

UN SISTEMA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS CENTRADO EN EL ESTUDIANTE. LA IMPLICACIÓN DEL PROFESOR Y EL ROL DEL ESTUDIANTE NO COMO PARTICIPANTE SINO COMO RESPONSABLE DE SU APRENDIZAJE.

Marta Tena León
marta.tena@iqs.edu

Jesús Tricás Preckler
jesús.tricas@iqs.edu

Universitat Ramon Llull

Resumen

El proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior representa un auténtico reto para las universidades en el que se hace imprescindible una revisión y reconceptualización de la relación profesor-estudiante para incidir en la mejora del proceso de aprendizaje y potenciar la innovación educativa.

El nuevo paradigma resalta la importancia que representa la educación en términos de adquisición de competencias por parte del estudiante. El término competencia se ha convertido en un elemento clave de las nuevas titulaciones universitarias. En consecuencia, la evaluación de competencias es indispensable para afrontar con éxito el reto al que se enfrentan las universidades y constituye un requisito imprescindible para garantizar una educación de calidad basada en la mejora continua.

Este trabajo describe la implementación de un sistema de evaluación cuya finalidad es evaluar el desempeño y logro de los estudiantes en las competencias propias de una titulación en Administración y Dirección de Empresas de la Facultat d'Economia IQS de la Universitat Ramon Llull. El trabajo plantea puntos de reflexión sobre el papel y compromiso del profesor en el proceso evaluativo y analiza la importancia que cobra la implicación activa del estudiante. Éste ya no como participante sino también como responsable de su aprendizaje.

Introducción

El proceso de integración en el espacio Europeo está provocando cambios importantes en la Universidad. No nos encontramos frente a una reforma más ante la cual el profesorado pudiera mantener una actitud distante y el estudiante sentirse ajeno a la misma, sino que la transformación es tan radical que se cuestionan las bases del actual sistema y se propone uno muy diferente.

Uno de los aspectos novedosos del nuevo sistema es el modelo de Crédito Europeo de Transferencia y Acumulación (ECTS) que se centra en el estudiante y se basa en la carga de trabajo que éste debe realizar para adquirir unas competencias. El sistema basado en ECTS significa decir adiós a un modelo en el que predominaba la preocupación por la enseñanza por otro que busca un mayor equilibrio entre enseñanza y aprendizaje.

No podemos negar que este nuevo modelo de educación universitaria representa una fuente de oportunidades pero también de importantes desafíos a los que la Universidad debe responder con una educación superior de calidad. Para Chavarría y Borrell (2002) la calidad en educación se orienta a la satisfacción de las necesidades y expectativas de los estudiantes, consideradas tanto a nivel individual como colectivo, en relación a los procesos y resultados del aprendizaje.

Municio (2000) considera que evaluación y calidad son dos conceptos tan estrechamente relacionados que no es posible uno sin el otro. El autor puntualiza que cuando abordamos el tema de evaluación del aprendizaje en realidad nos estamos refiriendo a la calidad del aprendizaje, es decir, que siempre al hablar de calidad se encuentra implícita la evaluación. Si la adquisición de competencias representa el núcleo del aprendizaje en las nuevas titulaciones que aparecen bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, la evaluación de las mismas será de vital importancia para poder hablar de calidad del aprendizaje. Para Casanova (1992) la evaluación consiste en un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Además insiste en que estos juicios se utilizarán en la toma de decisiones consecuente con objeto de mejorar la actividad educativa valorada.

La evaluación puede servir a diversas finalidades, tener distintos objetivos, estar presente en diferentes momentos de la acción educativa y en consecuencia, genera varias modalidades. Dichas modalidades no son autoexcluyentes ya que pueden utilizarse conjuntamente aunque hay que valorar que cada una de ellas responde a una situación particular y debe ajustarse a unos objetivos.

