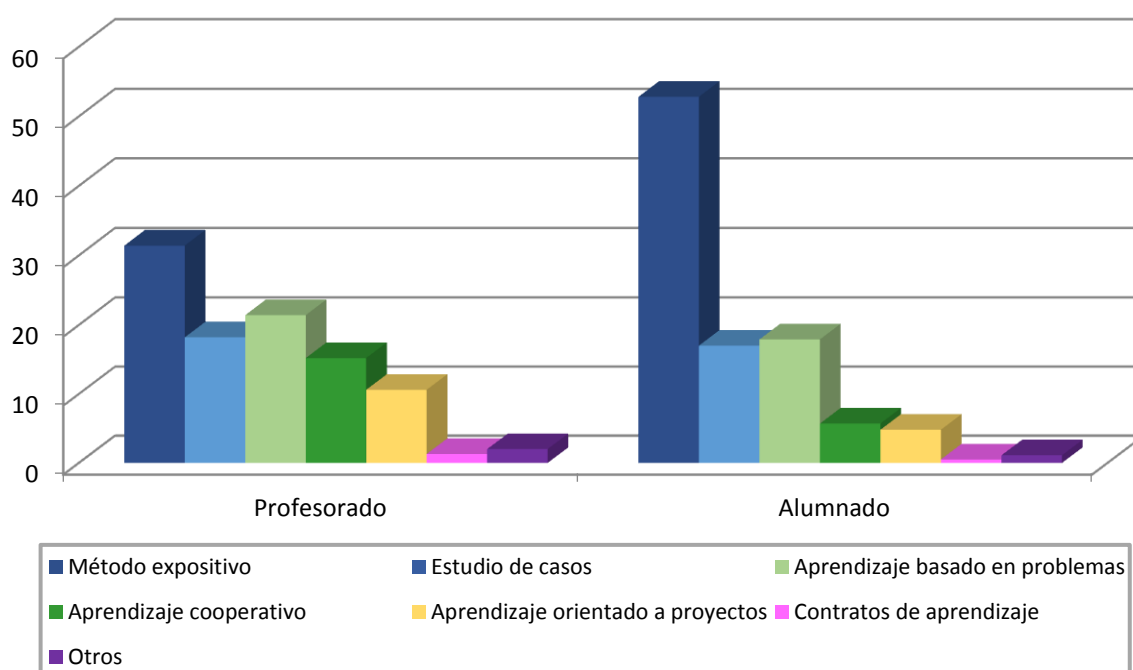
(Alum.Psicología_C.10.)

Ahora centraremos el análisis en los **métodos educativos** que emplean los docentes universitarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un primer dato a destacar es el hecho de que la metodología más utilizada, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado, es el tradicional método expositivo o de “lección magistral”, ya que el 91,3% de los profesores que ha respondido al cuestionario admite utilizarla y el 93,2% de los alumnos afirma que sus profesores emplean esta técnica; asimismo, la preponderancia de este método sobre el resto es notable, dado que es el que se prioriza por parte de prácticamente uno de cada tres profesores y el alumnado afirma que es el método empleado en uno de cada dos casos (con un porcentaje del 52,8%). Desde la perspectiva de los alumnos, los otros dos métodos que más se emplean son el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos, datos también corroborados por los docentes. La discrepancia entre ambas audiencias radica en el hecho de que, según los alumnos, el resto de los métodos no son prácticamente utilizados mientras que el profesorado afirma que, al menos el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje orientado a proyectos, sí que se trata de metodologías educativas que se emplean con un notable grado de asiduidad.

TABLA 58: Métodos educativos empleados en la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Método expositivo	802	31,4	2898	52,8
Estudio de casos	465	18,2	936	17,0
Aprendizaje basado en problemas	548	21,4	984	17,9
Aprendizaje cooperativo	388	15,2	315	5,7
Aprendizaje orientado a proyectos	270	10,6	264	4,8
Contratos de aprendizaje	33	1,3	30	0,5
Otros	52	2,0	63	1,1
Total	2558	100,0	5490	100,0

GRÁFICO 49: Métodos educativos empleados en la Titulación



La incidencia de otras metodologías que no se hayan recogido en el listado de opciones de respuesta para este ítem resulta anecdótica y muy puntual. Analizando las alternativas propuestas destaca el hecho de que entre el profesorado se hayan propuesto de manera errónea (bien sea porque en vez de hacer referencia a métodos educativos volvían a abordarse modalidades de enseñanza-aprendizaje o se repetían metodologías que ya estaban incluidas en el listado original, ambos casos han sido recogidos en la siguiente tabla indicándolos como "ERROR") el 50% de los casos. Entre la otra mitad, destacan tres propuestas: las simulaciones, el análisis o debate de determinados contenidos y el empleo del portafolios. Entre el alumnado solamente hay una metodología destacada: aquella que consiste en complementar la tradicional clase magistral con la aportación que se puede realizar mediante el uso de nuevas tecnologías y más concretamente con presentaciones de diapositivas en PowerPoint.

TABLA 59: Otros métodos educativos utilizados en la Titulación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Adaptación y flexibilidad a los ritmos de aprendizaje	1	1,9	0	0,0
Análisis/Debate de textos, vídeos,...	7	13,5	0	0,0
Aprendizaje memorístico	0	0,0	6	10,2
Aprendizaje participativo	2	3,8	0	0,0
Clases magistrales y lectura de diapositivas (PowerPoint)	0	0,0	47	79,7
Ejemplificación con casos prácticos/reales	0	0,0	4	6,8
ERROR (Modalidades)	10	19,2	0	0,0
ERROR (Repetición)	16	30,8	0	0,0
Portafolios	6	11,5	0	0,0
Resolución de dudas	0	0,0	2	3,4
Simulación	8	15,4	0	0,0
WebQuest	2	3,8	0	0,0
Total	52	100,0	59	100,0

Las metodologías docentes que han obtenido unos datos más destacados en el cuestionario se corresponden con las que los profesores entrevistados indican que utilizan en sus clases:

“En las clases de teoría fundamentalmente hay una exposición junto a la resolución de casos, ejercicios, problemas... todo ello muy guiado. En las prácticas de laboratorio tenemos, en la parte inicial, actividades de ejercicios fundamentalmente y de elaboración de casos y después, por otro lado, está la parte de conocimiento y aplicación de un programa informático de análisis de datos. En las tutorías grupales se da una orientación general”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Trabajamos mucho con lección magistral, porque es un asignatura que (al menos como yo lo entiendo) no permite dejarla sólo y exclusivamente en manos del alumnado. Necesitas mucha información básica de partida para poder afrontar los casos, por eso, sobre todo al principio, hay que optar por un método clásico de lección magistral. Pero cualquier idea que yo trasmita a la clase luego les doy la palabra para discutirlo y suelen plantear casos bastante sensatos basándose en su propio interés o experiencias (...) En las clases prácticas suelo pedirles que trabajen en pequeños grupos con materiales muy dispares. Normalmente les proporciono cuestionarios (sobre el liderazgo, sobre clima escolar...) y tienen que trabajar con ellos, analizando cuáles de las afirmaciones que aparecen tienen mayor relevancia o menor, tienen que generar nuevos ítems para esos cuestionarios, tienen que elaborar definiciones respecto a las cuestiones que se incluyen en el cuestionario... También hay otros trabajos de más enjundia que consisten en pararse a asesorar a centros o familias”
(Prof.Magisterio_2.)

“Yo, lo que procuro, es que la clase no sea aburrida e intento ir combinando la exposición durante un cuarto de hora, la lectura de un texto, el comentario en grupo entre ellos, vemos durante 10 minutos un video y luego lo comentamos, sigo con la clase teórica... eso los lunes y martes y los miércoles y jueves es aún más práctico, ahí yo les he repartido temas para trabajar bien individual o bien en grupo y van trayendo los materiales y yo les voy ayudando y corrigiéndoles por donde tienen que ir. Otras veces les planteo problemas que tienen que investigar y resolver y otras veces

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

también les permito plantear a ellos las propias cuestiones de un grupo a otro grupo y tienen que contestarse mutuamente a los problemas”
(Prof.Historia_1.)

Asimismo, también los alumnos, a través de los grupos de discusión, confirman que las metodologías que han obtenido unos datos más destacados en el cuestionario son las que ellos perciben como las más empleadas por sus docentes:

“Los profesores utilizan, sobre todo, las clases expositivas. Aunque también tenemos alguna asignatura en la que se nos dan casos prácticos que tenemos que resolver o temáticas que tenemos que desarrollar a través de proyectos”
(Alum.Pedagogía_B.5.)

“En las clases teóricas se utiliza normalmente la lección magistral y en las clases prácticas se recurre normalmente al análisis de textos y al trabajo un grupo”
(Alum.Magisterio_A.7.)

“La lección magistral ocupa todas las clases teóricas y en las clases prácticas hacemos exposiciones de trabajos grupales (en los que te dan un tema y lo preparas en grupo) y en algunas asignaturas resolución de problemas”
(Alum.Biología_A.4.)

“Nuestros profesores utilizan: clase magistral, estudio de casos, análisis documental, aprendizaje basado en problemas, casos prácticos, aprendizaje cooperativo y elaboración de proyectos”
(Alum.Geografía_A.7.)

(En relación a los contenidos de tipología práctica) *“Los trabajos que nos mandan hacer suelen ser trabajos monográficos en los que nos dan un tema y nosotros tenemos que buscar bibliografía y obtener, analizar y procesar toda la información posible de esa temática”*
(Alum.Historia_A.2.)

“La clase expositiva se utiliza mucho. Algunos profesores se limitan solamente a traer su PowerPoint y leerlo. Aunque algunos sí que se utilizan otras metodologías, como: el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje cooperativo (en los trabajos de grupo)”
(Alum.Psicología_C.4.)

Respecto a estas metodologías, los discentes ponen de manifiesto una serie de limitaciones o problemáticas que sus docentes deberían resolver de cara a optimizar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Estamos en Pedagogía y están continuamente diciéndonos cómo se debe dar clase y cómo no. Pero luego no aplican lo que dicen y dan clase como dicen que no debería hacerse”
(Alum.Pedagogía_A.1.)

“Tanto en teoría como en práctica se utiliza la lección magistral. Nosotros estamos dos horas copiando, pero sin saber muy bien qué estamos escribiendo, luego, cuando lo lees en casa, te das cuenta de lo que se estaba hablando”
(Alum.Pedagogía_A.10.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Hay muchos profesores que están muy acomodados y que prefieren seguir dando la lección magistral en la clase teórica y hacer alguna actividad en la clase práctica que innovar y adaptarse a las nuevas exigencias de Bolonia”
(Alum.Pedagogía_C.2.)

“El problema con las prácticas en las que se trabaja la teoría es que nadie nos dice realmente cómo realizarlas y cuando ya las tenemos hechas y entregadas tampoco nos indican como mejorarlas, solamente si las tenemos bien o mal”
(Alum.Magisterio_A.3.)

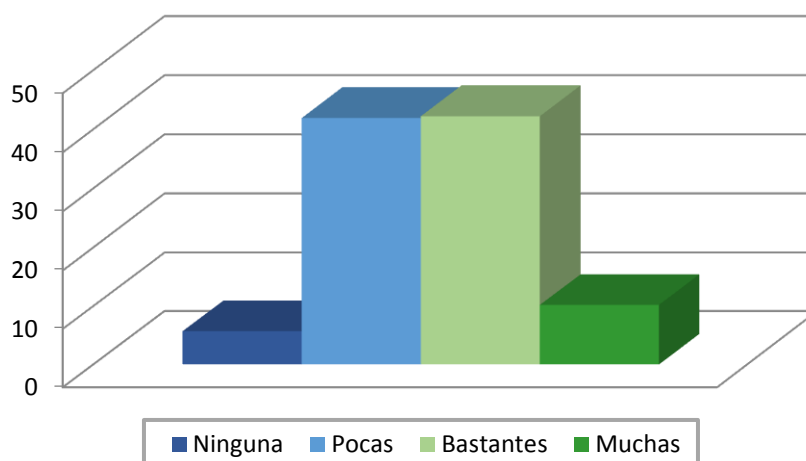
“En muy pocas asignaturas se nos exige realizar intervenciones reales. Pero aunque son pocas son muy útiles. En estos casos se nos suele proporcionar un guión que tenemos que llevar a cabo; todo lo que hagamos lo tenemos que recoger en una memoria y, posteriormente, analizar e interpretar los resultados obtenidos”
(Alum.Biología_A.1.)

Complementariamente, se ha preguntado al cuerpo docente si las metodologías educativas que actualmente emplean en las titulaciones encuadradas dentro del EEES son las mismas que utilizaban previamente al inicio del Proceso de Bolonia, o bien han necesitado introducir un cierto número de modificaciones para adaptarse a las nuevas circunstancias y condiciones que rigen la Educación Superior. Al igual que en el caso anterior relativo a las modalidades de enseñanza-aprendizaje, los datos obtenidos demuestran que los docentes universitarios, en mayor o menor medida, sí que han tenido que esforzarse por adaptar sus métodos a los nuevos requerimientos exigidos, ya que en más del 80% de los casos han debido introducir algunas o bastantes modificaciones (valoración media de 2,57 con una desviación típica de 0,751).

TABLA 60: Nivel de modificaciones incorporadas en los métodos educativos

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	48	5,7
Pocas	353	41,9
Bastantes	355	42,2
Muchas	86	10,2
Total	842	100,0

GRÁFICO 50: Nivel de modificaciones incorporadas en los métodos educativos



Al igual que cuando hablábamos de las modalidades de enseñanza-aprendizaje, si bien se han introducido modificaciones y adaptaciones respecto a las metodologías docentes para cumplir con los principios rectores de la educación basada en competencias que defiende el EEES, estas transformaciones no han sido radicales, sino que más bien se ha tratado de pequeñas innovaciones e incorporaciones que optimizan el proceso educativo (independientemente del marco legislativo en que éste se encuadre):

“No, no me vi en la necesidad de cambiar mis metodologías. Y tampoco me lo han exigido ni por parte de la institución ni por parte del alumnado. Es más, los únicos problemas que he tenido eran para justificar tantas clases expositivas que te obligan a realizar. Yo no necesitaba tantas, además de que hay una diferenciación demasiado dicotómica entre teoría y práctica”
(Prof.Pedagogía_2.)

“He cambiado algunos de los métodos que utilizaba, pero fundamentalmente porque había muchos que no conocía. A nosotros nos ha venido muy bien los cursos de docencia, porque muchas veces pensamos que los profesores no quieren utilizar nuevas técnicas, pero no lo hacen porque no nos han enseñado en ese sistema y solamente conocemos el sistema de exposición magistral, que además es muy cómodo para el profesor”
(Prof.Historia_1.)

“Más o menos son las mismas metodologías, pero dándoles una orientación más práctica. Además, ahora se le da mucho más responsabilidad al alumno y un protagonismo que antes tenía el profesor”
(Prof.Psicología_3.)

En relación a las modificaciones e innovaciones que se han tenido que realizar para adaptarse tanto a las modalidades de enseñanza-aprendizaje como a las metodologías docentes que se exigirían desde el EEES, resulta muy interesante una reflexión efectuada por uno de los docentes en una entrevista:

“En la realidad los cambios no son tan radicales. No se puede decir que antes estábamos formando de esta manera y ahora vamos a formar de esta otra, no es posible hacerlo. Pero los cambios deben ser progresivos y han sido progresivos, ha ido habiendo cambios en metodologías, en actividades, en evaluación... durante estos últimos años en todas las asignaturas y las cosas que íbamos aprendiendo cómo se podían hacer las hemos ido incorporando ya en las asignaturas de la Licenciatura. De tal manera que no es posible hacer un cambio de diseño radical. Entrando en un aula y dando una clase de Licenciatura siguiendo un modelo y cambiar de aula y dar una clase de Grado de la misma asignatura cambiando absolutamente todo. Yo creo que los cambios han sido más o menos progresivos, fundamentalmente porque seguimos con el mismo modelo de las asignaturas prácticamente estanco; y como no hay mucha interrelación de unas asignaturas con otras lo que veníamos haciendo se perpetúa (...) Lo de antes no se llamaba educación basada en competencias, pero como no hemos cambiado tanto, es posible que ahora mismo tampoco estemos formando en competencias, estrictamente hablando (...) Antes (de la implantación del EEES) los alumnos claro que adquirían competencias, pero porque se le proporcionaban las piezas para que él montara el puzle. Los alumnos, unos más y otros menos, iban enganando cosas de las distintas piezas que se les daba. Y eso actualmente no ha cambiado tanto, es decir, ahora mismo, como mucho, les damos conjuntos de piezas pero el puzle sigue teniendo que montarlo él igualmente. De hecho, si nosotros tuviéramos una visión de conjunto del título podríamos proporcionar al alumno las instrucciones, porque ahora mismo damos las piezas sin ningún tipo de instrucción y cada

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

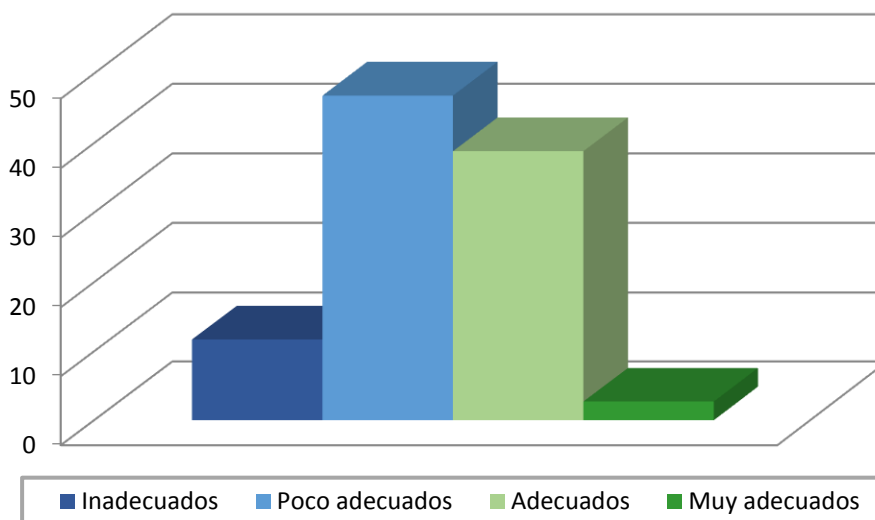
uno las engancha como puede y le parece, y esa responsabilidad sigue siendo del alumno. Aunque yo creo que esa responsabilidad debe seguir siendo del alumno es importante proporcionarles el plano. Si yo te doy las piezas del puzle sin más y tú lo tienes que montar pues allá tú; y esto es lo que hacíamos antes, le dábamos las distintas asignaturas y las distintas disciplinas y el que integraba las cosas era el alumno, siendo el único que tenía una visión de conjunto de la Licenciatura. En el diseño por competencias está más claro cuáles son los conjuntos de piezas y los planos, pero al final el que lo tiene que montar es el estudiante. Ahora mismo (...) yo no tengo claro que ellos tengan claro ni cuáles son las competencias ni cuáles son los perfiles (es decir, el plano de referencia), los estudiantes (y muchos profesores) desconocen la titulación o tienen solamente una visión parcial y ligada a sus propios intereses y expectativas, por lo que el montaje final que hacen son muy diferentes unos de otros. Si uno conociera bien esto seguramente les sería más fácil montar el puzle y entender qué pinta una asignatura u otra en el Plan de Estudios (...) Como hacemos prácticamente lo mismo, que es que cada asignatura es independiente a todas las demás (...) yo creo que afirmar que estamos formando en competencias es muy grandilocuente. Seguimos haciendo una cosa muy parecida a lo que hacíamos antes. Hemos cambiado la parte externa, pero no la parte central de la cuestión, ahora decimos que son competencias, las tenemos explícitas en los títulos, las tenemos explícitas en las asignaturas, pero después las tareas que se hacen (aunque no tengo información de todas las asignaturas) yo sospecho que son muy parecidas a las que veníamos haciendo antes, quizás, con más variedad de actividades (complicándonos la vida con muchos tipos de actividades distintos, con muchas formas de evaluación diferentes, cada vez más complejas...) pero, desde mi punto de vista, mientras cada asignatura siga siendo una isla (o haya archipiélagos) no estaremos haciendo una formación basada en competencias, aunque nos creamos que sí. Yo creo que el gran cambio aún no lo hemos dado porque tiene que ver con la coordinación y olvidarse un poco de los límites que existen en las asignaturas para trabajar otro tipo de aspectos desde las asignaturas de manera coordinada, y eso aún está por hacer. Es un poco utópico que lleguemos a eso. Por eso yo no creo que sea un cambio tan radical, no creo que los estudiantes hayan percibido que existe un cambio más allá del hecho de que ahora tienen muchas más cosas distintas que hacer”
(Prof.Pedagogía_1.)

Desde la perspectiva del alumnado estas modificaciones no han resultado suficientes, puesto que en más de la mitad de los casos (58,5%) los sujetos encuestados afirman que los métodos educativos que sus docentes emplean resultan inadecuados o poco adecuados a la hora de llevar a cabo una educación basada en competencias. Esta afirmación se sostiene en el hecho de que la valoración media de este ítem se sitúa en un bajo 2,32 (con una desviación típica de 0,713).

TABLA 61: Valoración de los métodos educativos para una educación basada en competencias

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuados	348	11,7
Poco adecuados	1386	46,8
Adecuados	1149	38,8
Muy adecuados	81	2,7
Total	2964	100,0

GRÁFICO 51: Valoración de los métodos educativos para una educación basada en competencias



Estos mismos datos se confirman con las opiniones aportadas por los educandos a través de los grupos de discusión, ya que en ellos el alumnado ha puesto de manifiesto que los métodos educativos empleados por sus profesores no resultan ideales a la hora de adquirir y desarrollar competencias:

“No son adecuadas para trabajar competencias porque exigen una cosa y luego te valoran otra. Además, no resultan un buen ejemplo, porque nos piden que nos organicemos y coordinemos cuando ellos no lo hacen”
(Alum.Pedagogía_B.2.)

“Es totalmente contradictorio que si se dice que se debe plantear toda la formación en base a competencias luego los profesores solamente aborden conocimientos teóricos y no contenidos referentes a “saber hacer””
(Alum.Magisterio_A.1.)

“Hay algunas asignaturas en las que las metodologías que se utilizan sí que permiten trabajar competencias, pero depende mucho de cómo se plantea la asignatura y del propio profesor”
(Alum.Magisterio_A.7.)

“Las prácticas sí que forman en competencias porque te obligan a hacer cosas como interpretar resultados, formular conclusiones... pero se dan muy pocos casos de este tipo de trabajos”
(Alum.Biología_A.1.)

“Para enseñar y aprender competencias yo utilizaría los grandes proyectos, porque con ellos se ve una progresión desde que inicias el tema hasta que lo acabas. También porque es algo muy similar a lo que tendrías que hacer en un puesto de trabajo”
(Alum.Geografía_A.2.)

“En la Universidad, de las competencias, solamente adquirimos la teoría y muy poca práctica. Será después, en el mundo profesional, cuando desarrollemos realmente las competencias. Aquí solamente adquirimos las bases teóricas”
(Alum.Psicología_B.6.)

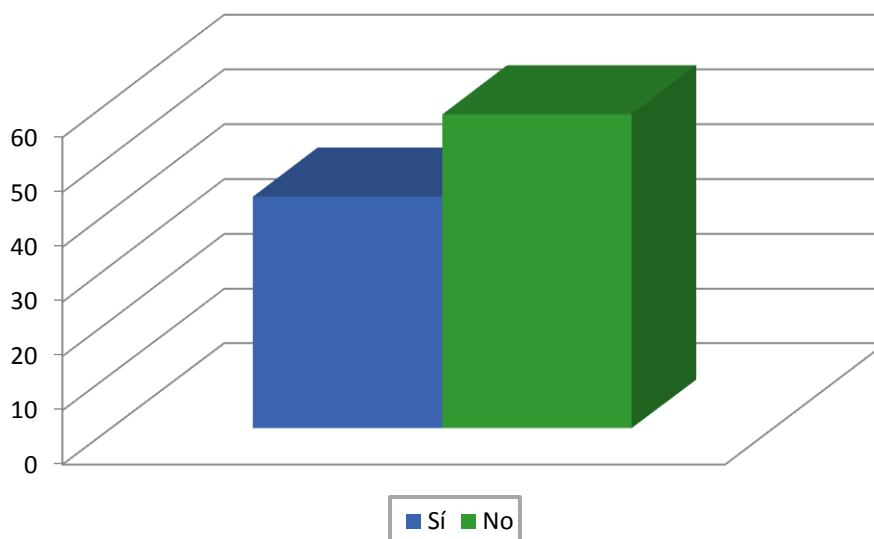
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para finalizar con este bloque de contenidos, se ha preguntado a los docentes si el progresivo proceso de adaptación a los nuevos requerimientos que se exigen desde el EEES, respecto a las metodologías y modalidades educativas, ha conllevado nuevos **problemas o dificultades** en su tarea pedagógica. A este respecto y, aunque la mayoría ha respondido de forma negativa, destaca el hecho de que un considerable número de profesores ha respondido afirmativamente.

TABLA 62: Detección de problemas o dificultades a la hora de adaptar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	362	42,5
No	490	57,5
Total	852	100,0

GRÁFICO 52: Detección de problemas o dificultades a la hora de adaptar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias



Entre las problemáticas o situaciones complejas a las que se ha tenido que enfrentar el profesorado a la hora de adaptar sus modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias, se han categorizados los siguientes diez tipos de problemas, entre ellos destaca especialmente, por su incidencia, la existencia de una inadecuada ratio profesor/alumno, habiendo un excesivo número de estudiantes por grupo.

TABLA 63: Problemas o dificultades encontrados a la hora de adaptar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Escasa o nula formación y preparación entre el profesorado para adaptarse a las nuevas exigencias del EEES	50	13,9
Falta de los recursos necesarios (infraestructuras y materiales)	25	6,9
Falta de tiempo (tanto alumnos como profesores) para hacer frente a cómo debería ser la formación tal y como la plantea el EEES	41	11,4
Falta de tiempo (tanto en las asignaturas particulares como en toda la titulación) para abordar adecuadamente todos los contenidos que es necesario tratar	34	9,4
Inadecuada ratio profesor/alumnos (excesivo número de estudiantes por grupo)	106	29,4
Incompatibilidad entre la naturaleza misma de la titulación y los principios que rigen el EEES	34	9,4
Mala predisposición del alumnado para hacer frente al papel protagonista que se le otorga	35	9,7
Mala preparación previa (en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes...) del alumnado	14	3,9
Mala relación/coordinación entre el profesorado	11	3,0
Ni lo nuevo es lo mejor ni lo que había antes era tan malo. Más o menos seguimos trabajando en la misma línea (que era la correcta) aunque los “nombres” hayan cambiado	11	3,0
Total	361	100,0

Las problemáticas o dificultades que ha expresado el profesorado a través del cuestionario son prácticamente las mismas que han indicado mediante la entrevista:

“El principal problema radica sobre todo en el tema de corregir, ya que hay muchas prácticas pequeñas de muchos alumnos que derivan en una gran cantidad de papel. Y hemos visto que ni los propios alumnos les dedican mucho tiempo ni esfuerzo, por eso hemos ido introduciendo cambios de tal forma que las prácticas sean menos pero más importantes. Yo he visto que los alumnos no tienen la capacidad de ser estudiantes a tiempo completo, sino que siguen siendo estudiantes (en su mayoría) de atracón, que no se programan ni organizan bien”

(Prof.Pedagogía_3.)

“Sí, me encuentro con bastantes dificultades, principalmente porque todavía no hemos interiorizado esta forma de trabajo, ni nosotros ni los alumnos. Hoy una alumna me ha dicho que no están acostumbrados a esta forma de trabajo, diciéndome que ellos vienen aquí a coger apuntes y eso de que les preguntes qué es lo que opinan acerca de algo que yo acabo de exponer les trastoca. Me resultó un poco chocante porque se me hace raro que ellos solamente vengan a coger apuntes y no a pensar. Por lo que me ha comentado, lo más que llegan a hacer en algunas materias es realizar alguna exposición, pero el resto del tiempo son “sujetos con orejas” que captan lo que dice el profesor y copian”

(Prof.Magisterio_2.)

“Sobre todo mucho más trabajo. Porque hay que planificar las prácticas, desarrollarlas en clase y corregirlas, ahora hay un feedback continuo. Antes

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

era mucho más sencillo, ibas a clase contabas el tema que tocaba ese día y luego volvías a tu despacho y seguías trabajando en lo tuyo. También puede suponer problemas por parte de los alumnos, porque muchas veces no trabajan al ritmo que se espera. Si el sistema anterior era más cómodo para el profesor también lo era para el alumno. Esta nueva situación implica que el alumno tiene que estar aquí en el centro trabajando mañana y tarde”
(Prof.Historia_1.)

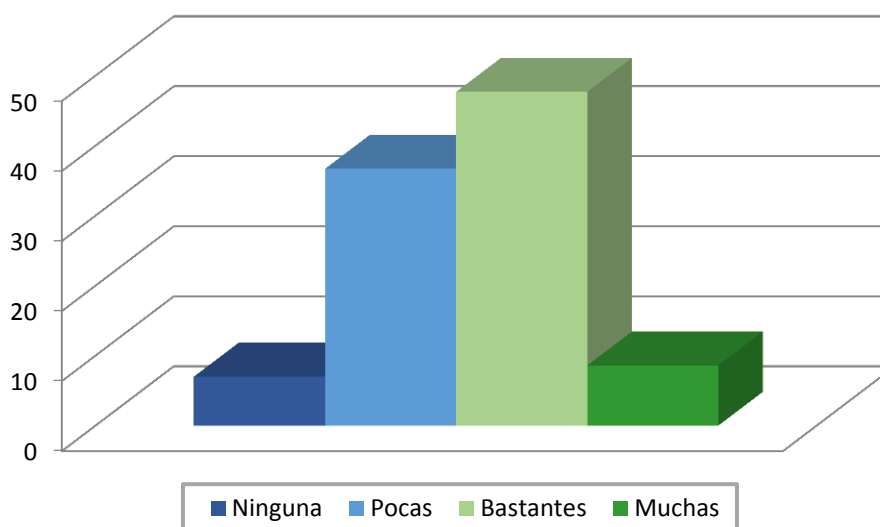
3.2.5. Sistemas de evaluación del aprendizaje

En el último bloque de preguntas se tratarán los aspectos relativos a los “Sistemas de evaluación del aprendizaje” empleados en cada titulación. Antes de entrar a valorar los distintos elementos que configuran el sistema de evaluación, se ha preguntado a los profesores universitarios en qué medida han debido introducir **modificaciones en su forma de evaluar** el aprendizaje para adaptarse a los nuevos condicionantes derivados de la educación y evaluación de competencias. Prácticamente en todos los casos (93,0%) se han visto obligados a introducir algún tipo de innovación en sus sistemas de evaluación, destacando el hecho de que casi en la mitad de los casos el número de modificaciones ha sido bastante alto. De cualquier forma, la valoración media dentro de este ítem no resulta tan alta como cabría esperar al situarse en un 2,58 (con una desviación típica de 0,745).

TABLA 64: Nivel de modificaciones incorporadas en los sistemas de evaluación del aprendizaje

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	60	7,0
Pocas	317	36,7
Bastantes	412	47,7
Muchas	74	8,6
Total	863	100,0

GRÁFICO 53: Nivel de modificaciones incorporadas en los sistemas de evaluación del aprendizaje



En este caso, las respuestas obtenidas con las entrevistas también discrepan ligeramente respecto a los datos conseguidos mediante el cuestionario, ya que el profesorado entrevistado indica que, a pesar de que se han visto obligados a hacer algunos cambios en los sistemas de evaluación que anteriormente venían utilizando, en gran medida, siguen empleando las mismas estrategias evaluativas a las que recurrían previamente al inicio del proceso de implantación del EEES:

“Hemos hecho ligeras modificaciones, en la parte externa, pero sin cambios importantes. La evaluación que veníamos haciendo desde siempre era una evaluación diferenciada en tres ámbitos o en tres tipos de actividades. Un primer tipo tenía que ver con contenidos de carácter teórico, en el que el conocimiento sin ayudas era muy importante. Otro era el de saber hacer cosas con ayudas, no de otras personas pero si de materiales. Y después, un tercer elemento, que era más aglutinador de tipo opcional, que consistía en realizar un trabajo monográfico. Esto lo seguimos manteniendo, más o menos, en el sentido en el que la evaluación la hacemos centrándonos en lo que saben y lo que saben hacer, y eso conlleva que recojamos información de actividades concretas que se van desarrollando durante el curso y mediante un examen”
(Prof.Pedagogía_1.)

“No, más bien los he ido afinando. Cada vez concreto más los tipos de trabajo que tienen que hacer y cómo los voy a valorar. Cada vez tienen más claro lo que tienen que hacer y no por una decisión mía unilateral, sino basándome en argumentos en los que se defienden los criterios que se van a utilizar”
(Prof.Pedagogía_2.)

“No, es muy parecido, quizá solamente darle más peso a la evaluación continua de las prácticas, primero porque lo impone el sistema y segundo porque la propia filosofía de Bolonia va por ahí y parece coherente tenerlo en cuenta. Tal vez el cambio más importante es que ahora está todo mucho más regulado y controlado, más escrito y más sistematizado. Pero no ha habido cambios importantes”
(Prof.Geografía_1.)

La mayoría del resto de profesores entrevistados indican que los cambios que han implantado se han centrado en modificar los porcentajes de nota final asignados a cada una de las estrategias de evaluación, por ejemplo:

“Con anterioridad la evaluación giraba en torno al examen, que tenía un gran peso (un 80% de la nota o más), y quizás un trabajo o dos que el alumno podía ir haciendo por su cuenta a lo largo del curso (un 10 o un 20%) y que el profesor no veía hasta el final. Ahora la evaluación gira en torno a la presencia en clase y a la actividad que el alumno desarrolla en el aula a través de trabajo en grupo, trabajo temático que tiene que desarrollar, otras actividades... El examen, aunque sigue teniendo un importante peso específico éste es bastante menor (con un máximo del 60%), incluso hay bastantes profesores que optan por eliminar el examen y centrarse solamente en las actividades prácticas; esta evaluación continua la permite el número de alumnos que hay en la Facultad, porque aunque en primer curso tenemos unos 100 alumnos, en segundo baja a 60 y en tercero y cuarto tenemos solamente 10-15 alumnos, siendo una de las cosas que, desde mi perspectiva, ha mejorado mucho la calidad de la educación”
(Prof.Historia_1.)

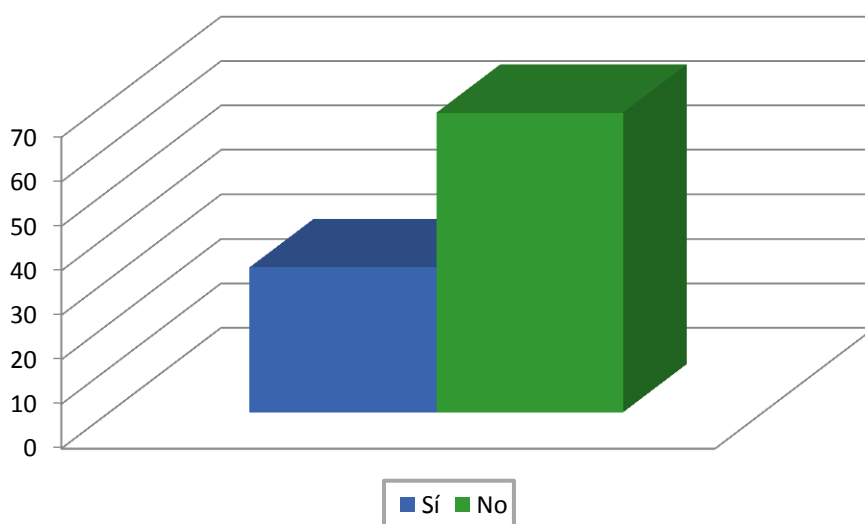
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En relación con el ítem anterior, se ha solicitado al profesorado que indique si se ha encontrado con problemas o dificultades a la hora de modificar el sistema de evaluación que tradicionalmente venía utilizando para adaptarlo a las nuevas exigencias derivadas del EEES. A este respecto solamente uno de cada tres docentes admite haber tenido algún tipo de contratiempo a la hora de llevar a cabo este proceso de adaptación.

TABLA 65: Detección de problemas o dificultades a la hora de adaptar los sistemas de evaluación del aprendizaje a la educación basada en competencias

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	277	32,6
No	572	67,4
Total	849	100,0

GRÁFICO 54: Detección de problemas o dificultades a la hora de adaptar los sistemas de evaluación del aprendizaje a la educación basada en competencias



Entre todas las problemáticas y dificultades que han expresado los docentes a la hora de adaptar sus sistemas de evaluación del aprendizaje a la educación basada en competencias, se han establecido seis categorías en las que se agrupan las diversas respuestas aportadas. Entre estas seis categorías destaca la incidencia de una de ellas, dado que casi recoge la mitad de los casos, y que se centra en poner de manifiesto la exigencia de una cantidad inmensa de trabajo y dedicación, debido a que es necesario hacer una evaluación pormenorizada y continuada de cada alumno habiendo, además, un número excesivo de alumnos.

TABLA 66: Problemas o dificultades encontrados a la hora de adaptar los sistemas de evaluación del aprendizaje a la educación basada en competencias

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Exigencia de una cantidad ingente de trabajo y dedicación debido a que es necesario hacer una evaluación detallada y continuada de cada alumno (y el número de alumnos es excesivo)	119	45,9
Falta de herramientas o herramientas inadecuadas (por ejemplo: Reglamento de evaluación muy rígido) para realizar una evaluación de competencias	21	8,1
Importantes reticencias, tanto el profesorado como el alumnado, para llevar a cabo una evaluación diferente a la “tradicional”. Que, en la mayor parte de los casos, es la que se sigue haciendo	66	25,5
Incompatibilidad de adaptación entre el contenido de las asignaturas y las características de la formación/evaluación de competencias	7	2,7
Necesidad de una formación específica para conocer las posibilidades y limitaciones de la evaluación de competencias y solventar el desconocimiento existente al respecto	28	10,8
Requerimiento de un alto nivel de coordinación entre el profesorado para establecer unos criterios de evaluación uniformes	18	6,9
Total	259	100,0

En los pocos casos en los que mediante la entrevista lo han expresado, las problemáticas detectadas han sido las mismas que las indicadas por los docentes a través del cuestionario:

“Los problemas han surgido, por ejemplo, con el tamaño de los grupos, porque no es lo mismo hacer ahora el seguimiento de 80 trabajos que hacerlo antes cuando eran 20”
(Prof.Pedagogía_2.)

“No me he encontrado con muchos problemas, pero sí que te das cuenta de la necesidad de readaptar tus instrumentos de evaluación. Por ejemplo, con el portafolios he visto que me lleva mucho tiempo su corrección con lo que he tenido que crear una rúbrica. Es decir, aunque no te genera dificultades sí que te genera mucho trabajo”
(Prof.Pedagogía_3.)

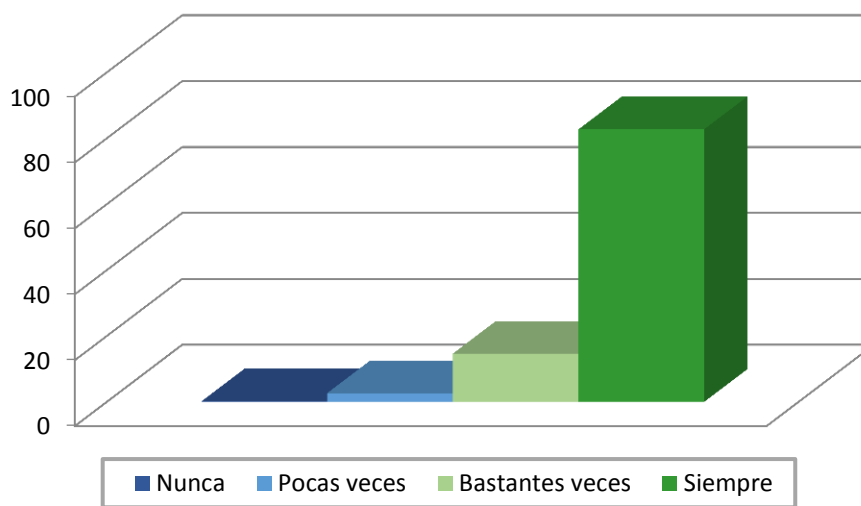
Otro aspecto importante a tener en cuenta respecto a los sistemas de evaluación es la **información de cómo va a ser evaluado** que el alumnado posee. Preguntando al respecto a los docentes, éstos afirman que siempre (valoración media de 3,80 con una desviación típica de 0,468) informan a sus alumnos con detalle de cuál va a ser el sistema de evaluación que van a utilizar para valorar el aprendizaje adquirido.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TABLA 67: Nivel de información al alumnado acerca del sistema de evaluación

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	1	0,1
Pocas veces	22	2,6
Bastantes veces	126	14,6
Siempre	713	82,7
Total	862	100,0

GRÁFICO 55: Nivel de información al alumnado acerca del sistema de evaluación



Respecto a la información aportada en relación a los sistemas de evaluación, la mayoría de los docentes entrevistados confirma que informa al alumnado acerca de cómo va a ser evaluado:

“En la Guía Docente está la mayor parte de las cuestiones y en el primer día que tenemos de clase lo que se realiza es una explicación detallada de lo que se recoge en la Guía Docente realizando una lectura comentada de su contenido. Indicando y explicando cuál es la situación de la asignatura en el Plan de Estudios, cuáles son las competencias y resultados de aprendizaje esperados a final de curso, avanzamos los elementos de contenido y en qué punto están algunos de ellos respecto a asignaturas anteriores, el plan de actividades y el programa de desarrollo de temas y también de la evaluación. Teniéndolo también disponible todo ello en el Campus Virtual junto a un cronograma que indica qué se va a hacer cada uno de los días. Yo creo que los estudiantes la información la tienen toda”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Las dos o tres primeras sesiones son para aclarar los trabajos que tienen que hacer. Para ello les doy ejemplos de otros años”
(Prof.Pedagogía_2.)

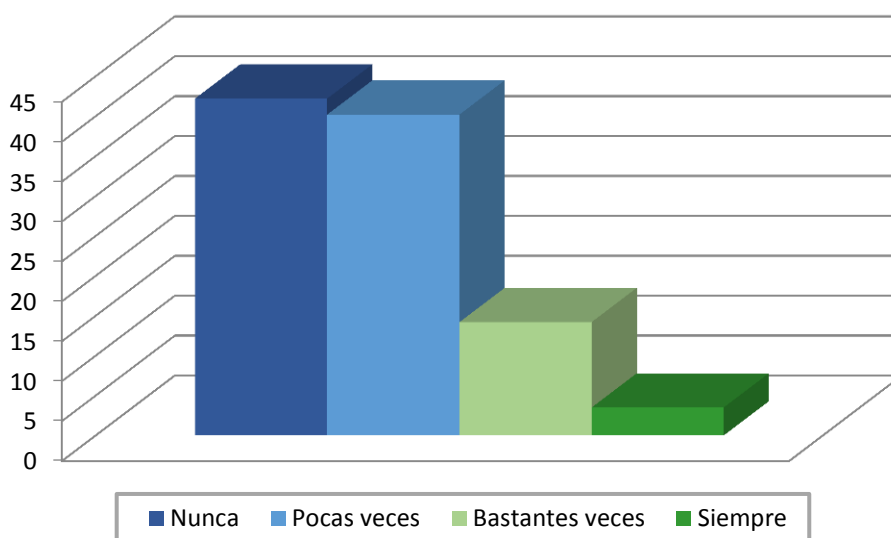
“Aunque informo de ello, sobre todo mediante las Guías Docentes, éstas tienen una letra pequeña que indica que pueden variar en función de cómo vaya el curso. Se trata, por tanto, de una programación variable dependiendo de las circunstancias que le puedan pasar al profesor (por ejemplo, una baja laboral) y dependiendo de la marcha del curso (no todos los grupos son iguales y avanzan al mismo ritmo)”
(Prof.Historia_1.)

Aunque los profesores informan ampliamente a sus alumnos del sistema de evaluación que van a emplear, nunca o casi nunca (ambas opciones agrupan el 82,4% de los casos) este sistema de evaluación es el resultado de una **negociación**, en la que tanto los docentes como los discentes tienen la posibilidad de expresar sus inquietudes y preferencias y que ambos aspectos sean tenidos en cuenta y configuren una forma de evaluación consensuada y elaborada conjuntamente. Este bajo nivel de negociación tiene su reflejo numérico en que la valoración media se sitúa en 1,79 (con una desviación típica de 0,811).

