

## PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS CON EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

### SKILLS ASSESMENT PLANNING WITH HIGHER EDUCATION STUDENTS

*Dra. Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez*

*María del Carmen García de Viguera*

#### Resumen

Los planteamientos metodológicos derivados de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior, requieren un nuevo modelo de evaluación centrada en la formación por competencias. Una evaluación en y por competencias implica una valoración centrada en procesos, por tanto no se evalúa un resultado sino todo proceso de aprendizaje. Esto implica nuevas tareas para el profesorado universitario. En este sentido, el papel del docente en la evaluación de competencias es más amplio que el utilizado tradicionalmente en el ámbito universitario, siendo el responsable de la planificación metodológica del diseño evaluativo que actualmente exige la formación competencial del alumnado de Educación Superior.

Esta experiencia pretende mostrar la evaluación de competencias a través de la secuenciación didáctica de una tarea, perteneciente a la materia de Planificación e Innovación en Educación Primaria, utilizando la exposición, coevaluación y lista de control

como estrategias evaluativas, empleadas con el alumnado del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”.

### **Palabras Clave**

*Evaluación de competencias. Secuenciación didáctica. Exposición. Coevaluación. Listas de control.*

### **Abstract**

Methodological approaches arising from the proposals of the European Higher Education Area require a new evaluation model focused on skills training. An evaluation on and for competences involves an assessment focused on processes; therefore, the entire learning process is evaluated rather than the results. This involves new tasks for the university professors. In this sense, the role of the teacher in skills assessment is broader than that traditionally used in the university context, being responsible for the methodological planning of evaluation design that currently requires skills training of higher education students.

This experience aims to show the assessment of skills through the didactic sequencing of a task, belonging to the field of Planning and Innovation in Primary Education, using presentations, peer assessment and checklists as evaluative strategies, used with the students at Sagrado Corazón Teacher Training College.

### **Key Words**

*Assessment of skills. Didactic sequencing. Presentations. Peer assessment. Checklists.*

## **1. Introducción**

El proceso evaluativo centrado en la formación competencial del alumnado universitario, hace que las orientaciones didácticas en las aulas universitarias sufran modificaciones desde el punto de vista organizativo y metódico.

La planificación didáctica de una materia en las titulaciones de grado no puede limitarse a distribuir los contenidos a lo largo del curso académico utilizando el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) como sistema de cómputo, sino que será necesario programar secuencialmente todo el conjunto de actividades, tareas y acciones a realizar por el estudiante, propuestas por el profesorado responsable de la materia y que el alumnado debe ejecutar para alcanzar los aprendizajes en términos de competencias propuestas.

Esto implica que, una vez establecidas las competencias que debe adquirir un estudiante en relación con las materias o contenidos formativos específicos, sea necesario precisar el proceso evaluativo dentro de una metodología adecuada para su adquisición, así como las actividades y experiencias que deben realizar para alcanzar las mismas.

Además se deberá precisar y detallar los procedimientos empleados en la evaluación que van a orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las aulas universitarias. De ahí, siguiendo a De Miguel (2006), Zabalza (2007) y Pérez Gómez, Soto Gómez, Sola y Serván Núñez, (2009), el denominado cambio de paradigma educativo se establece como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta para los cambios metodológicos que se producirán en las aulas universitarias.

## 2. Perfil del profesorado en la evaluación por competencias

En la actualidad, las directrices europeas, proponen nuevos modelos de profesores universitarios. Se espera que el profesorado, más que transmitir abundante información, promueva el desarrollo de competencias como garantía para que los sujetos puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida. De ahí, la necesidad de definir un nuevo

modelo y/o perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente y eficaz centrado en la formación competencial.

Es necesario resaltar que el perfil del profesorado universitario está condicionado por su tradición histórica y cultural, enmarcado en un modelo educativo clásico, basado en la enseñanza. Este modelo de educación universitaria debe ser abandonado hasta desaparecer siguiendo las directrices marcadas por la Convergencia Europea, donde el centro de atención en la planificación docente serían las competencias a adquirir por el alumnado, rompiendo el concepto tradicional del profesorado como instructor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la enseñanza del nuevo escenario diseñado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el profesorado pasa de ser transmisor de sus conocimientos a ser un tutor, orientador y mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. A su vez, el estudiante adopta un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos, para convertirse en el promotor de su propio proceso de aprendizaje (véase tabla 1).