Según la finalidad que persigue la evaluación nos parece interesante diferenciar la evaluación sumativa de la evaluación formativa. La primera es aquella que se realiza al final de un programa o al término de un período temporal determinado. Su objetivo es conocer el funcionamiento de algún proyecto o bien facilitar la adopción de decisiones. Si la ubicamos en el aprendizaje de los estudiantes, este tipo de evaluación debe concluir en un juicio y en un informe que aporte información en la que el alumno pueda constatar sus aciertos, sus deficiencias y sus posibles causas. Rosales (1981) considera que este tipo de evaluación no discrimina, en principio, sobre tipos de competencias desarrolladas en mayor o menor grado, sino que se limita a establecer un juicio global sobre la superación o no de unos objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, la finalidad de la evaluación formativa es el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje en un momento en que todavía puede producirse. Un rasgo importante de este tipo de evaluación es su carácter continuo. La evaluación formativa es procesual, continua, sucesiva. Se realiza desde el inicio del programa y durante su desarrollo con el objetivo de recoger información útil de los efectos del programa para introducir cambios. Implica la obtención de datos rigurosos a lo largo del proceso de aprendizaje de manera que en todo momento se posea conocimiento preciso de la situación en que éste se encuentra para tomar decisiones de mejora. Cualquier disfunción que surja puede corregirse cuando aún es posible y cualquier aspecto que se detecte como muy positivo puede potenciarse para que repercuta en el proceso global.

Además, desde el punto de vista de los estudiantes, la evaluación formativa tiene un componente motivacional más fuerte. Su aplicación contribuye a evitar el fracaso de los estudiantes al tratar de impedir la acumulación de errores y dificultades. De la misma forma, para el profesor constituye un factor de eficacia y perfeccionamiento profesional. Mediante este tipo de evaluación, el docente recoge la información que le permite conocer de manera continuada el desarrollo de los estudiantes en las competencias propias del programa, brindándole la oportunidad de introducir cambios en su metodología o reforzar los aspectos oportunos con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje.

Nuestro sistema de evaluación se inclina por un enfoque formativo al compartir con Castillo (2002) su idea de que es el más idóneo para orientar el aprendizaje hacia la mejora continua y contribuir en consecuencia a mejorar la adquisición de competencias de los estudiantes. En particular nos identificamos plenamente con la definición de Palomba y Banta (1999) sobre lo que se denomina en término anglosajón como *assessment* y que definen como la recogida sistemática, revisión y uso de información sobre los programas educacionales con el objetivo de mejorar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Para garantizar el éxito de los estudiantes en el logro de las competencias propias de un programa educativo es fundamental crear los procesos de evaluación adecuados utilizando instrumentos de recogida de información rigurosos y fiables que permitan realizar una valoración sobre el desarrollo de los estudiantes en su aprendizaje y hagan posible la introducción de acciones de mejora en las áreas en las que los resultados de la evaluación lo consideren conveniente.

Objetivo

Este trabajo describe la implementación de un sistema de evaluación cuya finalidad es medir y evaluar la adecuación de los aprendizajes de los estudiantes en referencia a las competencias de una titulación. El resultado de la evaluación será la mejora del aprendizaje y en consecuencia de la calidad del programa impartido.

Por otra parte, pretende plantear una reflexión y análisis sobre el nuevo rol que deben desempeñar los profesores y los estudiantes de acuerdo al sistema educativo que proponen las nuevas titulaciones universitarias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Descripción del Trabajo

La evaluación no se plantea como una actividad al margen del proceso, ni tan siquiera en paralelo, sino que la evaluación formativa debe estar plenamente integrada en el desarrollo de todo el proceso educativo. Ruè (2001) es rotundo al defender que no debe ser considerada desvinculada de la globalidad de cada proceso educativo o simplemente como su conclusión, ya que constituye uno de los principales componentes de todo su desarrollo.

En consecuencia, observaremos como el sistema de evaluación propuesto tiene lugar durante el proceso de aprendizaje y permite las acciones correctoras y mejoras oportunas. El sistema de evaluación proporciona información que puede ser utilizada para orientar y dirigir de manera adecuada el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar vamos a describir las competencias que son objeto del proceso evaluativo. La titulación de Administración y Dirección de Empresas de la Facultat d'Economia IQS de la Universitat Ramon Llull tiene como objetivos de aprendizaje la adquisición de 12 competencias transversales que son las que se describen en la tabla I.