TABLA 68: Nivel de negociación del sistema de evaluación con el alumnado

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	367	42,2
Pocas veces	349	40,2
Bastantes veces	123	14,2
Siempre	30	3,5
Total	869	100,0

GRÁFICO 56: Nivel de negociación del sistema de evaluación con el alumnado

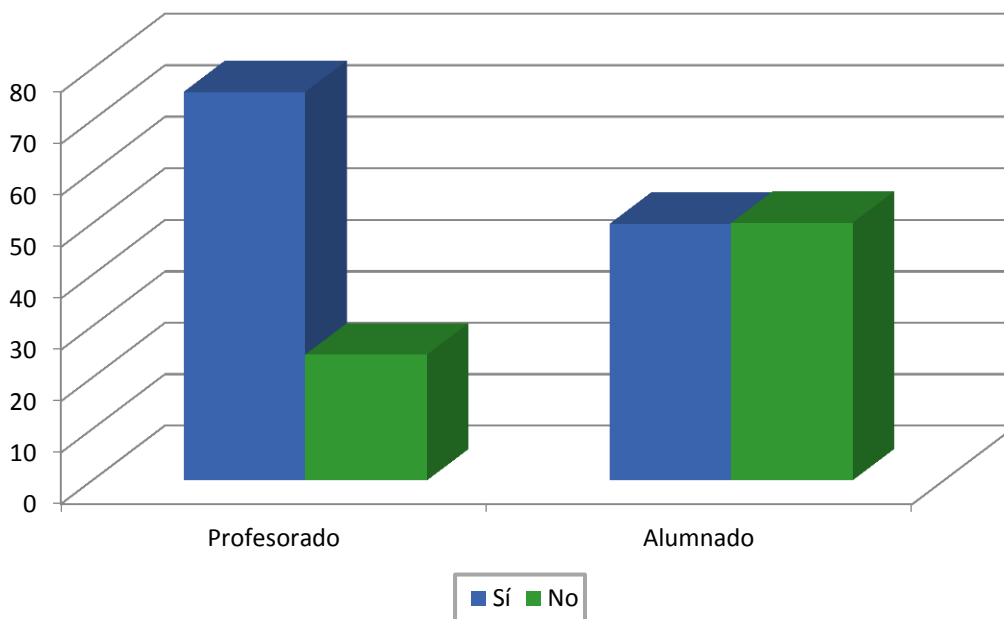


A partir de este momento se desgranarán y analizarán cada uno de los elementos que configuran todo sistema de evaluación. El primero de estos elementos es el **diseño de la evaluación**. Para ello se ha preguntado a ambas audiencias si tienen constancia de que exista (o no) una articulación (previa a su implementación) del diseño de evaluación. Como se puede observar, existen discrepancias sustanciales entre lo que sostiene el profesorado y lo que afirma el alumnado, ya que entre estos últimos no existe acuerdo acerca de la existencia de un diseño de evaluación previamente establecido y definido, dado que la mitad de los alumnos encuestados afirma su existencia y la otra mitad la niega. Entre el profesorado la cosa está más clara, puesto que tres de cada cuatro docentes afirman que previamente al inicio de sus asignaturas configura un diseño de evaluación que será el que posteriormente lleve a la práctica.

TABLA 69: Realización previa de un diseño de evaluación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	646	75,5	1464	49,9
No	210	24,5	1467	50,1
Total	856	100,0	2931	100,0

GRÁFICO 57: Realización previa de un diseño de evaluación



Los profesores, en las entrevistas realizadas, también defienden la realización de un diseño de los sistemas de evaluación previo al inicio de las asignaturas, aunque muchos de ellos hacen referencia al hecho de que este diseño previamente establecido lo deben modificar, en cierta medida, para adaptarse a las circunstancias y necesidades que presenta el alumnado:

“El diseño y los referentes están claros y definidos, así como las competencias y las unidades de competencias. Las actividades y los criterios que tienen que desarrollar están predefinidos. Otra cosa es que surgiera algún problema o catástrofe que nos obligue a redefinirlo, pero en principio ya está realizado de antemano”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Hay que ir adaptándolo y modificar mucho en función de las necesidades. Desde el inicio del curso yo planteo las actividades que se tienen que hacer pero luego a lo largo del curso se va viendo el nivel con el que se está trabajando”
(Prof.Pedagogía_2.)

“La evaluación es una parte más del diseño del programa y en la Guía Docente consta desde el primer día. Otra cosa es que sea necesario adaptar algo y en ese caso sí que se hace (...) Es muy importante que los alumnos sepan cómo les van a evaluar desde el principio, por eso está en la Guía Docente y colgada en el Campus Virtual”
(Prof.Pedagogía_3.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“En la Guía Docente, que se hace con un año de antelación, hay que poner cómo se va a evaluar, entonces, con bastante antelación, ya está decidido el sistema. Sin embargo, luego sobre la marcha, siempre vas decidiendo cosas en función de cómo vaya el curso. En líneas generales está definido a priori”
(Prof.Geografía_1.)

“Nosotros, antes del inicio del curso tenemos que hacer una planificación semanal de todo lo que vamos a hacer. Por lo tanto, los métodos de evaluación están muy definidos desde el primer momento. Además, por reglamento, en el primer ciclo, nosotros tenemos que examinar en dos momentos diferentes al alumnado, después, el resto son cosas “extra” que se piden al alumno”
(Prof.Psicología_1.)

Las dudas que expone el alumnado a la hora de determinar si sus docentes establecen (o no) de antemano un diseño predeterminado de la forma en que van a evaluar su aprendizaje, también ha tenido su reflejo en las respuestas proporcionadas a través de los grupos de discusión, ya que con este instrumento se ha podido comprobar cómo el establecimiento de un determinado diseño de evaluación depende de cada profesor en particular, habiendo unos que sí lo llevan a cabo y otros que no:

“Depende mucho de la asignatura. Hay algunas en las que los profesores lo dejan claro desde el principio y, lo que es más importante, lo llevan así a cabo; y otras, en las que lo van cambiando todo continuamente, primero te dicen una cosa, luego te dicen otra y luego hacen otra totalmente diferente”
(Alum.Pedagogía_A.4.)

“Hay asignaturas que ya en la Guía Didáctica tienen muy claro cómo se va a evaluar y otras en las que el profesor improvisa sobre la marcha. Hay profesores que se lo preparan y están coordinados entre sí y otros que ves que no saben ni ellos mismos por dónde van a ir”
(Alum.Magisterio_A.1.)

En todo caso, los alumnos constatan que existe una discrepancia considerable entre lo que se pone en el diseño de evaluación que se va a hacer y lo que finalmente realiza el profesor para evaluar el aprendizaje:

“El diseño existe, está en las Guías y el primer día de clase te dicen cómo van a evaluar. Pero hay bastantes profesores que luego cambian ese diseño previo (a veces a favor nuestro), algunos sin ni siquiera decirnoslo”
(Alum.Pedagogía_B.3.)

“Aunque en las Guías se pone algo (que está muy bonito), en la mayoría de las asignaturas, desde el primer momento, nos dicen que vamos a ir viendo a ver qué pasa y adaptándonos a lo que surja”
(Alum.Pedagogía_C.5.)

“Sí, existe un diseño previo, pero luego al profesor le da absolutamente igual y hace lo que le da la gana sin tener en cuenta lo que puso en la Guía”
(Alum.Geografía_A.3.)

“Sí, lo ponen en la Guía Docente y ellos lo usan como un escudo, pero como lo que ponen es tan reducido luego siempre lo adaptan a sus necesidades. Por ejemplo, en una asignatura el primer día de clase la profesora nos dijo el porcentaje que iba a asignar a cada pregunta del examen (información que

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

no estaba incluida en la Guía Docente) y luego cuando llegó el día del examen esos porcentajes los varió”
(Alum.Historia_A.4.)

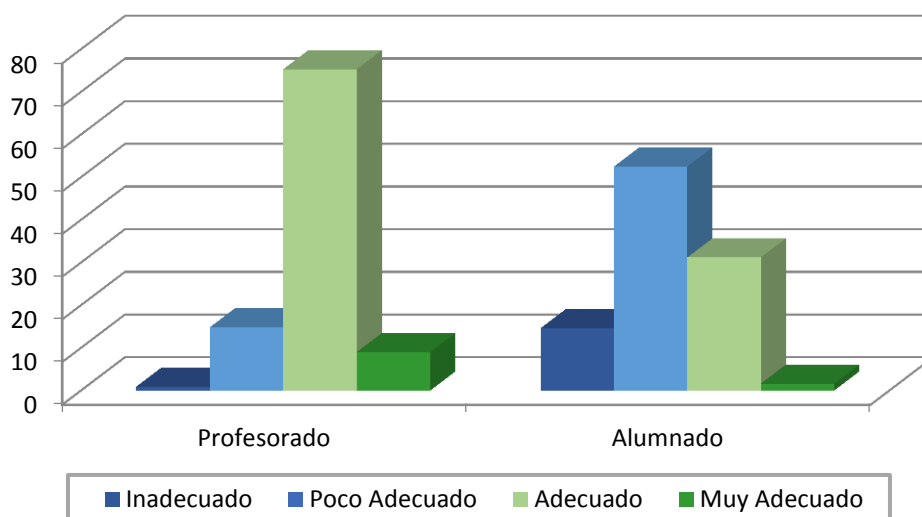
“El diseño está escrito, lo que pasa es que a veces se hace y otras veces no. Unas veces este cambio es a favor nuestro y otras veces es en contra”
(Alum.Psicología_C.3.)

A la hora de valorar si el diseño de evaluación planificado resulta congruente y conveniente para determinar el nivel de dominio de las competencias, tampoco existe consenso entre la opinión de los docentes y la de los alumnos. Mientras que para los primeros los sistemas de evaluación resultan completamente adecuados (valoración media de 2,92 con una desviación típica de 0,519) para los segundos resultan, cuanto menos, poco adecuados (valoración media de 2,20 con una desviación típica de 0,696).

TABLA 70: Valoración del diseño de evaluación para determinar el nivel de dominio de las competencias

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuado	8	0,9	432	14,6
Poco Adecuado	125	14,8	1548	52,5
Adecuado	637	75,3	921	31,2
Muy Adecuado	76	9,0	48	1,6
Total	846	100,0	2949	100,0

GRÁFICO 58: Valoración del diseño de evaluación para determinar el nivel de dominio de las competencias



La opinión expresada por el profesorado en los cuestionarios difiere ligeramente de la indicada por los docentes entrevistados, ya que éstos no defienden de una forma tan positiva la manera en que su diseño de evaluación está realizado en función de las competencias:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

(Tras preguntar si ¿a la hora de hacer el diseño de evaluación, éste tiene en cuenta el mapa de las competencias y el nivel de dominio de las competencias?) “No, hay que mejorar más eso. Necesitamos definir, afinar y coordinar más cómo medir eso”
(Prof.Pedagogía_3.)

“Sí que lo tengo en cuenta, pero es muy difícil. El tema de la evaluación de las competencias es, para mí, lo más difícil que hay. Es posible que con mi planteamiento de evaluación crea que lo estoy evaluando todo cuando realmente solamente estoy evaluando el 70% o menos”
(Prof.Magisterio_1.)

“El diseño no, eso supongo que estará en la cabeza de cada profesor. En la Guía están las competencias y al final el sistema de evaluación, pero tanto como llegar a ese extremo de vincular uno con otro no”
(Prof.Historia_1.)

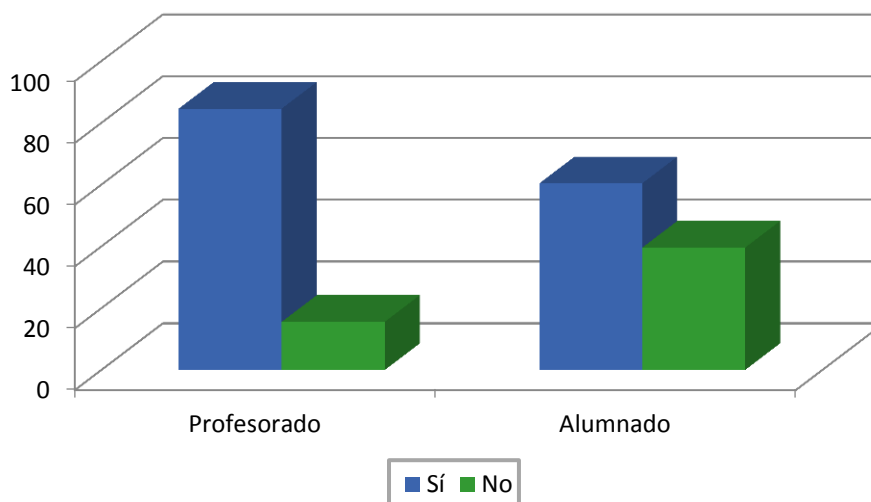
“En el segundo ciclo sí (que se tienen en cuenta las competencias definidas en/para la titulación), pero en el primero no lo creo”
(Prof.Psicología_3.)

Un segundo elemento de los sistemas de evaluación a analizar son los **resultados de aprendizaje**. Ambas audiencias afirman que en los diferentes medios existentes al respecto (Planes de Estudios, Guías Docentes...) se formulan, explicitan y describen los resultados de aprendizaje que los alumnos deben alcanzar en cada asignatura, si bien es cierto que el profesorado afirma la existencia de esta información de una forma mucho más contundente que el alumnado (discrepancia de 24,2 puntos porcentuales entre ambos casos).

TABLA 71: Descripción e información acerca de los resultados de aprendizaje

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	723	84,6	1779	60,4
No	132	15,4	1164	39,6
Total	855	100,0	2943	100,0

GRÁFICO 59: Descripción e información acerca de los resultados de aprendizaje



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

De nuevo, existen ciertas discrepancias (en este ítem más claramente que en los anteriores) entre lo que afirman los docentes a través del cuestionario de lo que estos mismos indican mediante la entrevista:

(Cuando se pregunta si se indican los resultados de aprendizaje que espera que el alumnado alcance) *“En ese apartado de la Guía nosotros creo que no indicamos nada. Solamente hemos puesto una afirmación muy genérica (...), pero sin concretar los resultados de aprendizaje”*
(Prof.Magisterio_2.)

“Se habla de unas metas a lograr, pero son dos pinceladas y no creo que se indique claramente eso a lo que tú llamas (haciendo referencia al entrevistador) resultados de aprendizaje”
(Prof.Geografía_1.)

“En los documentos no. Y solamente el primer día de clase se dice algo al respecto pero no queda un registro claro de ello”
(Prof.Psicología_1.)

El alumnado, por medio de los grupos de discusión, indica que la mayor parte de sus docentes sí que les exponen algo a lo que el profesorado denomina “resultados de aprendizaje”, aunque ellos tienen la duda de si realmente están haciendo referencia a este término (al que asocian con unas características de tipo práctico) o más bien se limitan a indicar contenidos de carácter teórico:

“Los resultados de aprendizaje están bien descritos. Ahora bien cómo se desarrollan en clase es otro tema, no hay adaptación al EEES porque los profesores siguen haciendo lo mismo que llevan haciendo los últimos 20 años”
(Alum.Magisterio_A.8.)

“En las Guías sí que se pone el mínimo de conocimientos (que no de resultados de aprendizaje) que se tienen que tener para aprobar”
(Alum.Biología_A.4.)

“En las Guías Docentes y el día de la presentación de cada asignatura los profesores nos suelen decir qué es lo que tenemos que hacer para aprobar. Aunque fundamentalmente lo que hay que hacer para aprobar la asignatura es aprobar el examen”
(Alum.Geografía_A.4.)

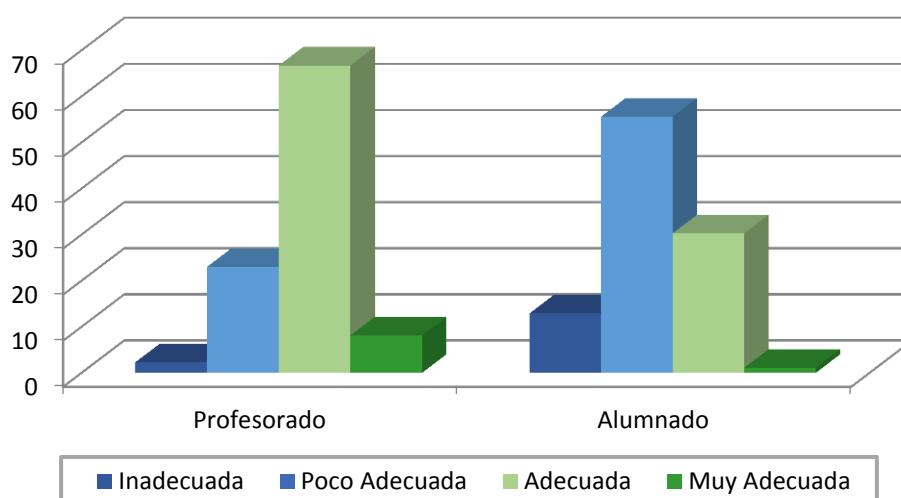
“Sí que se explicitan en las Guías Docentes pero expresados, en gran medida, en forma de conocimientos”
(Alum.Psicología_B.6.)

Al igual que sucediera con respecto al elemento anterior, existen divergencias sustanciales entre la valoración que hacen los alumnos de los resultados de aprendizaje (y su expresión en términos de competencias) y la que hacen los propios profesores. Estos últimos afirman que los resultados de aprendizaje que incluyen en las Guías Docentes de sus asignaturas se encuentran adecuadamente (valoración media de 2,81 con desviación típica de 0,604) formulados en términos de competencias, mientras que la visión del alumnado es considerablemente más negativa, resultando más bien, poco adecuada (valoración media de 2,20 y desviación típica de 0,663).

TABLA 72: Valoración de la formulación de los resultados de aprendizaje en términos de competencias

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuada	19	2,3	375	12,9
Poco Adecuada	191	23,0	1611	55,6
Adecuada	554	66,7	879	30,3
Muy Adecuada	67	8,1	33	1,1
Total	831	100,0	2898	100,0

GRÁFICO 60: Valoración de la formulación de los resultados de aprendizaje en términos de competencias



En este caso, los docentes entrevistados se sitúan más cerca de lo expuesto por el alumnado encuestado que de los propios compañeros que han respondido al cuestionario:

“Aunque los resultados de aprendizaje están bien formulados, se debería intentar concretar mejor todo lo que tiene que hacer el alumno para conseguir las competencias esperadas, porque existen ciertas discrepancias entre ellos”
(Prof.Pedagogía_2.)

“Sí, pero (los resultados de aprendizaje) solamente se quedan ahí en el papel y es necesario hacérselo ver al estudiante. También hace falta establecer vinculaciones entre eso que está escrito y lo que se hace día a día en clase”
(Prof.Pedagogía_3.)

“Creo que los resultados de aprendizaje están vinculados con las competencias pero tampoco estoy 100% segura”
(Prof.Magisterio_1.)

“Tal y como se recogen creo que no están claras las competencias que subyacen en los resultados de aprendizaje”
(Prof.Magisterio_2.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En referencia a la relación existente entre las competencias y los resultados de aprendizaje, uno de los docentes entrevistados ha hecho una reflexión que resulta interesante tener presente:

“Desde mi punto de vista creo que hay un problema conceptual, entre lo que son competencias, resultados de aprendizaje y objetivos, ya que en los documentos en los que trabajamos hay una confusión respecto a estos términos, porque, de hecho, algún documento que hablaba de, por ejemplo, que en el título deben estar expresadas las competencias en términos de resultados de aprendizaje, algunos interpretaron que tenía que haber competencias y luego resultados de aprendizaje, entendiéndolo como dos cosas diferentes, cosa que es diferente a poner las competencias expresadas como resultados de aprendizaje. Este diseño teórico de conceptos nos ha complicado la vida porque es muy difícil escribir de manera diferenciada lo que es competencia y lo que es resultado de aprendizaje, yo por eso prefiero utilizar solamente una única definición para ambos aspectos porque no creo que sean cosas distintas”

(Prof.Pedagogía_1.)

Si tenemos presente la respuesta que ha dado el alumnado respecto al ítem anterior en los grupos de discusión, resulta lógico pensar que, desde su perspectiva, los resultados de aprendizaje que el profesorado incluye en las Guías Docentes no hacen referencia a competencias, ya que están sesgados hacia contenidos eminentemente teóricos:

“Algunas veces sí que los leo, pero es una teoría que luego no se lleva a cabo. El único resultado de aprendizaje que se tiene en cuenta es saberse “al dedillo” la teoría”

(Alum.Pedagogía_A.10.)

“Los resultados de aprendizaje que al final se consiguen (“contenidos empollados”) no son los que realmente traen las Guías Docentes”

(Alum.Pedagogía_B.7.)

“Yo creo que son demasiado ambiciosos. Se pretenden muchas cosas que (aunque están muy bonitas puestas) a la hora de la verdad, al darle una orientación eminentemente teórica a las asignaturas, no se pueden llevar a la práctica”

(Alum.Pedagogía_C.5.)

“Muchos de los resultados no se consiguen porque no se nos enseña cómo conseguirlos. Por ejemplo, se dice que hay que saber trabajar en equipo pero eso no se consigue solamente mandando hacer dos trabajos en grupo sino que deberían enseñarnos cómo hacerlo”

(Alum.Pedagogía_C.11.)

(En relación a los resultados de aprendizaje) *“Al final lo que realmente importa (y se evalúa) son los contenidos y más concretamente los conocimientos teóricos, no las competencias”*

(Alum.Magisterio_A.1.)

Un tercer elemento que se tiene en cuenta respecto a los sistemas de evaluación son los **agentes encargados de llevar a cabo la propia evaluación**. A este respecto se ha preguntado a las audiencias quién o quiénes (opciones no mutuamente excluyentes) suelen ser los encargados de valorar el nivel de aprendizaje adquirido. En ambos casos, aunque se le otorga un poco más de importancia desde la perspectiva del alumno que desde la del docente, la figura más destacada es la del profesor o profesores de la

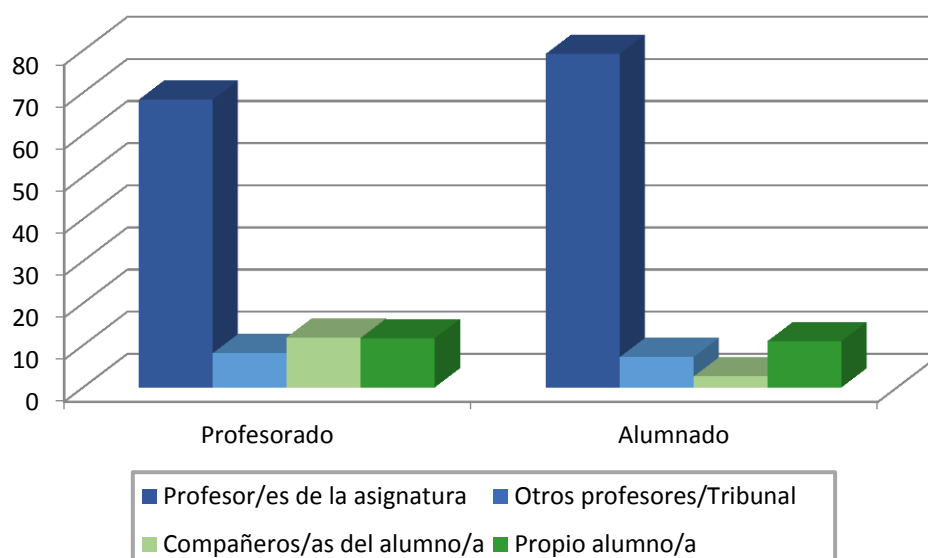
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

asignatura. Al resto de potenciales agentes evaluadores, los profesionales de la educación les otorgan una importancia y relevancia muy similar entre sí (en todos los casos cercana al 10%); lo mismo sucede si tomamos como referencia los datos aportados por el alumnado, con una única discrepancia, éstos indican que son evaluados muchas menos veces por sus compañeros que lo que defienden sus docentes.

TABLA 73: Agentes de evaluación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Profesor/es de la asignatura	849	68,3	2853	79,2
Otros profesores/Tribunal	101	8,1	261	7,2
Compañeros/as del alumno/a	148	11,9	93	2,6
Propio alumno/a	145	11,7	396	11,0
Total	1243	100,0	3603	100,0

GRÁFICO 61: Agentes de evaluación



Un cierto número de los profesores entrevistados indica que recoge (o ha recogido) la opinión de los mismos alumnos respecto a su propio aprendizaje, pero no se trata de agentes complementarios de evaluación, dado que su opinión no es tenida en cuenta en la calificación final de la asignatura, puesto que para la mayoría de los profesores solamente es el propio docente de la asignatura el encargado de realizar la calificación del aprendizaje:

“Tras las exposiciones les pido que me entreguen una valoración objetiva y sus opiniones acerca de lo que han visto y aprendido con las exposiciones de los compañeros. Me gusta recoger su opinión para contrastarla con la mía y realmente me ayuda mucho. Normalmente refuerza las decisiones previas que has tomado acerca de las calificaciones y suelen coincidir”

(Prof.Pedagogía_2.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Fundamentalmente mi propia calificación. Aunque, a veces, en el trabajo en grupo les mando que valoren cómo han trabajado; otras veces les pasó un cuestionario de evaluación (que yo he hecho) para mejorar la asignatura de cara al año que viene. Pero en la nota final no lo tengo en cuenta, excepto en las asignaturas de Prácticum, en las que sí que hay más agentes, como son el tutor del centro en el que realizan las prácticas, ellos mismos, los grupos de discusión y talleres que se suelen hacer y mi propia valoración”

(Prof.Pedagogía_3.)

“Sí, soy el único. Aunque a veces les pido que se pongan una nota a sí mismos (autoevaluación), la nota final es la mía”

(Prof.Magisterio_1.)

“Lo he utilizado (autoevaluación y coevaluación), pero los resultados han sido muy malos porque todos se ponen muy buena nota. Entonces lo he dejado de usar”

(Prof.Historia_1.)

“Alguna vez hemos hecho ejercicios de autoevaluación y coevaluación pero, en mi caso, se reduce a una experiencia didáctica más dentro de clase que les obliga a reflexionar sobre los ejercicios, más que luego tener esas calificaciones que se asignan en cuenta en la nota final. En general, la calificación es estrictamente mía y solamente en muy pocos casos, en los que se me plantean dudas, acudo a consultar a algún compañero para tener una segunda opinión”

(Prof.Geografía_1.)

“Solamente somos los propios profesores los que evaluamos. Alguna vez intenté que se evaluaran los unos a los otros a raíz de las exposiciones de los trabajos prácticos, pero al final todos decían lo mismo: “ha estado muy bien y ha sido muy bonito”. A pesar de que les incidía en que era interesante realizar una crítica constructiva ellos se limitaban a aplaudir. Solamente un grupo (hace dos años y perteneciente al segundo ciclo) que lo hizo realmente bien, realizando una crítica constructiva y una evaluación en base a unos criterios bien definidos”

(Prof.Psicología_3.)

También los discentes han indicado, en los grupos de discusión, que prácticamente el único agente evaluador responsable de la valoración de su nivel de aprendizaje es el docente de la asignatura. Esta afirmación la realizan basándose en su propia experiencia y no tanto en la información que se les proporciona desde el profesorado respecto a quién les va a evaluar:

“Se nos indican y solamente son los profesores de la asignatura los que nos evalúan. En aquellas asignaturas en las que hay varios profesores sólo nos evalúan los profesores que dan la teoría”

(Alum.Pedagogía_A.5.)

“No se realiza ni coevaluación ni autoevaluación. Como mucho se nos pide nuestra opinión acerca de los trabajos que exponen nuestros compañeros”

(Alum.Biología_A.2.)

“Nos evalúa el profesor o profesores de cada asignatura, pero no se informa sobre cómo corrigen y califican. Además, muchas veces no sabemos si realmente nos corrige el profesor o su becario; si hacen una media entre las valoraciones que hace cada profesor o si se reúnen para ponerlo en común... En definitiva, tenemos una gran falta de información al respecto”

(Alum.Biología_A.5.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Cada profesor (y sus becarios) evalúan la parte de la asignatura que imparten. Y luego, para la evaluación final, yo creo que se juntan y lo discuten”

(Alum.Historia_A.4.)

“El profesor de cada asignatura. Nunca nos han pedido nuestra opinión ni para evaluar a nuestros compañeros ni para evaluarnos a nosotros mismos”

(Alum.Psicología_A.3.)

“Son los propios profesores los que nos evalúan. No acuden otros profesores a no ser que sea un examen oral, en el que al menos tiene que haber dos profesores, pero estos casos son muy puntuales”

(Alum.Psicología_B.11.)

Asimismo también indican que, en los casos en los que se les pide opinión (por medio de la coevaluación y/o autoevaluación), ésta no va más allá de ser una valoración personal que no tiene reflejo ni en la propia calificación del alumno ni en la de sus compañeros, además, el hecho de que sean evaluados por alguien diferente al propio profesor tampoco se trata de algo que les guste especialmente:

“Lo de la autoevaluación sí que lo hicimos este año, pero yo creo que los profesores lo hacen más por curiosidad que para tener en cuenta la nota que nosotros nos ponemos”

(Alum.Pedagogía_C.1.)

“La coevaluación y autoevaluación no me gustan. La primera porque puede provocar problemas con otros compañeros porque la nota que les pones puede no parecerles bien y tanto una como otra porque, en la mayor parte de los casos, el profesor no las tiene en cuenta a la hora de poner la nota final. Sólo en alguna asignatura puntual puede influir para subir un poco la nota pero en general no sucede así”

(Alum.Magisterio_A.3.)

“La nota nos la pone el profesor de cada asignatura. En alguna asignatura, los profesores nos piden que valoremos las presentaciones orales de los compañeros, pero no sé si esta valoración la tienen en cuenta”

(Alum.Geografía_A.4.)

“Excepcionalmente y en una única asignatura nos mandaron hacer una autoevaluación, pero no me parece que se tuviera en cuenta en la nota final. También, en algunos de los trabajos de grupo, tuvimos que valorar a la gente con la que trabajamos o las exposiciones de otros grupos, pero su objetivo solamente es participar de la clase y que el profesor vea que estamos atendiendo, pero es algo que no se tiene en cuenta en la nota”

(Alum.Historia_A.5.)

“Hay algunos profesores que sí que alguna vez nos piden nuestra opinión acerca del trabajo de nuestros compañeros, pero no creo que tengan en cuenta esa opinión a la hora de poner la nota”

(Alum.Psicología_B.5.)

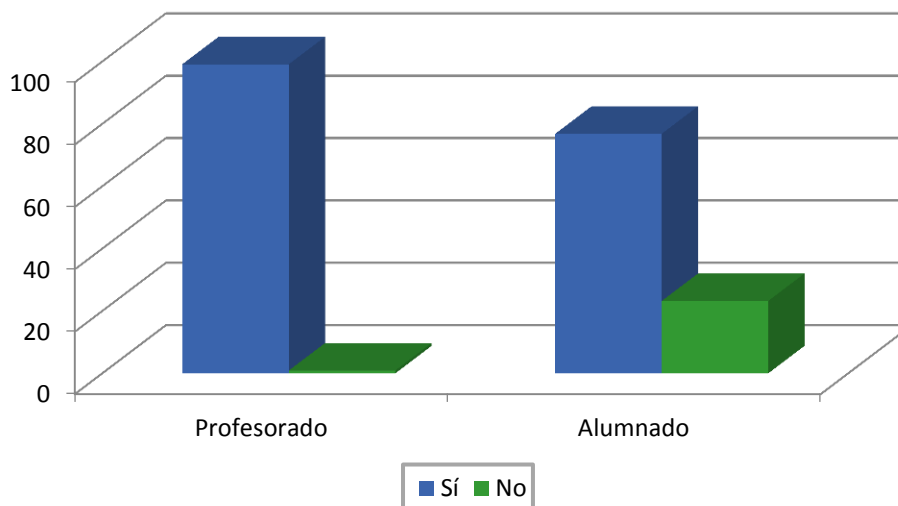
Un cuarto elemento de los sistemas de evaluación son los **criterios en base a los cuales se formularán los juicios de valor** acerca del aprendizaje conseguido por el alumno. En un primer momento se ha preguntado si se exponen e indican cuáles van a ser los criterios de evaluación que se van a tomar como referencia, ante lo cual prácticamente la totalidad del profesorado responde afirmativamente (99,1%), siendo también muy alto el porcentaje de alumnos que así lo expresa, aunque ligeramente inferior al de docentes (diferencia negativa de 22,3 puntos porcentuales).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TABLA 74: Indicación previa de los criterios de evaluación

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	859	99,1	2268	76,8
No	8	0,9	684	23,2
Total	867	100,0	2952	100,0

GRÁFICO 62: Indicación previa de los criterios de evaluación



Este alto nivel de respuesta afirmativa en el cuestionario entre los docentes, también se corresponde con una confirmación por parte de los profesores entrevistados:

“Yo creo que sí, los criterios, la forma de valorar y, en algún caso, las rúbricas que utilizamos para valorar los trabajos se exponen previamente al alumnado. Así como qué valoración y ponderación tienen todos los ejercicios y actividades y cuáles son los aspectos que se van a revisar para tomar la decisión de si están correctos o incorrectos. Y, además, al hacerlo repetidas veces sobre la misma actividad tienen perfectamente claro cómo se valora cada uno de los aspectos”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Sí. Conmigo tienen claro lo que les voy a pedir y lo que tienen que hacer. Para bien o para mal lo tienen claro. Y hay gente que, desgraciadamente, optan por hacer lo menos posible solamente para aprobar y yo no consigo implicarles; mientras que otros sorprendentemente se implican mucho y ves que han optado por un camino de formación muy positivo. A veces, hay sorpresas muy agradables”
(Prof.Pedagogía_2.)

“El examen ellos saben cómo va a ser, son cinco puntos que corresponden a cinco preguntas. Y luego, la parte de las prácticas, decido conjuntamente con el alumnado el peso que se otorga a cada tarea. Respecto a los criterios de valoración, en el examen, se tienen en cuenta tres aspectos: la argumentación que utiliza la persona, el nivel de apoyo que tienen las afirmaciones que hace (en base a legislación, autores...) y la expresión; y en los trabajos escritos, es parecido. Estos criterios los negocio también con ellos y, normalmente, les parecen bien”
(Prof.Magisterio_2.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“En la Guía Docente se enumeran brevemente algunos de los criterios y luego en el encabezado del examen, de nuevo brevemente, se indica qué es lo que se tendrá en cuenta o qué es lo que se valorará especialmente”
(Prof.Geografía_1.)

“Sí, eso viene predefinido y están muy bien explicados en la Guía Docente de la asignatura”
(Prof.Psicología_3.)

A pesar de que un alto porcentaje de los alumnos han respondido al cuestionario indicando que sus profesores sí que explicitan los criterios de evaluación que van a emplear para valorar el nivel de aprendizaje adquirido, la mayor parte del alumnado que ha participado en los grupos de discusión ha indicado que, o bien no se exponen o se modifican y cambian constantemente:

“El primer día de clase nos dicen los criterios que se recogen en la Guía pero también nos dicen que, al ser la primera promoción de Grado, con nosotros van a ir experimentando. Por lo que los van cambiando y al final no sabes cuáles son”
(Alum.Pedagogía_A.5.)

“Siempre lo intentas hacer lo mejor posible, pero muchas veces no sabes si vas a sacar un 10 o un 3, porque no sabes lo que el profesor espera que hagas”
(Alum.Pedagogía_C.11.)

“Los criterios de evaluación no están claramente expuestos, porque independientemente de lo que diga la Guía cuando llegan los profesores ellos dicen sus propios criterios y cambian por completo lo que trae”
(Alum.Magisterio_A.5.)

“Hay algunos profesores que dicen que no los saben, otros que dicen una cosa y luego no la cumplen, otros (cuando se lo preguntas) que explican claramente qué van a tener en cuenta...”
(Alum.Biología_A.1.)

“Los criterios de evaluación no nos los suelen decir y hay veces que son incluso variables, por ejemplo, en una asignatura un profesor nos dijo que en función de los resultados que obtuviésemos nos valoraría de una forma u otra”
(Alum.Biología_A.6.)

“Lo que se pone en el apartado de “Criterios de evaluación” de las Guías Docentes es algo muy genérico que nos dice más bien poco. Los criterios que luego el profesor va a utilizar realmente, y en el mejor de los casos, nos los va diciendo sobre la marcha”
(Alum.Historia_A.3.)

O bien se explicitan cuando ya se han aplicado los instrumentos de evaluación:

“La expresión y oportunidad de los criterios de evaluación depende de cada profesor. La mayoría los dice después de evaluar, (con tono irónico) lo que resulta muy útil”
(Alum.Biología_A.4.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Por ejemplo, en las presentaciones, en vez de decirnos antes de empezar cómo lo tendríamos que hacer, la mayor parte de las ocasiones, nos lo dicen después o incluso nos interrumpen a mitad de la exposición (lo que siento muy mal) para hacernos las indicaciones”
(Alum.Geografía_A.3.)

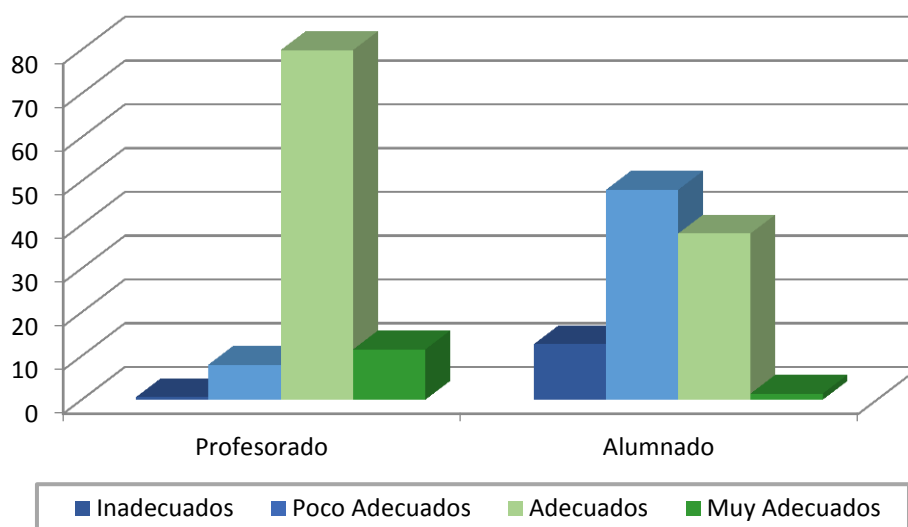
“Una vez que hacemos y entregamos los exámenes y los trabajos, los profesores se limitan a decirnos la nota que obtuvimos y, en algunos casos, nos indican en qué hemos fallado o cómo podríamos hacer para mejorarlo”
(Alum.Psicología_C.8.)

Al igual que sucediera en todos los casos anteriores, la valoración que las audiencias hacen de los elementos del sistema de evaluación difieren considerablemente entre sí, con un cariz mucho más positivo desde la perspectiva de los docentes y notablemente más negativo desde la del alumno. En este caso, una amplia mayoría del profesorado califica los criterios de evaluación que utilizan como adecuados a la hora de determinar el nivel de dominio de las competencias (valoración media de 3,02 con una desviación típica de 0,467), mientras que casi para dos de cada tres alumnos resultan inadecuados o poco adecuados (valoración media de 2,28 con una desviación típica de 0,696).

TABLA 75: Valoración de los criterios de evaluación de cara a determinar el nivel de dominio de las competencias

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuados	5	0,6	372	12,7
Poco Adecuados	68	8,0	1410	48,0
Adecuados	680	79,9	1116	38,0
Muy Adecuados	98	11,5	42	1,4
Total	851	100,0	2940	100,0

GRÁFICO 63: Valoración de los criterios de evaluación de cara a determinar el nivel de dominio de las competencias



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Todos los educadores entrevistados afirman, al igual que hicieron con el cuestionario, que los criterios de evaluación que emplean están estrechamente vinculados con las competencias de la asignatura que pretenden evaluar:

(Refiriéndose a los criterios de evaluación) “Yo siempre voy detrás de las competencias, pero no sé muy bien lo que consigo”

(Prof.Magisterio_1.)

“Las competencias están implícitas en los resultados de aprendizaje, en los criterios... no se valoran directamente pero sí indirectamente. Si el alumno ha conseguido realizar este trabajo y el trabajo es adecuado está demostrando que ha alcanzado la competencia”

(Prof.Historia_1.)

“Hay asignaturas que son más de contenidos teóricos y en las que no se tienen en cuenta tanto las competencias mientras que otras que tienen un carácter más práctico sí que los criterios van en esta línea de valorar competencias”

(Prof.Geografía_1.)

Por contra, las respuestas aportadas por el alumnado en los grupos de discusión dejan claras las limitaciones que tienen los criterios de evaluación que suelen emplear sus profesores, ya que, de nuevo, se centrarían mucho más en aspectos teóricos (con la representación del clásico examen de contenidos) que en los aspectos prácticos que son los que están más estrechamente vinculados con las competencias:

“Aunque los trabajos tengan un 70% de la nota final y el examen solamente un 30%, aun teniendo una muy buena nota en las prácticas no te sirve para aprobar. En cada una de las partes es necesario llegar al cinco para que hagan media”

(Alum.Pedagogía_C.12.)

“Si tenemos en cuenta los criterios de evaluación que dice la Guía sí que evaluarían competencias pero la realidad es completamente distinta y no lo hacen”

(Alum.Magisterio_A.1.)

“Si en realidad quisieran dar peso a las prácticas deberían cambiar lo que están haciendo ahora mismo, porque se suspende si no se aprueba el examen y no se puede aprobar haciendo bien solamente las prácticas”

(Alum.Magisterio_A.2.)

“En la mayor parte de los casos los criterios que utilizan no evalúan competencias”

(Alum.Biología_A.1.)

“Durante el curso pueden mostrar interés por lo que estás haciendo pero a la hora de la verdad lo que cuenta es el examen. Y si por lo que sea te sale mal, porque estás nervioso, porque tuviste una mala semana, porque te has bloqueado... los profesores esto no lo tienen en cuenta”

(Alum.Geografía_A.4.)

“Al final lo que les sigue importando a los profesores es el examen. Yo creo que en otras universidades fuera de España, que ya tienen más implantado Bolonia y sus principios, tienen mucho más en cuenta el trabajo diario”

(Alum.Geografía_A.5.)

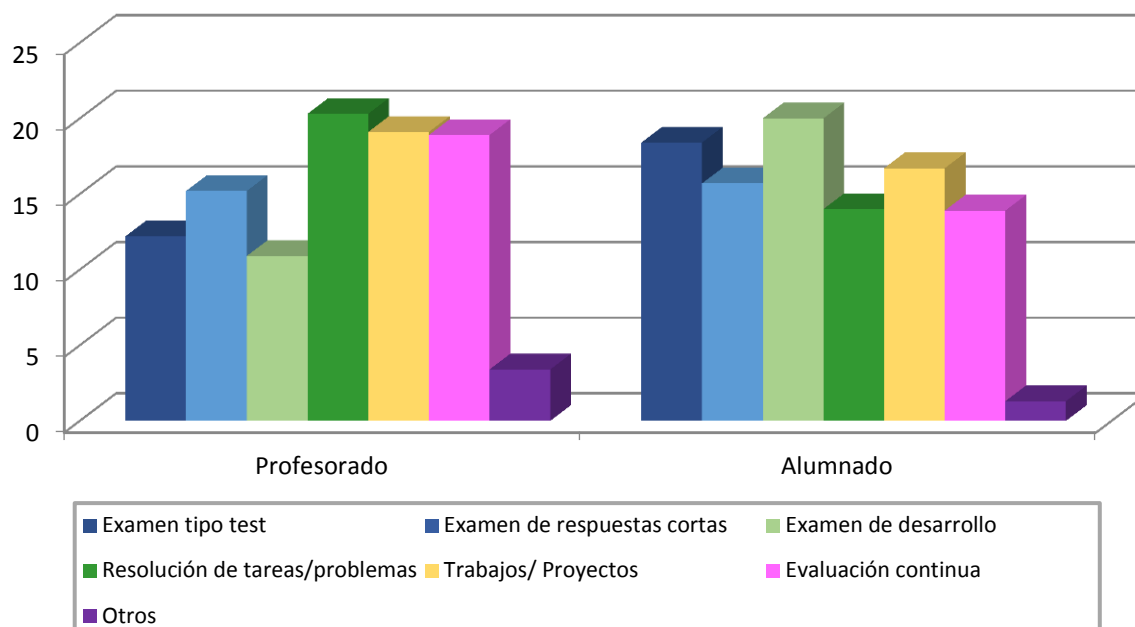
DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El quinto elemento que se tiene en cuenta a la hora de valorar los sistemas de evaluación son los **métodos, técnicas y procedimientos** que los docentes utilizan para evaluar el aprendizaje de sus alumnos. El primer hecho destacable es la gran importancia que se le sigue otorgando al examen (independientemente del tipo que éste sea), ya que el 46,7% de los profesores admite su utilización mientras que más de la mitad de los alumnos (concretamente una media del 58,8%) afirma que ésta es (al menos) una de las herramientas que emplean sus docentes para valorar los resultados de aprendizaje obtenidos. Asimismo, destaca el hecho de que en la evaluación se otorga una notable importancia al componente práctico del aprendizaje, ya que tanto alumnos como profesores, en más de la mitad de los casos (50,1% y 71,4% respectivamente), afirma que una de las estrategias de evaluación utilizadas consiste en la resolución de tareas o problemas y/o en la ejecución de trabajos o proyectos. Como se puede observar en los datos anteriormente indicados existen discrepancias sustanciales entre la percepción de los alumnos y la de los profesores, siendo estos últimos los que indican la utilización de estas estrategias mucho más (diferencia de 21,3 puntos porcentuales) que la que perciben sus alumnos. Esta misma tendencia se mantiene al hablar de un tipo de evaluación que englobaría a todas las anteriores al mismo tiempo y que incluiría un elemento más complementario, como es la evaluación continua. Un último aspecto a destacar es que el empleo de otros métodos, técnicas y procedimientos diferentes a los que se han listado para esta pregunta resulta muy puntual y esporádico.