ENSEÑANZA CENTRADA EN EL PROFESORADO	ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Protagonista principal del proceso didáctico.</li> <li>○ Planificador del proceso de aprendizaje.</li> <li>○ Supervisor del trabajo de los estudiantes.</li> <li>○ Evaluador de los productos del aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Guía en el proceso de aprendizaje del alumno.</li> <li>○ Facilitador del logro de competencias.</li> <li>○ Estimulador del aprendizaje autónomo y responsable del alumno.</li> <li>○ Creador de contextos para el aprendizaje crítico natural (cuestiones y tareas).</li> <li>○ Rol de tutor, de motivador en el</li> </ul>

	<p>aprendizaje de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ayudar a los estudiantes “a aprender a leer en la disciplina”.</li> <li>○ Ayudar a los estudiantes a ser mejores aprendices autoconscientes.</li> <li>○ Ayudar a los estudiantes a construir su comprensión sobre lo que se está contando en la disciplina.</li> </ul>
<p>PROFESOR INSTRUCTOR</p>	<p>PROFESOR MEDIADOR</p>

**Tabla 1. Visión tradicional frente visión actual del proceso de enseñanza. Fuente: Bozu y Canto, 2009, p. 95.**

Se está ante un perfil europeísta del profesorado, basado en competencias, con una nueva práctica docente. Este nuevo profesional exigido sería un buen conocedor de las metodologías y procesos didácticos activos (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo, etc.) y promotor de sistemas de evaluación acordes con lo demandado por el EEES.

En este sentido el docente ha de proporcionar al estudiante los criterios necesarios para saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento. En consecuencia, lo importante es encontrar y analizar la información, de forma que el estudiante realice procesos de reflexión crítica, de síntesis de tal información, mostrándose como sujeto activo y constructor de su propio aprendizaje, para ello, es necesario que el profesorado enseñe al alumnado la adquisición de competencias que lo doten para tal desempeño.

De esta forma, la tarea del docente universitario, no debe seguir centrada en la transmisión de conocimientos, sino en la gestión del aprendizaje del alumnado (De Miguel,

2006), orientando, guiando y ofreciendo las pautas y medios necesarios para que él mismo, sea el responsable de su proceso de aprendizaje.

Según Zabalza (2003) las competencias necesarias para este nuevo profesorado serían (véase figura 1):



Figura 1. Competencias del docente. Adaptado de Zabalza, 2003.

Esta figura, pone de manifiesto que la labor del profesorado universitario no solo se centra en el ámbito disciplinario y/o académico como hasta ahora requería la cultura basada en la enseñanza, sino que deberá atender a las demandas establecidas por el EEES y tiene que ampliar sus competencias profesionales en el ámbito pedagógico y con ello en el evaluativo.

En este sentido, la función del profesorado deberá incluir no solo las horas de clases, ofrecidas a impartir docencia, sino también las dedicadas a planificar y evaluar el trabajo de los estudiantes. En este contexto de enseñanza universitaria, es evidente la necesidad de valorar la competencia pedagógica del profesorado.

En consecuencia además de las tareas de planificación, diseño y organización docente, el profesorado deberá ajustar las actividades de evaluación de los aprendizajes adquiridos, del proceso seguido, de sistemas de calidad de los procesos de control y el feedback, caminando en consonancia con las nuevas tareas asignadas en relación con los actuales planteamientos metodológicos, lo que requiere el esfuerzo de este en atribuciones para identificar, desarrollar y evaluar las competencias estudiantiles a través de diversas actividades, tareas y acciones.

### **3. Evaluación de competencias en la Educación Superior**

Como se ha expuesto anteriormente, la actividad educativa que propone el EEES sitúa como principal protagonista al estudiante, prestando atención a sus aprendizajes, lo que evidencia la necesidad de que la universidad se adapte a los nuevos tiempos.

Durante mucho tiempo, la evaluación del aprendizaje en la metodología tradicional de la universidad ha sido considerada como una simple técnica de medición de datos cuantitativos o cualitativos, de contenidos meramente académicos y conceptuales, recogiendo información solo a través de las pruebas escritas o pruebas orales como instrumentos de evaluación. Con la construcción del EEES y el sistema de crédito ECTS, cambia el concepto de evaluación tradicional hacia un modelo de evaluación donde se considera el trabajo y esfuerzo realizado por el alumnado en la adquisición y el desarrollo de competencias.