En la Facultat se constituyó un comité de evaluación compuesto por el Decano de la Facultat, el profesor coordinador de cada curso del programa de estudios y la coordinadora de calidad. Las responsabilidades de este comité fueron principalmente diseñar, coordinar y liderar el proceso de evaluación de competencias.

Tabla I. Competencias

ÁREA COMPETENCIAL	COMPETENCIA
1. Formación Humana y Cristiana	- El estudiante será capaz de integrar una serie de valores derivados de una concepción cristiana de la vida tal como especifica la Misión de la Facultad de Economía y en coherencia con la Misión general del Intitut Quimic de Sarrià.
2. Compromiso Ético	- El estudiante será capaz de hacer elecciones éticamente fundamentadas
3. Análisis y Síntesis	- El estudiante será capaz de distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios y elementos - El estudiante será capaz de integrar información o ideas de manera que pueda formular una visión global que no se distinguía con claridad anteriormente
4. Pensamiento Crítico	- El estudiante será capaz de cuestionar y evaluar argumentos o proposiciones haciendo juicios propios
5. Resolución de Problemas	- El estudiante será capaz de identificar un problema, analizar las causas, buscar alternativas y formular la forma de implementar estas alternativas evaluando el efecto de su implementación.
6. Comunicación Oral y Escrita	- El estudiante será capaz de comunicarse eficazmente.
7. Trabajo en Equipo	- El estudiante será capaz de trabajar con un grupo de personas de forma eficaz, participativa y responsable para alcanzar un objetivo común
8. Liderazgo	- El estudiante será capaz de dirigir equipos, personas y organizaciones de forma eficaz
9. Creatividad e Innovación	- El estudiante será capaz de plantear nuevos enfoques, buscar nuevas formas de resolver problemas y ser receptivo a nuevas ideas
10. Globalización	- El estudiante conocerá el entorno global de la actividad económica y social y será sensible frente a otras culturas
11. Tecnologías de la Información y Comunicación	- El estudiante será capaz de utilizar las tecnologías de la información y comunicación
12. Preparación Industrial y Tecnológica	- El estudiante será capaz de comprender y trabajar en entornos tecnológicos e industriales

Para tener una visión general del sistema de evaluación destacaremos que el procedimiento de recogida de información sobre el desarrollo y logro de los estudiantes en las 12 competencias transversales se realiza a través de dos tipos de instrumentos:

- a) Instrumentos directos: Se aplican durante el proceso de aprendizaje. A través de ellos los estudiantes demuestran el desarrollo y desempeño en las competencias durante el proceso de aprendizaje. El profesor obtiene un conocimiento cercano y directo de la evolución y mejora de los estudiantes en la adquisición de las mismas. Son instrumentos integrados plenamente en el proceso de aprendizaje y son los que van a centrar principalmente la presentación de este trabajo. Y por otra parte,
- b) Instrumentos indirectos: Reflejan cómo es percibido ese aprendizaje por diferentes *stakeholders* o los propios estudiantes. Son diferentes encuestas diseñadas principalmente para poder tener información valiosa de los logros de los estudiantes. En concreto, se han realizado encuestas a estudiantes, a graduados y a representantes del mundo de la empresa que han contratado a graduados de nuestra titulación.

Consideramos que un sistema de evaluación que contemple ambos tipos de instrumentos ofrece una visión mucho más rica del desarrollo y logro de los estudiantes en las competencias evaluadas. Los resultados de la evaluación que realiza el profesor a partir de los instrumentos directos utilizados durante las actividades formativas que se desarrollan en el marco de su asignatura son comparados con los resultados obtenidos a través de los instrumentos indirectos. Estos últimos ofrecen una valiosa información sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre la adquisición de competencias o la percepción que manifiesta el graduado que ya está trabajando o el propio empleador sobre las mismas.