TABLA 76: Métodos, técnicas y procedimientos que se utilizan para evaluar el aprendizaje

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Examen tipo test	389	12,2	1863	18,4
Examen de respuestas cortas	484	15,2	1590	15,7
Examen de desarrollo	346	10,9	2031	20,0
Resolución de tareas/problemas	646	20,3	1416	14,0
Trabajos/ Proyectos	608	19,1	1698	16,7
Evaluación continua	602	18,9	1413	13,9
Otros	108	3,4	135	1,3
Total	3183	100,0	10146	100,0

GRÁFICO 64: Métodos, técnicas y procedimientos que se utilizan para evaluar el aprendizaje



A este respecto, entre aquellos métodos, técnicas y procedimientos de evaluación que no se han incluido (ciertas personas han incurrido en el equívoco de repetir algún instrumento ya recogido en ítems anteriores, estos casos se han indicado en la siguiente tabla como "ERROR") destaca especialmente el componente de oralidad, ya que en torno al 40% tanto de alumnos como de profesores que indican la utilización de alguna estrategia diferente a las recogidas en el ítem anterior, expresan el empleo de un examen oral o de algún tipo de exposición o presentación oral. Otras dos estrategias a las que hace mención un buen número, tanto de docentes como de discentes son, por un lado, el empleo de un examen con contenido eminentemente práctico y, por otro lado, la asistencia y participación a las sesiones presenciales. Por contra, metodologías evaluativas que actualmente están "de moda" como el empleo de portafolios o rúbricas solamente son recogidas por muy pocos profesores y por ningún alumno.

TABLA 77: Otros métodos, técnicas y procedimientos que se utilizan para evaluar el aprendizaje

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Asistencia y participación en las sesiones presenciales	6	5,6	23	17,0
Comisión de seguimiento	0	0,0	4	3,0
Diario de clase	5	4,6	0	0,0
Elaboración de mapas conceptuales	1	0,9	0	0,0
ERROR (Repetición)	18	16,7	0	0,0
Examen oral	20	18,5	39	28,9
Examen práctico	10	9,3	27	20,0
Exposición/Presentación oral	24	22,2	16	11,9
Informes/Memoria de los trabajos realizados	0	0,0	12	8,9
Observación	3	2,8	0	0,0
Portafolios	8	7,4	0	0,0

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Prácticas de Laboratorio	0	0,0	5	3,7
Resolución de ejercicios fuera de aula	2	1,9	0	0,0
Revisión bibliográfica y documental	1	0,9	2	1,5
Reflexión teorizada	0	0,0	0	0,0
Rúbricas	3	2,8	0	0,0
Seminarios	0	0,0	7	5,2
Simulación del desempeño profesional	6	5,6	0	0,0
Wikis	1	0,9	0	0,0
Total	108	100,0	129	100,0

En las entrevistas, los profesores exponen una doble vertiente en cuanto a los métodos, técnicas y procedimientos de evaluación. Por un lado se encuentra el componente teórico, que evalúan mediante exámenes (sean éstos del tipo que sean), y por el otro lado está el componente práctico, que se suele valorar a través de trabajos (bien individuales o bien en grupo), siendo muy minoritarios la expresión de la utilización de otro tipo de herramientas de evaluación:

“Utilizamos un examen, en el que hay preguntas de carácter conceptual y de conocimientos y en el que hay preguntas de carácter práctico y de resolución de ejercicios o problemas que tienen que resolver utilizando, en algunas ocasiones, material. Después, por otra parte, hay otras actividades que se realizan en el aula y fuera del aula y que se entregan a través del Campus Virtual. Y un trabajo en grupo que consiste en el diseño de un proyecto de investigación que recogería el conjunto de todo lo aprendido en la asignatura”

(Prof.Pedagogía_1.)

“El examen (de contenido -más bien teórico- y pregunta corta-media), las actividades prácticas, los seminarios (a través de la participación, exposición, calidad del informe final...), la resolución de casos... Lo que quiero es que con todo lo que se vea en clase finalmente sean capaces de trasladarlo a la realidad”

(Prof.Pedagogía_3.)

“Hay una parte orientada a la asistencia a las clases prácticas que la recojo mediante firmas (...) Otra modalidad de evaluación es el examen escrito, en el que yo utilizo pruebas objetivas (de verdadero y falso) de contenido teórico y práctico; las prácticas de aula que no se entregan entran en el examen, mientras que a las que se entregan les asignó un porcentaje sobre la nota final. También tengo en cuenta las exposiciones; de forma que todo alumno, al menos, haga una exposición acerca de lecturas seleccionadas que yo les proporcione”

(Prof.Magisterio_1.)

“Los exámenes parciales de mis asignaturas normalmente suelen consistir en la resolución de casos prácticos y el examen final es de contenido teórico teniendo que responder a cuatro o cinco preguntas de desarrollo y de relación de conceptos. La parte práctica, son trabajos de una extensión en torno a 10 ó 15 páginas, pudiendo ser informes de investigación, análisis de artículos científicos, estudios de casos...”

(Prof.Psicología_4.)

La información aportada por medio de los grupos de discusión viene a confirmar los datos obtenidos tanto a través del cuestionario (aplicado a docentes y discentes) como las valoraciones realizadas por el profesorado en las entrevistas: el examen es el instrumento que más protagonismo tiene (independientemente de la tipología que sea):

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Aparte del examen se utilizan los trabajos. Estos trabajos consisten en: el análisis de textos (que no exige mucho), la selección de una temática y la búsqueda y el desarrollo de información sobre ese tema, investigaciones en el “mundo real” (en cantidad no son muchas pero exigen mucho tiempo y dedicación)... Los trabajos suelen ser muy interesantes y estar muy bien planteados, porque con ellos aprendes muchísimo, pero llevan demasiado tiempo, sobre todo si juntas todos los que tienes que hacer en las distintas asignaturas”

(Alum.Pedagogía_A.8.)

“Todo se basa en el examen, da igual que sepas trabajar en equipo, hayas resuelto bien los casos prácticos, participes en clase... si no apruebas el examen no apruebas la asignatura. Se supone que hay evaluación continua, aunque la valoración de la participación, las prácticas... es algo mínimo de la nota final. En la realidad, el examen lo es todo”

(Alum.Pedagogía_B.1.)

“Los métodos más utilizados para evaluar tanto el contenido teórico como el práctico son el examen tipo test (de multirrespuesta en el que cada respuesta fallada resta una respuesta acertada), el examen de preguntas cortas y el examen de desarrollo (prácticamente en cada examen hay una pregunta de este tipo)”

(Alum.Magisterio_A.4.)

“Los exámenes suelen incluir un componente teórico y un componente práctico. En los dos casos se debe responder a desarrollar”

(Alum.Geografía_A.1.)

“En los exámenes hay dos tipos de preguntas, las de definición de conceptos y las de desarrollar. También suele haber una parte práctica de comentario de textos. Aparte tenemos los trabajos (individuales y en grupo), las exposiciones orales, los seminarios (planteados en plan debate) y la asistencia a clase”

(Alum.Historia_A.2.)

“En esta Universidad a lo que se llama evaluación continua es a la nota que se da a los dos exámenes parciales y a los trabajos. No siendo evaluación continua aquella a la que se presenta gente que no viene a clase y sólo acude al examen final. Por tanto, nuestra evaluación continua no contempla realmente toda la progresión y el aprendizaje adquirido a lo largo del semestre”

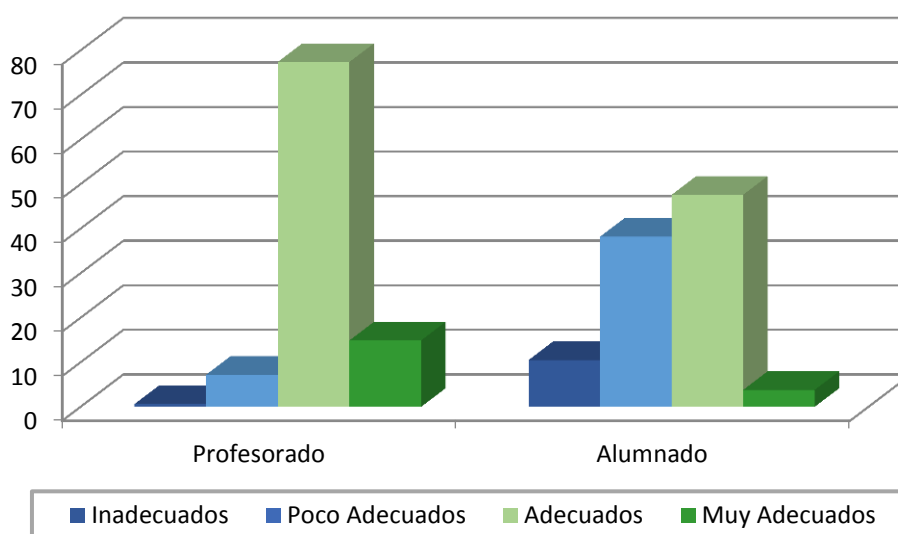
(Alum.Psicología_A.14.)

En relación a este elemento del sistema de evaluación se mantiene la tendencia en las valoraciones que las diferentes audiencias hacen de él y que difieren considerablemente entre sí. De esta forma, se le sigue dando un cariz mucho más positivo desde la perspectiva de los docentes y considerablemente más negativo desde la del alumno. Así, una amplia mayoría del profesorado califica a los métodos, técnicas y procedimientos de evaluación que utilizan como adecuados para valorar el nivel de dominio de las competencias (con una media de 3,07 y una desviación típica de 0,490), mientras que para casi la mitad de los alumnos resultan inadecuados o poco adecuados (valoración media de 2,45 con una desviación típica de 0,730).

TABLA 78: Valoración de los métodos, técnicas y procedimientos de cara a evaluar competencias

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuados	5	0,6	309	10,5
Poco Adecuados	61	7,2	1122	38,2
Adecuados	660	77,4	1398	47,6
Muy Adecuados	127	14,9	111	3,8
Total	853	100,0	2940	100,0

GRÁFICO 65: Valoración de los métodos, técnicas y procedimientos de cara a evaluar competencias



Por medio de los grupos de discusión, el alumnado ha puesto de manifiesto que los métodos, técnicas y procedimientos a los que recurren sus profesores para evaluar el aprendizaje no resultan idóneos a la hora de valorar qué nivel de dominio de la competencia se ha alcanzado, aunque también exponen que, en las condiciones actuales en las que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta difícil llevar a cabo algún tipo de evaluación que tenga como objeto central a las competencias, dado que *“somos muchos alumnos para poder usar técnicas que permitan evaluar competencias”* (Alum.Biología_A.4.):

“En los exámenes evidentemente no se evalúan competencias y en los trabajos tampoco, los profesores solamente tienen en cuenta si incluimos los contenidos que ellos quieren”
(Alum.Pedagogía_A.6.)

“Con estos instrumentos es muy difícil que se evalúen competencias, porque con el examen es imposible y las prácticas (la mayoría) tienen una orientación muy teórica”
(Alum.Pedagogía_B.3.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Los instrumentos que se utilizan para evaluar no permiten evaluar competencias, pero si tenemos en cuenta las prácticas y tareas que tenemos que hacer sí que resulta coherente la forma en que nos evalúan. Es decir, las prácticas no están bien planteadas pero la evaluación acompaña al mal planteamiento de la práctica”

(Alum.Pedagogía_C.7.)

“Muchos de los exámenes escritos se podría prescindir de ellos si realmente hiciéramos unas buenas prácticas, en las que tuviéramos tiempo para buscar información, analizarla, trabajarla... Ahora mismo las prácticas se hacen de manera muy rápida para pasar el trance cuanto antes mejor”

(Alum.Pedagogía_C.8.)

“Para evaluar lo que sabes un examen tipo test no sirve. Hay algunos exámenes tipo test que son asequibles pero hay otros en los que aprobaron 12 personas de más de 100. Igual habría que mantener una parte del examen tipo test (dos o tres puntos) pero también incluir otro tipo de preguntas que te dejen demostrar todo lo que sabes y que el tipo test no permite”

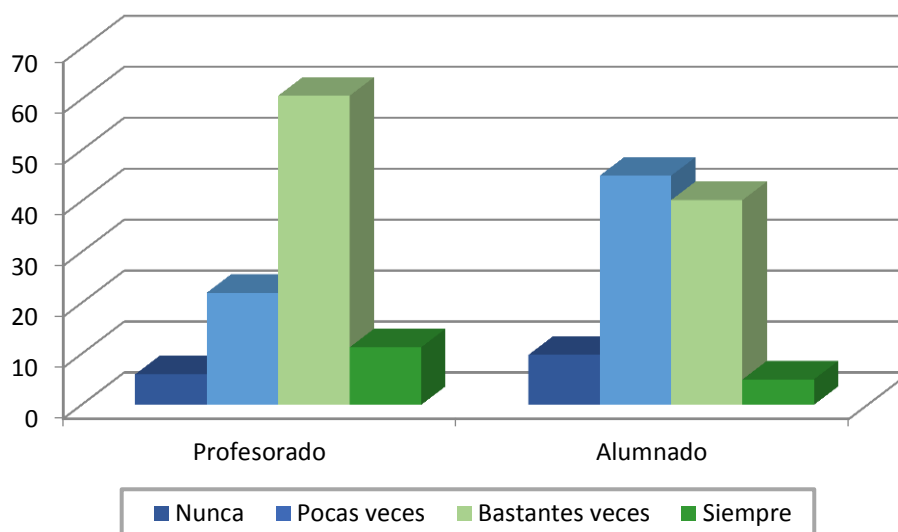
(Alum.Biología_A.1.)

Un sexto elemento acerca del que se ha pedido opinión ha sido el **componente práctico que se le da a las actividades de evaluación**, cuestionando sobre si éstas consisten (o no) en presentar situaciones problemáticas que el alumnado debe resolver por medio de ejecuciones prácticas que impliquen poner en juego las competencias. Aunque la tendencia de las valoraciones anteriores también se mantiene en este ítem, las discrepancias existentes entre ambas audiencias no resultan tan radicalmente dispares, especialmente porque la positividad expresada por el profesorado se ha relativizado en cierta medida, de esta forma mientras que este aspecto es valorado por el profesorado con una media de 2,77 (y una desviación típica de 0,723) el alumnado lo hace con una media de 2,40 (y una desviación típica de 0,733). Así, mientras la mayoría de los alumnos expresan que nunca o pocas veces (54,8%) las actividades de evaluación exigen la puesta en práctica de competencias, la gran mayoría de los profesores (72%) sí que creen que sus actividades de evaluación presentan esta exigencia.

TABLA 79: Nivel en que las actividades de evaluación consisten en presentar situaciones problemáticas que el alumnado debe resolver por medio de ejecuciones prácticas que implican poner en juego las competencias

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	51	6,0	285	9,8
Pocas veces	186	22,0	1305	45,0
Bastantes veces	514	60,7	1164	40,2
Siempre	96	11,3	144	5,0
Total	847	100,0	2898	100,0

GRÁFICO 66: Nivel en que las actividades de evaluación consisten en presentar situaciones problemáticas que el alumnado debe resolver por medio de ejecuciones prácticas que implican poner en juego las competencias



Este alto componente práctico de las actividades de evaluación también es defendido por los docentes entrevistados, ya que, por ejemplo, uno de ellos afirma que *“la mitad (o más) de las cosas que tienen que resolver (en las actividades de evaluación) son situaciones y ejercicios con problemas que están extraídos, la mayor parte de ellos, de situaciones similares a las que nos encontramos quienes estamos haciendo investigación”* (Prof.Pedagogía_1.). Mientras que el alumnado insiste en que el componente práctico de las actividades de evaluación resulta muy escaso y puntual:

“Lo que no resulta lógico es que si llevamos todo el curso centrándonos en la teoría luego en el examen se nos exija aplicar prácticamente esos conocimientos teóricos. Lo lógico sería que, desde un principio, se nos establezcan vinculaciones entre la teoría y la práctica y en el examen se nos obligue a establecer estas relaciones. Es necesario que el examen sea un reflejo de lo que hacemos en clase de forma que, si en clase nos pasamos las dos horas copiando apuntes en el examen solamente se nos pida reproducir esos apuntes mientras que si nos pasamos las clases haciendo prácticas en el examen tengamos que hacer una práctica similar”
(Alum.Pedagogía_A.9.)

“Las actividades consistentes en problemas que tenemos que resolver, creo que solamente lo hicimos en una asignatura del año pasado. Pero nada más, no es algo que nos suelen pedir hacer”
(Alum.Pedagogía_B.6.)

“Pocas veces, pero en alguna ocasión, en los exámenes sí que nos plantean situaciones o problemas que tenemos que resolver. Aunque este tipo de exámenes es interesante y está bien planteado el problema radica en que a veces (como en la última ocasión en que nos pusieron esto) no nos indican qué tipo de examen va a ser y acudimos a él con la teoría muy bien estudiada pero sin saber resolver lo que se nos va a plantear”
(Alum.Pedagogía_C.6.)

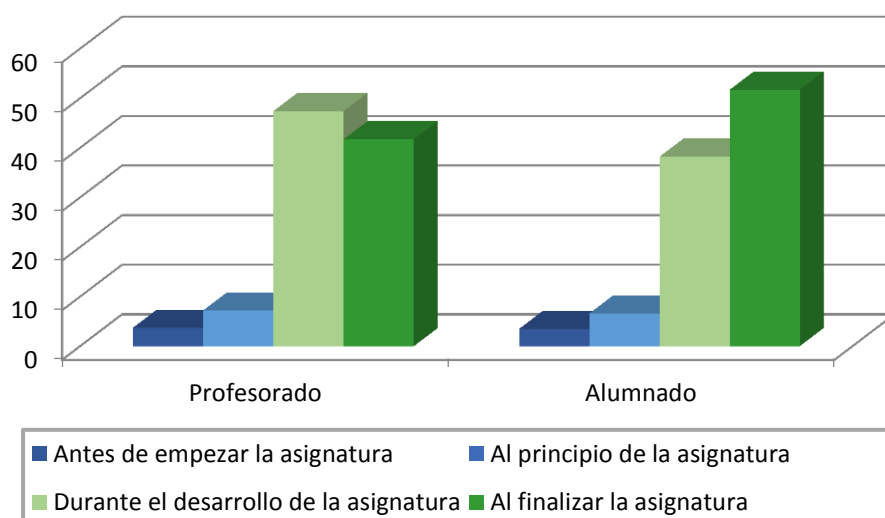
“En muy pocos casos las actividades de evaluación implican resolver casos prácticos que exijan competencias”
(Alum.Biología_A.3.)

Un último elemento que se tiene en cuenta a la hora de valorar los sistemas de evaluación es el **momento o los momentos temporales** en los que los docentes ponen en práctica los procedimientos de evaluación del aprendizaje. Como se puede ver a continuación, los datos aportados tanto por profesores como por alumnos son muy similares entre sí, poniendo el énfasis en la evaluación a lo largo de la asignatura y una vez que ésta ha finalizado y obviando cualquier tipo de evaluación previa o inicial. Solamente discrepan en el hecho de que desde el cuerpo docente se afirma que se pone más énfasis en la evaluación procesual que en la evaluación final mientras que el alumnado afirma lo contrario.

TABLA 80: Momentos temporales en que se aplican los procedimientos de evaluación del aprendizaje

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Antes de empezar la asignatura	59	3,7	147	3,5
Al principio de la asignatura	116	7,2	279	6,6
Durante el desarrollo de la asignatura	763	47,4	1620	38,2
Al finalizar la asignatura	672	41,7	2190	51,7
Total	1610	100,0	4236	100,0

GRÁFICO 67: Momentos temporales en que se aplican los procedimientos de evaluación del aprendizaje



En relación a lo expresado a este respecto por los docentes en las entrevistas, cuando se les pregunta por los momentos en que llevan a cabo la evaluación, la mayor parte de ellos, indica que efectúan una “evaluación continua”:

“Después de cada tema hay una tarea, que tienen que entregar y al poco tiempo se les dice la nota que tienen (...) Tanto en las tutorías individuales como grupales, se puede realizar el seguimiento de esas tareas antes de la entrega definitiva. Muchas veces no les doy la posibilidad de repetir porque lo que quiero es que antes de la entrega final ésta haya sido revisada, para que tengan buena nota”

(Prof.Pedagogía_3.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Al principio del curso hacemos un cuestionario inicial para ver la situación de partida. Luego, en las primeras clases, vamos hablando de las preguntas y de cómo habría que responderlas para que vayan entrenándolo de cara al examen. A lo largo del curso yo les voy poniendo los ítems que podrían caer en el examen para que ellos los vayan entrenando. De cada uno de los seis temas de los que consta la asignatura les pongo, en el Campus Virtual, una especie de examen parcial para que ellos mismos se vayan autoevaluando. En las prácticas sólo les permito una entrega, pero pueden acudir a tutoría para resolver dudas”
(Prof.Magisterio_2.)

“Los exámenes parciales los tenemos prohibidos en la Facultad, porque si se hiciesen lo que conllevaría sería aumentar el porcentaje que tiene el examen sobre la nota final y (...) éste no puede ser superior al 70%. Lo que sí que tenemos es el resultado de la evaluación de las actividades prácticas y de esta forma, más o menos a mitad de la asignatura, el estudiante sabe si va bien o mal, pero sin darle calificaciones absolutas (de un seis o un siete, sino una valoración general)”
(Prof.Historia_1.)

“Evaluación previa no hago, en todas las promociones hay personas muy buenas y preparadas (por lo que sea) y otras que están muy despistadas, pero aunque este abanico es amplio, creo que lo controlo. Al final del primer mes, realizamos una salida de campo (de un día entero) donde hacemos tres o cuatro ejercicios y en los que hago intervenir mucho a la gente, con lo que veo cómo está la situación. Cada práctica tienen 15 días para entregarla, siempre y cuando la entreguen en ese plazo, tienen la opción de verla corregida y repetirla si quieren, tantas veces como quieran; pasado ese plazo yo no recojo ejercicios hasta el día del examen, y en este caso lógicamente no tienen la opción de repetirla”
(Prof.Geografía_1.)

Contrariamente a lo expresado por sus docentes, el alumnado a través de los grupos de discusión, indica que en la realidad no se lleva a cabo una verdadera evaluación continua, sino que se prioriza especialmente la evaluación final que se hace por medio de los exámenes:

“Como lo que más se tiene en cuenta es el examen, la evaluación se suele hacer al final, puedes tener muy buena nota en los trabajos pero como suspendas el examen se te va todo abajo. Te lo juegas todo en el último examen, porque tampoco existen los exámenes parciales”
(Alum.Pedagogía_A.5.)

“No hay una evaluación continua. Todo te lo evalúan al final del cuatrimestre. Tanto con el examen como con los trabajos, ya que el primero se hace al terminar el cuatrimestre y los segundos también se entregan al final del mismo. Hay casos concretos en los que los trabajos si no los fuiste enseñando al profesor por partes no llegas ni siquiera a saber ni cómo están”
(Alum.Magisterio_A.4.)

“Aunque en algunas asignaturas se hacen controles a lo largo del curso éstos no sirven para nada, ya que lo que importa es la nota del examen final”
(Alum.Biología_A.1.)

“Se dice que hay evaluación continua. Te dicen el porcentaje de los trabajos y el porcentaje del examen. Pero bueno, no sé en qué medida esto es evaluación continua”
(Alum.Geografía_A.5.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Hay casos de profesores que, después de corregir los trabajos, nos indican los errores y nos dejan repetir las prácticas para resolver esos fallos. Pero para poder repetir la práctica tiene que estar muy mal (con calificación de suspenso)”

(Alum.Historia_A.2.)

“Los momentos de la evaluación son tres: el primer minitest es en octubre, el segundo en diciembre y la “frecuencia” cuando acaba el semestre. Aunque, en realidad, siempre te lo juegas todo al final con la “frecuencia””

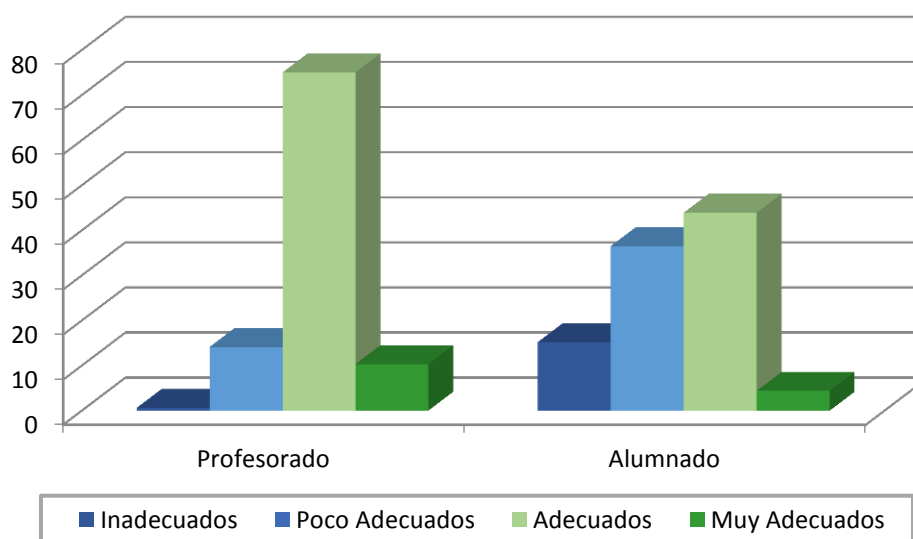
(Alum.Psicología_C.10.)

Este último aspecto del sistema de evaluación también mantiene la tendencia en las valoraciones que alumnos y profesores hacen de él y que siguen difiriendo considerablemente entre sí. Así, se le otorga un cariz mucho más positivo desde la perspectiva de los docentes y considerablemente más negativo desde la del discente. De esta forma, una amplia mayoría del profesorado (tanto encuestado como entrevistado) afirma que los momentos temporales en que lleva a cabo la evaluación del aprendizaje resultan adecuados para evaluar competencias (valoración media de 2,95 y desviación típica de 0,515), por contra para más de la mitad del alumnado resultan inadecuados o poco adecuados (valoración media de 2,37 con una desviación típica de 0,791).

TABLA 81: Valoración de los momentos temporales de cara a evaluar competencias

	Profesorado		Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuados	5	0,6	441	15,2
Poco Adecuados	119	14,1	1056	36,5
Adecuados	633	75,0	1272	43,9
Muy Adecuados	87	10,3	126	4,4
Total	844	100,0	2895	100,0

GRÁFICO 68: Valoración de los momentos temporales de cara a evaluar competencias



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Esta valoración se corresponde con lo expresado por los alumnos en los grupos de discusión, en los cuales confirman que, desde su perspectiva, los momentos temporales que utilizan sus docentes no permiten evaluar competencias:

“Para evaluar competencias tienes que hacerlo de una manera continuada, no vale solamente con una evaluación final”

(Alum.Magisterio_A.5.)

“Bolonia dice que hay que hacer una evaluación continua pero en realidad es muy difícil y lo que hacen nuestros profesores es realizar toda una serie de controles cada cierto tiempo y en enero o junio hacen un examen al final que es el único que vale. La evaluación continua que se pretende con Bolonia en la práctica no es real”

(Alum.Biología_A.1.)

“Se supone que con Bolonia lo que cuenta es el trabajo diario pero después se lo “saltan a la torera”, y si no sacas un cinco en el examen no tienes aprobada la asignatura, y todo ese trabajo que has hecho no sirve para nada”

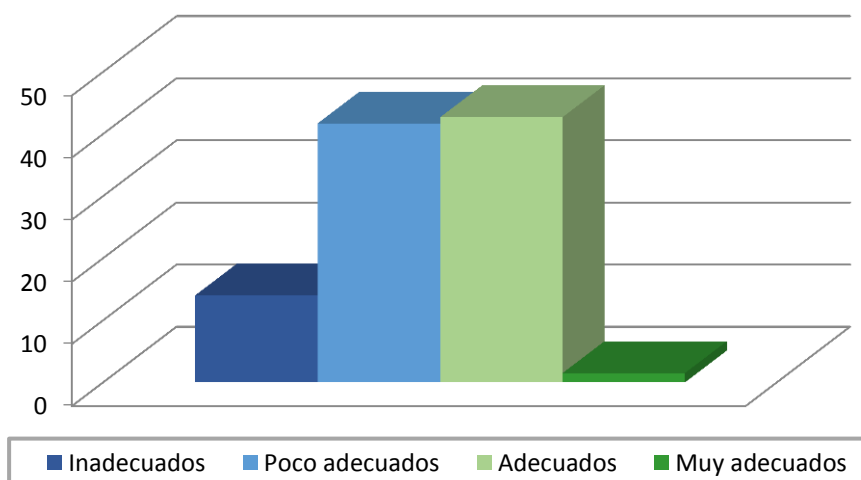
(Alum.Geografía_A.2.)

Una vez analizados individualmente cada uno de los elementos que conforman el sistema de evaluación, se ha pedido al alumnado que aporte una **valoración general** de estos sistemas de evaluación que utilizan sus docentes. A partir de los datos aportados al respecto se puede afirmar que los sistemas de evaluación, tal y como los están diseñando e implantando los docentes, se deberían calificar entre poco adecuados y adecuados, con una tendencia mayor a la primera categoría (y más negativa) que a la segunda, dado que la valoración media se sitúa en 2,32 (y la desviación típica en 0,726).

TABLA 82: Valoración general de los sistemas de evaluación

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuados	420	14,0
Poco adecuados	1251	41,7
Adecuados	1281	42,7
Muy adecuados	45	1,5
Total	2997	100,0

GRÁFICO 69: Valoración general de los sistemas de evaluación



DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Esta tendencia en la valoración de los sistemas de evaluación se corresponde con lo expresado por el alumnado por medio de los grupos de discusión, ya que en ambos casos los sistemas de evaluación que emplean sus docentes no son considerados apropiados:

“En teoría, los sistemas de evaluación, están bien. Es lógico que se tenga en cuenta el trabajo individual, el trabajo en grupo (porque una de las competencias a las que se da más importancia es a trabajar en equipo) y que se haga un examen en el que tengamos que demostrar lo que aprendimos; incluso, la asistencia y participación en clase. Lo que no resulta lógico es que nos pasemos todo el semestre haciendo trabajos y luego llegemos al examen y si no sacamos un cinco suspendamos la asignatura y el próximo año cuando nos matriculamos de nuevo de la asignatura tengamos que repetirlo absolutamente todo”

(Alum.Pedagogía_A.10.)

“Los sistemas de evaluación son inadecuados, porque te piden muchos trabajos en grupo (te dicen que es una competencia muy importante) y luego al final lo que tienen en cuenta es el examen y si no lo apruebas da igual el resto de cosas que hayas hecho y aprendido que no vale para nada”

(Alum.Pedagogía_C.3.)

“En evaluación se vende una cosa y en realidad es otra completamente distinta. Cuando llegas te dicen que lo importante van a ser las prácticas que se valorarán mucho y que se tendrá también en cuenta la asistencia y la participación y al final la realidad es que lo que configura tu nota es la nota del examen”

(Alum.Magisterio_A.4.)

“Tal y como está planteado el sistema de evaluación no se compensa el esfuerzo diario que hacemos los alumnos que venimos todos los días a clase y que participamos activamente en el aula. Porque si tenemos un mal día y no nos salen bien los minitest ya no tenemos la posibilidad de sacar la asignatura mediante “evaluación continua”. Trabajamos mucho más que la gente que va solamente a la “frecuencia” pero eso no se tiene en cuenta”

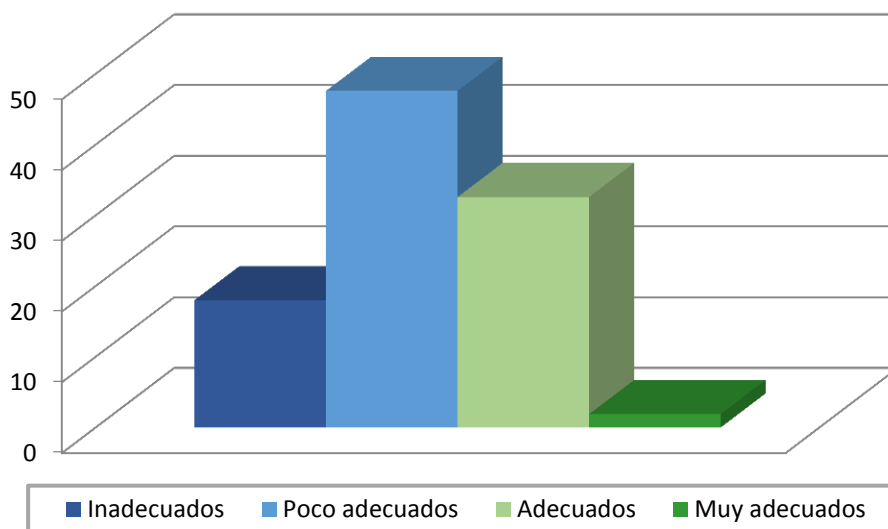
(Alum.Psicología_C.6.)

Complementariamente a la pregunta anterior también se ha solicitado al alumnado que exprese esa misma valoración respecto a la globalidad del sistema de evaluación, pero teniendo en cuenta que la orientación de éste debería tener presente como eje rector y fundamental que el objeto de la evaluación deben ser las competencias aprendidas. Si en el caso anterior la valoración media ya era considerablemente baja en éste lo es aún más, situándose en 2,18 (y una desviación típica de 0,740), de ahí que se pueda afirmar que los sistemas de evaluación que emplean hoy en día los docentes universitarios resultan, cuanto menos, poco oportunos de cara a evaluar competencias.

TABLA 83: Valoración de los sistemas de evaluación para la evaluación del aprendizaje de competencias

	Alumnado	
	Frecuencia	Porcentaje
Inadecuados	540	18,0
Poco adecuados	1428	47,6
Adecuados	978	32,6
Muy adecuados	57	1,9
Total	3003	100,0

GRÁFICO 70: Valoración de los sistemas de evaluación para la evaluación del aprendizaje de competencias



En este ítem también se da un alto nivel de correspondencia entre los datos derivados de los cuestionarios y la información expresada por los alumnos en los grupos de discusión, y en ambos casos se concluye que los sistemas de evaluación no resultan adecuados para valorar la adquisición y el desarrollo de competencias al no haberse adaptado correctamente a los principios rectores del EEES y centrarse exclusivamente en la evaluación de contenidos teóricos:

*“No se evalúan competencias, se evalúan sólo conocimientos. Solamente hace falta mirar los exámenes para ver qué es lo que se evalúa”
(Alum.Pedagogía_A.5.)*

*“El sistema de evaluación es pésimo. Si comparas el sistema de evaluación que se está utilizando con el de Bolonia no tienen nada que ver”
(Alum.Magisterio_A.5.)*

*“Salvo casos muy concretos no se evalúan competencias”
(Alum.Magisterio_A.8.)*

*“Los sistemas de evaluación se centran sólo en conocimientos, no en competencias, porque en el examen o te hacen preguntas de teoría o si te hacen preguntas prácticas solamente tienes que decir cómo se haría pero no lo tienes que hacer realmente”
(Alum.Biología_A.4.)*

*“Las competencias no sabemos ni por dónde están, ¿como para que nos las evalúen!”
(Alum.Geografía_A.2.)*

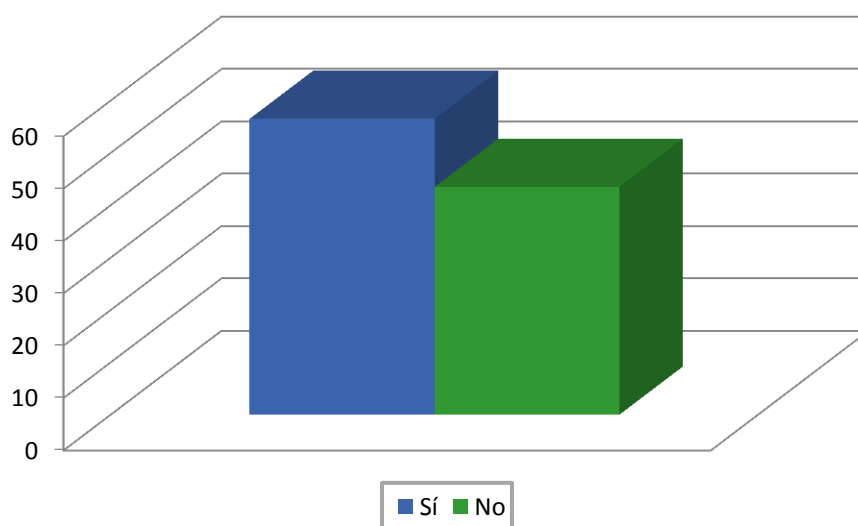
*“La educación y la evaluación, tal y como están planteadas, no creo que permitan valorar competencias, se limitan solamente a evaluar conocimientos”
(Alum.Psicología_B.5.)*

Estas mismas dudas relativas a la evaluación de las competencias han sido indicadas de manera implícita por los docentes, cuando se les ha preguntado si en el ámbito académico-universitario es posible llevar a cabo con garantías una evaluación de competencias, ya que aunque la mayoría (56,5%) han respondido afirmativamente, resulta destacable que más de cuatro de cada diez profesores indiquen que las posibilidades de evaluar el aprendizaje de las competencias presenta numerosas y considerables limitaciones.

TABLA 84: Consideración de la posibilidad de evaluar el aprendizaje de competencias en el ámbito académico-universitario

	Profesorado	
	Frecuencia	Porcentaje
Sí	477	56,5
No	367	43,5
Total	844	100,0

GRÁFICO 71: Consideración de la posibilidad de evaluar el aprendizaje de competencias en el ámbito académico-universitario



En esta misma línea se ha expresado el profesorado entrevistado, que ha indicado que es posible lograr una adecuada evaluación de competencias dentro del ámbito académico-universitario, pero al tratarse de algo muy complejo debe exigir y requerir al docente un alto nivel de trabajo, conocimientos e implicación:

“Yo creo que sí, pero tiene la dificultad de la definición de las competencias (...) Diseñar pruebas que permitan recoger evidencias de cuál es el nivel global de dominio de las competencias es muy complejo, pero si logramos desmenuzar las competencias en sus posibles componentes o unidades de competencias entonces sí que es posible, ya que a partir de estas unidades recoger evidencias que permitan definir el nivel alcanzado en esa unidad competencial es relativamente asequible (...) Se trata de un trabajo complicado y, lo que se supone, es que ese trabajo es el que luego nos permite organizarnos en asignaturas, de forma que si cada asignatura trata una serie de unidades de competencias el conjunto final debería corresponder a la evaluación del puzle, que se debería corresponder con el

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

trabajo de Fin de Grado. Siguiendo este ejemplo, lo que no hacemos es ver el resultado final, porque seguimos sin ver el puzle construido (que no tiene por qué tener una solución única) y resulta bastante complicado de ver; seguimos centrándonos en unas determinadas piezas y cómo éstas se unen con otras pocas, pero el conjunto final seguimos sin tenerlo presente”
(Prof.Pedagogía_1.)

“Con esa ilusión trabajo, pero en qué medida no lo sé. En mi asignatura estoy convencida de que salen con muchas competencias profesionales que necesitarán, otra cosa es que la estén desarrollando del mismo modo en que la desarrollarían en un centro de trabajo real. En mi caso, cuando los vuelvo a tener en cursos superiores muchos alumnos vienen y te dicen y agradecen que lo que han aprendido les ha resultado útil”
(Prof.Magisterio_2.)

“Aquí es muy difícil de conseguir, empezando porque no sabemos qué es una competencia. Pero, en cierta medida, utilizamos algunos mecanismos para ello, que sean adecuados o no, no lo sé. Además, estoy en contra de la excesiva burocratización que se realiza, aquí existen muchas certificaciones en la Enseñanza Superior de muchísimas cosas (procedimientos, normas...) que hace que se pierda un poco la finalidad principal de la educación”
(Prof.Psicología_1.)

“Como está actualmente implementado, no es posible evaluar competencias. (Pregunta: ¿Y si cambiara algo?) Sí, con grupos más pequeños, con clases prácticas, con otro sistema de evaluación... porque ahora mismo solamente estamos preparados para hacer evaluación de conocimientos teóricos”
(Prof.Psicología_2.)

Fuera de los ítems acerca de los cuales se ha preguntado a ambas audiencias, tanto a través del cuestionario como por medio de las entrevistas o los grupos de discusión, ha surgido una temática que no se recogía en estos instrumentos pero a la que profesores y alumnos han tenido interés en hacer mención: el **trabajo y la labor de los propios docentes**, a este respecto el alumnado ha manifestado las siguientes inquietudes centradas, principalmente, en el poco interés y motivación que perciben respecto a la vocación educativa de su profesorado:

“Esta carrera es una auténtica lotería porque si se tiene suerte y a tu grupo se le asignan buenos profesores puedes aprender mucho mientras que si es al contrario no aprendes nada. Hay una diversidad total: hay profesores que hacen lo que les apetece, otros lo que deben, con unos tienes examen, con otros no hace falta, con unos tienes que entregar un trabajo y con otros tienes que entregar diez... no tiene sentido”
(Alum.Magisterio_A.4.)

“Pocos profesores se han esforzado por adaptarse al Espacio Europeo, poniéndose en la piel del alumno e intentando hacer frente al importante cambio que se les ha pedido”
(Alum.Magisterio_A.5.)

“Se ve mucho pasotismo en muchos profesores que lo dejan todo para el último momento, que dicen que ya lo harán en otra ocasión, que ya hablarán de ello en el futuro, que ya se organizarán para la próxima... o que ya nos arreglaremos nosotros por nuestra cuenta”
(Alum.Magisterio_A.8.)

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

“Lo de los profesores es una lotería. Yo conozco gente que está perdiendo los puntos de asistencia a una asignatura para ir a clase de esa misma asignatura pero con otro profesor con el que aprenden mucho más”
(Alum.Biología_A.4.)

“Yo, en relación a la formación en competencias y a la evaluación de competencias, noto mucha diferencia entre si el profesor es una persona joven o es una persona mayor; los jóvenes nos ayudan más, tienen otra forma de explicarse, mayor capacidad de adaptarse, menos resistencia al cambio...”
(Alum.Geografía_A.2.)

En cierta manera, estas dudas y turbaciones vivenciadas por el alumnado se las hemos transmitido a los docentes en las entrevistas y las respuestas más destacadas que han aportado al respecto han sido:

(Cuando se hace mención que en los grupos de discusión el alumnado expresaba que el profesor que les tocaba era como una lotería. Había unos profesores con los que aprendías mucho y otras veces si te tocaba un mal profesor la asignatura era inútil, porque no conseguías aprender nada) “Sí, por eso es muy importante trabajar como equipos docentes. Además aprendes mucho, mi experiencia ha sido muy valiosa en ese sentido, porque estás acostumbrada a trabajar siempre con las mismas personas y al trabajar con profesores de otras áreas te cambia un poco la perspectiva. Es un intercambio de información, de experiencias... muy rico”
(Prof.Pedagogía_3.)

“Hay una cosa relacionada con los profesores que me gustaría indicar. En este momento hay una presión muy grande para que los profesores publiquen y hagan investigación, pero no tenemos recursos disponibles para ello: no tenemos despacho propio, no tenemos ordenadores (hay solamente cinco en la sala de profesores)... Una forma de evaluar las competencias de nuestros alumnos podría consistir en implicarlos en nuestros proyectos de investigación”
(Prof.Psicología_2.)