A tenor de lo anterior, dicho concepto de evaluación debe ser superado para evaluar la adquisición de competencias del alumnado, ya que se ha pasado de una

evaluación centrada en los productos a una en los procesos. Una evaluación por y para el alumnado que sea sistemática, continua y formativa, presente a lo largo de todo el proceso educativo ya que la evaluación debe de estar integrada e interrelacionada con el proceso de formación del alumnado.

Para López Pastor (2006), uno de los grandes problemas con el que nos encontramos en la enseñanza universitaria, es el hecho de utilizar la evaluación casi de forma exclusiva como referencia a los procesos de calificación del alumnado.

Sin embargo, en nuestros días la evaluación se suele plantear como un proceso íntimamente ligado a la formación, desde el momento inicial de la planificación hasta la comprobación de sus resultados. En consecuencia, debe ser un elemento integrador y en consonancia con el resto de decisiones tomadas en el proceso de planificación didáctica de las guías docentes de las materias. Esta no puede concebirse como un momento independiente del desarrollo de la práctica de aula, puesto que forma parte del proceso de enseñanza en todas sus fases.

Una evaluación realizada desde esta perspectiva es imprescindible para comprobar cómo está aprendiendo el alumnado y cómo reajustar las ayudas si los resultados no son los esperados. Como indica Rodríguez López (2003, p.165) “a través de la práctica de la evaluación los profesores son capaces de entender y promover el aprendizaje de sus alumnos a la vez que mejoran la calidad de su enseñanza”.

Por otra parte, Brown y Glasner (2003) ponen de manifiesto el incremento en la motivación del alumnado y del profesorado cuando se lleva a cabo una evaluación correcta, así como los efectos contraproducentes de un proceso de evaluación mal elaborado. Por tanto, se considera que uno de los elementos a mejorar de la evaluación



sea la secuenciación temporal junto con los criterios e instrumentos referida al cuándo evaluar: antes, durante y después.

En definitiva, se entiende la evaluación como uno de los elementos del proceso formativo relacionada con la calidad de enseñanza, ya que es una herramienta destinada a construir un aprendizaje efectivo, por tanto, este nuevo modelo de evaluación cobra especial relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el escenario del EEES porque sin ella no podríamos determinar si el alumnado alcanza las competencias seleccionadas.

La formación en competencias, centrada en el aprendizaje del estudiante, ha puesto de manifiesto la necesidad de una renovación metodológica que, necesariamente, debe incluir una concepción de la evaluación más amplia y abierta a las exigencias establecidas para las aulas universitarias. La evaluación, más que una mera certificación y control externo de lo que hace el alumnado, debe configurarse como un proceso orientado hacia la optimización de los aprendizajes (Padilla y Gil, 2008).

Por estos aspectos, se considera la evaluación como una actividad planificada y sistemática, que forma parte de la formación del alumnado ya que está íntimamente integrada en el proceso educativo de este, cuya principal finalidad será la valoración del logro de competencias.

El proceso de convergencia, dentro del EEES, exige no solo establecer las competencias que debe adquirir el alumnado, sino que también la evaluación de estas. En las universidades se debería aprovechar la evaluación para renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el qué y cómo se aprende, ya que este

proceso constituye la interacción del sistema de instrucción, creando parte del proceso de formación y con ello se mejora la calidad de la enseñanza.

A su vez Padilla y Gil (2008), señalan tres grandes presupuestos de partida para el desarrollo de una evaluación orientada al aprendizaje en la educación superior:

1. Es necesario diseñar tareas de evaluación que impliquen al estudiante en actividades de estudio y aprendizaje.

2. Ofrecer una retroalimentación orientada a la ejecución futura. Para ello, el feedback debe tener una serie de características:

- Una apreciación del trabajo del alumnado.
- Una explicación relacionada con los objetivos del trabajo y los criterios utilizados en su valoración dando oportunidades de clarificación, diálogo y discusión.
- Una acción que demuestre el progreso del aprendizaje del estudiante.

3. Implicar al alumnado en su proceso de evaluación. Es necesario desarrollar la capacidad de evaluar su trabajo.

Por consiguiente el papel que tiene el docente en la evaluación de competencias es una tarea mucho más amplia que la utilizada tradicionalmente en el ámbito universitario, puesto que no solo debe planificar a priori qué evaluar, sino también cómo y cuándo. Para ello, el profesorado debe establecer una serie de actividades evaluadoras y tendrá que preparar procesos evaluativos que le permitan tomar nota de los progresos del alumnado.

