

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

MARIA PALLISERA DÍAZ
JUDIT FULLANA NOELL
ANNA PLANAS LLADÓ
ARANTZA DEL VALLE GÓMEZ

Departamento de Pedagogía, Universidad de Girona, España

1. Introducción

En España, la formación universitaria actual se encuentra en un momento de transición hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que plantea cambios muy importantes con respecto a la formación actual, fruto del proceso de adaptación de los estudios al espacio europeo de educación superior. Este proceso implica un cambio en la concepción del enfoque del proceso de aprendizaje de los estudiantes; las universidades tienen que hacer el tránsito de programas formativos centrados en la consecución de contenidos organizados en torno a asignaturas a currículos basados en competencias. Se prevé que, de forma generalizada, los nuevos planes de estudio se cursen en todas las universidades españolas a partir del curso 2010-2011. La adaptación al EEES genera un cambio de óptica que afecta no sólo el procedimiento de diseño de los nuevos planes y a la organización de los contenidos, sino que va mucho más allá, e implica cambios radicales en las metodologías de enseñanza y evaluación que se han desarrollado hasta ahora en el marco de la universidad española. En este artículo presentamos el marco organizativo de las nuevas titulaciones en España y señalamos los cambios principales que se configuran a partir de la normativa estatal para analizar cuáles son los principales retos que comporta la adaptación de estos estudios al EEES y plantear orientaciones que den respuesta a estas cuestiones, a fin de que el proceso de adaptación se aproveche realmente como oportunidad de cambio y de mejora en la formación de los futuros profesionales.

2. Las nuevas titulaciones universitarias en España. Características principales

Cabe tener presente, en primer término, que el proceso de adaptación a las nuevas directrices europeas que hace cada universidad está condicionado por las directivas y normativas que establece, en primer lugar, el Estado español; en segundo lugar, cada comunidad autónoma, y en tercer lugar, la

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 52/4 – 25/04/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



normativa fijada por cada una de las universidades. Aquí tendremos en cuenta sólo la primera, porque es la general y básica, válida para todas las titulaciones en España: la normativa estatal.¹

- Todos los grados pasan a tener 240 créditos ECTS, es decir, una duración de cuatro años. Como consecuencia, las licenciaturas y diplomaturas actuales desaparecen y surgen los nuevos estudios de grado, que modifican su duración con respecto a las licenciaturas y diplomaturas. Se recomienda incluir en estos 240 créditos, hasta 60 créditos de *prácticum* y entre 6 y 30 créditos destinados al trabajo de fin de grado. Los másteres pueden tener entre 60 y 120 créditos, que tienen que incluir un trabajo de fin de máster con una carga de entre 6 y 30 créditos.
- *Desaparece el catálogo de títulos* (lista cerrada de titulaciones) que hasta ahora proponían los ministerios que tenían competencias universitarias. En la actualidad, el recientemente creado Ministerio de Ciencia e Innovación sólo establece las competencias y contenidos obligatorios para algunas titulaciones, como Medicina, Enfermería, la de maestro... Como plantea Vázquez (2008: 32), la eliminación de la «red de seguridad» que supone la existencia de un catálogo de titulaciones ofrece ahora a las universidades la oportunidad de definir nuevos títulos abiertos a las nuevas necesidades sociales y del sistema productivo. Como consecuencia, se abre la puerta a una autonomía que nunca hasta ahora había tenido la universidad española en lo que a procesos de diseño de los títulos universitarios se refiere. Sin duda, se genera de este modo un cambio de óptica que, si se superan las posibles luchas corporativistas internas, favorece las iniciativas innovadoras, y que éstas tengan en cuenta las características contextuales y que respondan a ellas, incluidas las necesidades profesionales evidenciadas en un territorio determinado. Así, podemos encontrar diferencias importantes en el planteamiento y diseño de las nuevas titulaciones de un mismo grado entre las diferentes comunidades autónomas y entre las universidades de una misma comunidad, aunque el proceso de verificación y acreditación al que nos referimos a continuación tiene que velar por su adecuación al territorio. Reconociendo las ventajas que tiene este elemento, porque comporta la superación de la hasta ahora extremadamente rígida y uniformadora normativa, no podemos dejar de apuntar que, seguramente, en los momentos iniciales, el mercado laboral se puede encontrar muy confundido por la coexistencia de titulaciones con formulaciones y especializaciones significativamente diferentes, pero muy relacionadas con un mismo ámbito.
- Una de las características del nuevo modelo es la *formulación de las nuevas titulaciones a partir de las competencias profesionales*, cosa que en el contexto español es una auténtica novedad, por el hecho de que, tradicionalmente, la formación universitaria se ha centrado en las materias. Aunque es, y ha sido, un concepto controvertido en su aplicación a la enseñanza superior, hay un cierto consenso a entender que una competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para llevar a cabo una tarea de manera eficaz; se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integradoras en las cuales los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente a la tarea que se ejecuta.
- Se establece un proceso riguroso de *verificación y acreditación* de los títulos universitarios absolutamente diferente al vigente hasta este momento. La verificación consiste en la aprobación inicial del título y se realiza a partir de la evaluación de una memoria o propuesta de título que