3.2.6. Fortalezas y debilidades del EEES

Para finalizar se ha solicitado a alumnos y a profesores que manifiesten tanto las fortalezas como las debilidades que ellos perciben, desde un punto de vista general, en relación a la implantación de los nuevos títulos de Grado derivados del EEES. El profesorado, entre todos los que ha indicado, destaca prioritariamente los siguientes diez **puntos fuertes**:

1. Los nuevos títulos de Grado serán válidos y equiparables en todos los países de la Comunidad Europea.
2. La adecuación de la enseñanza al tiempo que actualmente estamos viviendo, incorporando aspectos, como por ejemplo, el uso de las nuevas tecnologías a la enseñanza.
3. El proceso educativo presenta una nueva orientación centrada en la adquisición y el desarrollo de competencias profesionales.
4. Mayor participación e implicación del alumnado en todo su proceso educativo, haciendo de él el máximo protagonista de su aprendizaje.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5. El aspecto anterior también implica un cambio en el rol asignado al docente, ya que actualmente deja de ser una fuente absoluta de conocimientos para pasar a ser un guía que apoya, dirige, estimula, orienta... el aprendizaje de sus alumnos.
6. La relación profesor-alumno resulta más directa y estrecha, dando lugar con ello a una enseñanza más dinámica y participativa.
7. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje están siendo profundamente renovadas y adaptadas orientándolas a un enfoque mucho más práctico.
8. La evaluación continua que se fomenta desde el EEES permite conocer en profundidad al discente, tanto como persona como sujeto que construye su propio aprendizaje.
9. Se fomenta y potencia, al mismo tiempo, la autonomía del alumno y su capacidad para trabajar cooperativamente.
10. Se desarrollan toda una serie de habilidades que facilitan entre el alumnado el aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se puede observar, son similares a los propuestos por la mayor parte del alumnado:

1. La homologación del nivel de estudios y de la titulación dentro de todos los países pertenecientes a la Comunidad Europea y de los países incluidos en el EEES.
2. Al alumnado se le ha dado por primera vez voz y voto para expresar sus opiniones, quejas y sugerencias de cara a mejorar todo el proceso de implantación de los nuevos Planes de Estudios.
3. La gran importancia que se concede al Prácticum, aumentando el tiempo que se le otorga y disponiéndolo a lo largo de toda la titulación.
4. Asimismo, y gracias a la implantación y realización del Trabajo de Fin de Grado se logra potenciar, vincular y evaluar todas las competencias requeridas para el correcto desempeño de la profesión, lo cual pone al alumno en estrecho contacto con el mundo laboral.
5. Mayor grado de interacción entre profesores y alumnos, lo que facilita una enseñanza más personalizada y adaptada a las características y necesidades de cada sujeto.
6. Los cambios en la forma que se le otorga al aprendizaje, dejando a un lado el método tradicional que consistía en memorizar sin entender y fomentado el aprendizaje adquirido por medio del razonamiento, la interpretación y la deducción.
7. El planteamiento y puesta en práctica de nuevas formas metodológicas para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, implantando numerosas novedades que facilitan la adquisición y el desarrollo de competencias.
8. El aumento del protagonismo de las clases prácticas, lo que facilita el aprendizaje de todo aquello que se va a requerir para el correcto desenvolvimiento fuera del ámbito académico, incluyendo tanto aspectos personales como profesionales.
9. La evaluación continua requiere que el alumno esté en constante actividad y se le evalúe por todo lo que hace y no sólo por los resultados obtenidos en un examen hecho al final de la asignatura.
10. La importancia que se le da a la colaboración y al trabajo en grupo, dado que en el mundo laboral real lo normal es formar parte de equipos de trabajo siendo muy raro el ámbito profesional en el que el sujeto trabaja de forma aislada e independiente del resto.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3. Los dos aspectos anteriores han conllevado un sustancial incremento en la carga de trabajo para el profesor. De estas malas condiciones laborales se ha derivado una falta de estímulos y de implicación por parte de los docentes.
4. Asimismo, respecto al profesorado, se menciona la falta de formación y preparación previa y específica recibida, lo cual no ha facilitado la adaptación a los principios que rigen el EEES.
5. Reducción (en el caso de las Licenciaturas) de cinco a cuatro cursos lectivos, con el evidente empeoramiento de la formación, ya que no da tiempo a abordar los mismos contenidos (ni teóricos ni prácticos).
6. Tampoco ha resultado adecuado el cambio en la duración de las asignaturas, pasando (muchas de ellas) de ser anuales a ser cuatrimestrales, dando lugar a la misma problemática que en el caso anterior.
7. Numerosas y continuas dificultades para adaptarse a los nuevos requerimientos metodológicos de la educación basada en competencias (por ejemplo, para incorporar los “métodos activos de aprendizaje”) y la evaluación de competencias (por ejemplo, para evaluar de manera justa y ecuánime los trabajos grupales).
8. Son continuas las protestas por parte de los estudiantes del exceso de trabajo que se les solicita, bien porque realmente esto es así y/o bien porque los alumnos presentan una mala preparación previa para adaptarse a las exigencias de trabajo autónomo que se promueven desde el EEES.
9. Alto nivel de dificultad para lograr una completa coordinación entre el profesorado, ya que los docentes presentan una visión egocéntrica de su asignatura priorizando su materia, contenidos y trabajos sobre los del resto de colegas. A este respecto, las reuniones de coordinación previstas o bien no se están llevando a cabo o bien gran parte de los docentes no participan activamente en ellas, lo que conlleva que existan solapamientos entre asignaturas y repeticiones de contenido así como un número excesivo de trabajos y prácticas.
10. No existe una homologación directa de titulaciones antiguas (propias de los Programas Formativos previos al Proceso de Bolonia) con los nuevos Planes de Estudios, y que, en principio y por lógica, resultan equivalentes.

De nuevo ambas audiencias presentan un alto nivel de coincidencia a este respecto, ya que las debilidades más repetidas por el alumnado han sido:

1. Hay un alto número de alumnos por grupo/clase, lo que impide desarrollar las actividades prácticas como se debería, ya que la ratio profesor/alumno es muy elevada.
2. No se dispone de los recursos materiales necesarios, especialmente en lo que se refiere a la distribución y composición de las aulas, dado que la mayoría se limitan solamente a lo necesario para llevar a la práctica la “lección magistral”: una tarima y una pizarra (incluyendo, en algunos casos, un retroproyector) para el profesor y mesas y sillas (la mayoría inmóviles al estar ancladas al suelo) para que el alumno tome apuntes.
3. Los profesores no están bien preparados para impartir la docencia, no se considera que lo estuvieran en los Planes de Estudios antiguos y mucho menos se considera que lo estén en los actuales, donde el nivel de recursos y habilidades que deben poner en práctica son muchos más en número y complejidad. Además, aunque estuviesen bien preparados para ello, la mayoría prefiere no adaptarse a la nueva situación, ya que les es más cómodo y seguro “seguir como siempre”.

4. La reducción a cuatro años académicos (en los casos de las Licenciaturas) de los Planes de Estudios da lugar a promociones menos formadas y preparadas que antiguamente, dado que se han limitado a eliminar el último curso en lugar de distribuir los contenidos entre los cuatro cursos restantes, con lo que se ha perdido una gran cantidad de conocimientos muy importantes y relevantes para el futuro desempeño profesional.
5. La adaptación de las asignaturas anuales a cuatrimestrales ha sido totalmente inadecuada, puesto que los profesores no han querido o no han sabido introducir cambios en el programa de sus asignaturas y resulta imposible dar en la mitad de tiempo la misma cantidad de contenidos.
6. Los horarios de las clases presenciales no están diseñados ni organizados de manera coherente, ya que suelen abarcar mañana y tarde (e incluso parte de la noche) con numerosas horas libres por el medio, con lo cual se pierde tiempo de estudio autónomo en casa y resulta problemático para las personas que no residen en la misma ciudad en la que se encuentra el centro.
7. La organización temporal de las actividades formativas está muy mal diseñada y ejecutada, puesto que el discente no dispone de tiempo material para estudiar y hacer la multitud de trabajo autónomo (entendiendo éste como el que se hace “fuera del aula”) y prácticas solicitadas (tanto individuales como en grupo). Además, esto imposibilita poder compaginar los estudios con un trabajo o cualquier otra responsabilidad.
8. Aunque el mayor protagonismo de los componentes prácticos en principio parece una idea interesante, la realidad está haciendo que los docentes soliciten demasiadas actividades/prácticas/trabajos que (desde la perspectiva del alumnado) no resultan aprendizajes útiles y que, además, consumen mucho tiempo que sería necesario para el estudio. A este respecto, buena parte del alumnado afirma que el Plan Bolonia no se está aplicando verdaderamente, ya que la enseñanza sigue siendo la misma de siempre: transmisión de conocimientos teóricos a través de clases magistrales y un sistema de evaluación que sigue consistiendo en un examen de contenidos al finalizar la asignatura.
9. Muchos de los nuevos métodos docentes y metodologías de enseñanza y aprendizaje que se están incorporando, o bien no se están aplicando de forma adecuada, o bien en sí mismos no resultan de utilidad (por ejemplo: seminarios, tutorías grupales...).
10. Aunque los principios de la evaluación continua son muy interesantes, no se aplican de forma correcta, ya que en muy pocas ocasiones el profesor evalúa de forma continuada e individualmente a cada alumno.

Al igual que en el caso anterior, a continuación se incluye una nube de palabras que representa gráficamente la frecuencia en la que se dan los diferentes términos asociados a los puntos débiles de la implantación del EEES:

A continuación se exponen los resultados más destacados aportados por el profesorado a través del cuestionario, comparando las valoraciones medias entre titulaciones afines y centrándose en las cinco dimensiones de análisis:

- ☞ **Programa Formativo** ⇨ en los cuatro casos el Plan de Estudios de la titulación se ha valorado entre poco adecuado y adecuado, destacando negativamente las carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas, cuya valoración media se sitúa en 2,53, en torno a dos/tres décimas menos que las otras tres ramas del conocimiento. Centrándonos en algún aspecto puntual de esta dimensión de análisis, dos son los aspectos que reciben una mala valoración por parte del profesorado en relación a la información incluida dentro del Programa Formativo: por un lado la estructura y organización de la titulación y por otro la información relativa a las asignaturas impartidas y su reflejo en el Plan de Estudios (valoraciones medias de 2,59 y 2,99). Además, en los cuatro casos, el nivel de participación en procedimientos evaluativos dirigido a obtener información acerca de cómo se está impartiendo la titulación es bastante bajo. Por el contrario, todo lo relativo a las Guías Docentes presenta una alta valoración por parte de los profesores (valoraciones medias de 3,53 y 3,62).
- ☞ **Perfil/es Profesional/es** ⇨ independientemente de la rama del conocimiento, los docentes no configuran su proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a los perfiles profesionales, puesto que es algo que no tienen especialmente en cuenta en su docencia. Complementariamente, los datos dejan constancia de que los alumnos matriculados en carreras de Ciencias de la Salud tienen mucha y mejor información acerca de cuáles son los perfiles profesionales de la titulación que los discentes de carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas (2,90 vs. 2,50). También existen diferencias significativas respecto al uso de mecanismos que permitan al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en las asignaturas y lo que se necesita en el sistema productivo real, ya que en las carreras del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas y en las carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas se emplean mucho más esta tipología de mecanismos que en las carreras de Ciencias de la Educación (con unas diferencias en torno a las tres décimas). Además, los profesores del ámbito de Ciencias de la Salud también consideran que sus alumnos salen mejor preparados para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la titulación que los del resto de ramas, especialmente respecto a las titulaciones de Ciencias de la Educación (2,82 vs. 2,57).
- ☞ **Competencias Profesionales** ⇨ en tres de las cuatro ramas del conocimiento las competencias seleccionadas e incluidas en el Plan de Estudios se han valorado, más o menos, como adecuadas. A excepción de las carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas, cuya valoración media es inferior al resto en, al menos, dos décimas. En todos los ítems de esta dimensión de análisis destaca positivamente la valoración que hacen los docentes del ámbito de Ciencias de la Salud, ya que en todos los casos (a excepción de la pregunta relativa a la importancia que se da a las competencias “investigar y/o evaluar”, que es la mejor valorada dentro de las Ciencias de la Educación) es el ámbito con los valores más altos y con significativas diferencias respecto al resto. En relación a la existencia de un mapa de competencias no se dan prácticamente diferencias en ninguna rama del conocimiento respecto a otra, dado que en los cuatro casos, en términos generales, se constata la no existencia de este mapa.

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- ∞ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* ⇒ dentro de esta dimensión de análisis no existen diferencias significativas entre las valoraciones realizadas en una u otra rama del conocimiento, valorando estas metodologías de enseñanza y aprendizaje entre poco adecuadas y adecuadas. Solamente destaca, de manera positiva, el hecho de que los ítems han sido ligeramente mejor valorados dentro de las carreras de Ciencias de la Educación respecto al resto; pero también es necesario indicar que es en este ámbito donde los docentes han manifestado que se han encontrado con un mayor número de problemas o dificultades a la hora de adaptar sus modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias (con más de dos décimas de diferencia respecto a las carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas, donde menos problemas han tenido los docentes a la hora de adaptarse a las metodologías propias del EEES).
- ∞ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* ⇒ al igual que en la dimensión de análisis anterior, en la mayor parte de los ítems de este bloque de preguntas no se han producido diferencias notables entre las distintas ramas del conocimiento, aportando una valoración cercana al adecuado como forma de calificar a los sistemas de evaluación en todos los casos. A pesar de esta homogeneidad general existe algún caso particular que debe ser destacado, en primer lugar, llama la atención que las carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas hayan sido en las que ha sido necesaria una mayor incorporación de nuevas y diferentes modalidades de evaluación para adaptarse al EEES, este hecho ha conllevado que sea la rama en la que más problemáticas han tenido los docentes a la hora de innovar sus sistemas de evaluación. En segundo lugar, destaca el hecho de que en las carreras de Ciencias de la Educación los docentes negocian y discuten mucho más que en el resto de ramas los sistemas de evaluación con sus alumnos. En tercer lugar, llama la atención que las carreras de Ciencias de la Salud sea la rama del conocimiento en la que las actividades de evaluación consisten, en menor medida, en presentar situaciones problemáticas que el alumnado debe resolver por medio de ejecuciones prácticas.

Todas estas conclusiones pueden reflejarse esquemáticamente del siguiente modo:

TABLA 85: Juicios de valor del profesorado para cada dimensión de análisis por carreras afines (Profesorado)

	EDUCACIÓN	SOCIALES	SALUD	EXPERIMENT. TÉCNICAS
	<i>Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado</i>			
Programa Formativo	Adecuado	Adecuado	Adecuado	Adecuado
Perfil/es Profesional/es	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado
Competencias Profesionales	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Poco adecuado
Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
Sistemas de Evaluación del Aprendizaje	Adecuado	Adecuado	Poco adecuado	Adecuado

Como se puede observar, independientemente de la rama del conocimiento que tomemos como referencia, las valoraciones medias son muy similares entre sí, dando lugar con ello a que el nivel de correlación sea realmente muy alto y significativo entre los cuatro casos. Siendo el menor el que se produce entre las Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas y las de Ciencias de la Salud, que se sitúa en 0,968. Mientras que el más alto es el que tiene lugar entre las Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas y las Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas, con una correlación de 0,989. En un punto medio pero con datos muy similares se sitúan la relación existente entre:

- ❖ Carreras de Ciencias de la Salud y Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas: 0,982.
- ❖ Carreras de Ciencias de la Educación y Carreras de Ciencias de la Salud: 0,975.
- ❖ Carreras de Ciencias de la Educación y Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas: 0,974.
- ❖ Carreras de Ciencias de la Educación y Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas: 0,973.

Una vez vista la perspectiva del profesorado, se procederá a analizar y comparar las valoraciones medias entre titulaciones afines respecto a las cinco dimensiones de análisis tomando como referencia el punto de vista del alumnado:

- ∞ *Programa Formativo* ⇒ en los cuatro casos el Plan de Estudios de la titulación se ha valorado entre poco adecuado y adecuado, destacando positivamente las carreras de Ciencias de la Salud, cuya valoración media se sitúa en 2,64, en torno a dos décimas más que las otras tres ramas del conocimiento. La mayor parte de los ítems de esta dimensión de análisis recibe calificaciones muy similares y tendentes a un valor cercano a 2,5, independientemente de la rama del conocimiento que tomemos como referencia, aunque a este respecto sería necesario indicar que hay dos preguntas con una valoración considerablemente inferior al resto: la coordinación entre los docentes de la titulación (con unos datos especialmente bajos en las Carreras de Ciencias de la Educación) y la información previa a la matrícula que se tenía sobre la titulación (destacando que el nivel de información respecto a las Carreras de Ciencias de la Salud es bastante más alto que en el resto).
- ∞ *Perfil/es Profesional/es* ⇒ en esta dimensión de análisis apenas existen diferencias entre unas ramas del conocimiento y otras, y lo que más destaca es la baja valoración que le otorga el alumnado, situándose en los cuatro casos entre el inadecuado y el poco adecuado. Aunque, como ya se ha indicado, los datos son muy similares entre sí, destaca el hecho de que en las Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas se otorga más importancia al componente teórico (conocer y comprender), mientras que en las Carreras de Ciencias de la Educación es al contrario, otorgando más valor al componente práctico (aplicar y analizar) (en el primer caso 1,61 vs. 1,47 y en el segundo caso 1,43 vs. 1,59); además, el tercer ámbito de aplicación (sintetizar y evaluar) es al que más importancia se le otorga en las Carreras de Ciencias de la Salud (1,79). Respecto al uso de mecanismos que permiten establecer relaciones entre lo aprendido en las asignaturas y lo que se necesita en el sistema productivo real, los alumnos expresan diferencias en función de la rama de conocimiento, ya que en las carreras del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas y en las carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas se emplean mucho más esta tipología de mecanismos que en las carreras de Ciencias de la Salud (con unas diferencias de casi tres décimas).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

- ∞ *Competencias Profesionales* ⇒ en esta tercera dimensión de análisis tampoco se perciben diferencias significativas en función del ámbito en que se encuadra cada carrera, aportando una valoración entre poco adecuada y adecuada, aunque más tendente a esta segunda. Posiblemente la única diferencia sustancial se centra dentro del ítem relativo a la organización de las competencias, de forma que en los primeros cursos se adquieran los principios fundamentales de las mismas y en cursos posteriores se vayan alcanzando niveles de dominio y desarrollo progresivamente mayores, este progresivo aumento de dificultad está mucho mejor reflejado en los Planes de Estudios de las Carreras de Ciencias de la Salud que en las Carreras de Ciencias de la Educación (2,90 vs. 2,39). También existe una ligera diferencia en relación a la importancia que se otorga a las competencias “investigar y/o evaluar”, ya que resulta más relevante dentro de las Carreras de Ciencias de la Salud que en las Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas (3,29 vs. 2,96).
- ∞ *Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje* ⇒ dentro de esta dimensión de análisis no existen diferencias significativas en tres de las ramas del conocimiento, valorando estas metodologías de enseñanza y aprendizaje entre poco adecuadas y adecuadas, aunque con mayor tendencia a la primera categoría. El punto discordante es aportado desde las Carreras de Ciencias de la Salud, cuya valoración es, en términos generales, ligeramente mayor en todos los ítems de la dimensión de análisis (con una valoración superior en torno a las dos décimas).
- ∞ *Sistemas de Evaluación del Aprendizaje* ⇒ al igual que en la dimensión de análisis anterior, en la mayor parte de los ítems de este bloque de preguntas no se han producido diferencias notables entre las ramas del conocimiento, aportando una valoración situada entre el poco adecuado y adecuado. A pesar de esta homogeneidad general existe una visible tendencia, según la cual, las valoraciones realizadas por el alumnado de las Carreras de Ciencias de la Educación son, prácticamente en todos los casos, ligeramente inferiores al resto de ramas (entre una y dos décimas). Tomando como referencia algún caso en concreto, destaca, que entre el resto de valoraciones mediocres, la buena calificación que el alumnado otorga al cumplimiento de los criterios de evaluación que el profesorado ha incluido en las Guías Docentes, con una valoración muy cercana al adecuado. Centrándonos en los ítems relativos a la adaptación del sistema de evaluación a los principios rectores de una evaluación de competencias, destaca positivamente las valoraciones realizadas dentro de las Carreras de Ciencias de la Salud, ya que en prácticamente todos los casos se trata de calificaciones superiores a las aportadas en el resto de ramas del conocimiento, aunque también es cierto que las Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas presentan unos datos muy similares y cercanos.

Todas estas conclusiones quedan reflejadas esquemáticamente del siguiente modo:

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TABLA 86: Juicios de valor del alumnado para cada dimensión de análisis por carreras afines (Alumnado)

	EDUCACIÓN	SOCIALES	SALUD	EXPERIMENT. TÉCNICAS
	Inadecuado, Poco Adecuado, Adecuado y Muy Adecuado			
Programa Formativo	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
Perfil/es Profesional/es	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado	Inadecuado
Competencias Profesionales	Poco adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Adecuado
Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado
Sistemas de Evaluación del Aprendizaje	Inadecuado	Poco adecuado	Poco adecuado	Poco adecuado

Al igual que sucediera en el caso de los profesores, independientemente de la rama del conocimiento que tomemos como referencia, las valoraciones medias son muy similares entre sí, dando lugar con ello a que el nivel de correlación sea muy alto y significativo entre los cuatro casos. Siendo el menor el que se produce entre las Carreras de Ciencias de la Educación y las de Ciencias de la Salud, que se sitúa en 0,959 Mientras que el más alto es el que tiene lugar entre las Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas y las Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas, con una correlación de 0,986. En un punto medio se sitúan la relación existente entre:

- ❖ Carreras de Ciencias de la Educación y Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas: 0,975.
- ❖ Carreras de Ciencias de la Educación y Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas: 0,975.
- ❖ Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas y Carreras de Ciencias de la Salud: 0,965.
- ❖ Carreras de Ciencias de la Salud y Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas: 0,964.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este último bloque de contenidos se expondrán las conclusiones más destacadas derivadas de toda la investigación realizada, para ello se tomará como referencia el objetivo de valorar el grado de adecuación existente entre los sistemas de evaluación que los docentes universitarios están utilizando y los criterios y procedimientos que caracterizan una adecuada metodología de evaluación de competencias. Esta finalidad se logrará a través de la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- 3.1. Analizar y valorar las discrepancias que existen entre los criterios y procedimientos de evaluación que utilizan los profesores para determinar el nivel de aprendizaje de su alumnado y los que se deberían emplear para una correcta evaluación de competencias.
- 3.2. Buscar una posible explicación que justifique las conclusiones a las que se ha llegado y contrastar estos juicios de valor con los que han obtenido otros autores que han investigado estos mismos objetos de estudio.
- 3.3. Elaborar una serie de sugerencias y propuestas de mejora de cara a optimizar los procedimientos de evaluación que utilizan los profesores universitarios en la formación de competencias.

Centrándonos en el primer objetivo, se indicarán las conclusiones a las que se ha llegado respecto a cada dimensión y unidad de análisis, tomando como referencia las tres fuentes con las que se ha trabajado y diferenciando, en cada caso, entre los puntos fuertes y los puntos débiles. Asimismo también se formularán las conclusiones derivadas de las carreras afines o pertenecientes a una misma rama del conocimiento. En segundo lugar, se tratará de argumentar y exponer los motivos bajo los que subyacen los hechos descubiertos gracias a la investigación, contrastándolos con los principios teóricos de la formación basada en competencias y con los resultados a los que otros autores han llegado tras investigar esta misma temática. Complementariamente, y en base a las fortalezas y debilidades mostradas en los subapartados anteriores y de cara al logro del tercer objetivo de este apartado, se hará una propuesta que, en base a nuestros criterios, permita mejorar y optimizar tanto los Programas Formativos como el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente se realizará un análisis crítico de este estudio, evaluando formalmente su diseño, desarrollo y resultados e indicando las problemáticas a las que nos hemos enfrentado (y, en caso de haberlo hecho, de cómo se han solventado o reducido su incidencia) y de cómo se podrían haber optimizado los resultados obtenidos, al mismo tiempo que se proporcionan sugerencias y orientaciones a aquellas personas que estén interesadas en estudiar esta misma temática para que no “tropiecen con la(s) misma(s) piedra(s)” con las que nos hemos encontrado.

4.1. Conclusiones

Tal y como se ha dicho anteriormente, empezaremos exponiendo las conclusiones obtenidas en cada dimensión, unidad de análisis e ítems. Tras cada juicio de valor se indicará la fuente a la que es referida la información citada de la siguiente manera:

- ☞ Programa Formativo: [PF]
- ☞ Profesorado: [PRO]
- ☞ Alumnado: [ALU]
- ☞ Combinación de dos fuentes de información: docentes y discentes: [PRO/ALU]

1) **PROGRAMA FORMATIVO** ⇒ la información relativa a los Programas Formativos de las titulaciones analizadas presenta una serie de *aspectos positivos*:

- ☞ Los Programas Formativos han mejorado considerablemente respecto al ámbito educativo previo a la instauración del Proceso de Bolonia. [PRO]
- ☞ Las titulaciones se encuentran justificadas de forma muy oportuna. [PF]
- ☞ La organización y estructura de las titulaciones resulta apta, aunque existen excepciones puntuales. [PF]
- ☞ La organización y estructura de las titulaciones resulta, en gran medida, oportuna. [PRO]
- ☞ La información incluida en las Guías Docentes se valora como adecuada, además de ser actualizada y renovada (al menos) anualmente y corresponderse, en alto grado, con lo que se lleva a la práctica en clase. [PRO]
- ☞ La información incluida en las Guías Docentes se califica como relevante. [ALU]
- ☞ Los mecanismos de coordinación docente de las titulaciones se encuentran expuestos de forma idónea. [PF]
- ☞ El nivel de coordinación docente es, en términos generales, alto o muy alto (especialmente entre los profesores de una misma asignatura), lo que conlleva que los mecanismos de coordinación resulten adecuados. [PRO]
- ☞ Los mecanismos para la difusión de información relativa a las titulaciones se han expresado con un gran nivel de precisión. [PF]
- ☞ Los sistemas de evaluación de las titulaciones resultan satisfactorios. [PF]

Por el contrario los Programas Formativos también presentan *aspectos negativos* (en determinados aspectos contradictorios con las fortalezas mencionadas anteriormente) en relación a:

- ☞ Los Programas Formativos han empeorado sustancialmente respecto al ámbito educativo previo a la implantación del EEES. [ALU]
- ☞ La forma en que están expresados los títulos de las carreras se considera poco conveniente. [PF]
- ☞ El profesorado no tiene un buen nivel de conocimientos acerca de cómo está organizada y estructurada la titulación en la que imparte docencia. [PRO]
- ☞ La organización y estructura de las titulaciones resulta poco adecuada. [ALU]
- ☞ La finalidad y objetivos que se espera que el alumnado alcance con la titulación se encuentran expresados de forma poco apropiada. [PF]
- ☞ La mayor parte de los encuestados (tanto docentes como discentes) no son capaces de expresar correctamente la finalidad y los objetivos de la titulación. [PRO/ALU]
- ☞ La descripción general que se realiza de las asignaturas en las Guías Docentes se considera poco adecuada. [PF]
- ☞ El modelo estandarizado de Guía Docente contiene bastantes limitaciones que le hacen no ser especialmente apropiado. [PRO/ALU]
- ☞ Existen discrepancias sustanciales entre la formación definida tanto en los Planes de Estudios como en las Guías Docentes y la que realmente luego tiene lugar en el aula. [ALU]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ La coordinación docente solamente se puede calificar como mala o muy mala. [ALU]
- ∞ El nivel de información que disponía el alumnado previamente a hacer efectiva la matrícula en la titulación no resulta conveniente para afrontar esta tarea con garantías. [PRO/ALU]
- ∞ Una buena parte del profesorado no participa activamente en prácticamente ningún procedimiento dirigido a evaluar la titulación, lo que implica que estos mecanismos de evaluación se deban valorar como poco pertinentes. [PRO]
- ∞ Los alumnos tampoco conocen ni participan activamente en ningún procedimiento dirigido a evaluar la titulación, lo que conlleva que estos mecanismos de evaluación se valoren como poco oportunos. [ALU]

Todos estos juicios de valor se pueden resumir esquemáticamente del siguiente modo:

TABLA 87: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Programa Formativo” en función de la fuente de información

	PUNTOS FUERTES			PUNTOS DÉBILES		
	PF	PRO	ALU	PF	PRO	ALU
1. Programa Formativo	X	X				X
1.1. Denominación de la titulación				X		
1.2. Justificación de la titulación	X					
1.3. Organización y estructura de la titulación	X	X			X	X
1.4. Finalidad y objetivos de la titulación				X	X	X
1.5. Descripción general de la titulación/ Guías Docentes		X	X	X	X	X
1.6. Coordinación docente en la titulación	X	X				X
1.7. Información/Difusión de la titulación	X				X	X
1.8. Evaluación de la titulación	X				X	X

Del análisis efectuado se concluye que, en términos generales, los Programas Formativos no resultan adecuados, ya que presentan bastantes más debilidades que fortalezas, de ahí que sea necesario corregir toda la serie de deficiencias detectadas.

- 2) **PERFIL/ES PROFESIONAL/ES** ⇔ la información relativa al perfil o los perfiles profesionales propios de cada una de las titulaciones analizadas presenta una serie de *aspectos positivos*:

- ∞ Prácticamente todos los alumnos y profesores conocen adecuadamente cuáles son los perfiles profesionales vinculados a la carrera que están cursando/impartiendo docencia. [PRO/ALU]
- ∞ Los mecanismos de habilitación para el ejercicio de una profesión regulada en las titulaciones resultan acertados. [PF]
- ∞ Los ámbitos de aplicación de los contenidos de la titulación se encuentran repartidos de forma análoga y pertinente, ya que se otorga una importancia similar al componente teórico y al componente práctico. [PRO/ALU]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Buena parte de los docentes expone que sí recurre a mecanismos que permiten al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que éste necesita en el sistema productivo. [ALU]
- ∞ Existe una correcta información que describe a todos los interesados cuáles son los perfiles, actividades y contextos profesionales propios de la titulación. [ALU]
- ∞ El profesorado considera que el alumnado, al finalizar sus estudios, ha sido formado oportunamente para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la carrera cursada. [ALU]

Por el contrario, en relación a los perfiles profesionales también debemos destacar los siguientes *aspectos negativos*:

- ∞ Los perfiles profesionales de las titulaciones no están suficientemente explicitados. [PF]
- ∞ Las actividades profesionales de las titulaciones no están expuestas correctamente debido a la escasez de información existente al respecto. [PF]
- ∞ La descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia en las titulaciones no se especifica de forma precisa. [PF]
- ∞ Los contextos de aplicación de las actividades profesionales en las titulaciones no se describen ni concretan adecuadamente. [PF]
- ∞ Los sistemas utilizados para vincular el contexto universitario con el sistema productivo resultan totalmente inapropiados. [PF]
- ∞ La mayor parte del alumnado considera que sus docentes no emplean ningún tipo de mecanismo que les permita establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto académico y lo que se necesitaría en el mercado laboral real. [PRO]

Estos juicios de valor se resumen esquemáticamente de la siguiente forma:

TABLA 88: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Perfil o Perfiles Profesionales” en función de la fuente de información

	PUNTOS FUERTES			PUNTOS DÉBILES		
	PF	PRO	ALU	PF	PRO	ALU
2. Perfil/es Profesional/es		X	X	X		
2.1. Habilitación para el ejercicio de una profesión regulada	X					
2.2. Actividades profesionales				X		
2.3.1. Descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia/ Ámbitos de aplicación		X	X	X		
2.3.2. Contextos de aplicación de las actividades profesionales				X		
2.3.3. Vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo			X	X	X	
2.4. Información acerca del Perfil/es profesional/es			X			
2.5. Desempeño real del Perfil/es profesional/es			X			

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Del análisis efectuado se concluye que la información facilitada respecto al perfil o los perfiles profesionales propios de cada una de las titulaciones resulta adecuada, puesto que se dan más fortalezas que debilidades, aunque en todo caso existen toda una serie de aspectos que requieren de subsanaciones que resuelvan las problemáticas detectadas (centrados prioritariamente en el diseño de los Programas Formativos).

3) **COMPETENCIAS PROFESIONALES** ⇒ la información relativa a las competencias profesionales a adquirir y desarrollar en las diferentes titulaciones presenta una serie de *aspectos positivos*:

- ∞ A pesar de que tanto profesores como alumnos indican un alto grado de desconocimiento respecto a qué se hace referencia con el constructo “competencia”, cuando se les ha solicitado que indiquen qué es lo que ellos entienden con este término, las definiciones resultantes se pueden considerar como apropiadas, ya que, en su mayor parte, remiten a elementos fundamentales y definatorios del concepto. [PRO/ALU]
- ∞ El listado y relación de competencias (independientemente de su tipología) recogidas en el Plan de Estudios es considerado como apropiado. [PRO]
- ∞ Los docentes consideran que las competencias elegidas se encuentran expresadas de manera adecuada dándose pocos casos en los que esta formulación se valore como poco adecuada. [PRO]
- ∞ Aunque no se afirma con rotundidad la existencia de un mapa de competencias (más bien lo contrario), los docentes y los discentes sí que perciben la existencia de una correcta organización temporal (a través de cursos y asignaturas) de las competencias, de forma que en los primeros cursos se adquieren los principios fundamentales de las competencias y en cursos posteriores se alcanzan progresivamente mayores niveles de dominio y desarrollo. [PRO/ALU]
- ∞ Las competencias básicas o generales de las titulaciones se valoran como oportunas, dado que la relación de competencias resulta satisfactoria y la definición y descripción de las mismas está realizada de manera correcta. [PF]
- ∞ Los alumnos han sido informados satisfactoriamente acerca de cuáles son las competencias que deben ir adquiriendo y desarrollando a lo largo de su titulación. [ALU]
- ∞ El profesorado afirma que, tal y como se está desarrollando el proceso educativo, su alumnado está aprendiendo de forma suficiente las competencias profesionales que posteriormente va a necesitar en el mundo laboral, aunque es algo que requiere de modificaciones y mejoras. [PRO]

En relación a las competencias profesionales de las titulaciones también se pueden destacar los siguientes *aspectos negativos*:

- ∞ La relación de las competencias a trabajar en las titulaciones se considera poco idónea. [PF]
- ∞ La definición y descripción de las competencias de las titulaciones resultan poco precisas. [PF]
- ∞ Si bien, en términos generales, la formulación y expresión de las competencias se considera oportuna, se ha puesto de manifiesto que, en gran parte de los casos, se comete el error de caer en un sesgo teórico en vez de hacer hincapié en el componente práctico de la competencia. [PRO]
- ∞ El número de competencias a abordar en las titulaciones es poco acertado. [PF]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Aunque la relación de competencias incluidas en los Programas Formativos de las titulaciones es considerada como apropiada, presenta una serie de limitaciones, entre las que destaca la excesiva ambición respecto a la consecución de un gran número de competencias excesivamente complejas e inabarcables en los cuatro años de carrera. [PRO]
- ∞ El mapa de competencias incluido en las titulaciones es muy limitado (en cuanto a información) o inexistente. [PF]
- ∞ El mapa de las competencias es un instrumento que está sumamente infrautilizado, dado que la mayoría de profesores y alumnos ignora su existencia o bien tienen constancia de que no se ha elaborado para su titulación. [PRO/ALU]
- ∞ El desarrollo y organización cronológica de las competencias básicas o generales de las titulaciones es poco procedente. [PF]
- ∞ Las competencias transversales de las titulaciones se valoran como incorrectas o poco correctas. En cuanto a que la relación de competencias se presenta de una forma muy variada, de ahí que en algunos casos resulten inconvenientes o poco convenientes mientras que en otros casos llegan incluso a ser muy convenientes; la definición y descripción es, cuanto menos, poco exacta; y, el desarrollo y organización cronológica de esta tipología de competencias resulta impreciso y (solamente en algunos casos) poco preciso. [PF]
- ∞ Las competencias específicas de las titulaciones se valoran como poco adecuadas, ya que la relación de competencias resulta escasamente procedente, su definición y descripción es poco correcta y su desarrollo y organización cronológica están poco ajustados a las necesidades formativas. [PF]

Los juicios de valor de esta dimensión de análisis se pueden resumir del siguiente modo:

TABLA 89: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Competencias Profesionales” en función de la fuente de información

	PUNTOS FUERTES			PUNTOS DÉBILES		
	PF	PRO	ALU	PF	PRO	ALU
3. Competencias Profesionales		X	X	X		
3.1. Concepto “competencia”		X	X			
3.2. Relación de competencias		X		X		
3.3. Definición y descripción de competencias		X				
3.4. Número de competencias				X	X	
3.5. Mapa de competencias				X	X	X
3.6. Organización temporal de competencias		X	X			
3.7. Competencias básicas o generales	X			X		
3.8. Competencias transversales				X		
3.9. Competencias específicas				X		
3.10. Información acerca de las competencias			X			
3.11. Aprendizaje de las competencias		X				

Del análisis efectuado se concluye que la información facilitada en relación a las competencias profesionales propias de cada una de las titulaciones se puede considerar como poco pertinente, al existir prácticamente el mismo número de aspectos que exigen una necesaria mejora respecto a elementos que se encuentran realizados de manera oportuna.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4) **METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE** ⇒ la información relativa a las metodologías de enseñanza y aprendizaje que los docentes de cada una de las titulaciones emplean presenta los siguientes *aspectos positivos*:

- ∞ Las modalidades educativas más utilizadas son: trabajo presencial en el aula, clases teóricas y clases prácticas (sólo destacadas por parte del profesorado), trabajos individuales y trabajos en grupo. [PRO/ALU]
- ∞ Las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las titulaciones se valoran como correctas. [PF]
- ∞ Las modalidades de enseñanza-aprendizaje resultan suficientemente adecuadas para llevar a cabo una educación basada en competencias. [ALU]
- ∞ La mayor parte del profesorado ha introducido modificaciones (entre pocas y bastantes) en relación a sus modalidades educativas, de cara a conseguir una buena adaptación a la educación basada en competencias instaurada a partir del EEES. [PRO]
- ∞ Entre los métodos educativos que emplean los docentes universitarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje destacan, por orden de importancia: el método expositivo o de “lección magistral”, el aprendizaje basado en problemas y el estudio de casos. [PRO/ALU]
- ∞ La mayor parte de los formadores también han debido introducir modificaciones (entre pocas y bastantes) respecto a sus métodos docentes para lograr una correcta adaptación a la educación de competencias propia del Proceso de Bolonia. [PRO]

Por el contrario las metodologías de enseñanza y aprendizaje también incluyen *aspectos negativos*:

- ∞ El alumnado manifiesta su insatisfacción respecto a las modalidades educativas empleadas por sus docentes, ya que afirma que se trata de las mismas que tradicional e históricamente se venían utilizando y no se han transformado ni adaptado a los nuevos requerimientos exigidos desde el EEES, bien porque no han querido o bien porque no han sabido hacerlo. [ALU]
- ∞ Las metodologías docentes utilizadas en las titulaciones resultan poco adecuadas. [PF]
- ∞ Los discentes también muestran cierta contrariedad en relación a los métodos educativos utilizados por su profesorado, en cuanto a que indican que éstos recurren, en gran medida, a la lección magistral como único método educativo empleado, lo que conlleva un eminente sesgo teórico en los contenidos abordados. [ALU]
- ∞ Los métodos educativos no resultan pertinentes para llevar a cabo un correcto desarrollo de una educación basada en competencias. [ALU]
- ∞ Las actividades formativas incluidas en las titulaciones resultan poco acertadas. [PF]
- ∞ Casi la mitad de los docentes se ha visto obligado a afrontar diferentes problemáticas o dificultades a la hora de adaptar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje a la educación basada en competencias. [PRO]

Todos estos juicios de valor se pueden resumir esquemáticamente del siguiente modo:

TABLA 90: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje” en función de la fuente de información

	PUNTOS FUERTES			PUNTOS DÉBILES		
	PF	PRO	ALU	PF	PRO	ALU
4.1. Modalidades de enseñanza-aprendizaje	X		X			
4.2. Modificación en las modalidades de enseñanza-aprendizaje		X				
4.3. Metodologías docentes				X		X
4.4. Modificación en las metodologías docentes		X				
4.5. Actividades formativas				X		
4.6. Problemas o dificultades en la adaptación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje					X	

Del análisis efectuado se concluye que la información facilitada respecto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes utilizan resulta poco conveniente, ya que a pesar de que se da igual número de aspectos susceptibles de mejora que de aspectos que ya están realizados adecuadamente, los primeros son especialmente sustanciales e importantes y sin ellos no sería posible llevar a cabo una formación basada en competencias real.

5) **SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE** ⇔ la información relativa a los sistemas de evaluación del aprendizaje incluidos en las diferentes titulaciones presenta una serie de *aspectos positivos*:

- ☞ Existe una correcta articulación del diseño de evaluación previa a su implementación aunque, en función de las necesidades que vayan surgiendo, este diseño se puede adaptar a las nuevas circunstancias. [PRO]
- ☞ El diseño de evaluación efectuado se considera pertinente para valorar el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias. [PRO]
- ☞ Los resultados de aprendizaje se formulan, explicitan y describen satisfactoriamente a través de los diferentes medios existentes al respecto (Planes de Estudios, Guías Docentes...).[PRO/ALU]
- ☞ Los resultados de aprendizaje se encuentran formulados y expresados de manera correcta en base a competencias. [PRO]
- ☞ Los criterios de evaluación en base a los cuales se formularán los juicios de valor acerca del aprendizaje conseguido por el alumno se encuentran adecuadamente expuestos. [PRO/ALU]
- ☞ Los criterios de evaluación resultan válidos y oportunos de cara a evaluar competencias. [PRO]
- ☞ Entre los métodos, técnicas y procedimientos que los docentes utilizan para evaluar el aprendizaje de sus alumnos destacan: el examen (en las diversas tipologías que puede adoptar), la resolución de tareas o problemas (reales o simulados) y la realización de trabajos o proyectos. [PRO/ALU]
- ☞ Los métodos, técnicas y procedimientos de evaluación permiten, en gran medida, evaluar satisfactoriamente las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado. [PRO/ALU]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Las actividades de evaluación resultan adecuadas para evaluar competencias, ya que suelen consistir en situaciones problemáticas que el alumnado debe resolver por medio de ejecuciones prácticas que implican poner en juego las competencias. [PRO]
- ∞ Los momentos en que tiene lugar la evaluación son prioritariamente dos: durante el desarrollo de la asignatura y al finalizar la misma. [PRO/ALU]
- ∞ Los momentos de evaluación resultan apropiados de cara a la evaluación de competencias. [PRO/ALU]
- ∞ La evaluación diagnóstica en las titulaciones resulta muy pertinente. [PF]
- ∞ La evaluación de entrada en las titulaciones se valora, en algunos casos, como idónea. [PF]
- ∞ La evaluación de resultados en las titulaciones se puede considerar acertada. [PF]
- ∞ La mayor parte del profesorado ha introducido entre pocas y bastantes modificaciones en relación a sus sistemas de evaluación, para conseguir un buen ajuste respecto a la evaluación de competencias derivada del EEES. [PRO]
- ∞ La mayoría de los docentes no se han encontrado con sustanciales problemas o dificultades a la hora de adaptar los sistemas de evaluación del aprendizaje a la educación basada en competencias. [PRO]
- ∞ Los docentes aportan a sus alumnos una amplia y adecuada información acerca de cuáles van a ser las formas que van a emplear para evaluar el aprendizaje. [PRO]

Aunque por el contrario los sistemas de evaluación del aprendizaje también incluyen *aspectos negativos*:

- ∞ Los sistemas de evaluación no son resultado de un proceso de negociación y consenso entre profesores y alumnos, sino que se trata de una decisión unilateral protagonizada por el docente de la asignatura. [PRO]
- ∞ Los sistemas de evaluación, tal y como los están diseñando e implantando los docentes, se valoran como poco adecuados, tanto en términos generales como orientados a la evaluación de competencias. [ALU]
- ∞ El diseño de la evaluación en las titulaciones resulta inapropiado. [PF]
- ∞ No hay un diseño de evaluación claro y previo al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en los casos en que existe, no se corresponde con lo que posteriormente utiliza el docente para evaluar el aprendizaje. [ALU]
- ∞ El diseño de evaluación efectuado se considera poco oportuno para valorar el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias. [ALU]
- ∞ Los resultados de aprendizaje indicados en las evaluaciones de las titulaciones se consideran poco ajustados a las necesidades formativas. [PF]
- ∞ Los resultados de evaluación no se encuentran formulados de manera correcta, ya que hacen referencia a aspectos teóricos en vez de a competencias prácticas. [ALU]
- ∞ Los criterios de calificación utilizados en la evaluación resultan poco adecuados. [PF]
- ∞ Los criterios de evaluación elegidos por los docentes resultan poco oportunos a la hora de valorar el nivel de adquisición de competencias, ya que, de nuevo, se centran mucho más en aspectos teóricos que en los aspectos prácticos. [ALU]
- ∞ Los agentes encargados de la evaluación en las titulaciones resultan poco idóneos. [PF]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Prácticamente el único agente encargado de evaluar el aprendizaje es el propio docente/s de la asignatura. [PRO/ALU]
- ∞ Los métodos, técnicas y procedimientos utilizados para la evaluación del aprendizaje se valoran como poco satisfactorios. [PF]
- ∞ Las actividades utilizadas para la evaluación en las titulaciones resultan improcedentes. [PF]
- ∞ Las actividades de evaluación resultan poco apropiadas para evaluar competencias, dado que no suelen consistir en situaciones problemáticas que el alumnado deba resolver mediante ejecuciones prácticas que impliquen poner en juego habilidades prácticas. [ALU]
- ∞ Los momentos temporales en que se llevará a cabo la evaluación en las titulaciones se valoran como incorrectos. [PF]
- ∞ La evaluación de proceso en las titulaciones se califica como poco adecuada. [PF]
- ∞ Buena parte del profesorado manifiesta dudas acerca de las posibilidades de evaluar convenientemente el aprendizaje de las competencias en el ámbito académico-universitario. [PRO]

Estos juicios de valor se pueden resumir esquemáticamente así:

TABLA 91: Puntos fuertes y débiles de la dimensión “Sistema de Evaluación del Aprendizaje” en función de la fuente de información

	PUNTOS FUERTES			PUNTOS DÉBILES		
	PF	PRO	ALU	PF	PRO	ALU
5. Sistema de evaluación				X	X	X
5.1. Diseño de la evaluación		X		X		X
5.2. Resultados de aprendizaje y competencias		X		X		X
5.3. Criterios de evaluación		X		X		X
5.4. Agentes evaluadores				X	X	X
5.5. Métodos, técnicas y procedimientos		X	X	X		
5.6. Actividades de evaluación		X		X		X
5.7. Momentos temporales de la evaluación		X	X	X		
5.8. Evaluación diagnóstica	X					
5.9. Evaluación de entrada	X					
5.10. Evaluación de proceso				X		
5.11. Evaluación de resultados	X					
5.11. Modificaciones del Sistema de evaluación		X				
5.12. Problemas o dificultades a la hora de adaptar los Sistemas de evaluación		X				
5.13 Información acerca de los Sistemas de evaluación		X				

Del análisis efectuado se concluye que, a pesar de que existe un adecuado y pertinente diseño y desarrollo de los sistemas de evaluación del aprendizaje, éstos no se han adecuado correctamente a lo que vendría a ser una correcta evaluación de competencias, siendo necesario tomar numerosas decisiones que permitan una conveniente adaptación a los principios que rigen la evaluación de competencias, ya que o bien no se han tomado dichas decisiones o las que se han hecho no resultan procedentes.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A modo de conclusión global, se debe admitir que el número de puntos fuertes y débiles en cada una de las dimensiones y unidades de análisis son muy similares entre sí, dificultando considerablemente valorar si nos encontramos ante un aspecto que resulta adecuado o por el contrario resulta inadecuado. En todo caso, y dado la considerable cantidad de incorrecciones detectadas, serían necesarias sustanciales modificaciones que deriven en su mejora y en su óptima adaptación a los criterios que rigen la educación y evaluación basada en competencias.