#### 4. Contextualización y planificación de procesos evaluativos

La introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad para potenciar la evaluación dentro del diseño metodológico de una materia. Es más, en un mismo curso deberán realizarse actividades evaluativas de tipo sumativo y final, naturalmente, formativas y continuas, teniendo en cuenta la secuenciación de la evaluación, es decir, cuándo evaluar.

La mejor forma de evaluar el correcto desarrollo de las competencias en la educación superior, sería aplicando una combinación de las modalidades anteriormente señaladas, ya que ello contribuye una de las mejores formas de evaluar el correcto desarrollo de las competencias estudiantiles a lo largo del curso.

De Miguel (2005) indica, que debido a los diferentes componentes de las competencias a evaluar: conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores; el alineamiento de la evaluación en la formación basada en competencias obliga al uso combinado y hasta integrado de diferentes estrategias al igual que el uso de las técnicas y procedimientos debe ser variado.

Por otro lado, es muy frecuente encontrar en la literatura actual confusión entre los términos instrumentos, estrategias, técnicas, etc. de evaluación, por lo que se cree conveniente aclarar dicha conceptualización.

Hamodi, López Pastor y López Pastor (2015) establecen un nuevo sistema de clasificación diferenciando entre medios, técnicas e instrumentos.

Para estos autores los medios son las elaboraciones del alumnado que el profesorado recoge, ve y/o escucha sirviendo para saber lo que los estudiantes han aprendido a lo largo del desarrollo de las actividades, tareas o acciones realizadas.

Sin embargo, las técnicas de evaluación hacen referencia a las estrategias que utiliza el docente para recoger informaciones de las actividades ejecutadas por el alumnado a través de los medios establecidos.

Finalmente los instrumentos son las herramientas empleadas tanto por el docente como por el alumnado para registrar las evidencias acontecidas de las técnicas de evaluación empleadas.

Centrando la atención en la evaluación de competencias, una de las grandes preocupaciones se encuentra en la selección de medios, técnicas e instrumentos de evaluación más adecuados para llevar a cabo dicho el proceso didáctico y poder evaluar al alumnado universitario.

En esta misma línea, Cano (2008) establece la relación entre las implicaciones del concepto de competencia y las consecuencias que pueden tener para la evaluación. Esta delimitación favorece el cambio de una valoración por logros a una por procesos, por tanto no se evalúa un resultado sino todo el proceso de aprendizaje, en el que interfiere variables de tipo contextual, motivacional, etc.

En este sentido, todo esto implica nuevas tareas para el profesorado universitario, el cuál dedicará más tiempo y atención a:

- Entender la evaluación como una actividad integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla durante y no solo al final de las actividades realizadas por estudiantes. Es decir, hacer uso de la evaluación continua y formativa que se complementa con la evaluación sumativa, al final del proceso.

- Establecer criterios e indicadores claros para la evaluación de los aprendizajes en función de lo que se vaya a evaluar y darlos a conocer a los estudiantes al principio del curso. Proceder a la negociación de los mismos en la medida de lo posible.
- Realizar la evaluación no solo como una actividad de control de lo que se ha realizado sino también como una oportunidad para la mejora de los aprendizajes adquiridos y del proceso seguido.

De igual forma, hay que asumir que la evaluación de competencias no es una tarea simple, puesto que el concepto de competencias tampoco lo es, por lo que la reflexión conjunta sobre la planificación de evaluación, centrada en los medios, las técnicas e instrumentos que se utilizan, puede ser una tarea que facilite nuestra labor en este sentido y ayude a contemplar realmente la evaluación como un elemento potenciador de aprendizaje, más que como una simple función de control.

## **5. Secuenciación didáctica de la tarea: descripción de la experiencia**

La propuesta de trabajo que se presenta está fundamentada en la planificación de la evaluación centrada en promover la adquisición de competencias, donde esta se convierte en un elemento clave en la calidad de los aprendizajes, situándose como proceso innovador en la formación del alumnado universitario.

El objetivo de esta experiencia ha sido evaluar algunas de las competencias estudiantiles pertenecientes a la materia de Planificación e Innovación en la Educación Primaria, del alumnado de 2º curso del Título de Grado en Educación Primaria del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón”.

