

# Innovación en los procesos de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior

SARA DE MIGUEL BADESA  
AGUSTIN DE LA HERRÁN GASCÓN  
Universidad Autónoma de Madrid

---

## 1. Introducción y justificación

El trabajo que presentamos está orientado hacia la reflexión sobre los cambios en estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, además de ofrecer alternativas y propuestas metodológicas basadas en los nuevos planteamientos europeos, aplicados en investigaciones e intervención educativa en diferentes ámbitos.

La intervención educativa en contextos formales y sociales obedece a un proceso histórico de evolución y cambio. En la época del estado de derecho y bienestar, la demanda y la oferta de tareas socioeducativas se ha multiplicado, abriendo nuevos espacios para atender a necesidades enlazadas con el acceso a la vida social y laboral.

La implicación de profesionales comprometidos con la profesión y la experiencia ha permitido desarrollar competencias en función de las necesidades y demandas formuladas en y para la comunidad, obteniendo con ello el reconocimiento social que legitima para diseñar perfiles competenciales que deberían dominar los profesionales de la educación e intervención socioeducativa en contextos diversos, así como la construcción prospectiva de las señas de identidad relacionadas con la intervención educativa en entornos formales y sociales de Europa en las próximas décadas.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un nuevo modo de plantear las metodologías de intervención educativa, basadas en la cooperación y el compromiso. En este nuevo modelo, el receptor ocupa el centro del proceso, y el crédito europeo se convierte así en una unidad de valoración del volumen total de trabajo. Por este motivo, la piedra angular del sistema recae sobre la *evaluación* también en el nivel universitario.

El desarrollo de competencias ha de ser un elemento que permita el trabajo en equipo y el desarrollo de un modelo profesional donde se contemplen contextos y tareas, coordinadas sociales, políticas, organizativas y laborales. Una parte importante en el desarrollo de este proceso está relacionada con la evaluación, como argumento clásico al que la doctrina científica ha dedicado muchos esfuerzos y atención, hasta su evolución en su concepción y proceso.

La evaluación adquiere una nueva dimensión al situar al receptor como centro del proceso de aprendizaje y aplicarse la metodología educativa basada en competencias, que conlleva un nuevo planteamiento en la naturaleza y diseño de todos los elementos estructurales que la conforman. Los

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 62/2 – 15/06/13

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

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



principales documentos y normativa relacionada con el EEES no dedican la suficiente atención a esta cuestión, ya que en la mayoría de los casos se realiza una referencia supuesta a la evaluación, al señalarse que el crédito europeo comprende también la realización de actividades y exámenes por parte de los estudiantes. En ocasiones, se regula algún aspecto aislado de la evaluación, como es el que se refiere a la calificación final obtenida en una asignatura. Depende de los postulados que el profesional de la educación o investigador crea que son válidos, ya que la acción metodológica será su herramienta para analizar la realidad estudiada.

El cambio a partir del logro de resultados de aprendizaje definidos como objetivos a resultados definidos como competencias, supone la renovación del paradigma metodológico, donde la evaluación adquiere su relevancia. Evaluar esas realidades tan complejas resulta mucho más difícil, ya que las actitudes, valores, motivaciones e intereses no se plantean como objetivos de aprendizaje. El aspecto más innovador está relacionado con las llamadas competencias genéricas basadas en actitudes y valores. Su desarrollo y su evaluación presentan especial dificultad metodológica, al tiempo que interés.

Estrategias y técnicas son parte fundamental de la evaluación. Las técnicas permiten la recogida de datos que, después de ser analizados e interpretados, hacen posible el establecimiento de conclusiones relacionadas con el problema o los objetivos planteados. Los datos obtenidos pueden ser cuantitativos o cualitativos. Las estrategias o actividades pueden ser variadas. Los cuestionarios, pruebas estructuradas, entrevistas y observaciones han de ser coherentes con el proceso metodológico diseñado (clases magistrales, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, grupos cooperativos, trabajo por proyectos, seminarios y tutorías...) y deben estar diseñadas para fomentar el interés y la motivación.

Las innovaciones en el proceso de intervención en ámbitos educativos no pueden darse por consolidadas si no se expresan en transformaciones similares en la evaluación. Los instrumentos de evaluación sirven de procedimientos básicos para evaluar el logro de los resultados esperados. En entornos presenciales o virtuales guardan relación con la finalidad primordial de la evaluación dirigida a la mejora de la intervención educativa.