Tal como hemos comentado, en este trabajo nos vamos a centrar en el proceso de evaluación de competencias que tiene lugar a través de los instrumentos directos. Para Palomba y Banta (2001) una de las claves del éxito de un programa de evaluación se encuentra en la capacidad para involucrar al profesorado, a los estudiantes y al staff. Un punto fundamental es que los profesores se impliquen en la evaluación de las competencias que contempla la titulación y estén coordinados para promover satisfactoriamente a través de los diferentes cursos que conforman el plan de estudios, el desarrollo óptimo de los estudiantes en cada una de las competencias. Debe planificarse dónde (en qué materias) y cómo (a qué nivel de desempeño) estas competencias deben ser desarrolladas por los estudiantes.

En la etapa de planificación de las doce competencias se analizó cómo podía realizarse la evaluación de una determinada competencia desde diferentes asignaturas y a lo largo de todos los cursos del plan de estudios. La planificación se realizó bajo los criterios de coherencia y reparto equilibrado teniendo siempre presente como referencia los objetivos de la titulación. Para ello, era fundamental llegar a un consenso y compromiso entre todos los profesores sobre la determinación de las asignaturas en las que se iba a medir y evaluar cada competencia y el diseño y aplicación de los instrumentos adecuados para poder realizar una evaluación rigurosa y eficaz. En consecuencia, se estableció un protocolo de reuniones para discutir sobre las actividades formativas e instrumentos más propicios para cada competencia. La fase de planificación de competencias en el plan de estudios se refleja gráficamente en la matriz de la tabla 2 en la que aparecen por una parte las asignaturas de carácter troncal y obligatorio del plan de estudios y por otra las competencias transversales propias de la titulación.

La tabla 2 describe la implicación de cada asignatura en la evaluación de las competencias propias de la titulación. Vale la pena destacar que esta plantilla fue ampliamente discutida entre todos los profesores y que refleja únicamente la implicación de las competencias transversales del programa pero que evidentemente cada asignatura tiene otras competencias específicas que no se reflejan en la plantilla y que son propias de cada materia.

Tabla II. Relación asignaturas-competencias

ASIGNATURAS		COMPETENCIAS											
		Formación Humano cristiana	Compromiso ético	Análisis Síntesis	Pensamiento Crítico	Resolución de problemas	Comunicación oral/escrita	Trabajo equipo	Liderazgo	Creatividad e Innovación	Globalización	TIC	Industrial / Tecnológica
Primer curso	Contabilidad General			X									
	Matemáticas			X								X	
	Entorno Económico		X		X								
	Informática I											X	
	Marketing		X							X			
	Pensamiento Social Cristiano	X	X		X								
	Informática II			X								X	
	Comunicación						X						
	Inglés I						X						
Segundo curso	Microeconomía Básica			X									
	Estadística			X									
	Macroeconomía Básica			X									
	Derecho			X									
	Contabilidad de Costes			X									
	Organización		X				X	X	X				
	Gestión Operaciones					X							X
	Ética	X	X		X								
	Inglés II						X						
Tercer curso	Economía Española y Mundial			X				X			X		
	Microeconomía Avanzada		X		X								
	Inferencia Estadística					X							
	Macroeconomía Avanzada		X		X								
	Gestión Empresarial					X			X				
	Finanzas			X									
	Comercio Internacional						X				X	X	
	Inglés III						X						
Cuarto curso	Contabilidad Analítica			X									
	Dirección Comercial					X		X			X		
	Dirección Financiera		X	X									
	Econometría											X	
	Fiscal y Laboral		X	X									
	Gestión de la Innovación						X			X			X
	Gestión de Calidad					X	X	X					
Quinto curso	Dirección Estratégica			X	X				X				
	Control de Gestión			X									
	Entorno Social	X	X										
	Ciencia, Tecnología y Sociedad	X	X							X			X
	e-business										X	X	X
	Trabajo Final Carrera			X				X	X				