Realizar una evaluación centrada en el enfoque competencial que enmarca el EEES supone determinar los procedimientos que recoge la planificación de la evaluación para los estudiantes participantes en la experiencia. Además, es preciso aclarar que la tarea llevada a cabo por el alumnado es un componente más, junto a otras actividades de la evaluación continua y formativa de la materia elegida.

Esta experiencia señala la idea propuesta por Oliveros (2006) centrada en la adquisición de competencias del alumnado acorde con la filosofía que establece el EEES.

En este sentido, la formación por competencias consiste en “un sistema integrado de evaluación y mejora de organizaciones y/o personas que la componen. Se presenta como un proceso en el que intervienen, interaccionando entre sí, tres momentos: la identificación, el desarrollo y la evaluación de competencias” (Olivares, 2006, p.103). Estas fases serán parte integrante en la planificación evaluativa de la materia, de la que nace la experiencia presentada. En ella, se muestra la evaluación de competencias a través de la secuenciación didáctica de las actividades que ejecutan los estudiantes en forma de tareas, empleando para ello, medios, técnicas e instrumentos de evaluación que marcan la finalidad de la propuesta, evaluar competencias estudiantiles propias del título de Maestro.

### **5.1. Fase I. Identificación de competencias**

El modelo de enfoque competencial propuesto en la experiencia sigue los resultados encontrados en Pérez Pueyo (2013); Zabala y Arnau (2007); Zabalza (2007), y posee un planteamiento deductivo: se parte de las competencias para diseñar actividades que sirvan como referentes para la evaluación de competencias (véase tabla 2):

<b>MATERIA PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>
<b>COMPETENCIAS</b>
<p>CB4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.</p> <p>CE2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.</p> <p>CE4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.</p> <p>CE5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.</p> <p>CE7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.</p> <p>CM2.10 Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula.</p>
<b>MATERIA PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA</b>
<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conocer y aplicar estrategias y recursos para atender las necesidades educativas especiales en el marco de la escuela inclusiva (CB4, CE2, CE4 y CM2.10).</li> <li>○ Diseñar y adaptar materiales para atender las necesidades educativas especiales del alumnado (CB4, CE4 y CM2.10).             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Participar en procesos de evaluación (CE2, CE7 y CM2.10).</li> <li>○ Valorar el compromiso ético hacia la educación (CE5 y CE7).</li> </ul> </li> </ul>
<b>CONTENIDOS</b>
Bloque 5. Respuestas a la diversidad desde la planificación e intervención educativa.
<b>TAREA</b>
Descripción de las acciones: Adaptar una actividad a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) elegida y exponerla.
<b>EVALUACIÓN</b>
<p>Medios Orales: Exposición.</p> <p>Técnicas: Evaluación entre pares (observación)</p> <p>Instrumentos: Lista de control.</p>

**Tabla 2. Planificación del enfoque competencial de la materia**

## 5.2. Fase II. Desarrollo de competencias

El alumnado participante en esta experiencia como futuro docente debe conocer que la mayor parte de sus actividades académicas como discentes y que sus actividades profesionales como futuros docentes se realizan en escenarios donde aparecen las interacciones con personas, por ello, es necesario trabajar las competencias propias de su titulación, ya que considerar la educación como sistema de comunicación en las aulas universitarias abre una serie de posibilidades metodológicas que se podrán aprovechar para la adquisición de competencias del alumnado y con ello mejorar los procesos de su evaluación.

Asimismo, será necesario crear en el aula universitaria “escenarios lo más parecidos a la realidad profesional futura del alumnado con el objeto de que sea capaz de enfrentarse a situaciones reales y de aplicar los conocimientos que requieren la proyección de las competencias trabajadas en el aula” (Herrero, 2013, p. 515).

En esta línea es preciso familiarizar al alumnado con la terminología que establece el crédito ECTS, así, el profesorado debe “explicar la tarea, la estructura y las habilidades requeridas” (Collazos y Mendoza, 2006, p.70).

Para lograr este juicio será imprescindible facilitar al alumnado antes de la ejecución de la tarea, toda la información necesaria para el desempeño de esta como herramienta para el desarrollo y la adquisición de las competencias seleccionadas.

La metodología empleada en el aula por el docente para el Bloque 5: Respuestas a la diversidad desde la planificación e intervención educativa; se centra en clases teóricas como modalidad y la lección magistral como método de enseñanza.



Una vez finalizadas las sesiones teóricas, se pasa a exponer la descripción de la tarea a realizar, para ello, se elabora un guión o protocolo de trabajo para el alumnado que refleja los tres presupuestos de partida señalados anteriormente por Padilla y Gil (2008) para el desarrollo de una evaluación orientada a la adquisición de competencias del alumnado universitario.