Complementariamente, también resulta interesante incluir las conclusiones obtenidas con el análisis realizado para cada **rama del conocimiento**:

- **Programa Formativo** ⇨ no existen diferencias significativas entre las cuatro ramas del conocimiento en que se han agrupado las carreras universitarias, ni tomando como referencia los Planes de Estudios ni desde el punto de vista del alumnado o del profesorado, ya que en todos los casos las valoraciones se sitúan entre lo poco adecuado y lo adecuado. Siendo los más positivos los docentes, dado que (independientemente de la rama del conocimiento) todos ellos valoran esta dimensión de análisis como adecuada y los más negativos los alumnos, que la valoran entre poco adecuada y adecuada; en un punto intermedio estarían los Planes de Estudios, que presenta dos ramas (Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y Jurídicas) valoradas como adecuadas y otras dos que se sitúan entre poco adecuadas y adecuadas.
- **Perfil/es Profesional/es** ⇨ de nuevo en esta dimensión de análisis no se producen diferencias significativas entre los cuatro ámbitos en que se han organizado las titulaciones universitarias, ni desde la perspectiva de los docentes ni de la de los discentes ni tampoco desde los Planes de Estudios. En todo caso, sí que se perciben evidentes diferencias entre estas tres fuentes de información, existiendo una clara tendencia en las valoraciones a que el alumnado califique las unidades de análisis de esta dimensión de una forma notablemente más negativa, ya que (independientemente de la rama del conocimiento) en todos los casos las valoraría entre inadecuadas y poco adecuadas mientras que en los Planes de Estudios y, especialmente, los docentes (con unos datos sustancialmente más positivos), estas unidades se valorarían entre poco adecuadas y adecuadas.
- **Competencias Profesionales** ⇨ en este caso las valoraciones aportadas por profesores y alumnos son muy similares entre sí (los valores medios son muy próximos), destacando el hecho de que en ambos casos las Carreras de Ciencias de la Salud son las que obtienen unos mejores datos, aunque esta diferenciación es más radical entre el profesorado que entre los estudiantes. Esto contrasta con las valoraciones realizadas de los Planes de Estudios, cuyas calificaciones son notablemente más negativas en lo que se refiere a las Carreras de Ciencias de la Salud, que se han valorado como poco adecuadas (frente al resto de ramas que se sitúan entre lo poco adecuado y lo adecuado) y que tanto profesores como alumnos han valorado como adecuadas.
- **Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje** ⇨ en esta dimensión de análisis se pueden observar dos hechos diferenciados, por un lado, las valoraciones de profesores y alumnos dentro de las Carreras de Ciencias de la Salud y de Ciencias Experimentales y Técnicas son muy próximas entre sí, no existiendo diferencias significativas en ambos casos (aunque un poco por encima las calificaciones de los docentes). Por otro lado, las valoraciones de los formadores resultan notablemente más altas dentro de las Carreras de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales y Jurídicas que las valoraciones expuestas por los estudiantes (en torno a las cuatro

décimas). En cualquier caso, no se producen diferencias dignas de mención en función a la rama del conocimiento que tomemos como referencia ni en un caso ni en otro, solamente que las Carreras de Ciencias de la Salud han sido ligeramente mejor valoradas entre el alumnado respecto a las carreras de los demás ámbitos. En donde sí se producen más diferencias entre los distintos ámbitos del conocimiento es en el análisis realizado a los Planes de Estudios, ya que hay dos ramas con valoraciones muy bajas situadas entre lo inadecuado y poco adecuado (Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud) y las otras dos ramas con valoraciones ligeramente más altas y situadas mucho más próximamente a las calificaciones aportadas por el profesorado y el alumnado.

- **Sistemas de Evaluación del Aprendizaje** ⇒ en esta dimensión de análisis tampoco existen diferencias significativas entre las cuatro ramas del conocimiento en que se han agrupado las carreras universitarias, ni desde la perspectiva de los docentes ni la de los discentes ni tampoco desde el punto de vista de los Planes de Estudios. De nuevo la única diferencia destacable radica en el hecho de que las valoraciones hechas por el profesorado son notablemente más altas (en torno a cuatro o cinco décimas) que las efectuadas por el alumnado, siendo aún más bajas las valoraciones realizadas de los Programas Formativos. En el contraste entre ramas del conocimiento destaca el hecho de que uno de estos cuatro ámbitos es sustancialmente mejor o peor valorado que el resto, pero no existe uniformidad al respecto, ya que cada una de las tres fuentes empleadas valora de forma diferencial una de estas ramas así, tomando como referencia los Planes de Estudios, los sistemas de evaluación de las Carreras Experimentales y Técnicas resultan mejor valorados que en el resto de ramas; en el caso contrario se encuentran los sistemas de evaluación de las Carreras de Ciencias de la Salud, que han sido peor valorados que el resto por parte de los docentes; y, en esta misma línea, se encuentran los sistemas de evaluación de las Carreras de Ciencias de la Educación que también han sido considerablemente peor valorados que en el resto de ámbitos del conocimiento por parte del alumnado.

4.1. Conclusions (English version)

As it was previously said, we will begin to explain the obtained conclusions in each dimension, each analysis unit and in each item. After each value judgment, it will be indicated, in the following way, the source to which the information quoted is related to:

- ☞ Educational Planning: [EP]
- ☞ Professors: [PRO]
- ☞ Students: [STU]
- ☞ Combination of two information sources: Professors and students: [PRO/STU]

- 1) **EDUCATIONAL PLANNING** ⇒ the information related to the Educational Programs of the analyzed degrees presents a series of *positive aspects*:

- ☞ The Education Programs have considerably improved in relation to the educational field that there was before the establishment of the Bolonia Process [PRO].
- ☞ The qualifications are justified in a very opportune way. [EP]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ The organization and the structure of qualifications seem to be suitable, even though there are punctual exceptions. [EP]
- ∞ The organization and structure of qualifications is, greatly, convenient. [PRO]
- ∞ The information included in the Course Guides is appreciated as suitable. It is also updated and renovated (at least) yearly and it matches what the students will put into practice. [PRO]
- ∞ The information included in the Course Guides is graded as relevant. [STU]
- ∞ The teaching coordination mechanisms of the qualifications are exposed in an appropriate way. [EP]
- ∞ The teaching coordination level is generally high or even very high (especially between the same subject professors), which results in a very suitable teaching coordination mechanisms. [PRO]
- ∞ The mechanisms for the diffusion of information relative to the qualifications have been expressed in an accurate level. [EP]
- ∞ The evaluation systems of the qualifications turn out to be satisfactory. [EP]

On the contrary, the Educational Programs have also *negative aspects* (in certain aspects that are contradictory with the strengths previously mentioned) in relation to:

- ∞ The Educational Programs have got substantially worse respecting the education field that there was before the establishment of EHEA. [STU]
- ∞ The way the degrees are named is considered not so much convenient. [EP]
- ∞ Professors do not have a good knowledge level about how the degree in which they are teaching is organized. [PRO]
- ∞ The organization and structure of the qualifications is not much appropriate. [STU]
- ∞ The purpose and goals that the students are expected to reach with the degree are exposed in a not so much appropriate way. [EP]
- ∞ The greater part of the survey respondents (teachers as well as students) are not able to express correctly the purpose and goals of the degree. [PRO/STU]
- ∞ The general given description of the subjects in the Course guides is not much suitable. [EP]
- ∞ The standardized model of Course guides includes too many limitations that make them not to be much appropriated. [PRO/STU]
- ∞ There are essential divergences between the academic training explained in the Studies Planning as well as in the Course guides and the one that is really given in the classrooms. [STU]
- ∞ The teaching coordination only can be graded as bad or very bad. [STU]
- ∞ The information level the student had before being enrolled in the degree was not convenient in order to face this task successfully. [PRO/STU]
- ∞ A large part of the professors does not participate actively in almost none of the proceedings that are directed to evaluate the degree, so that would mean that these evaluating mechanisms should be valued as slightly appropriate. [PRO]
- ∞ Students do not know or participate actively in none of the proceedings directed to value the degree, so these evaluating mechanisms are valued as slightly convenient. [STU]

All these judgments can be summarized in a chart as the following:

TABLE 92: Strengths and weaknesses of the aspect “Educational Planning” according to the sources

	STRENGTHS			WEAKNESSES		
	EP	PRO	STU	EP	PRO	STU
1. Educational Planning	X	X				X
1.1. Naming of de degree				X		
1.2. Justification of the degree	X					
1.3. Organization and structure of the degree	X	X			X	X
1.4. Purpose and goals of the degree				X	X	X
1.5. General description of the degree/Course guides		X	X	X	X	X
1.6. Teaching coordination in the degree	X	X				X
1.7. Information/Spreading of the degree	X				X	X
1.8. Evaluation of the degree	X				X	X

From the analysis made it is concluded that, in general terms, the Educational Programs are not appropriated because they have more weaknesses than strengths, so it is need to be corrected all de noted failures.

2) **PROFESSIONAL PROFILE/PROFILES** ⇔ the information relating the professional profiles of each analyzed degree has a series of *positive aspects*:

- ∞ Almost all the students and professors know well which are the professional profiles connected to the degree they are studying/teaching. [PRO/STU]
- ∞ The fitting out of mechanism for the course of a profession regulated in the qualifications turns out to be correct. [EP]
- ∞ The application fields of the degree contents are distributed in an analogous and appropriate way because a similar importance is given to the theoretical content and to the practical one. [PRO/STU]
- ∞ A large part of the professors say that they resort to mechanisms which allow the students to establish relations between what they learn in the university and what this one needs in the production system. [STU]
- ∞ There is right information that describes all the interested people which are the profiles, activities and professional contexts of the degree. [STU]
- ∞ Professors consider that the students have been opportunely trained for the professional performance of the different degree profiles when they complete their studies. [STU]

On the contrary, in relation to professional profiles we also must stand out the following *negative aspects*:

- ∞ Professional profiles of the degrees are not enough specified. [EP]
- ∞ Professional activities of the degrees are not correctly exposed due to the scarcity of information about this matter. [EP]
- ∞ The description of the aim of the action and the reference context in the degrees is not specified clearly. [EP]
- ∞ The contexts of application of the professional activities in the degrees are not described or specified in a suitable way. [EP]
- ∞ The systems which are used to relate the context of the university with the production system are totally inappropriate. [EP]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Most of the students consider their professors employ no kind of mechanism which allows them to establish relations between what they learn in the academic context and what they would need in the real labor market. [PRO]

These value judgments can be summarized in a chart as following:

TABLE 93: Strengths and weaknesses of the aspect “Professional profile/profiles” according to the sources

	STRENGTHS			WEAKNESSES		
	EP	PRO	STU	EP	PRO	STU
2. Professional profile/profiles		X	X	X		
2.1. Fitting out for the practice of a regulated profession	X					
2.2. Professional activities				X		
2.3.1. Description of the aim of the action and the reference context/Application fields		X	X	X		
2.3.2. Application contexts of the professional activities				X		
2.3.3. Connection between the context of the university with the production system			X	X	X	
2.4. Information about the professional profile/profiles			X			
2.5. Real performance of the professional profile/profiles			X			

From the previous analysis, it is concluded that the facilitated information regarding the professional profiles of each degree is appropriate because there are more strengths than weaknesses, even though there are also a series of aspects that require some repairing to resolve the problems we found (mainly regarding the Educational Programs).

- 3) **PROFESSIONAL COMPETENCES** ⇔ the information regarding the professional competences that the students have to acquire and develop in the different degrees has a series of *positive aspects*:

- ∞ Despite professors as well as students have a high level of ignorance in relation to what is meant with the construct “competence”, when they were asked to indicate what they think it means the answers given can be appropriate because most of it refer to fundamental and defining elements of the idea. [PRO/STU]
- ∞ The list and connection of competences (regardless of their typology) which are in the Studying Planning is considered as appropriate. [PRO]
- ∞ Professors consider that the chosen competences are expressed in an appropriate way, and there are just a few cases in which this formulation turns out to be valued as slightly suitable. [PRO]
- ∞ Although it is not clearly confirmed the existence of a competence map (the opposite, indeed), professors and students do notice the existence of correct temporary organization (through the courses and subjects) of the competences. That means that in the first years it is achieved the fundamental principles of the competences and in the following years it will be progressively reached higher levels of knowledge and development. [PRO/STU]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Elementary competences of the degrees are valued as convenient because the competences list is satisfactory and the definition and description of them is properly done. [EP]
- ∞ Students have been satisfactorily informed about which are the competences they must acquire and develop along their degree. [STU]
- ∞ Professors affirm that, as the educational process is developing, their students are learning the professional competences that they will need in the labor world, although it is something that needs modifications and improvements. [PRO]

Regarding the professional competences of the degrees it can also be outlined the following *negative aspects*:

- ∞ The list of competences that is necessary to work is considered slightly suitable. [EP]
- ∞ The definition and description of competences in the degrees turn out to be slightly precise. [EP]
- ∞ Although the formulation and expression of competences is considered convenient, it is revealed that in most of the cases there is more importance given to the theoretical field than to the practical one. [PRO]
- ∞ The amount of competences that is necessary to work is not correct. [EP]
- ∞ Although the list of competences included in the Educational Programs of the degrees is considered slightly appropriated, it has a series of limitations. The most important one is that there is an excessive ambition regarding the achievement of a huge number of competences which are excessively complex and unachievable within four years of degree. [PRO]
- ∞ The map of competences included in the degrees is very limited (when it comes to information) or even nonexistent. [EP]
- ∞ The map of competences is a tool that is much underused because most of the professors and students are unaware of its existence or they know it is not suitable for their degree. [PRO/STU]
- ∞ The development and chronological organization of basic competences of the degrees is slightly proper. [EP]
- ∞ Transversal competences of the degrees are valued as incorrect or slightly correct. Because of the diversity in the competences list, sometimes these turn out to be inappropriate or slightly appropriate and sometimes very appropriate. The definition and description is slightly exact and the development and the chronological organization are imprecise and (just sometimes) slightly precise. [EP]
- ∞ The specific competences of the degrees are valued as slightly adequate because its definition and description is slightly correct and its development and chronological organization are not well adapted to the educational necessities. [EP]

These value judgments can be summarized as following:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

TABLE 94: Strengths and weaknesses of the aspect “Professional competences” according to the sources

	STRENGTHS			WEAKNESSES		
	EP	PRO	STU	EP	PRO	STU
3. Professional competences		X	X	X		
3.1. “Competence” idea		X	X			
3.2. List of competences		X		X		
3.3. Definition and description of competences		X				
3.4. Amount of competences				X	X	
3.5. Map of competences				X	X	X
3.6. Chronological organization of competences		X	X			
3.7. Basic competences	X			X		
3.8. Transversal competences				X		
3.9. Specific competences				X		
3.10. Information about competences			X			
3.11. Competences learning		X				

From the previous analysis it is concluded that the given information regarding the professional competences of each degree it can be lightly appropriate because there are almost the same amount of aspects which need an improvement than aspects which already are good enough.

4) **METHODOLOGIES OF TEACHING AND LEARNING** ⇔ the information about the teaching and learning methodologies which is employed by the professors of each degree, it has some *positive aspects*:

- ∞ The most used educational modalities are: in-person work in the classroom, theoretical and practical lessons (only distinguished by professors), individual works and group works. [PRO/STU]
- ∞ The teaching-learning modalities which are used in the degrees are valued as correct. [EP]
- ∞ The teaching-learning modalities are appropriate enough to accomplish an education based on competences. [STU]
- ∞ Most of professors have introduced modifications regarding their educational modalities in order to achieve a good adjustment to the education based on competences, which was established from EHEA. [PRO]
- ∞ Between the educational methods employed by professors in order to accomplish the teaching-learning process, we can point out (in order of importance): master lectures, learning based on problems and the study of different cases. [PRO/STU]
- ∞ Most of the professors must have also introduced modifications regarding their teaching methods in order to achieve a correct adjustment to the education based on competences, typical of the Bologna Process. [PRO]

On the contrary, the teaching and learning methodologies also have *negative aspects*:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Students express their dissatisfaction in relation to educational modalities employed by their professors. They affirm that these modalities are the same as years ago and they have not been adapted to the new requirements demanded by the EHEA because they did not want to or because they did not know how to do it. [STU]
- ∞ The teaching methodologies used in the degrees turn out to be slightly appropriated. [EP]
- ∞ Professors also show a little opposition in relation to the educational methods used by them because they point out that they resort (most of times) to the master lectures as their only educational method employed, which imply an eminent theoretical tendency in the contents. [STU]
- ∞ Educational methods are not appropriated to carry out a correct development of an education based on competences. [STU]
- ∞ Educational activities included in the degrees are slightly appropriated. [EP]
- ∞ Almost half of the professors had to face problems or difficulties when adapting the teaching-learning modalities and methodologies to the education based on competences. [PRO]

All these value judgments can be summarized as following:

TABLE 95: Strengths and weaknesses of the aspect “Teaching and learning methodologies” according to the sources

	STRENGTHS			WEAKNESSES		
	EP	PRO	STU	EP	PRO	STU
4.1. Modalities of teaching-learning	X		X			
4.2. Modification in the teaching-learning modalities		X				
4.3. Teaching methodologies				X		X
4.4. Modification in the teaching methodologies		X				
4.5. Educational activities				X		
4.6. Problems when adapting the teaching-learning methodologies					X	

From the previous analysis it is concluded that the information we have regarding the teaching-learning methodologies that professors use turns out to be slightly convenient. There is the same number of aspects which need to be improved than aspects that are already improved; the first ones are especially important because without them it could not be possible to accomplish information based on real competences.

- 5) **SYSTEMS OF EVALUATION OF LEARNING** ⇒ the information in relation to the systems of the evaluation of learning which are included in the different degrees has a series of *positive aspects*:

- ∞ There is a correct articulation of the evaluation design previous to its implementation, although this design can be adapted to the new circumstances when necessary. [PRO]
- ∞ The evaluation design is considered appropriate in order to value the level of achievement and development of competences. [PRO]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ The results of learning are formulated, specified and described successfully through the different existing ways (Course Guides, Educational Programs...). [PRO/STU]
- ∞ The learning results are formulated and expressed correctly regarding the competences. [PRO]
- ∞ The evaluation criteria that will be the base of the value judgments about the learning achieved by the students, is suitably exposed. [PRO/STU]
- ∞ The evaluation criteria turn out to be valid and opportune in order to evaluate the competences. [PRO]
- ∞ Between the methods, techniques and procedures that professors use to evaluate their students learning, we have to point out: the exam (in different ways), the resolution of problems (real or simulated) and the realization of projects. [PRO/STU]
- ∞ Methods, techniques and procedures of evaluation allow to evaluate in a successfully way the competences that the students have achieved and developed. [PRO/STU]
- ∞ The evaluation activities are appropriate to evaluate competences because, usually, they consist of problematic situations that the student must resolve through practical realizations which imply using the competences. [PRO]
- ∞ The evaluation is done while the development of the subject and at the ending of this one. [PRO/STU]
- ∞ The evaluation times are appropriated in order to evaluate the competences. [PRO/STU]
- ∞ The diagnosis evaluation in the degrees is very relevant. [EP]
- ∞ The evaluation in the degrees is valued, sometimes, as suitable. [EP]
- ∞ The evaluation of results in the degrees can be considered as correct. [EP]
- ∞ Most of professors have introduced (from a few to enough) modifications regarding their evaluation systems, in order to achieve a good adjustment in relation to the competences evaluation (derivated from the EHEA). [PRO]
- ∞ Most of professors have not found essential problems when adapting the evaluation systems of learning to the education based on competences. [PRO]
- ∞ Professors provide their students with large and suitable information about which ways they are going to use in order to evaluate them. [PRO]

On the contrary, the systems of evaluation of learning also have *negative aspects*:

- ∞ The evaluation systems are not the result of a negotiation process between professors and students but a one-sided decision of the professor. [PRO]
- ∞ The evaluation systems, just as professors are designing and introducing them, are valued as slightly appropriated (in general terms as well as in terms oriented to the evaluation of competences). [STU]
- ∞ The evaluation design in the degrees is not appropriate. [EP]
- ∞ There is no clear design previous to the beginning of the teaching-learning process. In case there is it, it does not match what the professor will use in order to evaluate what his students have learnt. [STU]
- ∞ The effectuated evaluation design is considered inappropriate in order to value the achievement and development level of competences. [STU]
- ∞ The results of the learning which are indicated in the degrees evaluation are considered slightly adjusted to the educational needing. [EP]
- ∞ The evaluation results are not correctly formulated because they refer to theoretical aspects instead of practical competences. [STU]

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ The classification criteria used in the evaluation is slightly appropriate. [EP]
- ∞ The classification criteria selected by the professors are slightly appropriate when it comes to achieving competences; once again, they focus too much in theoretical concepts and not in the practical ones. [STU]
- ∞ The agents in charge of the degrees evaluation are not suitable. [EP]
- ∞ Practically, the only agent in charge of evaluating the learning process is the professor himself. [PRO/STU]
- ∞ Methods, techniques and procedures used in the learning evaluation are valued as slightly satisfactory. [EP]
- ∞ The activities used for the degrees evaluation are improper. [EP]
- ∞ The evaluation activities are not too appropriate to evaluate competences because they do not consist of problematic situations that the students must resolve through practical executions involving the use of their practical abilities. [STU]
- ∞ Temporary moments in which the evaluation will be done, are not correct. [EP]
- ∞ The evaluation of process in the degrees is not suitable. [EP]
- ∞ A wide part of the professors have doubts about the possibilities of evaluating properly the learning of competences in the university field. [PRO]

All these value judgments can be summarized as following:

TABLE 96: Strengths and weaknesses of the aspect “Systems of evaluation of learning” according to the sources

	STRENGTHS			WEAKNESSES		
	EP	PRO	STU	EP	PRO	STU
5. Evaluation systems				X	X	X
5.1. Evaluation design		X		X		X
5.2. Results of learning and competences		X		X		X
5.3. Evaluation criteria		X		X		X
5.4. Evaluating agents				X	X	X
5.5. Methods, techniques and procedures		X	X	X		
5.6. Evaluation activities		X		X		X
5.7. Temporary moments of evaluation		X	X	X		
5.8. Diagnose evaluation	X					
5.9. Entry evaluation	X					
5.10. Process evaluation				X		
5.11. Results evaluation	X					
5.11. Modifications in the evaluating system		X				
5.12. Problems or difficulties while adapting the evaluating systems		X				
5.13 Information about evaluation systems		X				

From the previous analysis it is concluded that, despite there is a suitable design and development of the systems of evaluation of learning, these have not been correctly adapted to a precise competences evaluation; it is necessary to make some decisions which allow a suitable adaptation to the principles that govern the competences evaluation because no decision has been made or they were made wrong.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

In conclusion, it must be admitted that the number of major and minor points in each of dimensions and units of analysis are very similar, making it difficult to assess whether we are dealing with an issue that is appropriate or, however, is inadequate. In any case, given the many errors detected, would be significant modifications necessary that result in improvement and optimal adaptation to the criteria governing education and assessment based on competencies.

It is also interesting to include the conclusions from the analysis for each **type of knowledge**:

- **Educational Planning** ⇨ there are no significant differences among the four types of knowledge that are grouped university courses, no reference to the Curriculum or from the point of view of the students or teachers because valuations are located between the inadequacy and appropriateness. Teachers are the most positive, because they value this dimension of analysis as appropriate. Students are more negative because they value the dimension between inadequate and adequate; Curriculum are at an intermediate point between the two mentioned above, it presents two types (Educational Sciences and Social Sciences and Law) rated as adequate and two other types that are among poorly suited and appropriate.
- **Professional Profile/Profiles** ⇨ again, in this dimension no significant differences between the four areas are organized undergraduate occur, nor from the perspective of teachers or from the perspective of learners, nor from the Curriculum. Similarly, other obvious differences between these three sources of information are perceived, and there is a strong trend in assessments to students rate the units of analysis of this dimension in a more negative way, because students value the units of analysis as inadequate or poorly suited (regardless of the type of knowledge), whereas in Curriculum and especially teachers (with some positive data much more), these units are assessed as unsuitable or appropriate.
- **Professional Competences** ⇨ in this case, the assessments made by teachers and students are very similar to each other (mean values are very close), noting that in both cases the Health Sciences Careers are those that get better grades, although this difference is more radical among teachers what is among students. All this contrasts with the evaluations made of Curriculum, whose ratings are significantly more negative in regard to Health Sciences Careers (which are rated as unsuitable) and that teachers and students are rated as suitable.
- **Modalities and methodologies of teaching and learning** ⇨ in this analysis there are two distinct events that can be observed. On one hand, the assessments made by teachers and students of the Health Science and Experimental Sciences and Techniques are very close together, in both cases there are no major differences (although teacher qualifications are a little above). On the other hand, valuations of professors are much higher within the Educational Sciences Careers and Social Sciences and Law Careers valuations expressed by students (around four tenths higher). In any case, not requiring reporting differences in the type of knowledge which we take as reference occurs, not in a case or otherwise, but Health Science Careers have been better valued among students about careers in other fields. In the analysis the Curriculum itself more differences between the different areas of knowledge are produced. Because there are two types with very low valuations, valuations are located between inadequate and unsuitable (Educational Sciences and Social Sciences and Law), and the other two types with slightly higher rating and located closer to the ratings provided by teachers and students.

- *Evaluation systems of learning* ⇨ in this dimension of analysis are also no significant differences between the four types of knowledge that university courses are grouped, not from the perspective of teachers, not from the perspective of learners, nor from the point of view of Curriculum. Again, the only remarkable difference is the fact that the assessments made teachers are notably higher (around four or five tenths), valuations are higher than the assessments made by the students, being even lower valuations made of Educational Planning. In the comparison between types of knowledge highlights the fact that one of these four areas is substantially better or worse valued than the rest, but there is no consensus, because each of the three sources used differentially values of these and types, with reference to the Curriculum, the systems of evaluation of Experimental and Technical Careers are better valued than in other types; otherwise, there are systems for evaluating Health Sciences Careers, which have been worst rated by teachers than the rest; and, in the same way, are the evaluation systems Science Education Careers has also been rated considerably worse than in other areas of knowledge by students.

4.2. Discusión de resultados

En este subapartado se irá valorando y dando explicación, en la medida de lo posible, a los resultados expuestos con anterioridad para, posteriormente, contrastarlos con los principios teóricos recogidos en esta misma investigación y con las conclusiones a las que llegaron otros autores que habían indagado acerca de estas mismas temáticas de estudio. Todo ello en función de cada dimensión de análisis:

- 1) **PROGRAMA FORMATIVO** ⇨ la explicación que se podría dar para justificar la baja valoración otorgada a los Programas Formativos de las titulaciones (incluyendo los diferentes elementos que los componen) también tendría una doble vertiente en función de la fuente consultada. Por un lado, la valoración del profesorado podría ser debida al hecho de que se trata de un documento que se percibe como excesivamente burocratizado y estandarizado que o bien no permite incluir las características y necesidades propias y singulares de cada titulación/asignatura, o bien es un escrito que se rellena de manera automática e irreflexiva sin poner mucho esfuerzo en ello. Por otro lado, desde el punto de vista del alumnado su negativa valoración podría deberse a que la información que se incluye en estos documentos, aunque para terceras personas resulte correcta y adecuada (en este caso la entidad encargada de su valoración es la ANECA), en realidad se trata de un contenido excesivamente idealizado que para los directamente implicados (tanto profesores como alumnos) supone unos principios de procedimiento que se encuentran muy alejados de las posibilidades y realidades de la acción educativa cotidiana, es decir, los discentes los perciben como poco adecuados debido a que difieren considerablemente de lo que realmente tiene lugar en el aula.

A pesar de todo, los nuevos Programas Formativos surgidos a partir de la implantación del EEES cumplen una gran cantidad de los requisitos propios de una formación basada en competencias, dado que éstas se constituyen como un importante eje en torno al cual se debería (aunque, ciertamente, esto no siempre se consigue) vertebrar toda la planificación educativa. Si retomamos algunos de los

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

contenidos teóricos expuestos en el primer apartado de la presente tesis podemos constatar que los nuevos Planes de Formación se han elaborado siguiendo los principios básicos de la enseñanza de competencia:

- Se organizan y estructuran a partir de las competencias que se pretenden conseguir.
- Las competencias varían y se adaptan al contexto en el que se aplican.
- Las competencias se describen como acciones y resultados concretos.
- La formación tiene un alto contenido práctico y experimental.
- El diseño de los Planes Formativos tiene toda una serie de implicaciones curriculares, didácticas y de evaluación.

Asimismo, en los Planes de Estudios también se recogen de manera oportuna algunos de los principales objetivos de la formación basada en competencias:

- Se aumentan los contenidos de la educación y diversifican las situaciones de aprendizaje.
- Se procura potenciar la habilidad del estudiante para establecer relaciones entre los contenidos adquiridos en diferentes momentos, contextos y ámbitos de aprendizaje.
- Se intentan mejorar y optimizar las habilidades sociales y comunicativas, sabiendo adaptarlas y adecuarlas a diferentes circunstancias y necesidades.
- Se pretende capacitar al alumnado para desarrollar un trabajo independiente y autónomo y, al mismo tiempo, desplegar habilidades para el desarrollo de trabajo cooperativo en equipo.
- Se busca enseñar a transferir la utilidad de los aprendizajes adquiridos tanto a situaciones similares como a situaciones novedosas.
- Se aspira a flexibilizar los contenidos de la educación adaptándolos al contexto social y cultural sobre el que se está interviniendo y a las características de la población que se está educando.

A estas mismas conclusiones han llegado los siguientes autores o se llegaría a ellas si se contrastase lo defendido en estas obras con el contenido de los Programas Formativos: Cabrerizo Diago, Rubio Roldán y Castillo Arredondo (2011); Cascante Fernández (2004); Díaz Fondón y Hernández Nanclares (2007); o, Villardón Gallego y Yániz Álvarez De Eulate (2006).

- 2) **PERFIL/ES PROFESIONAL/ES** ⇔ a la hora de valorar el nivel de adecuación en que se encuentran descritos los perfiles profesionales de las distintas titulaciones resulta muy difícil hallar explicaciones de por qué los alumnos y profesores los tienen suficientemente claros (lo cual tiene una repercusión positiva en el proceso diario de enseñanza-aprendizaje) mientras que la descripción que se hace de ellos en los Programas Formativos resulta notablemente deficitaria. Si siguiéramos un proceso lógico lo normal sería que, dado que los distintos perfiles profesionales no se encuentran adecuadamente descritos en los documentos de referencia (en este caso los Planes de Estudio), los docentes no podrían incluirlos correctamente en su práctica educativa cotidiana y, como consecuencia, los alumnos tampoco podrían aprenderlos ni adquirirlos. Puesto que esto no es lo que sucede, la única explicación posible a esta situación radicaría en el hecho de que son los profesores los que tienen muy claros los perfiles profesionales de la titulación en que imparten docencia e incluyen contenidos relevantes acerca de ellos en las

asignaturas que enseñan para que su alumnado se encuentre bien preparado para el momento en que deban desempeñar su profesión en el futuro en el mundo laboral real.

Tomando como referencia algunos de los contenidos teóricos expuestos con anterioridad, la inadecuada definición de los perfiles profesionales puede dar lugar a una incorrecta concreción de las competencias profesionales planteadas en los Planes de Estudio, ya que dentro de la primera de las fases que hay que seguir para llevar a cabo el diseño curricular basado en competencias, y que consiste en la identificación de estas competencias, lo primero que se debe realizar es analizar todas las actividades laborales que se desempeñan en el perfil o perfiles profesionales propios de una titulación y, a partir de este análisis, se podrán ver las competencias que se movilizan con el fin de desempeñar tal actividad. Asimismo se destaca la necesidad de una constante revisión de las competencias identificadas en cada uno de los puestos o perfiles profesionales, dado que continuamente podrían surgir nuevas necesidades debido al continuo cambio que caracteriza al mundo actual. Además, una vez que se han identificado las competencias, éstas no podrían disociarse de los contextos en que se van a desempeñar los distintos perfiles profesionales, de ahí la necesidad de concretar y definir asimismo los contextos y ámbitos en los que se sitúan las competencias identificadas. Ninguno de estos tres principios teóricos vinculados con los perfiles profesionales se percibe que se hayan tenido en cuenta a la hora de concretarlos y definirlos en los Programas Formativos. Algunos autores que han abordado esta temática en sus obras son: Fernández Cruz y Gijón Puerta (2012); García Aguilera y Aguilar Cuenca (2011); García Manjón y Pérez López (2008); o, Instituto Nacional de las Calificaciones (2013).

- 3) **COMPETENCIAS PROFESIONALES** ⇔ lo novedoso de esta temática es posiblemente la explicación más recurrida a la hora de justificar las dificultades, dudas, conflictos, problemáticas... que han ido surgiendo con la nueva orientación que se ha dado a la enseñanza universitaria hacia una formación basada en competencias. Y a pesar de tratarse de una explicación tan manida es quizá, la más cercana a la realidad, al igual que otras estrechamente vinculadas a esta novedad, como pueden ser la aversión y resistencia de los profesores a las innovaciones educativas que implican dejar de lado los procedimientos formativos que tradicionalmente venían utilizando o la reticencia de los alumnos a estrategias educativas que les hacen dejar de ser sujetos pasivos para convertirlos en protagonistas y responsables (casi) absolutos de todo lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, es importante destacar el hecho de que, además de lo novedoso, bajo el tema de las competencias subyace algo de una gran y profunda complejidad con multitud de aristas y detalles que se han de tener en cuenta para su correcta implementación. Todo ello permite explicar que se hayan dado numerosos problemas a la hora de adaptar la Enseñanza Superior a la formación basada en competencias, pero esto no debe impedir percibir que nos encontramos en un proceso que recién comienza y que a partir de la resolución de los conflictos que vayan surgiendo y de las propias experiencias que se van adquiriendo se podrán ir optimizando progresivamente los resultados educativos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En todo caso, si se contrasta cómo se ha planteado la inclusión de las competencias dentro de los Programas Formativos en relación a cómo se debería haber realizado este proceso (ver subapartado 1.1. de esta tesis) se perciben notables similitudes y decisiones coherentes al respecto:

- En términos generales, la mayor parte de las audiencias ha entendido el término competencia de forma muy similar a como se ha definido en el caso que nos ocupa: *“la destreza, capacidad, aptitud y/o habilidad para hacer frente y resolver situaciones reales problemáticas (de diversa tipología), que se dan en un determinado contexto (con unas características propias y distintivas), a través de la puesta en juego de los conocimientos, procedimientos y actitudes que el sujeto ha ido adquiriendo y desarrollando a lo largo de todo su proceso vital, de forma que a través de la operativización, integración e interrelación de todos estos elementos se obtienen unos resultados satisfactorios, eficaces y eficientes”*.
- Se han incluido las distintas tipologías de competencias entendiéndolas del mismo modo que desde este estudio se ha defendido: competencias generales o genéricas, como aquellas competencias comunes a todas las titulaciones, centros y universidades; competencias transversales, como aquellas competencias comunes a todas las titulaciones que se imparten en un determinado centro o universidad; y, competencias específicas o técnicas, como las competencias que definen y caracterizan un determinado perfil profesional y que lo diferencian claramente de otro.

En cualquier caso también es cierto que se ha echado en falta una mayor y mejor concreción de los niveles de dominio exigidos para cada competencia en función del curso o la asignatura de referencia. Igualmente, surgen ciertas dudas a la hora de afirmar con rotundidad que las dos primeras fases en el diseño curricular basado en competencias se hayan llevado a cabo de forma profunda y rigurosa: a) identificación de competencias; y, b) normalización de competencias.

Todos los aspectos vinculados a las competencias han tenido una gran repercusión a través de numerosas publicaciones en las que se ha abordado prácticamente cada detalle de ellas, las más relevantes a la hora de dar interesantes ideas y pautas para la selección, definición y concreción de las competencias podrían ser: Adell Guiu (2003); Cabrerizo Diago, Rubio Roldán y Castillo Arredondo (2011); Escanero Marcén (2007); García Olalla (2013); Leví Orta y Ramos Méndez (2012); Lévy-Leboyer (2003); Oliveros Martín-Varés (2006); o, Rial Sánchez (2008).

- 4) **METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE** ⇒ de cara a proporcionar una razón acerca de por qué las metodologías y modalidades docentes no resultan apropiadas para la enseñanza y el aprendizaje de competencias, se considera que la explicación más cercana a la realidad es la histórica preponderancia de los contenidos de carácter teórico (poco vinculados a lo que entendemos como “competencia”) frente a los contenidos de tipología práctica (muy próximos a lo que subyace en el constructo “competencia”), de ahí que los métodos educativos utilizados por los docentes universitarios tradicionalmente se hayan centrado en una exposición unidireccional de conocimientos teóricos dejando en un segundo plano la aplicación práctica de esos contenidos en contextos (reales o simulados) de desempeño profesional. Esta priorización de la teoría sobre la práctica ha conllevado el empleo de metodologías (entre las que destaca como ejemplo paradigmático la clásica “lección magistral”) en las que tanto profesores como alumnos se encontraban muy seguros y acomodados en los roles asignados a cada

uno de ellos, de ahí que exista poco interés por parte de los implicados en introducir cambios que implicarían necesariamente salirse de esa “zona de confort”.

Contrastando la información aportada por las diferentes fuentes que han participado en este estudio con los principios de procedimiento recogidos en el marco teórico de esta investigación se puede afirmar que son pocos los elementos que realmente se están poniendo en juego para llevar a cabo la formación basada en competencias, ya que:

- No parece que los ejercicios, actividades, materiales y procedimientos de enseñanza hayan sido probados y experimentados antes de ponerlos en marcha, no pudiendo garantizar así su fiabilidad y validez.
- No se ha convencido ni motivado al alumnado de que los ejercicios y actividades resultan interesantes, realizables (nivel de dificultad asequible) y útiles.
- Los roles han variado muy poco, de forma que el docente no ha cedido su tradicional papel protagonista al alumno, ni éste ha adoptado toda una serie de nuevas funciones y responsabilidades dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- No se tiene constancia (más bien todo lo contrario) de que las metodologías formativas utilizadas hayan logrado la integración de las múltiples dimensiones del aprendizaje, la potencialización de la transferencia y aplicabilidad de los aprendizajes o la utilización de contextos de aprendizaje diversos.
- No se ha producido una clara renovación metodológica, en la que se requeriría la diversidad y combinación de métodos y una atención docente continua, personalizada y aplicada a contextos específicos, teniendo muy presente las características individuales de cada alumno.

A unas conclusiones similares han llegado los siguientes autores o se llegaría a ellas si se contrastase el contenido de estas obras con las metodologías y modalidades utilizadas por el profesorado universitario encuestado: Alsina Masmitjà (2011); De Miguel Díaz (2006); Díaz Fondón y Hernández Nanclares (2007); Escalona Orcao y Loscertales Palomar (2005); o, Isis Cerato (2012).

- 5) **SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE** ⇔ el argumento que explicaría por qué los sistemas de evaluación no resultan convenientes para valorar competencias podría ser la conjunción de las explicaciones aportadas a algunas de las dimensiones anteriores. En primer lugar, se debe recalcar lo novedoso que resulta la formación y evaluación basada en competencias, de ahí que al tratarse de algo tan desconocido surjan numerosas dudas, problemas y mitos (tanto positivos como negativos) en su implantación. En segundo lugar, y fuertemente vinculado con la explicación anterior, destacaría el poco interés que tienen los docentes y los alumnos a variar e innovar respecto a la forma en que se evalúa el aprendizaje, ya que con el clásico examen (sea éste del tipo que sea) el nivel de exigencia y trabajo para ambos colectivos resulta asequible y no requiere de ningún esfuerzo suplementario. En tercer lugar, se encuentra la inmutabilidad del contenido de la evaluación, dado que los conocimientos teóricos siguen siendo el elemento al que más importancia se da a la hora de valorar el nivel de aprendizaje adquirido por el alumno (siendo este contenido algo fácilmente

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

evaluable a través de una técnica como es el examen). Todo ello explicaría por qué, a pesar de que se ha iniciado un proceso de adaptación e incorporación de las competencias a los sistemas de evaluación, éstos siguen teniendo los mismos principios, características, finalidades... que antes de la implantación de los nuevos títulos de Grado derivados del EEES.

Si se contrastan los sistemas de evaluación propuestos respecto a las características que éstos deberían presentar (y que se han expuesto en la fundamentación teórica de esta investigación) se pueden percibir diferencias sustanciales respecto a:

- La evaluación sigue sin centrarse en aspectos prácticos, no dando el especial énfasis que se necesitaría a los desempeños y ejecuciones de tareas y ejercicios.
- No se vincula la evaluación a un determinado contexto o a una situación concreta.
- No se emplea un amplio número de tareas y técnicas que permitan, desde un punto de vista multidimensional y multifactorial, la evaluación de las competencias.
- En la mayor parte de los casos no se recurre a la obtención de evidencias (observables y medibles), que demuestren (mediante el desempeño efectuado por el alumno) a través de su comparación con los estándares o criterios de ejecución, el nivel de dominio de las competencias logrado por el estudiante.
- La evaluación sigue desarrollándose de forma parcial y aislada y no de forma holística y sistémica.
- La evaluación se centra prioritariamente en los conocimientos (mayoritariamente teóricos) mientras que la evaluación de las competencias supondría centrarse en la integración de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes.
- En gran medida se emplea como técnica evaluadora principal el examen, obviando otros instrumentos que resultan más apropiados para la evaluación de las competencias, como son la resolución de problemas o simulaciones, las demostraciones, las rúbricas o el portafolios.

Los siguientes autores han llegado a unas conclusiones similares o se llegaría a ellas si se contrastase el contenido de sus publicaciones con los sistemas de evaluación del aprendizaje a los que recurren los docentes universitarios estudiados: Blanco Fernández (2009); Bronwn y Pickford (2013); Cabrerizo Diago y Castillo Arredondo (2010); Cano García y Barrios Aros (2011); Escanero Marcén (2007); Gómez Lucas y Grau Company (2010); Mejía Pérez (2012); Pimienta Prieto (2008); Porto Currás (2010); o, Sierra Alonso (2011).

4.3. Propuestas de mejora

A lo largo de este subapartado se irán proponiendo una serie de sugerencias a partir de las cuales mejorar la práctica educativa. En un primer momento estas orientaciones se dirigirán a la mejora del diseño de los Programas Formativos para, posteriormente, centrarnos en realizar propuestas que optimicen la puesta en práctica de los Planes de Estudios.