¹ El documento de referencia es el Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

debe presentar cada universidad. Esta memoria, con el fin de ser evaluada positivamente, tiene que argumentar de manera exhaustiva la *necesidad de la titulación*, los *objetivos* y las *competencias profesionales* que la orientan, la *planificación de la enseñanza* (organización de contenidos y hasta qué punto se dirige a permitir la consecución de las competencias) y los *recursos de que dispone cada centro para alcanzar los resultados previstos*. También tiene que describir el *sistema previsto para garantizar la calidad* del título. Una vez aprobada la memoria, seis años después del inicio del nuevo título, habrá que someterlo a un proceso de acreditación con el fin de poder continuar impartiendo. En este proceso se evaluarán los resultados obtenidos y hasta qué punto la aplicación se corresponde con lo que se ha formulado en la memoria del título aprobada. El proceso de acreditación, tras seis años de impartición del título, obligará a las universidades a implantar la cultura de la evaluación más allá de los estudiantes, como centro de interés, y aplicarla al mismo sistema.

Como novedad especial, cabe subrayar que es la primera vez que en las propuestas de las titulaciones se pide, no únicamente la concreción de los contenidos, sino también la especificación de las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación previstos para cada módulo o materia, incidiendo claramente en cómo se dirigen a las competencias profesionales previamente establecidas. Este proceso pide un trabajo de coordinación potente por parte del profesorado universitario, así como saber detectar claramente las necesidades y demandas del mundo laboral. Hay que asegurar, por lo tanto, la participación de los profesionales en los procesos formativos con el fin de velar por la relación entre formación y profesión.

Se abre así un proceso de trabajo, que nunca hasta ahora había sido permitido a la universidad española, con un abanico enorme de posibilidades: la decisión del título, la orientación que se quiere dar a la titulación, la formulación de las competencias profesionales, el planteamiento y organización de los contenidos, el replanteamiento de metodologías y su orientación sin estar condicionados a un listado obligatorio de materias... Un proceso abierto y estimulante, pero nada fácil, porque implica un trabajo absolutamente nuevo en un contexto —el mundo universitario— donde las decisiones sobre las titulaciones hasta ahora habían sido muy limitadas y estaban condicionadas por otros parámetros. Acto seguido analizamos los principales retos a los que nos enfrentamos desde la formación inicial en el nuevo contexto de convergencia europea.

3. Los principales retos que plantea la enseñanza basada en competencias: orientaciones para responder a ellos

Una de las características del nuevo modelo es la *formulación de las nuevas titulaciones a partir de las competencias profesionales*. Tal como hemos comentado anteriormente, se acepta que una competencia profesional implica poner en acción, ante una determinada situación profesional, un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Resolver un problema, tomar una decisión, diseñar un proyecto, hacer un informe de un caso, etc. implica poner en funcionamiento conocimientos, habilidades, actitudes y valores que trascienden el ámbito de una única materia. Todo ello supone un cambio sustancial con respecto a la configuración de la formación actual, estructurada en torno a disciplinas académicas, de manera que los conocimientos, habilidades y actitudes se trabajan esencialmente desde una perspectiva disciplinaria y no desde una perspectiva más integradora.

Plantear una formación basada en competencias profesionales comporta, en primer lugar, tener presente en la formación no sólo los contenidos académicos, sino también los procedimentales y los actitudinales que están relacionados con el desarrollo de las competencias profesionales. Por lo tanto, nos encontramos ante un reto importante: en primer término, la formulación de las competencias profesionales; seguidamente, su traducción en contenidos de enseñanza (conocimientos, habilidades y actitudes); la planificación de la enseñanza de forma que se dirija específicamente a esta diversidad de contenidos y que, por lo tanto, prevea actividades no sólo de aprendizaje sino también de evaluación, tanto de los conocimientos como de las habilidades y las actitudes. El eje que articula, a partir de ahora, las enseñanzas son las competencias profesionales.

Este cambio de perspectiva nos conduce a plantear dos cuestiones, cuyas respuestas constituyen retos que habrá que trabajar en el nuevo modelo de formación superior:

1. ¿Cómo se pueden transformar las competencias profesionales que, en principio, sólo se pueden desarrollar y observar en situaciones reales de ejercicio profesional, en contenidos de aprendizaje? Es decir, ¿cómo se puede organizar la formación inicial para que contribuya a la preparación de los estudiantes en el ejercicio de estas competencias?
2. ¿Cómo se puede garantizar que los estudiantes han alcanzado un nivel suficiente de competencias profesionales? Es decir, ¿cómo se tienen que plantear los procesos de evaluación con el fin de permitir reorientar y mejorar el aprendizaje de las competencias?
3. A continuación proponemos, a partir de la experiencia desarrollada durante los últimos años en el contexto de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona (España), un modelo a seguir para dar respuesta a estas cuestiones.²