Así pues, antes de la ejecución de la tarea, es imprescindible facilitar al alumnado toda la información necesaria para el desempeño de la misma como herramienta para el desarrollo y la adquisición de las competencias seleccionadas (véase anexo 1).

En este sentido el desarrollo de las competencias seleccionadas serán trabajadas a través de la tarea programada, entendiéndose por tarea, el conjunto de actividades relacionadas entre sí que actúan como acciones facilitadoras del aprendizaje centrado en la adquisición de las competencias.

### **5.3. Fase III. Evaluación de competencias**

Siguiendo a Villardón (2006, p.60) “la innovación de la evaluación es una consecuencia lógica del planteamiento de la formación como desarrollo de competencias y, por tanto, es un condicionante imprescindible para la innovación de la formación”.

Para que el estudiante pueda mostrar el nivel de competencias, es necesario que este participe de forma más activa en el aula, de esta manera, los criterios de evaluación fueron construidos de forma conjunta entre el docente y el alumnado.

Con esta decisión el estudiante se siente motivado para desempeñar tareas o acciones en el aula, siendo el protagonista para el resto de sus compañeros y mostrando

su pertenencia a un colectivo. De esta forma, se fomenta el principio de socialización, donde el alumnado aprende de sus compañeros y con ellos; asimismo, se impulsa el trabajo cooperativo en equipo y se aumenta la interacción entre todos los miembros de la comunidad universitaria.

No obstante la evaluación de las competencias no consiste en utilizar diferentes instrumentos de evaluación por muy innovadores que sean (Hamodi, López Pastor, y López Pastor, 2015), sin tener en cuenta la secuenciación de la evaluación (antes, durante y después).

Uno de los motivos o razones para elegir y decidir los medios, técnicas e instrumentos que se utilizarán para la evaluación de competencias, será la búsqueda de escenarios o situaciones lo más parecidas a la realidad para adquirir y desarrollar habilidades referentes a saber, saber hacer y saber estar, al dominio de distintos tipos de habilidades. Estos objetivos implican cómo aplicar los conocimientos para actuar ante una situación dada y esto es lo que interesa para el alumnado de la titulación de Grado de Educación Primaria como futuro docente.

El medio en el que se enmarca la experiencia es la exposición ya que el empleo de esta constituye una importante herramienta de comunicación e interacción bidireccional entre profesorado y estudiantes, que permite, con el desarrollo y ejecución de este medio, la adquisición de múltiples competencias al tiempo que la evaluación de las mismas. Además como expresa Blanco (2009), las exposiciones mejoran la responsabilidad y el pensamiento crítico del alumnado.

Con respecto a la técnica utilizada se recurre a la coevaluación o evaluación por pares. “La evaluación de los compañeros (...), fomenta el aprendizaje tanto de los que

evalúan el trabajo como de los que reciben las aportaciones de los compañeros, a través del desarrollo del pensamiento crítico” (Villardón, 2006, p.67).

En relación con la selección del instrumento de evaluación se recurre a la lista de control. Este instrumento favorece la evaluación de tareas de ejecución en el aula centradas en la observación de lo que hacen y cómo lo hacen (véase anexo 2).

Finalizada la evaluación de la ejecución de la tarea, se pasó a sistematizar las evaluaciones realizadas entre discente y docente, comprobando el criterio establecido de una diferencia en la valoración de +/-1 entre ambos. El alumnado que no cumple dicho criterio deberá debatir y consensuar dicha valoración centrada más en la información obtenida a través del instrumento empleado que en la calificación final.

Cumplidas las sesiones de tutorías centradas en el diálogo haciendo uso del feedback, se comunica al alumnado la valoración obtenida y el logro adquirido.

En último lugar se pidió una reflexión al alumnado de lo vivenciado en la experiencia como ponente y como evaluador para detectar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (Matriz DAFO); a su vez corregir debilidades, afrontar las amenazas, mantener las fortalezas y explotar las oportunidades manifestadas (Matriz CAME).

Por todo lo expuesto, se considera que los procesos evaluativos deben responder a los enfoques metodológicos, situando al alumnado como protagonista fundamental de sus aprendizajes, con una metodología operativa y participativa, más activa, siendo orientado y guiado por el profesorado.