El rol del profesor en la cultura de la evaluación tiene un papel significativo ya que aunque el proceso esté centrado en el estudiante, el docente será el conductor y orientador del proceso y además será el responsable de que en su asignatura se implemente de forma rigurosa el plan de evaluación. Éste debe contextualizar la competencia al área concreta de su

asignatura y definir muy claramente el objetivo de aprendizaje. Jorba y Casellas (1997) insisten en que se comuniquen claramente los objetivos que se persiguen para que los estudiantes sean conscientes de lo que van a aprender, el motivo por el que se les proponen unas determinadas actividades y conozcan con antelación cuál es el resultado esperado

El profesor debe asignar unas tareas o actividades a los estudiantes para que éstos puedan demostrar el desarrollo y logro de la competencia. Goñi (2005) realiza la siguiente distinción entre tareas y actividades. Define la tarea como una propuesta de trabajo que encarga un docente a un estudiante para organizar un proceso de enseñanza. La actividad, en cambio, es el trabajo que realiza un estudiante para desarrollar un proceso de aprendizaje. Ambas son complementarias y suponen que el docente explicita al estudiante qué debe hacer para lograr las competencias esperadas. En consecuencia, el profesorado planifica diversas actividades formativas con el fin de que los estudiantes puedan desarrollar dichas competencias y a través de diferentes instrumentos como pueden ser cuestionarios, proyectos, presentaciones, resolución de casos, etc., se recogen evidencias del progreso de los estudiantes y muestras para poder hacer una valoración del aprendizaje. Tal como reconoce Tenbrink (1981) no hay fuente más importante de información sobre el aprendizaje de los estudiantes que las mismas actividades de aprendizaje.

Las investigaciones de Weaber y Qi (2005) evidencian que los estudiantes que activamente participan en el proceso de aprendizaje, aprenden más que aquellos que no lo hacen. No cabe duda que uno de los retos del profesor es promover la implicación activa del estudiante para que el aprendizaje tenga éxito. El docente pasa de ser para el estudiante una fuente de información a una persona que le orienta de diversas formas para adquirir una competencia a través de determinadas actividades. La comparación utilizada por Goñi (2005) refleja la relación docente-estudiante en el Espacio Europeo de Educación Superior. Para él, el estudiante pasaría de ser un envase en el que el docente depositaba su saber a un aprendiz activo que demanda ayuda y colaboración del docente para poder realizar la actividad a la que debe enfrentarse. Por tanto, considera que la relación gana en interactividad, horizontalidad, autonomía y aceptación mutua de responsabilidades diferentes pero complementarias.

La relación gana en interactividad porque es necesario que estudiantes y docentes interactúen de forma más activa. En el nuevo modelo educativo la función básica del estudiante no es escuchar pacientemente la clase magistral del profesor sino que las actividades formativas que se desarrollaran implican una interacción entre ambos mucho más alta. Goñi (2005) al reconocer un tipo de relación más horizontal alude a una proximidad y relación más cercana entre docente y estudiante. La relación gana en autonomía principalmente desde la perspectiva del estudiante porque éste debe adoptar un papel más activo y autónomo en relación a las actividades que debe realizar. Finalmente la relación gana en aceptación mutua porque si ya asumimos que el profesor debe orientar y organizar el proceso de enseñanza debemos también esperar que el estudiante asuma su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Mentkowski *et al.* (2000) insisten en el cambio de actitud que deben experimentar los estudiantes al pasar de la cultura del “profesor me enseña” a la de “yo aprendo y me desarrollo en el aprendizaje”. Este rol activo del estudiante es necesario para que el proceso de aprendizaje sea realmente efectivo

Haworth y Conrad (1997) denominan a las universidades como “*community of learners*” literalmente podríamos traducirlo como comunidad de personas que aprenden. Y en ese sentido no se refieren únicamente a estudiantes porque asumen que los profesores también aprenden, incluso se refiere a la relación entre profesor-estudiante como *co-learners* o

partners. Ello supone una nueva concepción en el marco de relaciones entre docente-estudiante en la que ambos se encuentran inmersos en el mismo proceso compartiendo intereses comunes.