3.1 Primera cuestión: ¿cómo hay que traducir las competencias profesionales en un diseño curricular universitario?

El primer paso, una vez determinadas las competencias profesionales, es analizarlas con el fin de consensuar, entre el profesorado, cuáles son los componentes (contenidos, procedimientos, actitudes) que las integran. En esta fase, el equipo del profesorado debe analizar cada una de las competencias identificadas previamente, definir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados, y establecer un consenso sobre qué representa o qué significa cada competencia. El desglose de cada competencia nos ayudará a establecer posteriormente la secuenciación de contenidos, así como los resultados de aprendizaje que orientarán la evaluación. Esta fase puede realizarse a partir de la siguiente secuencia de tareas:

1. *Análisis de cada competencia* para establecer los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con ella.
2. Determinación de los espacios de trabajo que configuran la estructura básica del plan de estudios. Unos nos vienen dados por la definición misma de los grados, según la normativa

² En Pallisera, Fullana *et al.* (2007) y en Fullana, Pallisera *et al.* (2008) se presenta con detalle el proceso seguido para la adaptación de los estudios de Educación Social de la Universidad de Girona (España) al espacio europeo de educación superior con el objetivo de construir el currículo a partir de las competencias reconocidas como tales por los profesionales que desarrollan funciones socioeducativas en este contexto territorial. Partimos de la experiencia desarrollada por el equipo docente de esta titulación para proponer las fases que hay que tener en cuenta en el diseño curricular de la formación universitaria de los futuros educadores sociales.

estatal: los cuatro cursos, las prácticas externas en instituciones y el trabajo de fin de grado. Junto a estos espacios podemos establecer, en función de las características de la titulación, otros espacios específicos. Nuestra experiencia previa en el desarrollo de planes de acción tutorial en los tres últimos años nos anima a apostar por dedicar, en los dos primeros cursos, un módulo específico que tiene como objetivo establecer un sistema de comunicación estable entre estudiantes y profesorado, desarrollar acciones de orientación académica del alumnado, insistir en el aprendizaje de competencias transversales relacionadas con el aprendizaje autónomo y desarrollar la capacidad de reflexión, diálogo y autonomía de los estudiantes, y la resolución de conflictos en el seno de la universidad, entre otros (Pallisera, Fullana et al., 2006, 2009).

3. *Distribución de los componentes de las competencias en cada uno de estos espacios.* Así, realizamos una primera secuenciación básica de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes) que configuran cada una de las competencias. El resultado de este trabajo es un documento base en el que se sugiere el momento y el espacio o espacios (niveles, prácticum, trabajo de fin de grado, plan de acción tutorial) donde hay que trabajar cada uno de los componentes de las competencias. La siguiente tabla muestra, a título de ejemplo, el trabajo realizado en una de las competencias, concretamente referida a la *resolución de problemas y toma de decisiones en el ámbito profesional*. Observamos que la primera columna señala los distintos niveles. Los componentes de la competencia se asignan a los distintos espacios de aprendizaje previstos.³

TABLA 1.
Ejemplo de distribución de los componentes de una competencia
en los espacios de aprendizaje previstos en el grado

Curso	7. Resolución de problemas y toma de decisiones en el ámbito profesional		
	Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
1	Técnicas y estrategias de dinamización de grupos.	Habilidades de comunicación.	Escucha y empatía. Respeto de los puntos de vista de las personas.
2		Habilidades de relación interpersonal. Capacidad de diálogo.	Escucha y empatía. Respeto de los puntos de vista de las personas.
3	Los conflictos: qué son, tipología y espacios de conflictos. Prevención de los conflictos. Estrategias de resolución de conflictos: mediación, conciliación, arbitraje.	Uso de estrategias de dinámica de grupos para resolver conflictos. Habilidades de comunicación. Habilidades de relación interpersonal. Capacidad de diálogo. Uso de estrategias de dinámica de grupos para resolver conflictos. Estrategias de negociación y de consecución de acuerdos.	Escucha y empatía. Respeto de los puntos de vista de las personas. Interés por la cooperación con las personas. Disposición para la resolución no violenta de los conflictos.
4	Modelos de mediación y gestión de conflictos. Mediación. Tipos de mediación y gestión. En el ámbito de la educación social. Mediación familiar. Mediación intercultural, escolar, comunitaria. Estrategias de negociación. Estrategias de toma de decisiones.	Estrategias de negociación y de consecución de acuerdos. Habilidades de comunicación. Habilidades de relación interpersonal. Capacidad de diálogo (3). Uso de estrategias de dinámica de grupos para resolver conflictos (3). Estrategias de negociación y consecución de acuerdos (4).	Escucha y empatía. Respeto de los puntos de vista de las personas (I, P, PAT). Interés por la cooperación con las personas (P, PAT). Disposición para la resolución no violenta de los conflictos (P, PAT).