## 6. Conclusiones

La propuesta metodológica de la evaluación para el desarrollo de competencias requiere una planificación docente intencionada y consciente que facilite la participación del alumnado en la ejecución de tareas significativas y, a su vez, que incluya la reflexión y valoración del alumnado sobre sus fortalezas y debilidades, solo de esta forma se podrán plantear propuestas de mejora e innovación en la evaluación.

En esta experiencia y siguiendo a Cano (2008), se persigue que el concepto de competencias seleccionadas implique: integrar conocimientos, procedimientos y actitudes; realizar ejecuciones, actuar de forma contextual; razonar de forma dinámica e intervenir con autonomía. Dicha implicación aporta a la evaluación una serie de consecuencias: oportunidad de presentar la integración de conceptos, procedimientos y actitudes; evaluar la ejecución que realiza el alumnado; evaluar el cómo aplica lo aprendido; evaluar el desarrollo y finalmente evaluar la capacidad de reflexión.

Siguiendo el trabajo realizado por Pérez Gómez et al. (2009), las características que debe presentar la evaluación en la universidad, deben proporcionar información fiable a todos los agentes educativos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando:

- Una evaluación formativa, que facilite al alumnado una valoración de la información sobre la calidad de los procesos de aprendizaje que están adquiriendo.
- Transparente y justa. Los sistemas de evaluación, requieren que el alumnado conozca el proceso y los procedimientos empleados.

- Flexible y plural, teniendo en cuenta los contextos en los que se aplica para responder a las necesidades que se planteen.
- Relevante y auténtica. La evaluación debe centrarse en aspectos importantes del desarrollo de las competencias seleccionadas.
- Integral, abarcando todos los componentes que constituyen las competencias.

Asimismo, Benito y Cruz (2005, citado en Herrero, 2013) indican que se debe tener en cuenta una serie de elementos para la evaluación de competencias con el alumnado universitario:

- Debe desarrollarse a través de auténticas tareas simuladas.
- Debe incluir conceptos, procedimientos y actitudes.
- Debe ser fiable, con la misma calificación a la evaluación a través de diferentes jueces.
- Tiene que existir transparencia y criterios para cada tarea. Los criterios utilizados deben ser comprensibles para los evaluados, de esta manera, podrán mejorar su ejecución.
- Evaluaciones repetidas. El alumnado, ha de tener la oportunidad de repetir las pruebas de evaluación, de manera que pueda trabajar en la mejora de los resultados.
- Feedback relativo a los resultados. Los estudiantes han de tener la posibilidad de conocer sus resultados de forma detallada, de manera que puedan comprender cómo poder mejorarlos.

- Se ha de definir los distintos niveles de éxito, de forma que el alumnado pueda identificar sus objetivos personales.

Para finalizar es preciso matizar que solo el tiempo proporcionará los aciertos en la planificación de la evaluación centrada en el enfoque competencial, no obstante como experiencia educativa se cree haber conseguido con el alumnado lo siguiente:

- Cooperación y respeto a la diversidad.
- Conocimiento comprensivo de una parte del saber disciplinar.
- Incremento de la capacidad de buscar, seleccionar, valorar y organizar la información.
- Aplicación didáctica crítica y creativa de las actividades.
- Elaboración de reflexiones responsables, teniendo en cuenta la relación de aspectos sociales, éticos, artísticos y científicos.
- Comunicación oral ágil y clara, haciendo uso de los recursos TIC.
- Implicación del alumnado en procesos de evaluación a través de coevaluación.
- Aumento de la capacidad de aprender en su formación inicial a lo largo de toda la vida.

## 7. Bibliografía

Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Bozu, Z. y Canto, P.J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brown, S. y Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Collazos, C. A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula /How to take advantage of “cooperative learning” in the classroom. *Educación y educadores*, 9(2). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2288193>
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 71-92.
- Martínez, M., Añaños, E., Sabaté, S., Marzo, N., Tomasa, P., Miró, M., y Gimbel, S. (2007). *¿Cómo imaginamos la evaluación en la formación por competencias del EEES?*. Equipo de la Unidad de Innovación Docente en Educación Superior (IDES-UAB). Recuperado de <http://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/3293>

- Hamodi, C., López Pastor, V.M. y López Pastor, A.T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161.
- Herrero, R. M<sup>a</sup>. (2013). *Adquisición de competencias profesionales a través de estrategias metodológicas basadas en tecnologías de la información y comunicación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.* (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Recuperada de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10941/2013000000814.pdf?sequence=1>
- López Pastor, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 93-119.
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-485.
- Pérez Gómez, A.I., Soto Gómez, E., Sola, M. y Serván Núñez, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES.* Madrid: Akal.
- Pérez Pueyo, A. (coord.) (2013). *Programar y evaluar competencias clave en 15 pasos.* Barcelona: Craó.