Se observará en la tabla 2 que cada asignatura tiene marcadas como máximo la evaluación de 3 o 4 competencias transversales. El resto de competencias también pueden trabajarse en las asignaturas, sin embargo, se ha considerado conveniente realizar una evaluación sistemática en cada asignatura de no más de tres o cuatro competencias para que los profesores centren sus esfuerzos en la evaluación en profundidad de las mismas.

En la Facultat d'Economia IQS (URL) se desarrolló un protocolo de reuniones para todo el profesorado con el objetivo de compartir experiencias y discutir sobre instrumentos y metodología de evaluación. Para la evaluación de las competencias específicas de cada materia los profesores decidieron con total independencia los instrumentos a utilizar en cada asignatura. Sin embargo, respecto a las competencias transversales se crearon instrumentos y pautas de evaluación comunes aprovechando sinergias entre distintas materias que comparten el desarrollo de una misma competencia.

Entre los instrumentos de evaluación comunes que han sido compartidos por profesores de distintas materias y cursos que evalúan una misma competencia, a modo de ejemplo, describimos el diseño del cuestionario de autoevaluación para la competencia de "trabajo en equipo" que se reproduce en la tabla 3.

Tabla 3. Cuestionario Evaluación Trabajo en equipo.

<i>Cuestionario evaluación</i> TRABAJO EN EQUIPO	
Fecha:	
Asignatura:	
Grupo al que pertenece:	
Indique la respuesta que mejor refleje su opinión respecto a las siguientes cuestiones que se plantean:	
▪ Considero que el grupo ha identificado y compartido el objetivo común	<input type="checkbox"/> nada <input type="checkbox"/> un poco <input type="checkbox"/> bastante <input type="checkbox"/> mucho
▪ Considero que la participación de las tareas entre los miembros del equipo ha sido equitativa	<input type="checkbox"/> nada <input type="checkbox"/> un poco <input type="checkbox"/> bastante <input type="checkbox"/> mucho
▪ Considero que la comunicación interpersonal entre los miembros del equipo ha sido satisfactoria	<input type="checkbox"/> nada <input type="checkbox"/> un poco <input type="checkbox"/> bastante <input type="checkbox"/> mucho
▪ Considero que han sido oportunos los mecanismos de consenso y resolución de conflictos para alcanzar unas metas	<input type="checkbox"/> nada <input type="checkbox"/> un poco <input type="checkbox"/> bastante <input type="checkbox"/> mucho
▪ Estoy satisfecho con mi aportación personal al resto del grupo	<input type="checkbox"/> nada <input type="checkbox"/> un poco <input type="checkbox"/> bastante <input type="checkbox"/> mucho

El cuestionario ha sido aplicado en todas aquellas asignaturas del plan de estudios que están comprometidas en la evaluación de esta competencia. Lo cumplimentaban los estudiantes al finalizar una tarea de trabajo en equipo realizando una autoevaluación sobre determinados criterios como el grado de participación de los miembros del grupo, los mecanismos de consenso o la aportación personal de cada uno entre otros. Este instrumento permite detectar las áreas de mejora para mejorar el aprendizaje de la competencia de trabajo en equipo. Cabe destacar que los resultados obtenidos por un profesor que aplica este cuestionario en una asignatura de los primeros cursos del plan de estudios es comparado con los resultados obtenidos por una asignatura en un curso posterior y ello permite evidenciar si ha habido mejora durante el aprendizaje.

En este proceso de evaluación es fundamental el *feedback* que se ofrece a los estudiantes para que puedan mejorar su aprendizaje y corregir aquellas áreas que se consideren oportunas pero también el feedback que ofrece cada profesor al resto de profesores respecto a los resultados de evaluación de su competencia para que desde una perspectiva que contemple al globalidad del plan de estudios se pueda mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Los profesores al finalizar el curso académico o el periodo de impartición de sus respectivas asignaturas, en función de si son semestrales o anuales, realizan un informe con los resultados de la evaluación realizada en su aula sobre las competencias que tenían asignadas en sus asignaturas. Este informe es presentado en las reuniones que se convocan sistemáticamente cada curso académico con motivo de la evaluación de competencias. El informe contempla áreas o sugerencias de mejora para optimizar el aprendizaje de los estudiantes en las competencias evaluadas. Cada profesor entrega el informe a la coordinadora de Calidad que se encarga de colgar todos los documentos en una intranet a la que tienen acceso los profesores responsables de asignatura posibilitando una visión global del desempeño de los estudiantes en las competencias evaluadas y compartiendo los resultados e instrumentos de evaluación utilizados entre todos los profesores.