³ El ejemplo se extrae del trabajo realizado en los estudios de Educación Social de la Universidad de Girona en el proceso de adaptación al espacio europeo de educación superior. Aunque se trata de una competencia transversal que pueden compartir otros estudios universitarios de grado, es muy posible que las características profesionales de cada formación condicione los componentes concretos que hay que considerar en el desglose de la competencia. Para obtener más información sobre el contexto de trabajo realizado en los estudios citados, se puede consultar: Fullana, J.; Pallisera, M.; Planas, A.; del Valle, A. (2008).

Con este procedimiento, lo que se consigue es definir un conjunto de aspectos básicos para cada competencia. El trabajo hecho de esta manera para cada una de las competencias constituye el punto de partida para la organización curricular de la titulación y para planificar la evaluación de las competencias.

Podemos ver que es un trabajo complejo y que implica la toma de decisiones consensuada entre el profesorado. A partir de aquí, el siguiente paso lo constituye la revisión de las competencias asignadas a cada uno de los cursos (y los otros espacios que se hayan podido considerar) con el fin de establecer sinergias entre los diferentes contenidos que configuran los módulos formativos. La planificación de una formación más integrada implica la necesidad de que haya una coordinación mayor entre el profesorado y una planificación del aprendizaje de las competencias a lo largo de los cuatro cursos. Una misma competencia se puede abordar de diferentes formas, con diversas metodologías y con diferentes niveles de complejidad en cada uno de los cursos, lo cual también exige una mayor coordinación de los módulos y de los cursos.

3.2 Segunda cuestión: ¿cómo se tienen que plantear los procesos de evaluación con el fin de garantizar y mejorar el aprendizaje de las competencias?

La segunda pregunta que nos hacíamos tiene que ver con los sistemas que garanticen que los estudiantes han alcanzado las competencias. Estamos hablando, pues, de la evaluación del aprendizaje. Este aspecto también representa un importante punto de inflexión con respecto al funcionamiento actual de la evaluación de los estudiantes. La formación basada en competencias tiene, básicamente, dos consecuencias para la evaluación.

En primer lugar, si hasta ahora la evaluación consistía, principalmente, en comprobar el nivel de conocimientos alcanzados por los estudiantes en una asignatura específica, a partir de ahora se pide a las universidades que sean capaces de comprobar si los estudiantes adquieren las competencias profesionales a lo largo de su formación inicial. El establecimiento de programas de evaluación que informen a los estudiantes y al profesorado sobre el progreso en la adquisición de las competencias tendría que ser uno de los ejes de trabajo de los equipos docentes.

En segundo lugar, en este nuevo modelo de educación superior, la evaluación pasa a ser entendida como un elemento que tiene que servir, sobre todo, para potenciar el aprendizaje del estudiante, lo cual implica dar a esta actividad un carácter eminentemente pedagógico y concebirla como estrategia de formación en sí misma. Así, se pasa de un modelo de formación en que la evaluación tiene un papel sumativo —con la consiguiente calificación del estudiante como indicador de superación o no de una asignatura o materia—, a entender la evaluación como parte integrante del proceso de aprendizaje, que, sin perder la función sumativa, tiene que servir también —y sobre todo— como herramienta para indicar al estudiante los puntos fuertes y débiles de su proceso de aprendizaje. Sólo de esta manera el estudiante podrá reorientar o mejorar su aprendizaje.

A fin de que la evaluación se convierta en un apoyo al aprendizaje, tiene que estar verdaderamente relacionada con los objetivos de aprendizaje y, en algún momento, el estudiante deberá hacer algún tipo de demostración activa que permita observar que ha alcanzado este aprendizaje, más allá del hecho de que pueda hablar o escribir sobre él. En este sentido, un paso importante para asegurar la correspondencia clara entre la enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación tiene que ser la definición de qué es lo que queremos que los estudiantes hayan aprendido al final de cada uno de los cursos del grado, *qué esperamos de los estudiantes* o, dicho de otro modo, de los resultados de aprendizaje (Adam, 2004).

3.2.1. De las competencias a los resultados de aprendizaje

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

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

La Tabla 2 muestra algunos ejemplos de resultados de aprendizaje que se podrían derivar de la competencia genérica «Comunicación oral y escrita en la lengua del entorno profesional».⁴