4.3.1. Propuestas de mejora en el diseño de los Planes de Estudios

En primer lugar, se indican las propuestas de mejora que, desde nuestra perspectiva, permitirían mejorar el diseño de los Planes de Estudios:

- 1) **PROGRAMA FORMATIVO** ⇒ la información relativa a los Programas Formativos de las titulaciones se podría mejorar de las siguientes formas:
 - ∞ En la *denominación de la titulación* no vale sólo con exponer el nombre de la titulación (en términos y forma correctos) sino que también se debería incluir una información complementaria relativa a las implicaciones y efectos académicos de la titulación que la diferencie de otras titulaciones afines.
 - ∞ En la *justificación de la titulación* se deberían indicar no sólo las razones y argumentos (justificados en base a evidencias, documentos u opiniones de contrastado interés) de la relevancia del título en relación al interés académico que presenta sino también las razones y argumentos que justifiquen el interés científico y profesional de la titulación.
 - ∞ En la *organización y estructura de la titulación* no basta solamente con un alto nivel de estructuración de la titulación (indicando los módulos, materias y asignaturas que los componen) y una argumentación acerca de la coherencia y factibilidad entre los distintos niveles de la propuesta sino que dicha argumentación debería ser desarrollada con más profundidad y todo ello debería ir acompañado de un mapa de competencias en el que se indiquen gráficamente cómo se distribuyen las competencias a lo largo de los cursos, módulos, materias y asignaturas que componen la titulación.
 - ∞ En la *finalidad y objetivos de la titulación* no sirve únicamente con indicar la finalidad de la titulación sino que es necesario exponer cómo esta finalidad se desarrollará a través de objetivos generales y específicos, incorporando complementariamente una justificación en la que se indique por qué se consideran necesarios y pertinentes los objetivos seleccionados en esa titulación.
 - ∞ En la *descripción general de la titulación* se debería aportar información relativa a todos y cada uno de los elementos del currículum (objetivos, competencias, contenidos, metodologías docentes, actividades formativas y sistemas de evaluación) no solamente sobre algunos concretos, además se debería incluir complementariamente una argumentación que justifique la toma de las decisiones adoptadas y cómo ellas permiten conseguir los principios de coherencia, oportunidad y adecuación para favorecer la consecución de las competencias previstas en la titulación.
 - ∞ En la *coordinación docente de la titulación* se expone una información completa acerca de los sistemas que se van a utilizar para garantizar la coordinación docente de las actividades formativas y sistemas de evaluación pero se debería indicar también complementariamente quiénes y cómo los llevarán a efecto.
 - ∞ En la *información/difusión de la titulación* aunque se exponen los sistemas de información y de los canales de difusión de la información, solamente se hacen públicas las características de la titulación, el perfil de ingreso recomendado para los estudiantes (requisitos de acceso y criterios de admisión) o las acciones específicas para favorecer el apoyo y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso, siendo necesario aportar información clara y oportuna para cada uno de estos tres aspectos. Además, como información complementaria se pueden

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

incluir referencias relativas a documentos que recojan tanto el Plan de Organización Docente como las Guías Docentes de las asignaturas que componen la titulación.

- ☞ En la *evaluación de la titulación* no basta solamente con indicar y justificar cómo se están aplicando dos de los tres procedimientos para la evaluación de una titulación: las tasas que informan acerca de la idoneidad del diseño del Plan de Estudios y los Sistemas de Garantía de Calidad, sino que es necesario exponer también el tercero de los procedimientos de evaluación: los criterios y directrices de la ENQA.

2) *PERFIL/ES PROFESIONAL/ES* ⇒ la información relativa al perfil o los perfiles profesionales propios de cada una de las titulaciones analizadas se podría mejorar de las maneras que se indican a continuación:

- ☞ En los *perfiles profesionales* no basta solamente con una información superficial sino que dicha información debe incorporar una descripción más detallada y profunda del perfil o los perfiles profesionales a adquirir en la titulación, acompañado todo ello de una argumentación que justifique su importancia y relevancia en relación a tres aspectos: documentos elaborados por colegios profesionales o asociaciones, publicaciones de Ministerios u organismos públicos o de referentes nacionales e internacionales que avalen la propuesta y su correspondencia con el profesional de cada titulación.
- ☞ En la *habilitación para el ejercicio de una profesión regulada* no vale únicamente con la explicitación de la o las profesiones reguladas para las que habilita la titulación o si por el contrario la titulación no habilita para el ejercicio de ninguna profesión regulada, sino que además se debe indicar cómo se ha procedido a la adecuación del título a las normas reguladoras del ejercicio profesional vinculado a ese perfil profesional.
- ☞ Como en las *actividades profesionales*, en términos generales, no se explicitan dichas actividades profesionales la mejora pasa necesariamente por indicar y exponer de manera correcta y completa las actividades que un profesional con una titulación debería ser capaz de realizar, incorporando complementariamente una argumentación que justifique la coherencia y pertinencia entre las actividades profesionales y cómo éstas resultan características y definitorias de un determinado perfil profesional.
- ☞ En la *descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia* no sirve con indicar de manera implícita alguno de los dos aspectos, sino que tanto uno como otro se deben exponer explícitamente, procurando centrarse en los tres niveles de requerimiento intelectual haciendo especial hincapié en el tercero: sintetizar y evaluar, pero sin olvidar los otros dos: conocer y comprender, y, aplicar y analizar.
- ☞ En los *contextos de aplicación de las actividades profesionales* no basta con indicar meramente alguno de los ámbitos y contextos profesionales específicos en que se deben desarrollar las actividades profesionales propias de cada titulación, sino que se debería realizar una correcta y completa descripción de los mismos, además de incluir una justificación que ponga de manifiesto la coherencia y pertinencia entre los contextos de aprendizaje seleccionados y cómo éstos reflejan verazmente la realidad profesional cotidiana.
- ☞ En la *vinculación entre el contexto universitario y el sistema productivo* no se incluye prácticamente ningún tipo de información al respecto, de ahí la necesidad de realizar una descripción detallada de los medios e instrumentos

que facilitan el establecimiento de relaciones y la posterior transmisión y aplicación de las competencias adquiridas y desarrolladas en el ámbito académico.

3) **COMPETENCIAS PROFESIONALES** ⇒ la información relativa a las competencias profesionales a adquirir y desarrollar en las diferentes titulaciones analizadas se podría mejorar si se introdujesen los siguientes cambios:

- ☞ En la *relación de competencias* aunque sí que se incluye explícitamente un catálogo de las competencias que deben adquirir los estudiantes con la titulación, agrupadas en base a alguna clase de tipología, no se organizan claramente en función a su nivel de complejidad. Además, complementariamente se debería incluir una explicación que justifique la selección y relevancia de las competencias como propias y características de la titulación.
- ☞ En la *definición y descripción de las competencias* no basta con exponer una mera relación de las competencias que deben adquirir los estudiantes con la titulación, sino que se debería indicar claramente, en profundidad y con corrección (evitando los numerosos errores en la formulación de competencias que se han cometido) en qué consisten cada una de las competencias. Además, se podría exponer complementariamente el campo disciplinario en el que se fundamenta la competencia y como ésta se retroalimenta gracias a la adquisición y desarrollo de otras competencias de su mismo campo.
- ☞ En el *número de competencias* se debe evitar la selección de un número poco conveniente de competencias (tanto en un extremo como en otro), procurando que el número de competencias se encuentre comprendido entre: 5 y 7 competencias generales, 10 y 15 competencias transversales y 15 y 25 competencias específicas.
- ☞ En el *mapa de competencias* la información aportada destaca por ser inexistente o, en los mejores casos, muy limitada (una mera indicación o exposición de las competencias que deben adquirir los estudiantes con la titulación y a través de qué módulos y, en mucha menor medida, materias y asignaturas se van a adquirir y desarrollar), por lo que sería necesario completar esta información indicando las interacciones e interdependencias que se producen entre las competencias y cómo dichas competencias se van a ir adquiriendo y desarrollando progresivamente a lo largo de la titulación. Todo ello acompañado de una justificación que demuestre la coherencia existente en la organización y distribución de las competencias en el Programa Formativo.
- ☞ En las *competencias básicas o generales* no basta solamente con indicar las competencias de esta tipología que deben adquirir los estudiantes con la titulación (incluyendo aquellas competencias que según la normativa deben abordarse en cualquier titulación) y describirlas sin incurrir en errores de formulación destacables, sino que esta información debería ir acompañada de una exposición que indique cómo dichas competencias se adaptan y aplican al contexto específico de la titulación y cómo las competencias seleccionadas son un fiel reflejo de las demandas sociales y laborales que se piden a la titulación. Además se debe incorporar complementariamente una información en la que se indique la organización cronológica de este tipo de competencias, justificada en base a unos criterios de coherencia, factibilidad y oportunidad de la distribución temporal de las competencias básicas o generales entre los distintos cursos de la titulación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ En las *competencias transversales*, al igual que en las competencias generales, no basta solamente con citar las competencias de esta tipología que deben adquirir los estudiantes con la titulación y describirlas sin incurrir en errores de formulación destacables, sino que esta información debería estar organizada oportunamente (por ejemplo, estar agrupadas y ordenadas en función a su nivel de complejidad) e ir acompañada de una exposición que indique cómo dichas competencias son propias y características del contexto académico específico de la titulación y cómo las competencias seleccionadas son un fiel reflejo de las demandas sociales y laborales que se piden a la titulación. Además se debe incorporar complementariamente una información en la que se indique la organización cronológica de este tipo de competencias, justificada en base a unos criterios de coherencia, factibilidad y oportunidad de la distribución temporal de las competencias transversales entre los distintos cursos de la titulación.
- ∞ En las *competencias específicas*, al igual que en las dos tipologías anteriores, no basta solamente con citar las competencias de esta clase que deben adquirir los estudiantes con la titulación y describirlas sin incurrir en errores de formulación destacables, sino que esta información debería estar organizada oportunamente (por ejemplo, estar agrupadas y ordenadas en función a su nivel de complejidad) e ir acompañada de una exposición que indique cómo dichas competencias serán las que definan las capacidades necesarias en el profesional de una determinada titulación y cómo las competencias seleccionadas son un fiel reflejo de las demandas sociales y laborales que se piden a la titulación. Además se debe incorporar complementariamente una información en la que se indique la organización cronológica de este tipo de competencias justificada en base a unos criterios de coherencia, factibilidad y oportunidad de la distribución temporal de las competencias específicas entre los distintos cursos de la titulación.

4) **METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE** ⇒ la información relativa a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que los docentes de cada una de las titulaciones analizadas plantean en sus diseños formativos se podrían mejorar de los siguientes modos:

- ∞ En las *modalidades de enseñanza-aprendizaje* resulta muy conveniente la descripción existente de cada una de las modalidades de enseñanza-aprendizaje que se utilizarán en los módulos, materias y/o asignaturas que conforman la titulación y la información complementaria que se aporta respecto al peso temporal que cada una de las modalidades tiene (expresado en créditos ECTS) y/o su relación con otros elementos del currículum (normalmente con las competencias a adquirir y desarrollar), pero se podría mejorar si se incluyera una justificación que argumente y defienda la selección de estas modalidades de enseñanza como las más oportunas para la adquisición y desarrollo de las competencias propias de la titulación.
- ∞ En las *metodologías docentes* la escasa información que se proporciona se caracteriza por ser una mera cita de las metodologías que los profesores utilizarán en la titulación, de ahí la necesidad de realizar una descripción más detallada y profunda de dichas metodologías, pudiendo incorporar otra información complementaria de interés (por ejemplo, respecto al número ideal de alumnos necesario para poder desarrollar de manera adecuada cada una de las metodologías seleccionadas) e incluyendo una justificación que argumente y

defienda la selección de estas metodologías docentes como las más coherentes con las competencias propias de la titulación.

- ☞ En las *actividades formativas*, la escasa (y, en muchos casos, nula) información que se proporciona obliga a incluir una descripción de los principales aspectos (tales como características, temática, duración, destinatarios...) de las actividades formativas a través de las cuales se van a desarrollar los procesos educativos propios de una titulación. Incluyendo complementariamente una justificación que defienda la selección de estas actividades formativas como las más oportunas para la adquisición y desarrollo de las competencias propias de la titulación.

5) *SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE* ⇨ la información relativa a los sistemas de evaluación del aprendizaje incluidos en las diferentes titulaciones analizadas se podría mejorar de las formas que se indican a continuación:

- ☞ En el *diseño de la evaluación* no se proporciona (prácticamente en ningún caso) información, de ahí que sea necesario indicar las decisiones que se han tomado respecto a cómo se debe planificar el sistema de evaluación de las competencias para realizarlo acorde a la organización por módulos, materias y asignaturas en base a las cuales se ha organizado el progresivo nivel de adquisición, desarrollo y dominio de las competencias, es decir, la evaluación se deberá diseñar tomando como referencia el mapa de las competencias de la titulación, de forma que la evaluación que se lleve a cabo permita determinar si el alumno ha alcanzado (o no) el nivel de dominio de la competencia que en ese determinado momento se espera de él. Las decisiones adoptadas deben ir acompañadas de una justificación en la que se argumente su coherencia y pertinencia.
- ☞ En los *resultados de aprendizaje y competencias* no sirve con exponer una mera indicación muy superficial (y en ocasiones incorrectamente formulada) del catálogo de resultados de aprendizaje que el alumnado que se gradúa en una titulación debe ser capaz de realizar, sino que además de formular correctamente y describir con detalle los resultados de aprendizaje, resulta conveniente organizarlos de menor a mayor grado de complejidad y poner de relevancia en cada uno de ellos el nivel de dominio de la/s competencia/s necesarias para su desempeño.
- ☞ En los *agentes evaluadores* no se realiza ningún tipo de exposición de las personas encargadas de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes, por lo que resulta conveniente indicar cuál y cómo ha sido la elección de varios sujetos apropiados (con una buena formación, alto nivel de conocimiento del objeto de estudio y capacidad para el desarrollo de una evaluación) para el desempeño de esta labor que debería ser colaborativa (fomentando la coevaluación y autoevaluación).
- ☞ En los *criterios de calificación y estándares de ejecución* no basta con una mera expresión de los criterios de calificación sin llegar siquiera a determinar el tipo y grado de aprendizaje que se espera que el alumnado haya alcanzado, sino que es necesario describir en profundidad los criterios de calificación haciendo referencia a: el rendimiento que se espera del alumnado en función a sus posibilidades; el progreso que se espera obtener (entendido como la relación entre la situación actual respecto a la de partida); y, el objetivo mínimo que se va a exigir al alumno. Todo ello acompañado de una justificación que garantice la oportunidad y pertinencia de los criterios seleccionados y una exposición de

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

la relación que se establece entre estos criterios y las competencias que se esperan adquirir en la titulación.

- ∞ En los *métodos, técnicas y procedimientos de evaluación* no sirve solamente con una mera indicación de los métodos, técnicas y procedimientos que se pretenden utilizar para evaluar el nivel de dominio de las competencias aprendidas por el alumnado, sino que es necesario realizar una descripción de estos aspectos con un nivel de profundidad mayor indicando, por ejemplo, su carácter prioritario (cuantitativo, cualitativo o mixto) y cómo se pretenden adaptar para evaluar las competencias adquiridas y desarrolladas en la titulación. Además se debería incluir una justificación que garantice que los métodos, técnicas y procedimientos de evaluación seleccionados son los más pertinentes y oportunos a la hora de evaluar competencias.
- ∞ En las *actividades de evaluación* no se aporta ningún tipo de información, de ahí que la mejora pasaría por exponer una correcta y completa descripción de las actividades de evaluación así como de los contextos profesionales específicos en que éstas se encuadran y que el alumnado debe ser capaz de realizar para obtener una titulación. Justificando asimismo la coherencia y pertinencia entre las actividades de evaluación seleccionadas y cómo éstas reflejan verazmente la realidad profesional cotidiana.
- ∞ En los *momentos temporales de la evaluación* tampoco se aporta, en la mayor parte de los casos, ningún tipo de información, por lo que se debería incluir una descripción detallada y justificada en la que se indique quién, cómo y cuándo se llevará a cabo la evaluación a lo largo de sus tres etapas o momentos temporales (previamente, durante y al finalizar el proceso formativo).
- ∞ En la *evaluación diagnóstica* la información aportada (en la mayoría de los casos) resulta completa, útil y relevante puesto que hace referencia a: a) las vías de acceso y admisión del estudiante para el inicio de sus estudios; b) diferentes fuentes o mecanismos de información; c) las condiciones y pruebas que se deben superar; d) los criterios y procedimientos que se seguirán tanto para la selección y admisión de los estudiantes; y, e) los criterios y procedimientos para la transferencia y reconocimiento de créditos que se poseen. Y en cada uno de estos aspectos se detallan los pasos que el alumnado debe llevar a cabo para realizar los trámites en los que está interesado. Por todo ello resulta difícilmente mejorable este aspecto.
- ∞ En la *evaluación de entrada* no resulta suficiente una mera indicación de las características personales, académicas o sociales que presenta el alumnado de nuevo ingreso, sino que es necesario incorporar una descripción detallada de las características personales, académicas y sociales que presenta este alumnado en una determinada titulación y de los mecanismos y procedimientos que se van a llevar a cabo para obtener esta información.
- ∞ En la *evaluación del proceso* solamente se expone una mera indicación de alguna de las normas de permanencia en la titulación, pero sin hacer referencia a los requisitos de acceso a los distintos ciclos de los estudios universitarios ni a los sistemas de control existentes, de ahí que sea necesaria una descripción detallada de los mecanismos o instrumentos de evaluación que se van a utilizar para valorar el progreso del nivel de aprendizaje a lo largo de la titulación indicando quién, cómo y cuándo los va a aplicar y centrándose en todos los aspectos siguientes: la normativa y régimen de permanencia, los requisitos de acceso a los distintos ciclos de los estudios universitarios y los sistemas de control.

∞ En la *evaluación de resultados* se lleva a cabo una descripción de los mecanismos o instrumentos de evaluación que se van a utilizar para valorar los resultados de aprendizaje alcanzados tras la finalización de un determinado periodo formativo: normalmente referido a módulos de formación y no tanto a asignaturas, materias o la propia titulación. Además, estos mecanismos e instrumentos resultan coherentes, oportunos y pertinentes para valorar unos resultados de aprendizaje condicionados por: los objetivos y competencias a lograr, las actividades formativas realizadas y la metodología docente utilizada. Pero todo ello se mejoraría si entre la información de cada uno de los mecanismos de evaluación se incluyera una justificación acerca de la idoneidad de dicho mecanismo para valorar si se han logrado (o no) los resultados de aprendizaje esperados, así como quién, cómo y cuándo los va a aplicar.

4.3.2. Propuestas de mejora en la aplicación y desarrollo de los Planes de Estudios

En segundo lugar, y a partir de las mejoras implantadas en el diseño de los Planes de Estudios se realizan unas propuestas de mejora que, desde nuestra perspectiva, permitirían optimizar la aplicación y desarrollo de estos nuevos Planes de Estudios, ya que tal y como afirma la sabiduría popular “entre el dicho (lo que se recoge documentalmente en los Programas Formativos) y el hecho (lo que se hace en la práctica educativa de aula de forma cotidiana) hay mucho trecho”:

1) **PROGRAMA FORMATIVO** ⇨ la información relativa a los Programas Formativos de las titulaciones se debería aplicar mejor, para ello se debería tener presente que:

∞ En *términos generales* se percibe una clara necesidad entre el profesorado universitario de una mejor y más profunda preparación y formación para adquirir todos los recursos necesarios para una correcta y completa adaptación a los principios rectores que subyacen en la educación promovida desde el EEES. De ahí la sugerencia de implantar toda una serie de medidas que resulten de utilidad a los docentes, como pueden ser: asistir a cursos de formación impartidos por expertos y especialistas en educación, realizar puestas en común entre todo el claustro docente de experiencias y vivencias derivadas de la implantación del Proceso de Bolonia (tanto positivas como negativas), lectura de documentación en que se aborde esta temática (libros elaborados al respecto, artículos de revistas o tesis doctorales como ésta misma), participación en eventos de divulgación científica en que se trate este complejo tema (congresos, seminarios, simposios, etc.)...

∞ En la *organización y estructura de la titulación* es muy importante superar la idea preconcebida de que las nuevas titulaciones, al constar de un año escolar menos (respecto a las antiguas Licenciaturas que se constituían por cinco cursos académicos), van a ocasionar que la formación sea mucho más limitada. A este respecto es necesario que el profesorado deba reflexionar y repensar globalmente toda su docencia para adaptarla a las nuevas circunstancias que se configuran por ser cuatro cursos académicos y asignaturas semestrales (al haber desaparecido las asignaturas anuales que abarcaban dos semestres) y no limitarse meramente a reducir a la mitad los contenidos como consecuencia de tener la mitad de tiempo para enseñarnos. Asimismo, es importante que los docentes tengan claro en qué módulos y materias se encuadran las asignaturas que imparten, para estar en estrecho contacto con los colegas con que comparten estos módulos y materias y organizar adecuadamente el contenido y complejidad de las asignaturas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Respecto a la *finalidad y objetivos de la titulación* resulta vital que, por un lado, los docentes conozcan y adapten correctamente los propósitos que subyacen en la carrera a sus asignaturas y, por otro lado, que se informe al alumnado acerca de cuáles van a ser las metas que se espera que consigan y que éstos se interesen realmente en enterarse de qué finalidades y objetivos deben conseguir.
 - ∞ En la *descripción general de la titulación y las Guías Docentes de las asignaturas* se debería aportar una información veraz, actualizada y realista de qué es lo que efectivamente se va a hacer en el aula y no remitirse solamente a aspectos globales que no aportan ningún tipo de información relevante acerca de cómo va a ser la práctica educativa de la asignatura. Asimismo, se debería reformular el modelo estandarizado de Guías Docentes para dar más libertad y oportunidad al formador de aportar aspectos que considere esenciales y que al tratarse de un patrón normalizado no se permite su inclusión.
 - ∞ En relación a la *coordinación docente* se deberían llevar a la práctica todos los mecanismos de coordinación recogidos en el Plan de Estudios, de forma que éstos no se limiten a ser una relación de buenas intenciones que posteriormente poco o nada tienen que ver con la realidad educativa cotidiana, ya que solamente de esta forma se lograría superar la tradicional visión aislacionista de los profesores universitarios según la cual cada asignatura es un compartimento estanco y una “isla” que no se relaciona con el resto. Únicamente por medio del trabajo cooperativo y organizado se logrará que todos los elementos de la carrera se encuentren vinculados y relacionados entre sí, de forma que donde unos acaben los otros empiecen y todos ellos se encuentren enlazados y retroalimentados conjuntamente permitiendo la consecución de unos mismos objetivos por medio de unas mismas estrategias y recursos.
 - ∞ Por medio de una correcta y completa *información/difusión de la titulación* se debería hacer llegar a toda la sociedad, y especialmente a aquellos sujetos interesados, cuáles son las características que identifican a cada una de las titulaciones y carreras universitarias. Especialmente hoy en día cuando las estrategias y los medios de difusión de la información se han universalizado y, prácticamente, todo el mundo tiene acceso a Internet y a las múltiples y diversas redes sociales.
 - ∞ Resulta de vital importancia, especialmente en estos momentos en que se está finalizando la primera promoción de los nuevos títulos de Grado, llevar a cabo una correcta y completa *evaluación de la titulación*, lo cual no parece que se esté llevando a término y ni siquiera se tiene constancia de que esta evaluación se haya planificado correctamente. De ahí la necesidad de ir mucho más allá de la mera recopilación de datos obtenidos con una serie de cuestionarios vinculados a asignaturas en concreto, sino que se requiere del papel de expertos evaluadores que, tomando en consideración a todas las audiencias implicadas, valoren desde el diseño de los Programas Formativos hasta el último aspecto de su aplicación e incluso el impacto de la educación ofertada (tomando en consideración la empleabilidad de los recientes titulados y su correcto/incorrecto desempeño profesional).
- 2) **PERFIL/ES PROFESIONAL/ES** ⇒ la práctica educativa se podría mejorar si se tuviera más en cuenta el perfil o los perfiles profesionales propios de cada una de las titulaciones, y más concretamente si se llevan a cabo los siguientes cambios:

- ∞ A pesar de que, en términos generales, tanto los profesores como los alumnos, tienen bastante claros cuáles son los *perfiles profesionales* propios de la titulación en que imparten docencia o están cursando, afirmando incluso los primeros que es algo que tienen muy presente en su práctica educativa, no estaría de más que los formadores complementasen la información existente incorporando una descripción más detallada y profunda del perfil o los perfiles profesionales a adquirir en la titulación y vinculando claramente los contenidos teóricos y prácticos abordados en su asignatura con el perfil o los perfiles profesionales a los que remitirían esos contenidos.
 - ∞ A este respecto es importante potenciar la *vinculación entre la universidad y el sistema productivo*, para ello los docentes deben recurrir al empleo de un mayor número y diversidad de mecanismos que permitan al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto académico y lo que se necesitaría en el mundo laboral real. Entre estos mecanismos que se podrían y deberían potenciar, destacan: la importancia de las asignaturas constituyentes del denominado “Prácticum”, la presentación por parte de los docentes de ejemplos prácticos y reales, las visitas al contexto laboral y charlas de profesionales del sector o la propuesta al alumnado de proyectos/trabajos que se tienen que adaptar y vincular con la realidad.
 - ∞ Aunque en la *descripción del objeto de la acción y el contexto de referencia* se da una importancia relativamente similar a los tres niveles de aplicación de los contenidos de la titulación: primer nivel correspondiente a aspectos teóricos, como son conocer y comprender; segundo nivel vinculado a aspectos más prácticos, como son aplicar y analizar; y, tercer nivel relacionado con las competencias para sintetizar y evaluar. Se debería corregir la tendencia existente que deja en un segundo plano al tercero de estos niveles (priorizando los otros dos), para ello sería conveniente introducir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje actividades que exijan la puesta en práctica de esas dos competencias (sintetizar y evaluar).
- 3) **COMPETENCIAS PROFESIONALES** ⇒ las competencias profesionales a adquirir y desarrollar en las diferentes titulaciones, al tratarse de uno de los elementos fundamentales que configuran el nuevo marco educativo de la formación universitaria, podría mejorarse de la siguiente forma:
- ∞ Respecto a la *relación de competencias*, aunque las competencias seleccionadas se consideran adecuadas y representativas de la titulación en que se encuadran, se percibe una relativa discrepancia entre lo incluido en los documentos oficiales (y que presenta un carácter excesivamente burocratizado y alejado de la realidad) y lo que se necesitaría y requeriría para el correcto desempeño práctico de la educación. De ahí la necesidad de establecer un nuevo listado de competencias que, en vez de tener en cuenta lo que “queda bonito en el papel”, debería tener presentes las competencias que realmente importan y que son necesarias que el alumnado adquiera y desarrolle a lo largo de la titulación.
 - ∞ En la *definición y descripción de las competencias* resultaría conveniente dejar a un lado la tradicional visión teórica de la educación y formular las competencias incluyendo, además de este elemento anterior que sigue siendo igualmente importante, el componente práctico de estas competencias, ya que se trata del elemento fundamental y característico de este nuevo constructo que rige la actual forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Al igual que sucediera anteriormente cuando nos referíamos a los perfiles profesionales, es importante que se proporcione y explicita una correcta y completa *información de las competencias* que se van a tratar en la titulación y en cada asignatura, para ello el docente debe incorporar una descripción detallada y profunda de todas las competencias (independientemente de la tipología que sean) que se van a trabajar en su asignatura, vinculándolas claramente con los contenidos teóricos y prácticos abordados en la propia asignatura, así como estableciendo relaciones con otras asignaturas en las que se hayan abordado aspectos concomitantes al incluirse dentro de los mismos módulos o materias.
 - ∞ Ante la inexistencia (o ignorancia al respecto) de una organización temporal e interrelacional explícita de las competencias (a pesar de que implícitamente esta organización sí que existe y se valora como adecuada), resulta fundamental que dentro de las titulaciones se diseñen unos *mapas de competencias* que reflejen esquemáticamente cómo éstas están organizadas a lo largo de los diferentes cursos que constituyen la carrera y cómo se vinculan unas asignaturas con otras de cara a potenciar y favorecer el desarrollo de las competencias gracias a que una determinada asignatura de un curso superior continúa trabajando la misma competencia que se ha adquirido (pero no desarrollado en plenitud) en una (o varias) asignatura de cursos inferiores. Complementariamente se debería realizar una campaña de información por medio de la cual, tanto profesores como alumnos, puedan recurrir a un documento claro y esquemático mediante el cual conocer con exactitud qué competencias se van a tratar en cada una de las asignaturas y cursos y qué nivel de dominio se va a exigir.
 - ∞ Entre las competencias básicas o generales, en esta investigación se ha destacado la importancia de dos de ellas: *investigar y evaluar*, que ambas audiencias han considerado especialmente relevantes. De ahí que resulte especialmente interesante que los docentes, a la hora de diseñar los contenidos prácticos de sus asignaturas, deban incluir actividades que exijan la puesta en práctica (en mayor o menor medida) de las competencias requeridas para llevar a cabo una investigación o una evaluación.
- 4) **METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE** ⇒ los docentes podrían optimizar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje si introdujesen las siguientes modificaciones:
- ∞ De cara a potenciar las *modalidades de enseñanza-aprendizaje* que favorecen una formación basada en competencias se debería igualar la cantidad de trabajo que debe realizar el alumno en el aula y la que efectúa fuera de ella, para lo cual es muy importante inculcar en el discente una cultura del esfuerzo por medio de la cual superar la clásica forma de trabajo procrastinadora del “atracción de último momento” y del “que me lo den todo hecho” propia del clásico modelo educativo donde el docente era el protagonista absoluto. Un segundo aspecto a tener en cuenta debe ser que el carácter del contenido de las clases y el componente de las asignaturas que también deben igualarse, debiendo priorizar, incluso, el componente práctico sobre el componente teórico (o, cuanto menos, darles igual importancia), superando de esta forma la tradicional visión de la educación como forma de transmisión de meros saberes academicistas. De cara a priorizar este componente experimental resulta muy útil la implantación de trabajos prácticos, ya sean de desarrollo autónomo e individual o de desarrollo grupal.

- ∞ Entre las *metodologías docentes* debería reducirse sustancialmente la importancia que se le otorga al tradicional método expositivo o de “lección magistral”, ya que esta metodología no puede ni debe ser la protagonista principal en una educación basada en competencias, aunque sí que se trata de un método que realmente puede ser de utilidad y complementariedad a la hora de lograr este fin. Por contra, se debe potenciar el aprendizaje que se puede obtener mediante metodologías de carácter más práctico, como son el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y/o el aprendizaje orientado a proyectos, ya que se trata de tres métodos con los cuales al alumno se le exige la integración de una serie de principios teóricos (que han podido ser transmitidos a través de la lección magistral), su capacidad de análisis de circunstancias concretas y su habilidad para hacer frente a situaciones problemáticas (reales o simuladas) que requieren de una intervención específica y contextualizada.
- ∞ Entre los *problemas o dificultades a la hora de adaptar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje* (y dando pie también al aspecto que se abordará a continuación) *y de los sistemas de evaluación* a la educación basada en competencias, los docentes han destacado prioritariamente la gran cantidad de trabajo que esta nueva orientación educativa les exige y el poco tiempo del que disponen para realizarlo. Esta situación es difícilmente subsanable hoy en día (con la actual crisis económica que limita los recursos en todos los ámbitos y, especialmente, en materia educativa), pero la única forma de reducir su incidencia sería rebajar el número de créditos de docencia de cada profesor, para que de esta forma tuviera más tiempo y dedicación a sus alumnos; al mismo tiempo que sería conveniente diseñar grupos de clase con un menor número de estudiantes, reduciendo la ratio y haciéndola acorde a una educación más personalizada e individualizada.

5) **SISTEMAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE** ⇨ los docentes pueden mejorar sus sistemas de evaluación del aprendizaje implementado los siguientes cambios:

- ∞ Sería conveniente que todos los docentes realizasen un *diseño de la evaluación* en el que indiquen detalladamente cómo se va a proceder a la evaluación del nivel de adquisición, desarrollo y dominio de las competencias, para lo cual deben tomar como punto de referencia el mapa de competencias. Debiendo ser este diseño el que finalmente se lleve estrictamente a la práctica, ya que dentro de él se deben incluir toda una serie de condicionantes (por ejemplo: la celebración de días festivos no previstos o de días de huelga) que podrían modificarlo y que permitirían adaptarlo a esas distintas circunstancias que puedan ir surgiendo. En definitiva, el diseño de la evaluación debe ser al mismo tiempo rígido y flexible.
- ∞ En los *resultados de aprendizaje y competencias* se deben explicitar todos los resultados de aprendizaje que el alumnado debe ser capaz de realizar al finalizar la asignatura y que deben ser reflejo de las competencias que se espera que el discente adquiera con la asignatura. Estos resultados de aprendizaje se deben formular correctamente haciendo referencia con ellos a actuaciones y resultados prácticos y no limitándose únicamente a contenidos de carácter teórico. Además, absolutamente todos estos resultados de aprendizaje deben ser aplicados realmente, puesto que sólo de esta forma constituirían el referente ideal en base al cual efectuar la evaluación del aprendizaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- ∞ Respecto a los *agentes evaluadores* sería interesante incluir dentro del proceso evaluador a los estudiantes, tanto por medio de la coevaluación como mediante la autoevaluación, ya que pueden aportar un punto de vista complementario al del profesor a la hora de proceder con la estimación de los aprendizajes y, al mismo tiempo, con esta tarea se lograría solicitar (y también evaluar) al alumnado una de las competencias que anteriormente hemos mencionado como esenciales: la evaluadora. La inclusión de este nuevo agente debería tener repercusiones en la calificación final del sujeto y de sus compañeros, dado que de esta forma la responsabilidad es mayor y la actividad se desarrollaría con un mayor rigor que cuando las repercusiones de la misma no implican ningún tipo de resultado constatable. Esto exige que el estudiante no solamente emita una calificación verbal o numérica acerca de su propio trabajo o del de sus compañeros, sino que esa calificación deberá estar basada en razones y argumentos bien formulados y estructurados y que sean coherentes con el contenido de la asignatura a evaluar.
- ∞ En relación a los *criterios de evaluación* los docentes deben establecer de antemano qué estándares de ejecución van a ser los que tendrán presentes a la hora de valorar el trabajo realizado por el alumnado y, una vez formulados, transmitirlos claramente y de manera explícita a los estudiantes para que éstos los tengan en cuenta a la hora de configurar su aprendizaje y los resultados que de él se derivan. Evidentemente, los criterios de evaluación deben estar enunciados a través de expresiones que dejen claro al alumnado cómo sería la forma óptima en la que llevar a la práctica las ejecuciones solicitadas. Y, consecuentemente, el objetivo mínimo solicitado en cada una de las técnicas e instrumentos de evaluación debe priorizar el componente práctico sobre el componente teórico.
- ∞ Como ya se ha visto, entre los *métodos, técnicas y procedimientos de evaluación* sigue otorgándosele una importancia desmedida al examen, por lo que sería conveniente reducir la relevancia de este instrumento o, cuanto menos, implantarle un carácter más práctico y no limitarlo exclusivamente a la evaluación de contenidos de carácter teórico (que no reflejan competencias). Como ya se ha indicado en el subapartado 1.3. de la presente tesis dedicado al marco teórico de la evaluación del aprendizaje de competencias, desde nuestra perspectiva, para llevar a cabo una adecuada evaluación de las competencias aprendidas por el alumnado se deberían utilizar (de menor a mayor importancia) las siguientes herramientas: la elaboración de monografías, proyectos o informes; la resolución de problemas o simulaciones; o, las demostraciones, rúbricas o portafolios. A este respecto es necesario hacer mención que no resulta esencial utilizar el examen como forma de evaluación de los conocimientos teóricos, ya que por medio de las ejecuciones prácticas que implican los instrumentos antes mencionados se pondría de manifiesto (si se realizan satisfactoriamente) que el alumnado ya domina esos conocimientos, puesto que de otra forma le sería muy difícil llevarlos a cabo correctamente. En definitiva, con una única herramienta bien diseñada (aunque siempre es recomendable utilizar varias para poder triangular la información) se podrían evaluar todas las competencias objeto de estudio de una determinada asignatura.
- ∞ Las *actividades de evaluación* deben consistir en presentar situaciones problemáticas que el alumnado debe resolver por medio de ejecuciones prácticas que impliquen poner en juego las competencias. Por todo ello, estas

actividades de evaluación van a estar estrechamente vinculadas a los métodos, técnicas y procedimientos de evaluación que anteriormente se han sugerido.

- ∞ Respecto a los *momentos temporales de la evaluación*, se debe priorizar la denominada “evaluación continua”, de forma que profesores y alumnos estén en un continuo intercambio de evaluaciones y aprendizajes respectivamente, ya que solamente a partir de esta continua retroalimentación el docente puede percibir con detalle cómo se va produciendo progresivamente el aprendizaje en sus alumnos y éstos gracias a la información aportada por su formador detectan sus fallos y sus aciertos y van aprendiendo de ambos. Por tanto, las tareas evaluables no deben tener únicamente un único momento de entrega sino que se podrán reestructurar y reformular tantas veces como sea necesario hasta haber adquirido el nivel de dominio de las competencias esperado.

Por todo ello, y dado que el eje central en torno al cual gira esta tesis son los sistemas de evaluación utilizados para valorar el nivel de dominio de las competencias adquiridas gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas carreras universitarias, se debe dejar a un lado la tradicional y clásica evaluación final de aprendizajes teóricos por medio de un examen de contenidos para implantar una evaluación continua en la que el alumnado tenga la opción de entregar sucesivamente (y tantas veces como considere oportuno) las tareas de evaluación consistentes en la resolución de situaciones problemáticas que requieren la puesta en práctica de competencias, y que son exigidas por medio de la elaboración de monografías, proyectos o informes, la resolución de problemas o simulaciones o las demostraciones, rúbricas o portafolios.

4.4. Valoración crítica de la investigación

Cualquier investigación conlleva toda una serie de características, situaciones, circunstancias... que condicionan en gran medida los resultados finales obtenidos con ella, de ahí la importancia de, una vez finalizado todo el proceso investigador, realizar un análisis crítico del trabajo efectuado. Esto es lo que se recoge en este subapartado; para ello, en un primer momento, nos centraremos en determinar en qué medida se han logrado los objetivos inicialmente planteados; posteriormente comprobaremos si, desde un punto de vista formal, el estudio ha cumplido con los principios que definen una correcta investigación/evaluación; y, finalmente, pondremos de relieve las problemáticas y limitaciones con las que nos hemos encontrado y cómo éstas pueden suponer interesantes posibilidades de cara a una revisión y mejora de esta tesis o para otras investigaciones que aborden esta misma temática de estudio.

4.4.1. Contraste de objetivos

A continuación se realiza el contraste entre los objetivos iniciales del estudio y los objetivos que finalmente se han logrado:

1. *Establecer un marco teórico de referencia sobre la evaluación de competencias en la Educación Superior* ⇨ en términos generales se considera que el marco teórico finalmente elaborado incluye todos los elementos y subelementos necesarios para orientar adecuadamente a una persona interesada en la evaluación de competencias acerca de cómo iniciarse en esta tipología evaluativa y cuáles serían los procedimientos más oportunos y adecuados para llevarlos a cabo en los nuevos títulos de Grado derivados de la implantación del Proceso de Bolonia.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- 1.1. *Revisar el marco teórico actual en lo referente a la evaluación de las competencias profesionales y la evaluación del desempeño* ⇨ la doble perspectiva recogida en este objetivo específico se ha alcanzado en dos diferentes niveles de logro. En primer lugar, consideramos que el marco teórico redactado incluye una completa y actualizada información referente a los más importantes ámbitos de la formación y de la evaluación de competencias (habiéndose servido para ello de una amplia y diversa documentación resultado de un profundo análisis e investigación). Por el contrario, la información relativa a la evaluación del desempeño no ha resultado ser todo lo completa que debería haber sido, principalmente porque los recursos documentales encontrados al respecto eran muy escasos o no hacían referencia directa ni indirecta a su aplicación en el contexto educativo, al estar principalmente ligados a la gestión de recursos humanos.
- 1.2. *Analizar experiencias y propuestas prácticas de evaluación de competencias y evaluación del desempeño en diferentes contextos* ⇨ este objetivo se ha conseguido, pero no se ha cumplido con todo el potencial que en un primer momento se podría haber derivado de él, ya que aunque se ha tenido constancia y se han encontrado ciertas experiencias en la evaluación de competencias (algunas de ellas realmente interesantes), el número final no ha sido muy alto (y prácticamente nulo en lo que respecta a la evaluación del desempeño), al mismo tiempo que tampoco el análisis realizado de estas experiencias se ha desarrollado con mucha profundidad.
- 1.3. *Establecer un marco de referencia sobre los criterios de evaluación, procedimientos, técnicas e instrumentos más adecuados a la hora de evaluar las competencias adquiridas por el alumnado como consecuencia del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje* ⇨ en este caso también hay una doble valoración en función del componente del objetivo que tengamos en cuenta. En primer lugar, consideramos que sí se ha elaborado un correcto y justificado marco de referencia en el que se han indicado claramente cuáles deberían ser las técnicas e instrumentos que los docentes universitarios deberían utilizar para evaluar el nivel de aprendizaje de las competencias alcanzado por el alumnado. Pero, en segundo lugar, no se han clarificado ni expresado del mismo modo los criterios de evaluación que deberían emplearse para tal fin, limitándose a una mera cita superficial de alguno de los posibles criterios que podrían esgrimirse.
2. *Analizar los sistemas de evaluación que se están empleando en diversas titulaciones universitarias para evaluar las competencias adquiridas y desarrolladas por el alumnado* ⇨ dado que los sistemas de evaluación han sido el aspecto central de esta investigación, pensamos que ciertamente se han analizado con un alto nivel de detalle no sólo todos los elementos relativos a la evaluación sino también otros aspectos como son los Programas Formativos o las metodologías docentes, dando lugar con ello a afirmar, sin ningún género de duda, que este objetivo general se ha alcanzado satisfactoriamente.
- 2.1. *Analizar los Programas Formativos de diez titulaciones pertenecientes a distintas ramas del conocimiento, para comprobar si están claramente determinadas las competencias (tanto generales como específicas) que al finalizar sus estudios el alumnado debe poseer y si los sistemas de evaluación que se van a utilizar resultan coherentes y adecuados para una formación basada en competencias* ⇨ creemos que este objetivo específico sí que se ha logrado por completo, ya que los diez Programas Formativos seleccionados han sido analizados en profundidad tomando como referencia una gran

cantidad de dimensiones y unidades de información que han permitido determinar no sólo si el diseño de la formación en competencias es oportuno o si los sistemas de evaluación del aprendizaje están diseñados en base a competencias sino que también se han tenido en cuenta otros aspectos concomitantes y complementarios, como son, por ejemplo, los diversos perfiles profesionales de las distintas titulaciones o las metodologías de enseñanza-aprendizaje que, en principio, se dice que se van a emplear para el desarrollo del proceso educativo basado en competencias.

- 2.2. ***Recabar la opinión del profesorado al respecto, tanto desde un punto de vista cualitativo (entrevistas personales) como cuantitativo (cuestionario on-line)*** ⇒ aunque no con la misma cantidad de información que en un primer momento se esperaba obtener, sí que se ha logrado conseguir una considerable y oportuna información acerca de la opinión que guarda el profesorado respecto a cómo ellos perciben y se están adaptando a las nuevas exigencias metodológicas y evaluativas derivadas de la instauración de unos títulos universitarios basados en la educación de competencias.
- 2.3. ***Contrastar las informaciones anteriores con la opinión del alumnado, tanto desde una perspectiva cualitativa (grupos de discusión) como cuantitativa (cuestionario on-line)*** ⇒ este objetivo específico se ha alcanzado en la misma medida que el anterior, es decir, se ha conseguido recoger una información veraz y relevante que da muestra de la opinión que el alumnado tiene acerca de la implantación del EEES y las consecuencias que éste tiene en la realidad cotidiana del aula. Aunque el nivel de información finalmente logrado no ha alcanzado la cantidad y diversidad que originariamente se esperaba de él.
- 2.4. ***Triangular la información obtenida por las diferentes fuentes, de cara a formular una visión general de la situación actual en que se encuentra la implantación del EEES y cómo está siendo el proceso de adaptación a la educación y evaluación de competencias*** ⇒ este objetivo, aunque está condicionado por las limitaciones de la información obtenida, se considera que se ha logrado con suficiencia, dando lugar con ello a afirmar que la triangulación de la información realizada ha podido aportar un interesante y fiel reflejo de la situación en que nos encontramos respecto a la implantación del Proceso de Bolonia y las dificultades y problemáticas que todos los implicados en el mismo (alumnos, profesores, directivos...) se están encontrando.
3. ***Valorar el grado de adecuación existente entre los sistemas de evaluación que los docentes universitarios están utilizando y los criterios y procedimientos que caracterizan una adecuada metodología de evaluación de competencias*** ⇒ este objetivo general, al igual que los objetivos específicos que incluye, se considera que se han cumplido convenientemente, puesto que el análisis efectuado de toda la información obtenida con la investigación se ha realizado teniendo en cuenta hasta un nivel de detalle importante, procurando en todo momento hacer un tratamiento objetivo y riguroso de la información de cara a que las conclusiones a las que se ha llegado tengan amplia credibilidad.
- 3.1. ***Analizar y valorar las discrepancias que existen entre los criterios y procedimientos de evaluación que utilizan los profesores para determinar el nivel de aprendizaje de su alumnado y los que se deberían emplear para una correcta evaluación de competencias*** ⇒ esta meta se entiende que se ha logrado de manera adecuada, ya que en el apartado de esta tesis correspondiente, ya se han puesto de manifiesto las diferencias existentes entre las características que deberían adoptar los sistemas de evaluación del

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

aprendizaje de competencias desde un punto de vista teórico e ideal y las características que, en el momento de la recogida de la información, otorgaban los Programas Formativos y los docentes universitarios a estos procedimientos evaluadores.