- Rodríguez López, J. M. (2003). La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje del alumnado universitario. En C. Mayor Ruiz (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 161-179). Barcelona: Octaedro.
- Valcárcel Cases, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe\\_final.pdf](http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf)
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

### Anexo 1. Protocolo de actuación de tarea

<b>TÍTULO DE LA ACTIVIDAD</b>
EXPOSICIÓN DE UNA ACTIVIDAD ADAPTADA A LAS NEAE
<b>CONTENIDO PRÁCTICO A DESARROLLAR</b>
BLOQUE 5: RESPUESTAS A LA DIVERSIDAD DESDE LA PLANIFICACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA
<b>PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>
<p>La elaboración de la tarea puede secuenciarse en los siguientes pasos:</p> <p><b>DISEÑO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Elige una de las NEAE vistas en el tema para la atención educativa a: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Necesidades asociadas a discapacidades visuales.</li> <li>✓ Necesidades asociadas a discapacidades auditivas.</li> <li>✓ Necesidades asociadas a discapacidades motrices.</li> <li>✓ Necesidades asociadas a discapacidades intelectuales.</li> <li>✓ Atención educativa a necesidades asociadas a altas capacidades intelectuales.</li> <li>✓ Atención educativa a trastornos generalizados del desarrollo.</li> </ul> </li> <li>○ Busca información sobre estrategias y recursos para atender la NEAE elegida.</li> <li>○ Inventa el análisis de contexto en el que te encuentras.</li> <li>○ Diseña una actividad que atienda a la NEAE elegida.</li> <li>○ Elabora un recurso que utilizaría el alumnado de NEAE en esta actividad como material didáctico.</li> <li>○ Preparar una presentación con los siguientes elementos: título, contexto, actividad adaptada, materiales elaborados y conclusión.</li> </ul> <p><b>DESARROLLO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exponer en el aula la tarea programada.</li> <li>2. Duración: 10 minutos.</li> </ol>
<b>EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medio: Exposición.</li> <li>• Técnica: Evaluación entre pares o coevaluación mediante la observación.</li> <li>• Instrumento: Lista de control.</li> </ul>
<p>Fecha de la exposición: La dos primeras semanas lectivas de enero hasta finalizar las exposiciones.</p>

**Anexo 2. Lista de control de la observación**

<b>TITULACIÓN: GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b>		
<b>PLANTILLA DE EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN</b>		
GRUPO.....	FECHA..... .....	
NOMBRE DEL PONENTE:		
NOMBRE DEL EVALUADOR:		
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
El volumen es propicio para ser escuchado por la audiencia		
Pronuncia claramente		
El ritmo de la exposición es el adecuado		
Usa vocabulario técnico apropiado		
Demuestra entendimiento del tema que expone		
Explica en lugar de leer		
Posee buenas expresiones faciales y buenas posturas corporales		
El recurso que utiliza mejora la exposición		
Existe coordinación entre lo que expone y el uso del recurso		
La duración de la exposición es la adecuada		
<b>EVALUACIÓN ALUMNADO:</b>		
<b>EVALUACIÓN DOCENTE:</b>		
<b>TOTAL :</b>	<b>PONDERACIÓN DEL 10% DE LA COEVALUACION:</b>	

## REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Herrero Martínez, R.M. y García de Viguera, M.C. (2015). Planificación de la evaluación por competencias con el alumnado de educación superior. *Aula de Encuentro*, nº 17, vol. 2. pp. 127-154.

**Rafaela M<sup>a</sup> Herrero Martínez es profesora titular del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (adscrito a la Universidad de Córdoba)**  
**Correo-e: [r.herrero@magisteriosc.es](mailto:r.herrero@magisteriosc.es)**

**María del Carmen García de Viguera es profesora titular del Centro de Magisterio “Sagrado Corazón” (adscrito a la Universidad de Córdoba)**  
**Correo-e: [m.garcia@magisteriosc.es](mailto:m.garcia@magisteriosc.es)**

*Enviado: 17 de junio de 2015*

*Aceptado: 3 de septiembre de 2015*