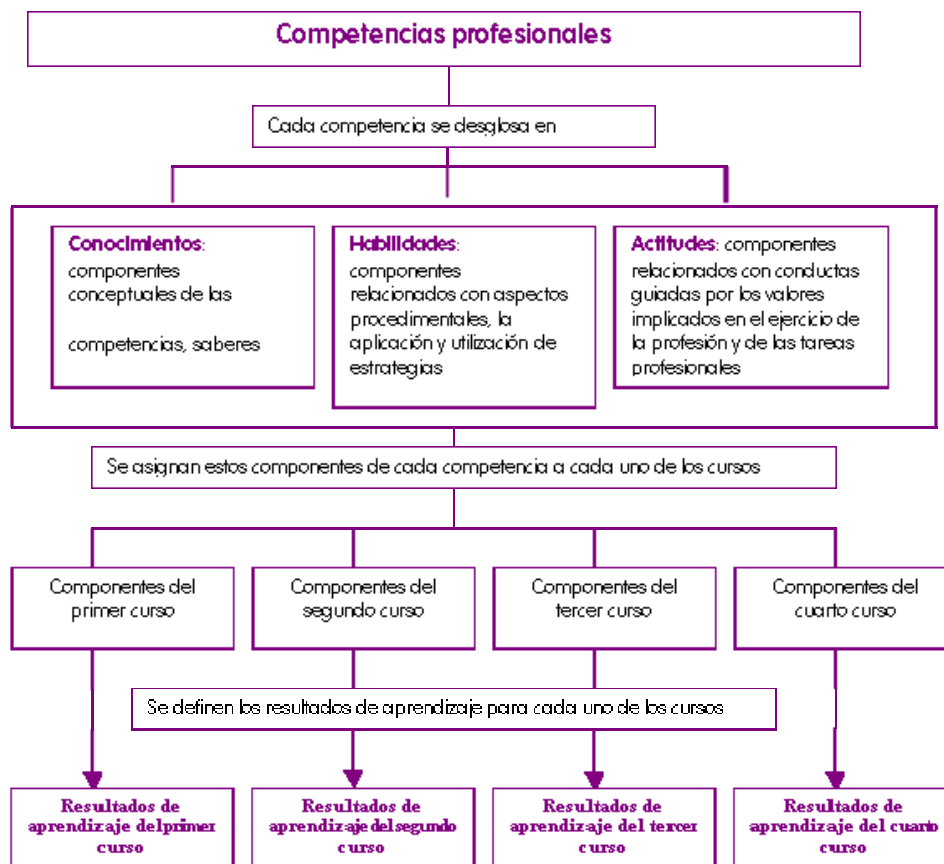
TABLA 2.
Resultados de aprendizaje por cursos de la competencia genérica "Comunicación oral y escrita en la lengua del entorno profesional"

	Resultados de aprendizaje
Primer curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formular ideas por escrito de manera estructurada y coherente, y utilizando el vocabulario básico de la profesión y los recursos literarios fundamentales (estructura básica de un texto, sistema de citación, referencias bibliográficas, etc.). 2. Expresarse oralmente exponiendo con claridad las ideas propias y mostrando una actitud de respeto hacia las opiniones de los demás.
Segundo curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redactar textos de manera estructurada y coherente, y utilizando el vocabulario propio de la profesión que se ha trabajado en la carrera y los recursos literarios fundamentales (estructura básica de un texto, sistema de citación, referencias bibliográficas, etc.), adaptándose a los principales tipos de registros del ámbito profesional. 3. Expresarse oralmente exponiendo con claridad las ideas propias y mostrando una actitud de respeto hacia las opiniones de los demás.
Tercer curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redactar textos bien estructurados utilizando con precisión los diferentes tipos de registros habituales en el campo profesional y mostrando un dominio de los marcos teóricos y conceptuales propios del ámbito. 2. Mostrar capacidad para argumentar y cuestionar las decisiones profesionales tanto con los profesionales como con las personas con las que se trabaja. 3. Estructurar una exposición oral aclarando y justificando el posicionamiento personal de manera argumentada, y utilizando correctamente los recursos adecuados para cada situación (nuevas tecnologías, dinámicas de grupo, etc.).
Cuarto curso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar dominio en la redacción de textos bien estructurados utilizando con precisión los diferentes tipos de registros habituales en el campo profesional y mostrando el dominio de los marcos teóricos y conceptuales propios del ámbito. 2. Mostrar capacidad para argumentar y cuestionar las decisiones profesionales tanto con los profesionales como con las personas con las que se trabaja. 3. Estructurar una exposición oral aclarando y justificando el posicionamiento personal de manera argumentada, y utilizando correctamente los recursos adecuados para cada situación (nuevas tecnologías, dinámicas de grupo, etc.).

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

⁴ Como en el ejemplo anterior, esta competencia, a pesar de ser genérica y, por lo tanto, aplicable a diferentes ámbitos profesionales y de formación, puede concretarse de modo diferente en función del ámbito profesional. El ejemplo mostrado corresponde al grado en Educación Social.

CUADRO 1.
Proceso de transformación de las competencias en resultados de aprendizaje⁵



2.2.2 Los requisitos para hacer una evaluación de calidad en el modelo por competencias

En este nuevo enfoque cobra especial importancia el concepto de *evaluación auténtica*. Esta expresión incluye diversas ideas que, en conjunto, pretenden concretar un nuevo modelo de evaluación de los estudiantes. Una estrategia para identificar los resultados de aprendizaje es partir, como ya se ha dicho, de seleccionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que integran cada competencia.

Según Biggs (2005), la evaluación auténtica es una *evaluación contextualizada*, en la cual se observan las ejecuciones del estudiante en un contexto de prácticas, en una situación de resolución de problemas o de estudio de casos. Esta evaluación contextualizada permite evaluar el uso que el estudiante hace del conocimiento. También Baartman, Prins, Kirscher, Van der Vleuten (2007 *a*) y Baartman, Bastiaens, Kirschner y Van der Vleuten (2007 *b*) ponen énfasis en la contextualización de la evaluación. Para estos autores, una evaluación auténtica implica lo siguiente:

⁵ Fullana, J. (coord.) (2009:39).