- 3.2. *Buscar una posible explicación que justifique las conclusiones a las que se ha llegado y contrastar estos juicios de valor con los que han obtenido otros autores que han investigado estos mismos objetos de estudio* ⇒ consideramos que las conclusiones a las que se ha llegado en esta investigación son realmente válidas, interesantes y relevantes, dado que se han basado en una información franca y sincera de personas directamente implicadas en el objeto de estudio; que la interpretación que se ha hecho de esa información se ha argumentado y expuesto de manera razonada y justificada en base a hechos constatables y universalmente admitidos; y, que las afirmaciones efectuadas se han contrastado con las conclusiones a las que otros autores e investigadores han llegado, guardando una gran correspondencia entre sí.
- 3.3. *Elaborar una serie de sugerencias y propuestas de mejora de cara a optimizar los procedimientos de evaluación que utilizan los profesores universitarios en la formación de competencias* ⇒ a nuestro parecer este objetivo específico también se ha logrado ampliamente, ya que consideramos que las sugerencias y las propuestas de mejora planteadas podrían perfeccionar de manera notable el diseño de la formación basada en competencias y dar solución a muchos de los problemas a los que los docentes universitarios se están enfrentando en su práctica educativa cotidiana y que, en muchos casos, ellos por sí solos no saben cómo afrontar. En todo caso, deberían ser los propios docentes los que deberían valorar si las propuestas realizadas son factibles en sus asignaturas y si después de llevarlas a la práctica les han resultado de utilidad o bien han resultado ser un fracaso.

Por tanto, tal y como se deriva de lo anteriormente indicado, se puede afirmar que los objetivos inicialmente planteados han sido, en mayor o menor medida, conseguidos y alcanzados.

4.4.2. Metaevaluación

El análisis anterior puede verse complementado y mejorado si llevamos a cabo una metaevaluación de la propia evaluación efectuada a las nuevas titulaciones de Grado que han sido objeto de este estudio. Para ello, tomaremos en consideración los estándares para la evaluación de programas defendidos por el Joint Committee On Standards For Educational Evaluation (1994), en los que exponen una serie de principios de la evaluación que al cumplirse debería llevar a la mejora de las evaluaciones efectuadas, para ello indican la necesidad de tener en cuenta cuatro características concretas (utilidad, factibilidad, ética y adecuación) que a su vez se componen de una serie de estándares que se recogen en la siguiente tabla, incluyendo la valoración que hacemos de cada uno de ellos (en base a cuatro categorías: cumplimiento total, cumplimiento parcial, no cumplimiento o no aplicable en esta investigación):

TABLA 97: Metaevaluación de la investigación

	ESTÁNDAR	MEDIDA EN QUE HA SIDO CUMPLIDO:			
		Total	Parcial	No Cumplido	No Aplicable
UTILIDAD	U.1. Identificación de los implicados	X			
	U.2. Credibilidad del evaluador				X
	U.3. Ámbito de la información y selección	X			
	U.4. Identificación de valores		X		
	U.5. Claridad del informe		X		
	U.6. Oportunidad y difusión del informe		X		
	U.7. Impacto de la evaluación	X			
FACTIBILIDAD	F.1. Procedimientos prácticos		X		
	F.2. Viabilidad política			X	
	F.3. Coste efectividad		X		
ÉTICA	P.1. Orientación de servicio	X			
	P.2. Convenios formales			X	
	P.3. Derechos de los sujetos humanos	X			
	P.4. Respeto a la dignidad humana	X			
	P.5. Evaluación completa y adecuada		X		
	P.6. Declaración de resultados		X		
	P.7. Conflicto de intereses				X
	P.8. Responsabilidad fiscal				X
ADECUACIÓN	A.1. Documentación sobre el programa	X			
	A.2. Análisis del contexto			X	
	A.3. Descripción de propósitos y procedim.	X			
	A.4. Fuentes de información admisibles	X			
	A.5. Información válida		X		
	A.6. Información fiable		X		
	A.7. Información sistemática		X		
	A.8. Análisis de información cuantitativa	X			
	A.9. Análisis de información cualitativa		X		
	A.10. Justificación de conclusiones	X			
	A.11. Informe imparcial	X			
	A.12. Metaevaluación		X		

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados incluidos en esta tabla podríamos afirmar que, en términos generales, la evaluación efectuada cumple satisfactoriamente los cuatro principios del Joint Committee, siendo muy puntuales los estándares que no se han logrado (un total de tres repartidos en otros tantos principios), aunque es necesario poner de manifiesto que el grado de cumplimiento se encontraría justo en el medio entre “parcial” y “total” (con 12 estándares en cada caso).

4.4.3. Límites y posibilidades

En base a todo lo anterior y tomando en consideración las experiencias, vivencias y percepciones tenidas a lo largo de todo el desarrollo de la investigación se pueden constatar algunas limitaciones y problemáticas que han condicionado este estudio pero, respecto a cada una de ellas, también surgen una serie de posibilidades que podrían optimizar esta investigación y orientar a aquellos investigadores interesados en ahondar más y mejor en la formación y evaluación basada en competencias:

1.a) Límite ⇨ una primera limitación de este estudio ha sido el bajo nivel de participación demostrado por las distintas fuentes consultadas, es decir, la baja predisposición que han tenido los docentes y los alumnos a colaborar en las entrevistas y los grupos de discusión. De hecho esta circunstancia obligó a la inclusión de una nueva forma de recogida de información que en un primer momento no se había planteado: el cuestionario on-line (respecto a la creación e implementación de este técnica es necesario destacar también una importante limitación, dado que su elaboración fue tan apresurada que no permitió llevar a cabo una validación del instrumento mediante pruebas piloto con usuarios representativos de la población a la que posteriormente se iba a aplicar. En vez de ello nos limitamos a pedir la opinión de tres expertos que nos remitieron sugerencias para su mejora y que finalmente optimizaron sustancialmente el cuestionario empleado). Para explicar el bajo nivel de implicación existen dos tipos de razonamientos diferenciados en función de la fuente de información que se tome como referencia. En primer lugar, se cree que los docentes no han querido participar masivamente en este estudio para no quedar en mal lugar (creyendo que se les podría considerar como “profesores incompetentes”) y dejar constancia de las numerosas dificultades y problemáticas a las que, en gran medida, no han sabido enfrentarse, bien porque no han dispuesto de los recursos formativos, profesionales o materiales necesarios para ello, bien porque consideraban que las estrategias educativas que tradicionalmente venían utilizando son las ideales para tal efecto, dado que en los cambios exigidos desde el Proceso de Bolonia no subyacía necesariamente una mejora para la Educación Superior. Sin embargo, para otros docentes participar en el estudio ha sido visto como una vía de escape y de expresión de aquellos sinsabores y malestares que se han derivado, desde su punto de vista, de la implantación precipitada, apresurada e irreflexiva de toda una serie de cambios que no sólo no han mejorado la educación universitaria ya existente sino que, en gran medida, la han empeorado. En segundo lugar, el alumnado se muestra reticente a participar en este estudio debido a que considera que nada de lo que ellos puedan expresar mejorará los Planes de Estudio que cursan. Asimismo, una segunda razón apelaría al principio de la economía de esfuerzo, según el cual el estudiante evita “perder” el tiempo en cualquier acción que no le reporte un beneficio, especialmente teniendo en cuenta la sobreocupación que se les exige a raíz de los nuevos Programas Formativos adaptados al EEES.

- 1.b) *Posibilidad* ⇨ tomando como referencia las explicaciones efectuadas se podrían derivar algunas posibilidades para aumentar el nivel de implicación entre el alumnado, una posibilidad sería darles algún tipo de contraprestación por su participación, de forma que les “compense” invertir su tiempo interviniendo en los grupos de discusión o cubriendo el cuestionario. Respecto a los docentes, la mejor compensación sería devolverles información sobre los resultados que les sea útil para mejorar su docencia.
- 2.a) *Límite* ⇨ otra limitación se encontraría en el número de fuentes utilizadas, ya que aunque las empleadas han sido las más importantes y sin ellas la investigación no habría cumplido unos requisitos mínimos para su aprobación, la información obtenida se podría haber enriquecido sustancialmente si se hubieran incorporado algunas fuentes más: las Guías Docentes de las diferentes asignaturas incluidas en las diez titulaciones analizadas y un estudio de los sistemas de evaluación reales que empleaban los docentes de esas titulaciones (analizando, por ejemplo, los exámenes que empleaban, los trabajos o tareas que solicitaban, los criterios de evaluación en base a los cuales calificaban...). La razón por la cual no se han analizado las Guías Docentes resulta lógica: incluir la información de cada una de las asignaturas de diez titulaciones habría dado lugar a una cantidad de información ingente e inabordable (de media hay en torno a 8 asignaturas por curso, lo que multiplicado por los cuatro cursos que conforman un Grado daría un total de 36 asignaturas, que multiplicado a su vez por las diez titulaciones incluidas en esta investigación haría un total de 360 Guías Docentes a analizar). Por otro lado, la razón en base a la cual no se han incorporado las estrategias de evaluación reales que empleaban los docentes, ha sido principalmente porque éstos no mostraban una buena predisposición a facilitar a alguien externo los materiales que utilizaban para evaluar el aprendizaje de competencias (ni siquiera de cursos anteriores y ya completamente cerrados), por lo que finalmente y ante la gran escasez de exámenes y trabajos recopilados se ha optado por desestimar esta fuente.
- 2.b) *Posibilidad* ⇨ las posibilidades que subyacen en la inclusión de estas fuentes de información en una investigación como la presente son numerosas, empezando por aportar una visión complementaria acerca de cómo es el traspaso entre el contenido recogido en el Plan de Estudios y cómo éste se adapta a la realidad de cada asignatura, además de indicar por escrito cuáles serían los procedimientos de evaluación que los docentes diseñan y pretenden, en un primer momento, aplicar para evaluar el nivel de dominio de las competencias de sus alumnos. Además, la incorporación de las estrategias de evaluación que finalmente utilizan los docentes para evaluar las competencias permitirían a un evaluador externo determinar si la realidad está más cercana a la negatividad expresada por el alumnado o por el contrario es más próxima a lo indicado por el profesorado. En cualquier caso, proponiendo soluciones concretas ante estas problemáticas, para la incorporación del estudio de las Guías Docentes o bien habría que realizar un muestreo entre todas las Guías existentes o bien disponer de mucho más tiempo para poder analizar todas ellas; y, respecto a la inclusión de los exámenes, trabajos u otras pruebas de evaluación debería de nuevo recalcarse entre el profesorado su anonimato, ya que ésta es la única posibilidad de que cedan tranquilamente sus estrategias de evaluación sin preocuparse de que van a ser publicadas y conocidas por todo su alumnado.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- 3.a) Límite** ⇨ una tercera limitación versaría sobre el análisis efectuado de la información recogida. Los análisis realizados de la información cuantitativa se han centrado en una estadística descriptiva, al considerar que era suficiente para el cumplimiento de los objetivos, obviando otros tratamientos estadísticos que podrían haber aportado diferentes perspectivas igualmente interesantes y complementarias. A este respecto también se podría haber tratado la información para obtener datos más específicos y no tan globales para, por ejemplo, analizar la valoración que docentes y alumnos hacen de cada titulación en particular. Una razón por la cual no se han llevado a cabo estos análisis radica en el hecho de que la muestra no ha sido lo suficientemente amplia para garantizar una representatividad de cada detalle del objeto de estudio ni para avalar técnicas estadísticas más complejas. En segundo lugar, se podría afirmar lo mismo del tratamiento que se ha hecho de la información cualitativa, dado que en la mayor parte de los casos se ha limitado a la conversión de la información original en bruto en una cuantificación a través de una escala de cuatro categorías o bien seleccionando y organizando las citas más significativas y representativas. La razón por la que se ha efectuado esta tipología de análisis cualitativo ha sido la gran cantidad de información de la que se disponía, de forma que para no perder ningún detalle que podría haber sido relevante se ha considerado que la mejor opción entre las que se disponía era categorizar toda esa información y a partir de esas categorías sacar citas representativas que justificasen la afirmación realizada. En tercer lugar, también se deben destacar las limitaciones que supone haber contrastado información entre dos muestras diferentes (recordar que se había empleado una “Muestra A” que tomaba como referencia diez titulaciones universitarias y entre ellas se había elegido a los docentes y alumnos que participaron en las entrevistas y los grupos de discusión; y, una “Muestra B” en la que se solicitó colaboración a toda la población de referencia para su participación en los cuestionarios on-line). Estas dos muestras no son directamente comparables puesto que se refieren a realidades diferentes, pero dado la baja participación en el primer tipo de muestreo se ha optado por desligar la información respecto a cada titulación de referencia y establecer comparaciones entendiendo que en ambos casos lo que se estaba comparando era la valoración global que los implicados hacían respecto al proceso de implantación del EEES.
- 3.b) Posibilidad** ⇨ son varias posibilidades que podrían haber mejorado esta investigación y el análisis de la información que se ha realizado en ella. La primera posibilidad sería la de incluir estadísticos más complejos para el tratamiento de la información de carácter cuantitativo, tanto relativos a la estadística descriptiva como a la estadística inferencial (que no ha sido empleada). Una segunda posibilidad, centrándonos ahora en la información cualitativa, sería el empleo de programas informáticos de análisis cualitativo (como por ejemplo el ATLAS.ti o el MAXQDA) para garantizar que el tratamiento de esta tipología de información se haya realizado de forma objetiva, seria y rigurosa. La tercera posibilidad vendría condicionada por la obtención de muestras representativas de cada una de las distintas titulaciones analizadas respecto a los tres instrumentos de recogida de información empleados así, lo que se tendría que hacer sería comparar las valoraciones obtenidas tras el análisis de los Programas Formativos con las aportaciones realizadas respecto a esa misma titulación por los docentes entrevistados y los discentes que han intervenido en los grupos de discusión y todo ello triangularlo con las valoraciones realizadas por alumnos y profesores (de esa titulación) a través del cuestionario, ya que en este caso sí que estaríamos comparando una misma realidad a partir de información confrontable.

- 4.a) Límite** ⇒ una última limitación que se ha percibido en este estudio es la progresiva pérdida de importancia que se le ha dado a una tipología concreta en la evaluación de las competencias y que, en un primer momento, se había considerado como uno de los puntos centrales de esta investigación: la evaluación de competencias a través del desempeño. Al inicio de esta tesis se pretendía diseñar un modelo de evaluación basado en el desempeño que sirviera como referente ideal acerca de cómo afrontar con garantías la evaluación del aprendizaje por medio de desempeños prácticos, pero ante la escasez de información al respecto así como de experiencias y prácticas reales en esta materia, se ha ido dejando progresivamente en un segundo plano, dando más importancia a aquellos instrumentos (recordar que los que sugerimos como más adecuados eran las demostraciones, las rúbricas y el portafolios) que aunque se centran en ejecuciones prácticas no están necesariamente vinculados con la evaluación del desempeño (a pesar de que, evidentemente, comparten toda una serie de principios y características comunes).
- 4.b) Posibilidad** ⇒ en cualquier caso, esta posibilidad sigue vigente y debería ser ampliada y desarrollada con profundidad en el futuro, tratando de adaptar y adecuar las evaluaciones del desempeño que se aplican (cada vez con mayor frecuencia y éxito) en el ámbito de la gestión de recursos humanos a los diferentes niveles y realidades de los contextos educativos.

A modo de conclusión final, y a pesar de las limitaciones y dificultades expuestas, se puede afirmar que esta investigación ha cumplido satisfactoriamente las principales expectativas marcadas inicialmente, y constituye un paso más en la mejora del conocimiento sobre la evaluación de los aprendizajes, de cara a ir progresivamente perfeccionado este ámbito que resulta de inmensa importancia dentro de cualquier proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- ADELL GUIU, Julio. Herramientas de diagnóstico de competencias. En: GAIRÍN SALLÁN, Joaquín y ARMENGOL ASPARÓ, Carme (ed. lit.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CissPraxis, 2003, páginas 127-132.
- AGUILERA, Paula. Evaluación del aprendizaje: Una visión pedagógica de la evaluación. Evaluación como diálogo, comprensión y mejora. En: *Universidad del Desarrollo*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: [http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/charlas/files/PII_Evaluacion_por_el_Aprendizaje.ppt#257,1,Evaluación del Aprendizaje](http://www.udesarrollo.cl/udd/CDD/charlas/files/PII_Evaluacion_por_el_Aprendizaje.ppt#257,1,Evaluación_del_Aprendizaje)
- AGUT NIETO, Sonia y LOZANO NOMDEDEU, Francisco A. Las competencias a debate: Su papel en el proceso de convergencia europea en Educación Superior. En: *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, Vol. 61, Nº 1, 2008, págs. 53-68.
- AHUMADA ACEVEDO, Pedro. Orientaciones para la evaluación de competencias. En: ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR DE ZAMORA. *El Espacio Europeo de Educación Superior: Una oportunidad para las enseñanzas técnicas*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2007, págs. 617-624.
- ALARCÓN RUBIO, David, FERNÁNDEZ PORTERO, Cristina y MARTÍNEZ LOZANO, Virginia. Adecuación y evaluación de competencias: Una experiencia piloto. En: IGLESIAS MARTÍNEZ, Marcos y PASTOR VERDÚ, Francesc. *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Institut de Ciències de l'Educació, D. L. 2007, pág. 116.
- ALLEN, David (coord.). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. [s.l.]: Paidós, 1998.
- ALLEN, David (comp.). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- ALLES, Martha Alicia. *Dirección estratégica de Recursos Humanos: Gestión por competencias*. Barcelona: Ediciones Granica, 2000.
- ALLES, Martha Alicia. *Desempeño por competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2006.
- ALLES, Martha Alicia (a). *Comportamiento organizacional: Cómo lograr un cambio cultural a través de la gestión por competencias*. Barcelona: Ediciones Granica, 2007.
- ALLES, Martha Alicia (b). *Desarrollo del talento humano: Basado en competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2007.
- ALONSO TAPIA, Jesús y HERNANSAIZ GARRIDO, Helena. Evaluar para el aprendizaje: Problemas en la práctica de la evaluación de competencias. En: COBOS SANCHIZ, David (dir. congr.), JAÉN MARTÍNEZ, Alicia (dir. congr.), LÓPEZ MENESES, Eloy (dir. congr.), MARTÍN PADILLA, Antonio Hilario (dir. congr.) y MOLINA GARCÍA, Laura (dir. congr.). *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa: INNOVAGOGÍA 2012*. Sevilla: AFOE, 2012.
- ALSINA MASMITJÀ, Pep. Metodología y competencias en la educación. En: *Aula de Innovación Educativa*, Nº 200, 2011, págs. 40-42.
- ÁLVAREZ RAMÍREZ, María del Rosario. Barrera del desempeño laboral. En: *Revista Ciencia y Cuidado*, Vol. 4, Nº 4, 2007, págs. 63-71.
- ANECA. *Protocolo de evaluación para la verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*. Madrid: ANECA, 2008.

- ANECA. *Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales Universitarios (Grado y Máster)*. Madrid: ANECA, 2011.
- ANGUERA ARGILAGA, María Teresa. *Metodología de la Observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.
- ARAMENDI JAUREGI, Pello. *Organizaciones socioeducativas y competencias profesionales*. San Sebastián: P. Aramendi, 2004.
- ARBÓS BERTRAN, Albert. Evaluación de competencias. En: *Revista Panamericana de Pedagogía*, N° 6, 2005, págs. 27-48.
- ARGUDÍN VÁZQUEZ, Yolanda. La educación basada en competencias: Algunas nociones que pueden facilitar el cambio. En: *UIA Laguna*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias17/a17p8.html>
- ARISTIMUÑO, Adriana. Las competencias en la educación superior: ¿Demonio u oportunidad? En: *Universidad de Zaragoza*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.unizar.es/ice/rec-info/Curso45/demonio.pdf>
- ARNAU BELMONTE, Laia. La complejidad de la evaluación de competencias. En: *Aula de Innovación Educativa*, N° 180, 2009, págs. 33-36.
- ARREAZA BEBERIDE, Fernando, GÓMEZ-PIMPOLLO MORALES, Nohemí y PÉREZ PINTADO, M^a Dolores. La incorporación de las competencias básicas al currículo. En: *Las Competencias Básicas*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://lascompetenciasbasicas.wordpress.com/>
- ARREAZA BEBERIDE, Fernando. Evaluando competencias. En: *Escuelas Oficiales de Idiomas en la Red*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.eeooiinet.com/n_apeoiclm/docs/evaluar_competencias.pps
- AYALA AGUIRRE, Francisco. El modelo de formación por competencias. En: *Zunal.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: [http://www.zunal.com/myaccount/uploads/mcom\(1\).ppt](http://www.zunal.com/myaccount/uploads/mcom(1).ppt)
- AYALA VILLEGAS, Sabino. Proceso de evaluación del Recurso Humano. En: *Cursos ElPrisma.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.elprisma.com/apuntes/administracion_de_empresas/evaluaciondel_desempenopersonal/
- AYUSO MARENTE, José Antonio. Competencias básicas y evaluación. En: *Centro de Profesorado de Cádiz*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.cepcadiz.com/revista/spip.php?article9>
- BALLESTER FIGUERES, Margarita. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2000.
- BARBERÀ GREGORI, Elena. *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé, 1999.
- BARRAGÁN SÁNCHEZ, Raquel y GONZÁLEZ RAMÍREZ, Teresa. Perfil formativo y competencias profesionales de los titulados en Pedagogía en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, N° 204, 2005, págs. 539-562.
- BAUTISTA-CERRO, María José. Educación y competencias. En: MURGA MENOYO, María Ángeles (coord.) y QUICIOS GARCÍA, María del Pilar (coord.). *La Reforma de la Universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson, 2006, págs. 123-133.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- BEDOLLA CORNEJO, Ligia y ANDRADE SÁNCHEZ, Mónica Alejandra. La evaluación del aprendizaje: Una constante reflexión. En: *Revista Panamericana de Pedagogía*, Nº 19, 2012, págs. 121-136.
- BENATUIL, Denise y LAURITO, Juliana. Algunas reflexiones a catorce años de la implementación de los modelos de formación por competencias en Educación Superior. En: *Revista Argentina de Educación Superior*, Nº 8, 2014, págs. 169-187.
- BERROCAL BERROCAL, Francisca. La evaluación de la calidad del aprendizaje. En: *Universidad Complutense de Madrid*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/berrocal.htm>
- BLANCO ARISTÍN, Juan Ramón. Las 8 competencias claves en el aprendizaje europeo. En: *Tendencias21*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.tendencias21.net/derecho/Las-8-Competencias-claves-en-el-aprendizaje-europeo-2-_a81.html
- BLANCO FERNÁNDEZ, Ascensión (coord.). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2009.
- BLANCO GUTIÉRREZ, Oscar Enrique. Tendencias en la evaluación de los aprendizajes. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Nº 9, 2004, págs. 111-130.
- BLANCO PRIETO, Antonio. *Trabajadores competentes: Introducción y reflexiones sobre la gestión de Recursos Humanos y competencias*. Madrid: ESIC, 2007.
- BLOOM, Benjamin S., MADDAUS, George F. y HASTINGS, J. Thomas. *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel, 1981.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. El discurso de las competencias en España: Educación básica y educación superior. En: *Boletín de la RED-U*, Nº Extra 2, 2008 (Ejemplar dedicado a: Formación centrada en competencias (II)).
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis, 2010.
- BRIONES, Guillermo. *Evaluación de Programas Sociales*. México: Editorial Trillas, 1991.
- BRONWN, Sally y PICKFORD, Ruth. *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2013.
- BRUNET ICART, Ignasi y BELZUNEGUI ERASO, Ángel. *Flexibilidad y Formación: Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria, 2003.
- BUCHBERGER, Friedrich. Grupo del área temática de Ciencias de la Educación: competencias específicas: Seis puntualizaciones previas. En: *Relaciones Internacionales - Universidad de Deusto*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_6.pdf
- BUENAHORA OCHOA, María Eulalia. El entorno Empresarial y el desarrollo de competencias. En: *Aquichan*, Nº 2, 2002.
- BUISKOOL, Bert-Jan, BROEK, Simon, LAKERVELD, Jaap van, ZARIFIS, George K. y OSBORNE, Michael. *Key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer: European Commission DG Education and Culture, 2010.
- BUJÁN VIDALES, Karnele, REKALDE RODRÍGUEZ, Itziar y ARAMENDI JÁUREGUI, Pello. La evaluación de competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación. En: *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 12, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Evaluación Formativa mediante E-rúbricas), 2014.

- CABALLERO MERINO, Ana Isabel y RODRÍGUEZ ESCANCIANO, Imelda. *Estrategias de Innovación en el nuevo proceso de Evaluación del Aprendizaje*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes, Servicio de Publicaciones, 2009.
- CABRALES SALAZAR, Omar. La competencia por el mercado universitario y sus incidencias en la evaluación de los aprendizajes. En: *Educación y Desarrollo Social*, Vol. 2, Nº 2, 2008, págs. 174-190.
- CABRERA PÉREZ, Dolores Lidia y CÓRDOBA MENDOZA, Miriam. Evaluación de un procedimiento de validación y acreditación de competencias profesionales. En: *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 2, Nº 9, 2011, págs. 51-75.
- CABRERIZO DIAGO, Jesús y CASTILLO ARREDONDO, Santiago. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación, 2010.
- CABRERIZO DIAGO, Jesús, RUBIO ROLDÁN, María Julia y CASTILLO ARREDONDO, Santiago. *Programación por competencias: Formación y práctica*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, 2011.
- CALVO BABÍO, Nuria. Dos visiones organizativas de la evaluación del desempeño. En: *E-Deusto: Conocimiento para ir por delante*, Nº 46, 2006, págs. 62-67.
- CALVO BERNARDINO, Antonio y MINGORANCE ARNÁIZ, Ana Cristina. Valoración universitaria de la formación de competencias: El esfuerzo y la satisfacción de los estudiantes. En: *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº 29, 2, 2011, págs. 283-312.
- CAMIÑA CATALÁ, Carlos, MARTÍNEZ RUBIO, Juan Miguel y BALLESTER SARRIÁS, Enrique. ¿¿¿EC qué???: De la formación en conocimientos a la formación en competencias. En: *Universitat Politècnica de Catalunya*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.upc.edu/euetib/xiicuiet/comunicaciones/din/comunicacions/154.pdf>
- CAMPAÑA VILO, Karla. Evaluación de los aprendizajes, nuestra gran y constante preocupación. En: *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, Nº 60, 2009.
- CAMPAÑA VILO, Karla. Algunas orientaciones sobre la evaluación de competencias en la educación. En: *Extramuros: Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, Nº 9, 2010, págs. 15-24.
- CANABAL GARCÍA, Cristina y CASTRO MARTÍN, Benjamín. La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior?. En: *Pulso: Revista de Educación*, Nº 35, 2012, págs. 215-229.
- CANO GARCÍA, Elena (coord.). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias: Cinco casos de Educación Superior*. Barcelona: Laertes, 2011.
- CANO GARCÍA, Elena y CABRERA LANZO, Natalia. Evaluación formativa de competencias a través del blog en la universidad. En: *Digital Education Review*, Nº 23, 2013, págs. 46-58.
- CANTÓN MAYO, Isabel, CASTILLO ARREDONDO, Isabel, ÁVILA CAÑADAS, Manuel y ZAITEGUI DE MIGUEL, Nélica. *La Evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, 2010.
- CARABAÑA MORALES, Julio. Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. En: *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 63, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Educación y competencias), 2011, págs. 15-31.
- CÁRDENAS-RODRÍGUEZ, Rocío, TERRÓN CARO, María Teresa y ESTEBAN IBÁÑEZ, Macarena. La evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Experiencia de innovación docente. En: MORALES CALVO, Sonia (coord.), LIRIO CASTRO, Juan (coord.) y MARÍ Y TARTE, Rosa María

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- (coord.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso*. Valencia: Nau Llibres, 2012, págs. 441-454.
- CARDONA SORIANO, Pablo. ¿Qué son las competencias? En: *Formación en competencias*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.formacionencompetencias.es/>
 - CARNICERO DUQUE, Paulino. La evaluación del desempeño en el puesto de trabajo. En: MURILLO ESTEPA, Paulino, LÓPEZ YÁÑEZ, Julián y SÁNCHEZ MORENO, Marita. *Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 2004, págs. 407-417.
 - CARPIO SOLANO, José Alberto. Evaluación del desempeño de 4ª generación. En: *Recursos Humanos InteGrados*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.areasrh.com/psicologia/4generacion.htm>
 - CARRILLO CASTILLO, Manuel. Competencias básicas. En: *Junta de Andalucía*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/primer.htm>
 - CASCANTE FERNÁNDEZ, César A. La reforma de los Planes de Estudio: Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 51, 2004, (Ejemplar dedicado a: La Universidad de la convergencia, una mirada crítica / coord. por José Emilio Palomero Pescador), págs. 145-168.
 - CASTANEDO ALONSO, José Manuel. Las competencias básicas en educación. En: *MATEX - Matemáticas*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://personales.unican.es/osorojm/ficheros/GENERAL/PRESENTACIONES_2008/COMPETENCIAS%20B%C3%81SICAS.ppt#273,1,Diapositiva_1
 - CASTAÑO PONCE, Inmaculada. El marco general de la educación por competencias. En: *Educadores: Revista de Renovación Pedagógica*, Nº 229, 2009, págs. 8-19.
 - CASTILLO ARREDONDO, Santiago. Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación: La responsabilidad del profesor. En: *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, Nº 22, 2004, págs. 439-466.
 - CASTRO MORERA, María. ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. En: *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 63, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Educación y competencias), 2011, págs. 109-123.
 - CATURLA FITA, Enric. Competencias y actividades de aprendizaje. En: *Padres y Maestros*, Nº 320, 2008, págs. 18-20.
 - CEJAS YANES, Enrique. La formación por competencias laborales. En: *Monografias.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos40/formacion-por-competencias/formacion-por-competencias.shtml>
 - CENTRO DEL PROFESORADO DE LEBRIJA. Hacia una formación en competencias. En: *Aula Virtual: Redes Profesionales*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/FORMACION%20EN%20COMPETENCIAS.ppt>
 - CHAPPARO, Christine y RANKA, Judy. El modelo de desempeño ocupacional. En: *Revista Electrónica de Terapia Ocupacional*, Nº 6, 2007.

- CLIMENT BONILLA, Juan Bautista. Reflexiones sobre la educación basada en competencias. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 21, Nº 1, 2010, págs. 97-106.
- COHEN, Louis y MANION, Lawrence. *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.
- COLAS BRAVO, Pilar y BUENDÍA EISMAN, Leonor. *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar S.A., 1992.
- COLAS BRAVO, Pilar y REBOLLO CATALAN, María Ángeles. *Evaluación de programas*. Sevilla: Kronos, 1993.
- COLL SALVADOR, César. Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. En: *Ongi Etorriak gure Web Gunera*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.oriapat.net/documents/Lascompetenciasenlaeducacionescolar_CesarColl.pdf
- COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *Las competencias clave: Un concepto en expansión dentro de la Educación General Obligatoria*. Madrid: Eurydice, Unidad Española, 2003.
- COMUNIDAD EDUCASTUR. Competencias laborales. En: *Educastur*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=view&id=1276&Itemid=129
- CONCEJO EDUCATIVO DE CASTILLA Y LEON. Aprendizaje por competencias: Un modelo a debatir. En: *Concejo Educativo*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.concejoeducativo.org/article.php?id_article=164
- COSTAS GUAL, José. La evaluación del desempeño como motor de mejora continua. En: *Capital humano: Revista para la integración y desarrollo de los Recursos Humanos*, Año Nº 12, Nº 120, 1999, págs. 16-20.
- CUMMINGS, Larry L. y SCHWAB, Donald P. *Recursos Humanos: Desempeño y evaluación*. México: Trillas, 1985.
- DE JUANAS OLIVA, Ángel y FERNÁNDEZ LOZANO, María Pilar. Competencias y estrategias de aprendizaje: Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. En: *Cuadernos de Trabajo Social*, Nº 21, 2008, págs. 217-230.
- DE LA TORRE, Aníbal. Siete competencias muy necesarias. En: *Bitácora de Aníbal de la Torre*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.adelat.org/index.php?title=las-siete-competencias-mas-necesarias&more=1&c=1&tb=1&pb=1>
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (dir.). *Adaptación de los Planes de Estudio al Proceso de Convergencia Europea*. Madrid: Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis, 2004.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: MEC, 2005.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario (coord.). *Metodología de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- DE MIGUEL DÍAZ, Mario. La evaluación como eje de cambio del EEES. En: *Primeras Jornadas Internacionales sobre EEES: Evaluación*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya, 2010.
- DE ROJAS GÓMEZ, María Caridad, PÉREZ CÁRDENAS, Adriana Lucía, HERNÁNDEZ PÉREZ, María Esther y GONZÁLEZ PASCUAL, Idanelys. Hacia

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- una concepción desarrolladora en la calidad de la evaluación del aprendizaje. Propuesta de Manual. En: *Edumecentro*, Vol. 4, N° 3, 2012, págs. 1-8.
- DELGADO GARCÍA, Ana María. *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: MEC, 2005.
 - DELGADO GARCÍA, Ana María. El enfoque de la evaluación continua por competencias. En: VARIOS AUTORES. *Enseñar derecho en la red: Un paso adelante en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Editorial Bosch, 2006, págs. 43-53.
 - DENYER, Monique. *Las competencias en la educación: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
 - DÍAZ BARRIGA, Ángel. El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. En: *Perfiles educativos*, Vol. 28, N° 111, 2006, págs. 7-36.
 - DÍAZ BARRIGA, Ángel. Evaluación educativa y evaluación del aprendizaje. En: *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175579_archivo_ppt6.ppt#256,1,Diapositiva 1
 - DÍAZ FLÓREZ, Olga Cecilia. Las competencias en la Educación Superior: Estrategia biopolítica y afinamiento del carácter performativo del conocimiento. En: *Praxis & Saber*, Vol. 2, N° 4, 2011, págs. 15-44.
 - DÍAZ FONDÓN, María de los Ángeles y HERNÁNDEZ NANCLARES, Nuria. *Docencia Universitaria: Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias. Primeros pasos para el diseño de un Plan Docente*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación, 2007.
 - DÍAZ PINEDO, Moisés. Grado de aceptación de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias. En: *Apuntes Universitarios*, Vol. 3, N° 2, 2013, págs. 57-80.
 - DÍEZ ARCOS, Perla (coord.). *La evaluación como instrumento de aprendizaje: Técnicas y estrategias*. [s.l.]: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, 2007.
 - DÍEZ GONZÁLEZ, Tomás. Validación de competencias profesionales. En: *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, N° 3, 2000, págs. 219-244.
 - DOMÍNGUEZ ENTRENA, Manuel. Gestión de la formación orientada a las competencias profesionales. En: *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los Recursos Humanos*, Año N° 15, N° 158, 2002, págs. 12-15.
 - ELIZONDO WILLIAMS, Laura y VARGAS BARRERA, José. Desarrollo de competencias. En: *Desarrollo de competencias (DC)*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.desarrollodecompetencias.com/que_es_desarrollo_por_competencias
 - ENQA. *Criterios y Directrices Para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Helsinki: ENQA, 2005.
 - ESCALONA ORCAO, Ana Isabel y LOSCERTALES PALOMAR, Blanca. *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2005.
 - ESCAMILLA GONZÁLEZ, Amparo. *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Madrid: Edelvives, 1995.
 - ESCAMILLA GONZÁLEZ, Amparo. *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó, 2008.

- ESCANERO MARCÉN, Jesús Fernando. *Formular y evaluar competencias*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007.
- ESCORCIA CABALLERO, Enrique, GUTIÉRREZ MORENO, Alex y HENRÍQUEZ ALGARIN, Hermes de Jesús. La Educación Superior frente a las tendencias sociales del contexto. En: *Educación y educadores*, Vol. 10, Nº 1, 2007, págs. 63-77.
- ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel, VALLEJO RUIZ, Mónica y BOTÍAS PELEGRÍN, Francisco. El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?. En: *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 12, Nº 1, 2008, (Ejemplar dedicado a: Repensar el asesoramiento en educación: ¿Qué prácticas para los nuevos retos?).
- ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel. Las competencias profesionales y la formación universitarias: Posibilidades y riesgos. En: *Pedagogía social: Revista Interuniversitaria*, Nº 16, 2009, (Ejemplar dedicado a: Competencias y profesionalización), págs. 65-82.
- ESPINOSA MARTÍN, María Teresa. Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. En: *Historia y comunicación social*, Nº Extra 18, 2 (Noviembre), 2013, págs. 243-255.
- ESTEBAN MORENO, Rosa María (coord.) y MENJÍVAR DE BARBÓN, Sara Vilma (coord.). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias: Investigación en primera persona: Profesores y estudiantes*. Barcelona: Octaedro, 2011.
- ESTRATEGIA MAGAZINE. Cómo evaluar el desempeño. En: *GestioPolis.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.gestiopolis.com/administracion-estrategia/estrategia/como-evaluar-el-desempeno-laboral.htm>
- ESTRADA MONTOYA, John Harold. Formación por competencias: Racionalidades e implicaciones en el mundo del trabajo. En: *Universitas Odontológica*, Vol. 33, Nº 66, 2012, págs. 75-82.
- FAJARDO MARTÍNEZ, Sonia. La evaluación de la formación en el modelo de gestión por competencias. En: ARMENGOL ASPARO, Carmen y GAIRÍN SALLÁN, Joaquín. *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Wolters Kluwer España, 2008, págs. 204-209.
- FEITO TRILLO, Juan Manuel. Feedback de 360º: Una evaluación integral del desempeño. En: *E-Deusto: Conocimiento para ir por delante*, Nº 44, 2005, págs. 36-37.
- FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel y GIJÓN PUERTA, José. Formación de profesionales basada en competencias. En: *JETT*, Vol. 3, Nº 1, 2012, págs. 109-119.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Carmen María. Educación Comparada y Espacio Europeo de Educación Superior: Una nueva perspectiva vinculada a las competencias. En: *Revista Complutense de Educación*, Vol. 17, Nº 2, 2006, págs. 169-188.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Javier. *Gestión por competencias: Un modelo estratégico para la dirección de Recursos Humanos*. Madrid: Pearson Educación, S.A., 2005.
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. En: *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 8, Nº 1, 2010, págs. 1-35.
- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan (coord.). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. [s.l]: Ediciones Akal, 2002.
- FERNÁNDEZ, Mariana y CHECCHIA, Beatriz. Las competencias profesionales como nueva dimensión de análisis en la búsqueda de la calidad en la Educación Superior. En: *Circunstancia: Revista de Ciencias Sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, Nº 8, 2005.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, Rocío. *Evaluación de programas: Una Guía práctica en ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Madrid: Síntesis, 1995.
- FERRERO MARTÍNEZ, Ricardo. El aprendizaje de competencias y las reformas educativas. En: *Studium legionense*, N° 50, 2009, págs. 357-390.
- FETE y UGT. Competencias básicas. En: *FETE-UGT*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/publica/Docs/LOE/PUBRDECompbasicas.pdf>
- FLORES CASTILLO, Francis Edie. *Las competencias que los profesores de educación básica movilizan en su desempeño profesional docente*. Tesis doctoral dirigida por Francisco González Calleja y Ana González Uriel. Universidad Complutense de Madrid (2008).
- FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGrawHill, 1999.
- FOMBELLIDA ARAGÓN, Raimundo. La gestión de personas a través de la evaluación del desempeño de competencias. En: *Auditoría pública: Revista de los Órganos Autónomos de Control Externo*, N° 43, 2007, págs. 39-50.
- FONSECA RUIZ, José Gregorio. Modelos cualitativos de evaluación. En: *Educere: Revista Venezolana de Educación*, N° 38, 2007, págs. 427-432.
- FUENTES FUENTES, María del Mar. La incertidumbre percibida del entorno como moderadora de la relación entre la Gestión de la Calidad Total y el desempeño. En: *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, N° 14, 2003, págs. 139-160.
- FUEYO GUTIÉRREZ, Aquilina. El diseño de la formación basado en competencias en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social. En: *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 12, N° 6, 2004, págs. 18-21.
- GALLARDO GIL, Monsalud y SIERRA NIETO, Eduardo. La evaluación de competencias en la universidad: El desafío de enseñar a aprender. En: UNIVERSIDAD DE HUELVA. *Evaluación y calidad en la universidad: Simposio internacional: 27 y 28 de septiembre de 2010*. Huelva: Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones, 2010, págs. 719-729.
- GALLARDO VÁZQUEZ, Pedro, CAMACHO HERRERA, José Manuel y LEÓN DONOSO, Joaquín. *La evaluación de la práctica docente y del aprendizaje del alumnado*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, 2004.
- GALLARDO VIGIL, Miguel Ángel. La Evaluación de Competencias Profesionales para la Inserción Laboral de los Maestros de Educación Física. En: *Electronic journal of research in educational psychology*, Vol. 4, N° 10, 2006, págs. 469-492.
- GALLART, María Antonia y JACINTO, Claudia. Competencias laborales: Tema clave en la articulación educación-trabajo. En: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>
- GARCÍA AGUILERA, Francisco José y AGUILAR CUENCA, Diego. *Competencias profesionales del pedagogo: Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Málaga: Aljibe, 2011.
- GARCÍA DE SOTELSEK, Leonor Margalef. Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. En: *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 17, N° 2, 2014, págs. 35-55.

- GARCÍA GONZÁLEZ, Pedro (coord.) y JIMÉNEZ MUÑOZ, Francisco Javier (coord.). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2010.
- GARCÍA LLAMAS, José Luis y PÉREZ JUSTE, Ramón (coord.). *El portfolio: Aprendizaje, competencias y evaluación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012.
- GARCÍA MANJÓN, Juan Vicente y PÉREZ LÓPEZ, María del Carmen. Espacio Europeo de Educación Superior: Competencias profesionales y empleabilidad. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 46, Nº 9, 2008.
- GARCÍA MARTÍNEZ, Jesús. El entrenamiento en competencias como foco del Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Perficit: Publicación de estudios clásicos. Textos y estudios*, Vol. 27, Nº 1, 2007, págs. 93-114.
- GARCÍA OLALLA, Ana (coord.) y POBLETE RUIZ, Manuel, (coord.). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
- GARCÍA OLALLA, Ana. Aprendizaje basado en competencias: Diseño, desarrollo y evaluación. En: *Universidad Politécnica de Madrid*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.upm.es/innovacion/inece2007/presentaciones/Ana_Garcia.pdf
- GARCÍA SANZ, María Paz y MORILLAS PEDREÑO, Laura Raquel. La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 14, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Nuevos desafíos en la formación del profesorado), 2011, págs. 113-124.
- GAVIDIA SÁNCHEZ, Julio Vicente (coord.), LÓPEZ SÁNCHEZ, José Antonio (coord.) y RODRÍGUEZ TORREJÓN, Jesús (coord.). *Nuevos títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Cádiz: Octaedro Editorial, 2010.
- GIL FLORES, Javier. La evaluación de competencias laborales. En: *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Nº 10, 2007, págs. 83-106.
- GIL FLORES, Javier. La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. En: *ESE: Estudios sobre educación*, Nº 22, 2012, págs. 133-153.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.
- GLIDDEN, Priscilla A. y WHELAN, Karen S. *Evaluación del desempeño: Cómo lograr los máximos resultados*. Bilbao: Sociedad para la Promoción y Reconversión Industrial, 1999.
- GÓMEZ LUCAS, Cecilia (coord.) y GRAU COMPANY, Salvador (coord.). *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, 2010.
- GÓMEZ MALAGÓN, María Guadalupe y LÓPEZ PÉREZ, Lourdes. Las competencias y los estilos de aprendizaje. En: GUERRA LÓPEZ, Fernando, GARCÍA-RUIZ, Rosa, GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Natalia, RENÉS ARELLANO, Paula y CASTRO ZUBIZARRETA, Ana. *Estilos de aprendizaje: Investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.
- GÓMEZ RUIZ, Miguel Ángel, RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio e IBARRA SAIZ, María Soledad. Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. En: *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol. 19, Nº 1, 2013.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- GONZÁLEZ BERNAL, Manuel Ignacio. Currículo basado en competencias: Una experiencia en educación universitaria. En: *Educación y educadores*, Vol. 9, Nº 2, 2006, págs. 95-117.
- GONZÁLEZ GERALDO, José Luis, DEL RINCÓN IGEA, Benito, BONILLA SÁNCHEZ, Ángel Antonio y SÁEZ LÓPEZ, José Manuel. Aprendizajes colaterales: Límites y retos del aprendizaje por competencias. En: *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 2012, págs. 189-202.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, José María, ARQUERO MONTAÑO, José Luis y HASSALL, Trevor. Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. En: *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 17, Nº 2, 2014, págs. 145-168.
- GONZÁLEZ HALCONES, Miguel Ángel y PÉREZ GONZÁLEZ, Noelia. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos. En: *Docencia e Investigación: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Nº 14, 2004, págs. 95-110.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana. La formación de competencias profesionales en la universidad: Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. En: *XXI. Revista de educación*, Nº 8, 2006, págs. 175-188.
- GONZÁLEZ MONROY, Luis Alfredo. Aprendizaje y evaluación por competencias. En: *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, Nº 62, 2010.
- GONZÁLEZ PÉREZ, Miriam. La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. En: *Revista Cubana Educ Med Super*, 2001, Nº 15(1), págs. 85-96.
- GOÑI GAZTELU, Estíbaliz. Se necesitan emprendedores: ¿Tiene la universidad algo que ofrecer?. La educación basada en competencias como respuesta. En: *Boletín de estudios económicos*, Vol. 54, Nº 168, 1999, págs. 445-460.
- GOÑI ZABALA, Jesús María. *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad: Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L., 2005.
- GORDILLO, Héctor. Evaluación de competencias laborales. En: *Monografias.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos15/competencias-laborales/competencias-laborales.shtml>
- GORRITI BONTIGUI, Mikel. La evaluación del desempeño en las Administraciones Públicas Españolas. En: *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, Vol. 23, Nº 3, 2007, págs. 367-387.
- GORRITI BONTIGUI, Mikel. *Identificación de criterios de desempeño a partir del análisis de puestos*. Oñati: Instituto Vasco de Administración Pública, 2009.
- GUERRA ROMERA, Emilio. Las competencias ¿en educación?. En: *Nuevas tendencias*, Nº 71, 2008, (Ejemplar dedicado a: Fuerzas culturales y sociales en la identidad del hispanoamericano), págs. 67-80.
- GUERRERO ROLDAN, Ana Elena, HUERTAS SÁNCHEZ, María Antonia, MOR PERA, Enric y RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, María Elena. Explicitando la interrelación entre las actividades de aprendizaje, el proceso de evaluación y la adquisición de competencias. En: *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 16, Nº 2, 2013, págs. 127-146.
- GUERRERO SERÓN, Antonio. El enfoque de las competencias profesionales: Una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. En: *Revista complutense de educación*, Vol. 10, Nº 1, 1999, (Ejemplar dedicado a: Pedagogía laboral y formación en la empresa), págs. 335-360.