Conclusiones

La evaluación de competencias constituye una de las actividades relevantes para el profesorado en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior y el profesorado debe dedicar especial atención al diseño y creación de instrumentos útiles que le aporten información rigurosa y fiable sobre el desempeño de los estudiantes en las competencias propias del programa educativo.

Es fundamental la comunicación entre profesor-estudiante y el efecto de ésta en los resultados de aprendizaje. En particular insistimos en el feedback ofrecido a los estudiantes para orientarlos eficazmente hacia la mejora y potenciar la interactividad de la relación entre ambos.

La evaluación propuesta tiene un carácter claramente formativo ya que permite la mejora continua de la titulación al ofrecer información sobre áreas de mejora que se producen durante el proceso de aprendizaje y que conducen a un plan de acciones. En la Facultat d'Economia IQS como resultado del proceso de evaluación se han realizado cambios en las actividades formativas de algunas materias, se han generado nuevos instrumentos de evaluación y se ha reformado algún aspecto del plan de estudios como por ejemplo, la inclusión de asignaturas impartidas en inglés o la ampliación de la oferta de asignaturas

optativas de algún área de estudio que debía reforzarse. En definitiva, acciones que cumplen con la finalidad del sistema de evaluación propuesto en la medida que sirven para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la calidad del programa impartido.

Bibliografía

- Andrade, H, y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 32 ,2.,159-181.
- Casanova, M^aA. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Chavarría, X. y Borrell, E. (2002). *Calidad en educación*. Barcelona: Edebé
- Goñi, J.M^a. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro/ICE-UB. Barcelona.
- Haworth, J.G. y Conrad, C.F. (1997). *Emblems of Quality in Higher Education. Developing and sustaining High-Quality Programs*. Boston: Pearson/Simon and Schuster.
- Jorba, J, y Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Síntesis.
- Mentkowski, M., Rogers, G., Doherty, A., Loacker, G., Reisetter, J., Rickards, W., O'Brien, K., Riordan, T., Sharkety, S., Cromwell, L., Diez, M., Bartels, J. y Roth, J. (2000). *Learning That Lasts: Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Municio, P. (2000). Evaluación de la Calidad. En Pérez Juste R., López Rupérez, F., Peralta M^aD. y Municio P. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*.(p.101-156). Madrid: Narcea.
- Palomba, C.A. y Banta, T.W. (1999). *Assessment Essentials. Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palomba, C.A. y Banta, T.W. (ed.) (2001). *Assessing student competence in accredited disciplines. Pioneering Approaches to Assessment in Higher Education*. Canadá: Stylus Publishing.
- Rosales, C. (1981). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea
- Ruè, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Madrid: Editorial Síntesis
- Tenbrink, T.D. (1981). *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea
- Umbach, P.D. y Wawrzynski, M.R. (2005). Faculty do matter. *Research in Higher Education*, Vol. 46, 2, 153-184.

Weaber, R. y Qi, J. (2005). Classroom Organization and Participation: College Student's Perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76, 5, 570-601.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate.

- El proceso de aprendizaje requiere de una actitud más madura y responsable en el estudiante en el que éste debiera estar más preocupado por la calidad de su aprendizaje que por la nota final obtenida. ¿será posible desplazar la importancia relevante que tiene para éste la calificación final de una materia y en su lugar priorizar el aprendizaje de las competencias?
- ¿Cómo conseguir que el estudiante asuma un papel mucho más activo en el proceso de aprendizaje?
- La implementación de un sistema de evaluación de competencias de una titulación requiere de un esfuerzo en la coordinación del profesorado. Se debe promover la cooperación entre el profesorado con el objetivo de crear posibles sinergias en metodología e instrumentos de evaluación utilizados.