- Las tareas de evaluación se parecen a las que se tienen que desarrollar en el ejercicio de la profesión.
- Las condiciones de ejecución de la tarea de evaluación son próximas a las condiciones en un puesto de trabajo.
- El contexto social en el que se desarrolla la evaluación se parece al contexto social del lugar de trabajo.
- Los criterios de valoración de la actividad de evaluación son similares a los criterios que utilizan los profesionales para evaluar una tarea.

Todo ello comporta que la evaluación tiene que reflejar las competencias que se necesitan en el futuro puesto de trabajo. Las tareas de evaluación tendrían que ser lo más próximas a la realidad posible e incluir todos los conocimientos, habilidades y actitudes que se utilizan en el "mundo real" (Bartman *et al.*, 2007 *b*; Svinicki, 2004). En esta línea, presentamos algunas ideas que orientan la planificación de los sistemas de evaluación de los estudiantes:

Planificar actividades de evaluación contextualizadas. Con el fin de acercarnos a una *evaluación auténtica*, tenemos que prever actividades de evaluación contextualizadas, integradoras y que permitan evaluar procesos de pensamiento tanto convergentes como divergentes. Una de las dificultades que plantea la búsqueda de actividades de evaluación encaminadas a hacer una evaluación auténtica tiene relación con la demanda de que estas actividades se parezcan a las tareas profesionales, a las condiciones de trabajo y del contexto social reales. Es ciertamente difícil, sobre todo en los primeros cursos, cuando los estudiantes todavía no han tenido la oportunidad de realizar prácticas en centros, servicios o instituciones. A pesar de todo, pensamos que en los primeros cursos se pueden plantear situaciones que, a pesar de desarrollarse en un contexto académico, pueden potenciar en el estudiante procesos de pensamiento y aprendizaje que asienten las bases para que en un futuro pueda ser sometido a actividades de evaluación directamente relacionadas con la práctica de la profesión. Otra vía sería trabajar en el análisis de casos o de problemas, reales o simulados, en los que el estudiante tenga que poner en funcionamiento procesos de pensamiento divergente.

- *Proporcionar diferentes oportunidades de evaluación de las mismas competencias a lo largo de los cursos.* Definir los resultados de aprendizaje tiene que servir para consensuar cuales son los aprendizajes importantes que el estudiante tiene que hacer, lo que permitirá seleccionar actividades de aprendizaje y de evaluación que sean relevantes e indicadoras de la progresión del estudiante a lo largo de los cursos. Es importante combinar actividades de evaluación individuales con actividades de evaluación grupales, la evaluación por parte del profesorado y la evaluación por parte de los compañeros, los sistemas más tradicionales de evaluación basados en exámenes con otros sistemas como pueden ser el análisis de casos, la solución de problemas, los portafolios, etc.
- *Buscar la significatividad de las actividades de evaluación*, tanto para los estudiantes como para el profesorado, teniendo presente lo que hemos comentado antes en el sentido de que, a veces, las actividades de evaluación auténtica no resultan significativas para un estudiante que

inicia su proceso de formación inicial. Por eso hay que pensar en actividades que sean significativas según el nivel de formación del estudiante, y que, a la vez, al avanzar los cursos se vayan acercando más a actividades de evaluación auténtica, en contextos profesionales reales, pero en situación de prácticas de aprendizaje.

- *Actividades mediante las cuales se proporcione retroacción al estudiante.* A fin de que las actividades de evaluación tengan un efecto positivo en el aprendizaje del estudiante, hay que tener mucho cuidado con los sistemas mediante los cuales se proporciona la información sobre la evaluación al estudiante. En este sentido, es muy importante definir los criterios de evaluación. Una vez más, la definición previa de los resultados de aprendizaje nos ayuda en este punto, ya que permite establecer los aspectos que serán evaluados a partir de la actividad. El estudiante tiene que tener la información clara y precisa sobre lo que se espera de él, con sistemas de puntuación claros y públicos, y de acuerdo con lo que se considere más y menos importante. Los protocolos de evaluación, las rúbricas, etc. son instrumentos que permiten concretar diferentes niveles de cumplimiento de los criterios. Estos instrumentos para la recogida de información tienen que reflejar también diferentes grados de complejidad cognitiva.

Nos parece que puede ser interesante ofrecer algunos ejemplos de diferentes actividades que pueden constituir alternativas a las actividades de evaluación más habituales. A continuación mostramos una tabla en la que se indican algunas modalidades de actividades de evaluación, y señalamos, para cada una de ellas, la tipología de competencias que pueden evaluar. Obviamente, la utilidad concreta de cada una de estas tipologías se tendrá que valorar en el contexto de cada titulación, en función del perfil profesional y de las competencias definidas.