- GULÍAS GONZÁLEZ, Roberto y GUTIÉRREZ DÍAZ DEL CAMPO, David. La evaluación en un enfoque basado en competencias. En: CONTRERAS JORDÁN, Onofre Ricardo (coord.) y CUEVAS CAMPOS, Ricardo (coord.). *Las competencias básicas desde la educación física*. Madrid: INDE Publicaciones, 2011, págs. 187-210.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, José Nicasio y DEL BARRIO DEL CAMPO, José Antonio. Estilo de aprendizaje y su evaluación. En: *Revista de Educación, Desarrollo y Diversidad*, N° 3, 2001, págs. 27-38.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Yolanda. Herramientas: Evaluación del desempeño: Del cómo al cuánto. En: *Observatorio de Recursos Humanos y Relaciones Laborales*, N° 8, 2006, págs. 66-67.
- GUZMÁN, Jesús Carlos. Los claroscuros de la Educación Basada en Competencias (EBC). En: *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, N° 62, 2003, págs. 143-162.
- HERAS HERNÁNDEZ, María del Mar. Técnicas de evaluación de competencias como elemento clave del aprendizaje eficaz en la universidad: Hacia una autoevaluación formativa. En: CALATAYUD PRATS, Ignacio (coord.), VELASCO FABRA, Guillermo José (coord.), BERZOSA LÓPEZ, Daniel (dir.) y CUADRADO PÉREZ, Carlos (dir.). *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*. Bilbao: Aranzadi, 2013, págs. 197-210.
- HERNÁNDEZ MARIN, Eugenia. *Evaluación de competencias profesionales y aptitudes*. Madrid: CEP EDITORIAL, 2008.
- HERNÁNDEZ NODARSE, Mario. La evaluación del aprendizaje: ¿Estímulo o amenaza?. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 38, N° 1, 2006.
- HERNÁNDEZ NODARSE, Mario. Perfeccionando los exámenes escritos: Reflexiones y sugerencias metodológicas. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 41, N° 4, 2007.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, Juan Manuel, SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel y RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos. *Evaluación y aprendizaje: Una propuesta para mejorar el rendimiento escolar*. [s.l.]: Nau Llibres, 2001.
- HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla, 2005.
- HERNANDO GÓMEZ, Ángel y MARAVER LÓPEZ, Pablo. Nuevas competencias docentes para los nuevos tiempos de la educación. En: *Comunicación y Pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, N° 273-274, 2014, págs. 59-63.
- HERRERO MARTÍNEZ, Rafaela María, MARTÍN FERNÁNDEZ, María Amor y QUINTERO ORDÓÑEZ, Belén. Evaluación de competencias con actividades académicas interdisciplinares. En: *Etic@net*, Año 12, N° 12 (enero-junio), 2012, (Ejemplar dedicado a: Educación y brecha digital), págs. 1-21.
- HINOJOSA KLEEN, Elsa María y LÓPEZ FRÍAS, Blanca Silvia. *Evaluación del aprendizaje: Alternativas y nuevos desarrollos*. Sevilla: MAD, 2005.
- HIRTT, Nico. La educación en la era de las competencias. En: *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 13, N° 2, (Ejemplar dedicado a: Mercantilización de la educación), 2010, págs. 108-114.
- HOSPITAL REGIONAL UNIVERSITARIO CARLOS HAYA. Evaluación del desempeño. En: *Carloshaya.net*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.carloshaya.net/recursoshumanos/files/manuales/epd.pdf>
- HUERTA AMEZOLA, Jesús, PÉREZ GARCÍA, Irma Susana y CASTELLANOS CASTELLANOS, Ana Rosa. Cualidades de la educación por competencias profesionales. En: *Universidad Estatal a Distancia*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web:

<http://www.uned.ac.cr/sep/aulavirtual/facilitadores/elaboracurso/mod1/cualidadescompet.pdf>

- IBARRA SAIZ, María Soledad y RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio. Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. En: *Revista de educación*, N° 351, (Ejemplar dedicado a: La transición a la vida activa), 2010, págs. 385-407.
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS CALIFICACIONES. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. En: *Cinterfor.org*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/cat_cual.htm
- ION, Georgeta y CANO GARCÍA, Elena. La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. En: *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Vol. 15, N° 2, 2012, págs. 249-270.
- IRANZO GARCÍA, Emilio, GIMENO GARCÍA, María Eugenia y SÁNCHEZ DELGADO, Purificación. Estrategias de evaluación de competencias de los alumnos universitarios a través del trabajo grupal. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 5, N° 1, (Ejemplar dedicado a: Memorias del II Coloquio Iberoamericano. Homenaje a la Dra. Edith Litwin), 2012, págs. 216-229.
- ISIS CERATO, Adriana. Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. En: CAMPO MONTALVO, Elena, (ed. lit.), GARCÍA ASTETE, Margarita (ed. lit.), MEZIAT LUNA, Daniel (ed. lit.) y BENGOCHEA MARTÍNEZ, Luis (ed. lit.). *Educación y sociedad: Actas del Congreso Iberoamericano Educación y Sociedad: Universidad de la Serena (Chile)*, 5, 6 y 7 de octubre de 2011. 2012, págs. 404-405.
- JEFATURA DEL ESTADO. *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (BOE número 89 de 13 de Abril de 2007, págs. 16.241-16.260).
- JIMÉNEZ GALÁN, Yasmín Ivette, HERNÁNDEZ JAIME, Josefina y ALFONSO GONZÁLEZ, Marko. Competencias profesionales en la Educación Superior: Justificación, evaluación y análisis. En: *Revista Innovación Educativa*, Vol. 13, Ed. 61, 2013, págs. 45-65.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. *Normas de evaluación: Para programas, proyectos y material educativo*. México: Editorial Trillas, 1994.
- JORNET MELIÁ, Jesús Miguel, GONZÁLEZ SUCH, José, SUÁREZ RODRÍGUEZ, Jesús María y PERALES MONTOLÍO, María Jesús. Diseño de procesos de evaluación de competencias: Consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. En: *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 63, N° 1, (Ejemplar dedicado a: Educación y competencias), 2011, págs. 125-145.
- LA HABA PANADERO, Luis Manuel y GOROSTIZU LARREGUI, Ángela. Nuevos tiempos, nuevas estrategias: Reenfocamos la evaluación del desempeño. En: *Capital humano: Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, Año N° 24, N° 259, 2011, págs. 40-44.
- LABRADOR ARROYO, Félix (coord.) y SANTERO SÁNCHEZ, Rosa (coord.). *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dykinson, 2011.
- LAFOURCADE, Pedro D. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel, 1987.
- LAGOMARSINO, Raúl. Mentime que me gusta: La triste realidad de las evaluaciones del desempeño. En: *IEEM: Revista de Antiguos Alumnos*, N° 11 (Febrero), 2007, págs. 24-28.

- LATORRE BELTRÁN, Antonio, DEL RINCÓN IGEA, Delio y ARNAL AGUSTÍN, Justo. *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: GR92, 1996.
- LE BOTERF, Guy. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- LETELIER, María Eugenia. La evaluación de aprendizajes de personas jóvenes y adultas. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 2, Nº 1, 2009, págs. 147-161.
- LEVÍ ORTA, Genoveva. *Análisis de la formación de competencias de los Grados en universidades españolas*. Tesis doctoral dirigida por María Luisa Sevillano García. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2011.
- LEVÍ ORTA, Genoveva y RAMOS MÉNDEZ, Eduardo. Mapas de conceptos de los subcomponentes de las competencias en los nuevos Grados universitarios. En: *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, Nº 30, 2, 2012, págs. 23-43.
- LEVÍ ORTA, Genoveva y RAMOS MÉNDEZ, Eduardo. Componentes de las competencias en los nuevos Grados de algunas universidades españolas. En: *Revista de educación*, Nº 362, 2013, págs. 623-658.
- LÉVY-LEBOYER, Claude. *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas. Cómo evaluarlas. Cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000, 2003.
- LEYVA BARAJAS, Yolanda Edith. La evaluación como recurso estratégico para la mejora de la práctica docente ante los retos de una educación basada en competencias. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 3, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Memorias del I Coloquio Iberoamericano. La Evaluación de la Docencia Universitaria y No Universitaria: Retos y Perspectivas), 2010, págs. 232-245.
- LÓPEZ ALBA, Elías, GÓMEZ MORENO, Ángel, FELIPE SESÉ, Luis y DÍAZ GARRIDO, Fernando. Evaluación por competencias: Una adaptación de la metodología docente. En: PASADAS FERNÁNDEZ, Miguel (coord.). *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas*. Granada: Godel Impresiones Digitales, 2010, págs. 149-152.
- LÓPEZ FRÍAS, Blanca Silvia y HINOJOSA KLEEN, Elsa María. *Evaluación del aprendizaje: Alternativas y nuevos desarrollos*. México: MAD, 2005.
- LÓPEZ LASSO, Martha Alicia y SOLARTE BENAVIDES, Esteban Job. Evaluación por competencias: Una alternativa para valorar el desempeño docente universitario. En: *Tendencias*, Vol. 14, Nº 1, 2013, págs. 216-257.
- LÓPEZ LÓPEZ, María Carmen. *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Universidad de Granada, 2007.
- LÓPEZ MOJARRO, Miguel. *La evaluación del aprendizaje en el aula*. Madrid: Edelvives, 2001.
- LÓPEZ RUIZ, Juan Ignacio. Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: Formación por competencias. En: *Revista de educación*, Nº 356, 2011, págs. 279-301.
- LOREDO ENRÍQUEZ, Javier y ROMERO LARA, Raúl. Valoración del modelo de evaluación de competencias docentes. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 5, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Memorias del II Coloquio Iberoamericano. Homenaje a la Dra. Edith Litwin), 2012, págs. 159-178.
- LUCAS MANGAS, Susana. Desarrollo de Competencias desde la Enseñanza Universitaria (Armonización con la educación secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación). En: *Electronic journal of research in educational psychology*, Vol. 5, Nº 11, 2007, págs. 125-158.
- MADRIGAL TORRES, Berta Ermila y CARRO SANCRISTÓBAL, Luis. El reto de las instituciones de Educación Superior, ante la certificación y acreditación de

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- competencias. En: GACEL-AVILA, Jocelyne (coord.) y ORELLANA ALONSO, Natividad (coord.). *Educación Superior: Gestión, innovación e internacionalización*. Valencia: Universitat de València, 2013, págs. 117-140.
- MANZANARES MOYA, María Asunción y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, José. La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 5, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Memorias del II Coloquio Iberoamericano. Homenaje a la Dra. Edith Litwin), 2012, págs. 186-202.
 - MARCH CHORDÀ, Isidre. La medición del desempeño ante la innovación mediante el uso de indicadores y macroindicadores. En: *Revista madri+d*, Nº 20, 2003, (Ejemplar dedicado a: Estrategias, conocimiento e innovación II).
 - MARCHENA GONZÁLEZ, Carlos. *¿Cómo trabajar las competencias básicas?*. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.
 - MARCO STIEFEL, Berta. *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea, 2008.
 - MARIBEL. Formar en competencias significa aprender a aprender. En: *Innovación del aprendizaje*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://innovacion2.blogspot.com/2008/09/formar-en-competencias-significa.html>
 - MARÍN RODRÍGUEZ, Margarita (coord.). *Evaluación de competencias en los nuevos Grados. Actas del VI Intercampus*. Ciudad Real: Unidad de Innovación Educativa, 2010.
 - MARQUÉS GOU, Pilar y GRIFELL TATJÉ, Emili. El riesgo en dirección estratégica: Evaluación del desempeño competitivo. En: *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, Nº 22, 2005, págs. 81-106.
 - MARTA LAZO, Carmen. El aprendizaje basado en competencias en la educación universitaria del siglo XXI. En: MARTA LAZO, Carmen (coord.), AGUSTÍN LACRUZ, María del Carmen (coord.) y UBIETO ARTUR, María Isabel (coord.). *Competencias interdisciplinares para la comunicación y la información en la sociedad digital*. Bilbao: Icono14.net, 2012, págs. 13-30.
 - MARTÍN DOMÍNGUEZ, Jorge y LAVEGA BURGUÉS, Pere. Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 16, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior), 2013, págs. 1-4.
 - MARTÍN ORTEGA, Elena. Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje. En: *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 370, 2007, (Ejemplar dedicado a: Competencias básicas), págs. 64-70.
 - MARTÍN QUIRÓS, María Angustias, DÍAZ CONDE, Pilar y ORTEGA LEIVA, Virgilio. Evaluación del desempeño. En: RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, Andrés, ZARCO MARTÍN, Victoria, MAÑAS RODRÍGUEZ, Miguel Ángel y DELGADO PADIAL, Antonio. *Psicología de los Recursos Humanos*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2008, págs. 135-167.
 - MARTÍNEZ ARIAS, María del Rosario. La evaluación del desempeño. En: *Papeles del psicólogo*, Vol. 31, Nº 1, (Ejemplar dedicado a: Metodología al servicio del psicólogo), 2010, págs. 85-96.
 - MARTÍNEZ CLARES, Pilar y ECHEVERRÍA SAMANES, Antonio Benito. Formación basada en competencias. En: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 27, Nº 1, 2009, págs. 125-147.
 - MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, Enrique. La evaluación de los aprendizajes. En: *Universidad de Huelva*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013

- en el World Wide Web:
<http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0091evaluacionaprendizaje.htm>
- MARÚM ESPINOSA, Elia. Empleo, competencias y educación. En: *Trayectorias: Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Nuevo León*, N° 22, 2007, págs. 7-8.
 - MAS TORELLÓ, Oscar. Las competencias del docente universitario: La percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. En: *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, N° 2, (Ejemplar dedicado a: Competencias docentes en la Educación Superior), 2012.
 - MATEO ANDRÉS, Juan. Evaluación de competencias. En: BOLÍVAR BOTÍA, Antonio (coord.). *Competencias básicas*. Barcelona: Wolters Kluwer, 2010, págs. 181-198.
 - MEDINA MOYA, José Luis. Una reconceptualización de los saberes profesionales que se enseñan en la universidad: Más allá de las competencias. En: MEDINA MOYA, José Luis (coord.) y JARAUTA BORRASCA, Beatriz (coord.). *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Madrid: Síntesis, 2013, págs. 37-84.
 - MEDINA SERRANO, Rosario y GARCÍA CABRERA, M^a del Mar. La formación de competencias en la universidad. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web:
http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228509518.pdf
 - MEJÍA PÉREZ, Omar. De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. En: *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16, N° 1, 2012, págs. 27-46.
 - MELLA, Luciano. Evaluación de los aprendizajes: Un estudio en la Universidad de Oriente. En: *Educere: Revista Venezolana de Educación*, N° 44, 2009, págs. 147-157.
 - MELLADO HERNÁNDEZ, María Elena. *Desarrollo y evaluación de competencias en la formación del profesorado utilizando e-portafolio y rúbrica*. Tesis doctoral dirigida por S. Cubo, Universidad de Extremadura, 2013.
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. (BOE número 161 de 3 de Julio de 2010, págs. 58.454-58.468).
 - MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. (BOE número 360 de 30 de Octubre de 2007, págs. 44.037-44.048).
 - MINISTERIO PARA LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS. *Manual de evaluación del desempeño de los puestos de trabajo*. Madrid: Ministerio para las Administraciones Públicas, 1992.
 - MOLINA CONTRERAS, Denyz Luz y LOVEIRA, Zoleida María. Significado que le otorgan los docentes a las estrategias de evaluación de los aprendizajes. En: *Ciências & Cognição*, Vol. 13, 1, 2008, págs. 82-93.
 - MOLINA, María Patricia. Evaluación del desempeño laboral. En: *Iglesia.cl*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web:
http://www.iglesia.cl/proyectos/oticalianza/docs/evaluacion_del_desempeno.doc
 - MOLNAR, Gabriel. *Evaluación Educativa: Conceptos y definiciones*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web:
<http://www.chasque.apc.org/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.01.html>
 - MONCLÚS ESTELLA, Antonio (coord.). *Formación y empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares, 2000.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- MONCLÚS ESTELLA, Antonio. El lugar de las competencias en la educación actual. En: MONCLÚS ESTELLA, Antonio (coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Madrid: Ediciones Témpera, 2005, págs. 157-170.
- MONREAL GIMENO, María del Carmen. El aprendizaje por competencias y la innovación docente. En: MURGA MENOYO, María Ángeles (coord.) y QUICIOS GARCÍA, María del Pilar (coord.). *La reforma de la Universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson, 2006, págs. 155-161.
- MONZÓ ARÉVALO, Rosa. Evaluación basada en competencias. En: *Revista Panamericana de Pedagogía*, N° 6, 2005, págs. 131-144.
- MORALES VALLEJO, Pedro. El profesor en la era de las competencias. En: MUÑOZ SAN ROQUE, Isabel (coord.). *El Espacio Europeo de Educación Superior, ¿un cambio deseable para la universidad?: Algunas experiencias de innovación docente en la titulación de Administración y Dirección de Empresas en ICAI-ICADE COMILLAS*. Santander: Universidad Pontificia Comillas, 2012, págs. 23-46.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio. El currículo por competencias en la universidad: Más ruido que nueces. En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. 39, N° 154, 2010, págs. 77-90.
- MORENO PELÁEZ, Florentina. Aprendizaje organizativo y generación de competencias. En: *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, N° 77-78, 1997, págs. 247-262.
- MUÑOZ ECHEVERRY, César Augusto. Análisis del desempeño: Nuevas tendencias en la llamada evaluación de personal. En: *Pensamiento y gestión: Revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, N° 16, 2004, págs. 43-51.
- MURGA MENOYO, María Ángeles (coord.) y QUICIOS GARCÍA, María del Pilar (coord.). *La reforma de la universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson, 2006.
- MUSSO CASTRO, Fernando y ROBLES MORALES, Omer. Reflexiones en torno a la evaluación del desempeño. En: *Estado, gobierno, gestión pública: Revista Chilena de Administración Pública*, N° 3, 2002.
- NAVARRO HINOJOSA, Rosario (coord.). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson, 2007.
- NIETO GIL, Jesús María. *Evaluación sin exámenes: Medios alternativos para comprobar el aprendizaje*. Madrid: Editorial CCS, 2005.
- NOGUERA ARROM, Joana. Un aprendizaje basado en competencias. En: *Educastur*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/introduccion_003.PDF
- NÚÑEZ CUBERO, Luis y ROMERO PÉREZ, Clara. Profesionalizar la enseñanza universitaria: Oportunidades y desafíos del enfoque por competencias. En: GARCÍA ARETIO, Lorenzo (coord.). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2012, pág. 269.
- OLIVEROS MARTÍN-VARÉS, Laura. Identificación de competencias: Una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Revista complutense de educación*, Vol. 17, N° 1, 2006, págs. 101-120.
- OLMOS MIGUELÁÑEZ, Susana y RODRÍGUEZ CONDE, María José. Diseño del proceso de evaluación de los estudiantes universitarios españoles: ¿Responde a una evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior?. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 53, N° 1, 2010.

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (a). Competencia laboral. En: *Cinterfor.org*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/comp/lab/>
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (b). 40 preguntas sobre competencia laboral. En: *Cinterfor.org*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/comp/lab/xxxx/esp/index.htm>
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (c). Competencias y competitividad sostenible. En: *Cinterfor.org*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/turin/a2010621.pdf>
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (d). Gestión de Recursos Humanos por competencias. En: *Cinterfor.org*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/turin/a251708.pdf>
- ORTEGA DELGADO, María y PELLICER IBORRA, Carmen. *La evaluación de las competencias básicas: Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Madrid: PPC, 2009.
- ORTEGA DOMÍNGUEZ, Leonor Marisela y REYES SÁNCHEZ, Oscar. ¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior?. En: *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16, Nº 2, 2012, págs. 25-54.
- ORTEGA OSUNA, José Luis y VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, Pilar. *Competencias básicas: Desarrollo y evaluación en Educación Primaria: Proyecto Azahara*. Madrid: Wolters Kluwer España, 2012.
- ORTIZ BALLESTEROS, Antonia María y BLANCO FERNÁNDEZ, Juana María. Hacia un decálogo de la evaluación por competencias: Aproximaciones desde el ámbito lingüístico. En: MARÍN RODRÍGUEZ, Margarita (coord.), MORALES SIMANCAS, Ana Belén (coord.) y DELGADO RIVERA, Diana (coord.). *Libros de actas. VII Intercampus 2011: La evaluación global*. Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha, 2011, págs. 313-322.
- PADILLA CARMONA, María Teresa, GIL FLORES, Javier, RODRÍGUEZ SANTERO, Javier, TORRES GORDILLO, Juan Jesús y CLARES LÓPEZ, José. Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: Análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 53, Nº 3, 2010.
- PALLISERA I DÍAZ, María, FULLANA NOELL, Judit, PLANAS LLADÓ, Anna y DEL VALLE GÓMEZ, Arantza. La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España: Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 52, Nº 4, 2010.
- PEDRAJA IGLESIAS, Marta, MARZO NAVARRO, Mercedes y RIVERA TORRES, Pilar. Las competencias profesionales: Comparativa entre las dotadas por las universidades y las demandadas por las organizaciones. En: *Cuadernos para la Educación Superior*, 2004, págs. 123-139.
- PEREDA MARÍN, Santiago y BERROCAL BERROCAL, Francisca. *Técnicas de gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- PEREDA MARÍN, Santiago, BERROCAL BERROCAL, Francisca y ALONSO GARCÍA, Miguel A. *Técnicas de gestión de Recursos Humanos por competencias*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2011.
- PEREDA MARÍN, Santiago, FUENTES RODRÍGUEZ, Francisco y SERRANO VERA, Luis Miguel. *Modelo de gestión de Recursos Humanos basado en competencias*. Granada: Concepto Comunicación Creativa, 2006.
- PÉREZ COLLERA, Arturo (coord.). *Primeros pasos en competencias clave: Ciencias, idioma (inglés), lengua, matemáticas y tecnologías de la información y la comunicación*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia, Servicio de Educación y Calidad, 2005.
- PÉREZ COLLERA, Arturo, ÁLVAREZ MORÁN, Sara y SUÁREZ ÁLVAREZ, María Luisa. *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia, 2008.
- PÉREZ EXPÓSITO, Leonel y GONZÁLEZ AGUILAR, Daniel Alejandro. “Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas”: Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 4, N° 1, 2011, págs. 135-148.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Reválida, evaluación de competencias y calidad de los aprendizajes. En: *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, N° 26, 2013, págs. 11-25.
- PÉREZ GONZÁLEZ, Jorge Alberto y MARTÍNEZ PADILLA, Jaime Humberto. Modelos de predicción del desempeño de estudiantes de Licenciatura sujetos a instrumentos de evaluación. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 39, N° 7, 2006.
- PÉREZ MARTÍNEZ, Jorge, GARCÍA MARTÍN, Javier y SIERRA ALONSO, Almudena. Desarrollo y evaluación de competencias en los títulos de Grado. En: *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, N° Extra 1 (Sep-Oct), (Ejemplar dedicado a: Engineering Education), 2013.
- PÉREZ MONTIEL, Francisco Javier. Educación basada en competencias. En: *Universidad de Oriente*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.uo.edu.mx/campusveracruz/alumno/archivoUO.php?id=6>
- PÉREZ PUEYO, Ángel, HERAS BERNARDINO, Carlos, BARBA MARTÍN, José Juan, CASADO BERROCAL, Oscar Manuel, VEGA COBO, David y PABLOS GONZÁLEZ, Laura. *Qué son las competencias básicas y cómo se trabajan en España: Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el proyecto INCOBA*. Madrid: Actitudes profesionales, 2013.
- PÉREZ REYNOSO, Miguel Ángel. La formación por competencias como alternativa educativa. En: *Educrea*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.educrea.cl/documentacion/articulos/aprendizaje/16_formacion_competencias_alternativa_educativa.html
- PERRENOUD, Phillipe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.
- PERRENOUD, Phillipe. *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?.* Barcelona: Graó, 2012.
- PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación, 2008.
- PIMIENTA PRIETO, Julio Herminio. Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en Educación Superior. En: *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 63, N° 1, (Ejemplar dedicado a: Educación y competencias), 2011, págs. 77-92.

- PINEDA MOCTEZUMA, Angélica. *Evaluación del aprendizaje: Guía para instructores*. México: Trillas, 1993.
- PINELO ÁVILA, Fausto Tomás. La evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva del alumno. En: *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, N° 16, Enero-Junio 2009.
- POBLETE RUIZ, Manuel y GARCÍA OLALLA, Ana. *Desarrollo de competencias y créditos transferibles: Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 2007.
- POBLETE RUIZ, Manuel. Manual para la evaluación del desempeño. En: *Paginaspersonalesdeusto.es*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/orientaci%C3%B3ndepersonal/MANUALdeevaluaci%C3%B3nDESEMPE%C3%91O.htm>
- PORTO CURRÁS, Mónica (coord.). *Técnicas de evaluación en el EEES: Ejemplos prácticos*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2010.
- PRADO NARVÁEZ, Alberto. Matriz de evaluación del aprendizaje de una unidad didáctica de Educación Superior. En: *Gestiopolis.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.gestiopolis1.com/recursos7/Docs/ger/matriz-de-evaluacion-de-aprendizaje.htm>
- PUCHOL MORENO, Luis (dir.). *Casos y supuestos en dirección y gestión de Recursos Humanos*. Madrid: Díaz de Santos, 2000, págs. 121-132.
- PUIG FARRAS, Julio y HARTZ SON, Beatrice. Concepto de competencia y modelos de competencias de empleabilidad. En: *Universidad Industrial de Santander*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.uis.edu.co/portal/doc_interes/documentos/Formacion_por_Competencias_Puig_Hartz.pdf
- PULIDO CARDOZO, Hernán Javier. Educación por competencias. En: *Universidad de Nariño*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.udenar.edu.co/viceacademica/fletec/documentos%20definitivos/competencias/competencias%201.pdf>
- QUESADA CASTILLO, Rocío. Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. En: *Perfiles Educativos*, N° 41-42, 1988, págs. 48-52.
- RAMÍREZ DOMÍNGUEZ, Jessica y SANTANDER URBANO, Eduardo. Instrumentos de evaluación a través de competencias. En: *Pizarron*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.pizarron.cl/TesisEvaluacionPDFVF.pdf>
- RIAL SÁNCHEZ, Antonio. Diseñar por competencias, un reto para los docentes universitarios en el Espacio Europeo de la Educación Superior. En: *Innovación educativa*, N° 18, 2008, (Ejemplar dedicado a: El Espacio Europeo de Educación Superior), págs. 169-187.
- RIESCO GONZÁLEZ, Manuel. El enfoque por competencias en el Espacio Europeo de la Educación Superior y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. En: *Tendencias pedagógicas*, N° 13, 2008, (Ejemplar dedicado a: Educación internacional), págs. 79-106.
- RIVERO ISEA, José Ramón. Evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva humanista en las universidades pedagógicas venezolanas. En: *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Año 2, N° 3, 2007, págs. 1-14.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- RIVERO, Luisana. Evaluación de los aprendizajes. En: *Monografias.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos64/evaluacion-aprendizaje/evaluacion-aprendizaje.shtml>
- ROCA CASAS, Enric. El modelo de competencias dinámicas en la formación inicial y permanente de los titulados universitarios. En: *Revista de Educación y Desarrollo*, número 6, abril-junio, 2007, págs. 5-15.
- RODRÍGUEZ ESTEBAN, Agustín. Las competencias en el Espacio Europeo de la Educación Superior: Tipologías. En: *Humanismo y trabajo social*, N° 6, 2007, págs. 139-153.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio e IBARRA SAIZ, María Soledad. Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. En: *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 10, N° 2, (Ejemplar dedicado a: Competencias docentes en la Educación Superior), 2012.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier y GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe, 1996.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María. El reto de la Convergencia Europea: Necesidades y cambios. En: *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, Vol. 2, N° 1, 2009, págs. 154-164.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, María Dolores, ROCA PIERA, Javier, DE AMO SÁNCHEZ FORTÚN, José Manuel, ALIAS SÁEZ, Antonio y MÁRQUEZ MEMBRIVE, Josefa. Formación del profesorado universitario para el diseño, el desarrollo y la evaluación de competencias. En: *Educación*, N° 47, (Ejemplar dedicado a: Liderazgo docente para el aprendizaje), 2011, págs. 381-401.
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes, 2006.
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. De la evaluación a la formación de competencias genéricas: Aproximación a un modelo. En: *Asesoramiento Profesional*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://asesoramientoprofesional.org/textos/brasil_2007.pdf
- RODRÍGUEZ NEIRA, Teófilo. *Instrumentos de evaluación de aprendizajes*. Oviedo: Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación, 1993.
- RODRÍGUEZ TRUJILLO, Nelson. Selección efectiva de personal basada en competencias. En: *Cinterfor.org*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/i.htm
- RODRÍGUEZ VERGARA, Rosario. Evaluación de desempeño en 360º: Todos opinamos, todos nos beneficiamos. En: *Revista Electrónica - Psicología Científica.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-125-1-evaluacion-de-desempeno-en-360-todos-opinamos-todos-nos-bene.html>
- RODRÍGUEZ ZAMBRANO, Hernando. El paradigma de las competencias hacia la Educación Superior. En: *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, Vol. 15, N° 1, 2007, págs. 145-165.
- ROMÁN CARRASCO, Marcela y MURILLO TORRECILLA, Francisco Javier. La evaluación de los aprendizajes escolares: Un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 2, N° 1, 2009, págs. 4-9.

- ROMERO GARCÍA, Felipe. Evaluación de competencias en la enseñanza universitaria en el marco del EEES. En: *Documentos - Instituto de Estudios Fiscales*, Nº 30, 2009, págs. 87-94.
- RUÉ DOMINGO, Joan. Formar en competencias en la universidad: Entre la relevancia y la banalidad. En: *Revista de Docencia Universitaria*, Nº monográfico, 1º, 2007.
- RUIZ DE VARGAS, Maritza, JARABA BARRIOS, Bruno y ROMERO SANTIAGO, Lidia. Competencias laborales y la formación universitaria. En: *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, Nº 16, 2005, págs. 64-91.
- RUIZ GAMIO, Xiomara. La evaluación del aprendizaje: Un reto actual. En: *Sistemas de Gestión de Contenidos electrónicos*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://biblioteca.idict.villaclara.cu/UserFiles/File/revista%20varela/rv1304.pdf>
- RUIZ LARA, Encarnación, HERNÁNDEZ PINA, María Fuensanta y UREÑA VILLANUEVA, Fernando. *Evaluación y calidad del aprendizaje en Educación Superior*. Madrid: Diego Marín Librero S.L., 2008.
- SAAVEDRA LIVONI, María de los Ángeles. A propósito del estudio de las competencias en educación. En: *Enfoques educacionales*, Vol. 8, Nº 1, 2006, págs. 101-112.
- SAAVEDRA RODRÍGUEZ, Manuel. *Evaluación de aprendizaje: Conceptos y técnicas*. México: Editorial Pax, 2001.
- SABIRÓN SIERRA, Fernando y ARRAIZ PÉREZ, Ana. Aprendiendo de la evaluación: Decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales. En: *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 6, Nº 1, 2013, págs. 135-152.
- SALAS ZAPATA, Walter Alfredo. Formación por competencias en Educación Superior: Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>
- SÁNCHEZ DÍAZ, Marlery. Breves comentarios teóricos sobre la evaluación, desarrollo y certificación de las competencias en información: A propósito de una revisión de la literatura. En: *Acimed: Revista cubana de los profesionales de la Información y la Comunicación en Salud*, Vol. 18, Nº 1, 2008.
- SÁNCHEZ MIRALLES, Álvaro. Evaluación objetiva de competencias. En: *Miscelánea Comillas: Revista de Teología y Ciencias Humanas*, Vol. 64, Nº 124, 2006, (Ejemplar dedicado a: El Espacio Europeo de Educación Superior), págs. 321-345.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, José. Evaluación de los aprendizajes universitarios: Una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, Vol. 4, Nº 1, 2011, págs. 40-54.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, José. Del concepto a las estructuras: Implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. En: *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 64, Nº 1, 2012, págs. 127-140.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, José y BALLESTER VILA, María Gràcia. Educar por competencias en la escuela del siglo XXI. En: *Conectando Redes: Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, 2011, págs. 368-402.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, José y MORALES CALVO, Sonia. Diseño y validación de un cuestionario sobre el desarrollo de competencias de investigación educativas. En: CARDONA MOLTÓ, María Cristina (coord.), CHINER SANZ,

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Esther y GINER GOMIS, Antonio. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre. 2013, págs. 1695-1703.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea, 2003.
 - SANTOS REGO, Miguel Ángel. "Accountability": Contextualización del modelo de competencias en educación. En: *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, N° 128, 1986, págs. 415-432.
 - SARRAMONA I LÓPEZ, Jaume. *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC, 2004.
 - SEGURA CASTILLO, Mario. La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. En: *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 7, N° 1, 2007.
 - SEGURA CASTILLO, Mario. La evaluación de los aprendizajes basada en el desempeño por competencias. En: *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 9, N° 2, 2009, págs. 1-25.
 - SIERRA ALONSO, Isabel. *Evaluación de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos, 2010.
 - SIERRA BRAVO, Restituto. *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1988.
 - SILERIO QUIÑÓNEZ, Jesús y BARRAZA MACÍAS, Arturo. La evaluación del aprendizaje en Educación Superior: Dificultades y posibles soluciones. En: *Praxis Investigativa ReDIE: Revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, Vol. 5, N° 9, 2013, págs. 52-58.
 - SILVA LAYA, Marisol. ¿Contribuye la universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional?: Un estudio de caso. En: *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 13, N° 38, 2008, págs. 773-800.
 - SKINNER, Burrhus Frederic. *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
 - STEEDMAN, Hilary. Evaluación, certificación y reconocimiento de las destrezas y competencias profesionales. En: *Revista Europea de Formación Profesional*, N° 1, 1994, págs. 38-45.
 - SUÁREZ ARROYO, Benjamín. La formación en competencias: Un desafío para la Educación Superior del futuro. En: *Universidad de Córdoba*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>
 - SWANSON, Richard A. y HOLTON, Elwood F. *Resultados: Cómo evaluar el desempeño, el aprendizaje y la percepción en las organizaciones*. México: Oxford University Press, 2002.
 - TEIJEIRO ALVAREZ, Mercedes, FREIRE SEOANE, María Jesús y PAIS MONTES, Carlos. La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. En: *Revista de Educación*, N° 362, 2013, págs. 13-41.
 - TEJADA FERNÁNDEZ, José (coord.). *Estrategias de Innovación en la Formación para el Trabajo*. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo, 2009.
 - TIERNO GARCÍA, Juana María, IRANZO GARCÍA, Pilar y BARRIOS ARÓS, Rosario. El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar

- competencias en la universidad. En: *Revista de Educación*, Nº 361, 2013, págs. 223-251.
- TORO ÁLVAREZ, Luz Adriana. Modelo de evaluación del desempeño del docente del nivel de educación inicial como gerente en el aula. En: *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Año 4, Nº 6, 2009, págs. 125-140.
 - TORRES TRIANA, María Fernanda y CÁRDENAS AGUILAR, Esther Julia. ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años?. Estado del arte de las investigaciones (2005-2010). En: *Enunciación*, Vol. 15, Nº 1 (Enero - Junio), 2010, pág. 143.
 - TOVAR MARTÍNEZ, Francisco José y REVILLA CASTRO, Juan Carlos. La supuesta neutralidad de la evaluación por competencias. En: *RIO: Revista Internacional de Organizaciones*, Nº 5, (Ejemplar dedicado a: Cuestiones sobre las Organizaciones), 2010, págs. 109-126.
 - TREVITT, Chris, BREMAN, Elinor y STOCKS, Claire. Evaluación y aprendizaje: ¿Es ya el momento de replantearse las actividades del alumnado y los roles académicos?. En: *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, Vol. 30, Nº 2, 2012, págs. 253-270.
 - TRILLO HOLGADO, María Amalia. La evaluación del desempeño: Nuevas tendencias e implicaciones. En: *Capital humano: Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, Año Nº 14, Nº 150, 2001, págs. 66-72.
 - TRUJILLO SÁEZ, Fernando. Enseñar por competencias. En: *C.E.P. Linares – Andújar*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web:
http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/Educacion_por_comp_Trujillo.pdf
 - UNIÓN SINDICAL OBRERA. EBEP: Evaluación del desempeño. En: *Usomeh.org*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web:
<http://www.usomeh.org/Documentos/estatuto/EBEPBoletin2EVALUACION%20DEL%20DESEMPENO.pdf>
 - UNIVERSIDAD DE CANTABRIA. Información general. En: *Unican.es*. Consultado el día 15 del mes de Junio del año 2013 en el World Wide Web:
http://www.unican.es/webuc/internet/Informacion_General
 - UNIVERSIDAD DE OVIEDO. Procedimiento de elaboración del Plan de Organización Docente de Enseñanzas Regladas adaptadas al RD 1393/2007. En: *Actas del Consejo de Gobierno de la Universidad de Oviedo del 26 de Febrero de 2009*.
 - UNIVERSIDAD DE OVIEDO. La universidad. En: *Uniovi.es*. Consultado el día 15 del mes de Junio del año 2013 en el World Wide Web:
<http://www.uniovi.es/launiversidad>
 - UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. Información institucional. En: *Ehu.es*. Consultado el día 15 del mes de Junio del año 2013 en el World Wide Web:
http://www.ehu.es/p200-content/es/contenidos/informacion/introduccion_upvehu/es_presenta/info_inst_i_presentacion.html
 - UNIVERSIDADE LUSIADA DE LISBOA. Presentación. En: *Lis.ulusiada.pt*. Consultado el día 15 del mes de Junio del año 2013 en el World Wide Web:
<http://www.lis.ulusiada.pt/pt-pt/universidade/universidadelus%C3%ADadadelisboa/apresenta%C3%A7%C3%A3o.aspx>
 - UROSA SANZ, Belén. Orientaciones para la selección y evaluación de actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias profesionales en el Espacio

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Europeo de Educación Superior. En: TORRE PUENTE, Juan Carlos (coord.) y GIL CORIA, E. (coord.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Santander: Universidad Pontificia de Comillas, 2004, págs. 191-218.
- VALDÉS PÉREZ, Elisa. Desarrollar el capital Humano. En: *Mailxmail*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.mailxmail.com/cursos-desarrollar-capital-humano/competencias>
 - VALDÉS VELOZ, Héctor. Encuentro iberoamericano sobre evaluación del desempeño docente. En: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>
 - VALLE LÓPEZ, Javier Manuel y MANSO AYUSO, Jesús. Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. En: *Revista de Educación*, N° Extra 1, (Ejemplar dedicado a: Competencias básicas: retórica o realidad), 2013, págs. 12-33.
 - VARGAS BEAL, Xavier. Aprendizaje basado en competencias. En: *ITESO*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.uabhc.iteso.mx/XVAprendizajeCompetenciasC.htm>
 - VARGAS QUINTERO, María Victoria. Manejo de conflictos en la evaluación de aprendizajes universitarios. En: *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 2, N° 4, 2010, pág. 3.
 - VARGAS VALDEZ, Oscar. Bases para la formación de competencias en la docencia universitaria. En: *Monografias.com*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.monografias.com/trabajos15/docencia-universitaria/docencia-universitaria.shtml>
 - VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. La formación por competencias: Instrumento para incrementar la empleabilidad. En: *Recursos Humanos InteGrados*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.arearh.com/formacion/formacionporcompetencias.htm>
 - VÁZQUEZ INCHAUSTI, Elena. La evaluación del desempeño en las grandes empresas españolas. En: *Universia Business Review*, N° 15, 2007, págs. 42-53.
 - VÁZQUEZ-REINA, Marta. ¿Qué son las competencias básicas en educación?. En: *APA IES Mirasierra*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.apaiesmirasierra.org/spip.php?article96>
 - VERDEJO PARÍS, Pilar. Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). En: *Proyecto 6x4 UEALC*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>
 - VERDUGO ROJAS, Wenceslao. La educación basada en competencias. En: *Wikilearning*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: http://www.wikilearning.com/articulo/de_la_educacion_basada_en_competencias-introduccion/26470-1
 - VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y POBLETE RUIZ, Manuel. Prácticum y evaluación de competencias. En: *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 8, N° 2, 2004.
 - VILLA SÁNCHEZ, Aurelio (dir.) y POBLETE RUIZ, Manuel (dir.). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.
 - VILLA SÁNCHEZ, Aurelio y VILLA LEICEA, Olga. El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. En:

- Educación Superior*), pág. 15-48.
- VILLALOBOS TORRES, Elvira Marvella. Perspectiva didáctica para la formación basada en competencias. En: *Teoría y praxis investigativa*, Vol. 5, N° 1, 2010, págs. 67-76.
 - VILLARDÓN GALLEGO, Lourdes y YÁNIZ ÁLVAREZ DE EULATE, Concepción. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.
 - VILLARDÓN GALLEGO, Lourdes. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. En: *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, N° 24, 2006, págs. 57-76.
 - VISO ALONSO, José Ramiro. *Enseñar y aprender por competencias*. Madrid: EOS, 2011.
 - WIKIPEDIA. Competencia. En: *Wikipedia*. Consultado el día 1 del mes de Septiembre del año 2013 en el World Wide Web: [http://es.wikipedia.org/wiki/Competencia_\(organizaci%C3%B3n\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Competencia_(organizaci%C3%B3n))
 - WRAGG, Edward C. *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2003.
 - YOVANE DE SIMANCAS, Katia. La evaluación de los aprendizajes en la reforma curricular de la Educación Básica. En: *Acción Pedagógica*, Vol. 9, N° 1-2, 2000, págs. 12-16.
 - YUS RAMOS, Rafael. Educación por competencias: Entre la retórica y la realidad. Una propuesta de solución curricular. En: *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, N° 41, 2011, págs. 141-160.
 - ZABALA VIDIELLA, Antoni y ARNAU BELMONTE, Laia. *11 Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.
 - ZARAGOZA RADUÁ, Josep María. *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Tesis doctoral dirigida por José Tejada Fernández, Justo Arnal Agustín. Universitat Autònoma de Barcelona (2004).
 - ZÚÑIGA MELÉNDEZ, Adriana, BEATRIZ LEITON, Ruth y NARANJO RODRÍGUEZ, José Antonio. Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias: Una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria de Mendoza Argentina y San José de Costa Rica. En: *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, Vol. 11, N° 2, 2014, págs. 145-159.