TABLA 3.
Ejemplos de actividades de evaluación

Modalidad	Tipología de competencias que pueden evaluar
Trabajos escritos sobre un tema académico: <ul style="list-style-type: none"> o Trabajos descriptivos o Síntesis y reflexiones o Comentarios de texto o Elaboración de informes 	Competencias relacionadas con la comunicación escrita, la gestión de información, el análisis crítico de la propia actuación o la de otros profesionales, la búsqueda y el trabajo de documentación. Si la evaluación se hace a partir de un trabajo en grupo, la actividad también puede ser útil para evaluar aspectos relacionados con la participación en el trabajo en equipo y con el establecimiento y el mantenimiento de relaciones interpersonales.
Presentaciones orales Debates Los estudiantes se organizan en grupos, cada uno de los cuales tiene que prepararse un tema que será sometido a debate.	Competencias relacionadas con la comunicación oral. Competencias relacionadas con el análisis de la realidad social, que integran las aportaciones de diferentes disciplinas y la reflexión sobre esta realidad. Comunicación oral y capacidad de argumentar las posiciones defendidas.
Diarios El estudiante, a partir de unas determinadas experiencias, expone sus puntos de vista, sus dudas e interrogantes, así como los aprendizajes realizados. La finalidad es que el estudiante recoja en un documento las experiencias que van acompañando su proceso de aprendizaje.	Competencias relacionadas con la comunicación escrita, el aprendizaje autónomo, la adaptación a situaciones nuevas y a contextos de aprendizaje y profesionales y el análisis crítico de las propias actuaciones.
Portafolios o dossiers El portafolio o dossier contiene un listado de resultados de aprendizaje que se evalúan mediante este instrumento. El estudiante, durante un periodo de tiempo pactado con el profesorado, tiene que aportar	Puede utilizarse para evaluar las prácticas externas, para evaluar un periodo largo de aprendizaje, por ejemplo, un curso académico, o un módulo. En función de las competencias que se quieran evaluar mediante el portafolio, se puede pedir que se realice

evidencias o muestras que indiquen que ha ido alcanzando los resultados de aprendizaje marcados.	individualmente o bien en grupo, o combinando actividades individuales con otras grupales.
Trabajos de casos Esta metodología de enseñanza-aprendizaje, cuando la práctica directa con casos reales no resulta posible o adecuada, permite aproximarse a situaciones reales con las que se puede encontrar un profesional.	Permite evaluar competencias relacionadas con el trabajo en equipo, las relaciones interpersonales, el afrontamiento de objetivos de aprendizaje de manera creativa o la gestión de la información.
Diseño de proyectos	Permite evaluar resultados de aprendizaje relacionados con el diseño de proyectos y programas, la organización y gestión de proyectos, la evaluación de proyectos y programas, y el desarrollo de implementaciones, así como las relacionadas con la comunicación escrita.
Dilemas éticos El objetivo es que los estudiantes piensen, argumenten y hagan elecciones valorativas teniendo en cuenta las razones morales que consideren más valiosas o mejores.	Es una actividad que se realiza en grupo y permite evaluar competencias relacionadas con la resolución de problemas y la toma de decisiones, la ética profesional, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo.
Proyectos personales de aprendizaje El estudiante, con la ayuda de un tutor, elabora un proyecto personal de aprendizaje en el cual se proponen unos objetivos, de acuerdo con los resultados de aprendizaje que se quieren alcanzar. Se hace el seguimiento y una evaluación final de este proyecto.	Permite evaluar competencias relacionadas con la capacidad de aprendizaje autónoma, el conocimiento de los recursos personales propios para adaptarse a situaciones nuevas y la capacidad para plantearse objetivos de mejora vinculados al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el ejercicio de la profesión.

4. Reflexiones finales

La adaptación al EEES constituye una oportunidad de cambio, de posibilidades reales de mejora de cara a superar las limitaciones y rigidez que la formación inicial ha tenido hasta ahora sólo si podemos dar respuesta a los retos que genera. El camino que se ha iniciado es, desde nuestro punto de vista, un proceso estimulante, ya que para los profesionales que nos dedicamos a la formación universitaria supone una oportunidad de desarrollo que hay que aprovechar y que exige la mejora de nuestra formación como docentes. Hasta estos momentos, las universidades españolas han estado trabajando en el diseño de las nuevas titulaciones, tarea que ha resultado pesada por momentos. No obstante, somos conscientes de que el diseño es sólo el punto de partida y que ahora tenemos ante nosotros el reto de conseguir desarrollar correctamente todo lo que se ha previsto. Por eso es necesaria la presencia de un elemento básico, la voluntad clara de las universidades para invertir los recursos necesarios en la docencia universitaria. Como plantea Vázquez (2008), resulta indispensable que las universidades dispongan de medios materiales necesarios para llevar a cabo la reforma con garantías, con el fin de afrontar las necesidades de financiación de equipos, de formación del profesorado y del personal de atención y servicios, y la movilidad de los estudiantes —uno de los ejes básicos de la reforma—. En el ámbito de la formación del profesorado, un elemento fundamental —siguiendo a Martínez i Viader (2008: 228)— lo constituyen los cambios en la cultura docente, en la que hay que abordar la formación para que el profesorado incorpore de manera habitual la reflexión sobre su práctica docente, la comparta con otros colegas y sea capaz de comunicar mejor los contenidos de aprendizaje en los diferentes formatos de la docencia.

Trabajar en el nuevo modelo universitario exige una mayor implicación del profesorado en la docencia. La universidad española, tradicionalmente, ha tenido poco en cuenta la valoración de la actividad docente del profesorado. Una cuestión primordial —en la que no sabemos todavía qué respuesta se dará—

es cómo se hará compatible el incremento de la dedicación a la docencia con la investigación, es decir, cómo repercutirá esta mayor implicación en la docencia en la actividad investigadora del profesorado; también hay que valorar si efectivamente habrá recursos suficientes para hacer la tutorización que requiere el nuevo modelo, así como para emprender procesos de evaluación más complejos. La respuesta que se acabe dando durante los primeros años de implantación del nuevo modelo seguramente acabará determinando su éxito.

Bibliografía

- ADAM, S. (2004): Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar, 1-2 de junio de 2004. Edinburgh (Escocia).
- BAARTMAN, L. K. J.; BASTIAENS, T. J.; KIRSCHNER, P. A. y VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (2006): The wheel of competency assessment: presenting quality criteria for competency assessment programs. En: *Studies in Educational Evaluation*, nº 32, pp. 153-170.
- BAARTMAN, L. K. J.; PRINS, F.; KIRSCHNER, P. A. y VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (2007a): Determining the quality of competence assessment programs: a Self-Evaluation procedure, en *Studies in Educational Evaluation*, nº 33, pp. 258-281.
- BAARTMAN, L. K. J.; BASTIAENS, TH. J.; KIRSCHNER, P. A. y VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (2007b): Evaluating assesment quality in competente-baed education. A qualitative comparison of two frameworks, en: *Educational Research Review*, nº 2, pp. 114-129.
- BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M.; CASTRO, M.; PLANAS, A.; SERRA, C. y TESOURO, M. (2008): Estudi sobre les competències professionals de les educadores i dels educadors socials. Què diuen els professionals, en: Fullana, Judit y Pallisera, Maria (coord.), (2008). *La professió d'educador social. La inserció laboral i el perfil professional*. Publicacions de la Universitat de Girona, pp. 71-89.
- FULLANA, J.; PALLISERA, M.; PLANAS, A. y DEL VALLE, A. (2008): Building a Social Education Curriculum Based on Professional Competences. The experience of University of Girona, en *European Journal of Social Education*. FESET, nº14/15, pp. 23-36.
- FULLANA, J. (coord.): (2009). *Guia d'Avaluació d'Educació Social*. Barcelona, AQU Catalunya. http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competències/guia_educació_social.htm (consulta: mayo 2009).
- FULLANA, J.; PALLISERA, M.; TESOURO, M. y CASTRO, M. (2009): Professional Placement and Professional Recognition of Social Education Graduates in Spain: A 10-year Balance, en *Social Work Education*, Vol. 28, nº 4, pp. 336-350.
- MARTÍNEZ, M. y VIADER, M. (2008): Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario», en *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 213-234.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*
- 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.
- PALLISERA, M.; SERRA, C.; TESOURO, M.; FULLANA, J.; SOLER, P.; CARLOS, M., VENTURA, X. y PLANAS, A. (2006): Desarrollo de un Plan de Atención Tutorial para los alumnos de Educación Social. Una acción de innovación docente compartida entre profesorado y estudiantes. *Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias Piloto de Implantación de Metodologías ECTS. Aplicaciones prácticas de la convergencia europea*.
- PALLISERA, M.; FULLANA, J.; PLANAS, A. y DEL VALLE, A. (2007): El proceso de organización del plan de estudios partiendo de las competencias profesionales. La experiencia desarrollada en los estudios de Educación Social (UdG). *II Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias de Implantación de Metodologías ECTS. Aplicaciones prácticas de la convergencia europea*. Badajoz. <http://oce.unex.es/jornadas/Actas/pdf/28.pdf> (consulta: marzo 2009).

- PALLISERA, M.; FULLANA, J.; GUIU, E.; PLANAS, A.; SERRA, C.; SOLER, P. y TESOURO, M. (2009): La tutoria a la universitat. Una proposta de pla d'acció tutorial. Girona: Universitat de Girona (col. Dos Punts).
- PERRENOUD, P. (2005): La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències. El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari, en Documents de Docència Universitària, núm. 5, pág. 8-25. ICE UB.
- SVINICKI, M. (2004): Authentic Assessment. Testing in Reality, en Alternative Strategies for Evaluation Student Learning. New Directions for Teaching and Learning, n° 100, pág.23-29. Achacoso, M. V.; Svinicki, M. D. (ed.). San Francisco: Jossey Bass.
- VÁZQUEZ GARCÍA, J. A. (2008): La organización de las enseñanzas de grado y postgrado, en Revista de Educación, n° extraordinario, pp. 23-39.