## 2. Un decisivo cambio conceptual en la evaluación

La primera definición de evaluación nos la ofreció Tyler en 1942. Para este autor, evaluar es el proceso que tiene por finalidad valorar en qué medida se han conseguido los objetivos previstos o, en otros términos, valorar el cambio ocurrido como efecto de la enseñanza. Actualmente, los expertos consideran superada esta definición con connotaciones restrictivas, de uso habitual durante los años setenta y ochenta.

En nuestros días, la evaluación se plantea como un proceso ligado a la formación, desde el momento inicial de la planificación, hasta la comprobación de sus resultados. Tiene como objetivo detectar aquellos elementos que funcionan correctamente y cuáles no, con la finalidad última de garantizar la calidad global del proceso. Se ha pasado de una evaluación centrada en los productos a una evaluación centrada en los procesos.

La evaluación es necesaria para mejorar y fundamentar los cambios en la práctica. Lo más importante es concebirla como un instrumento de cambio que busca resultados y necesita de la

participación. Una posible idea en este sentido está relacionada con su consideración como procedimiento sistemático, que permite obtener información objetiva y útil en la que apoyar juicios de valor sobre el diseño, ejecución y resultados de la formación o proceso de intervención, con el fin de servir de base para la toma de decisiones. Nos encontramos ante una definición de evaluación que ha dejado de centrarse en la legitimación del estudiante para poner el acento en la optimización del proceso de intervención educativo. La finalidad del procedimiento no es otorgar una nota, sino comprobar si es posible aprender a aprender, para el desarrollo de competencias y habilidades en diferentes ámbitos y niveles.

La evaluación constituye una disciplina imprescindible que ayuda a determinar la eficacia de la intervención y orienta sobre las modificaciones que se han de introducir en el diseño metodológico. Conocer la relevancia, funcionamiento y validez de los principios de intervención educativa no debería considerarse como un elemento aislado del resto de la actividad educativa, sino ligado a su desarrollo, dado que proporciona información sobre la estimación de las propuestas innovadoras.

Este procedimiento, en la medida en que es riguroso, controlado y sistemático, constituye un modo de investigación que hoy se conoce como *investigación evaluativa*. Con el diseño del proceso de evaluación basado en estrategias de investigación aplicada se intenta establecer el valor de programas educativos en contextos formales, según criterios establecidos. La relación entre procesos y productos según la información obtenida, refuerza el valor y la toma de decisiones para cada situación. La investigación evaluativa, exige el mismo grado de control y rigor que la investigación básica. La diferencia esencial entre ambas radica en su orientación, la inmediatez y utilidad práctica como proceso impregnado de valor en todas sus fases. Cuestiones como ¿Son efectivos y adecuados el programa y la metodología? ¿La intervención social y cultural es pertinente? ¿Con qué métodos se logran mejor los objetivos?, son decisiones valorativas que definen la necesidad de un nuevo planteamiento en evaluación.

La calidad de la evaluación, no solo se basa en la acumulación, análisis e interpretación de los datos y sus derivaciones para la acción. Este es uno de sus componentes y propósitos, pero existen otros como las premisas y los criterios evaluativos que permiten verificar los valores relevantes de lo que se evalúa, así como las normas elegidas para su realización. Para su ejecución, es necesario definir todo un proceso metodológico, en función de la orientación, las funciones que debe cumplir y qué queremos evaluar. Esto ayuda a seleccionar el tipo de información, los métodos, instrumentos y análisis más adecuados.

### 3. La evaluación de competencias

El nuevo modelo formativo relacionado con la incorporación al EEES supone asumir cambios transformadores en la actividad docente y en el trabajo para los estudiantes. Son cambios que se reflejan, entre otros, en términos de resultados de aprendizaje y de competencias. La forma de evaluar las competencias condiciona la consecución real de la competencia. Como señala Sans (2005), la evaluación de los aprendizajes no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad, ya que condicionará su profundidad y nivel. La evaluación debe estar dirigida a poner en práctica las competencias, con lo que se han de producir cambios, tanto en el sistema de evaluación, como en el planteamiento de las distintas actividades, estrategias y técnicas de evaluación.

La implantación del crédito europeo en todos los ámbitos y niveles, estructurados en las diferentes asignaturas, supone replantearse nuevas alternativas y cálculo del esfuerzo que ha de realizar el estudiante, ya que su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente. En consecuencia, la evaluación debe estar centrada en lo que se muestra que se ha aprendido, no en lo que se sabe. Los créditos europeos se consiguen cuando el estudiante supera la evaluación establecida en cada asignatura. Se trata de un nuevo escenario en el que han cambiado las funciones del profesor, que debe ahora evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante para ayudarle a alcanzar los objetivos, mediante un seguimiento continuo de su trabajo colaborativo, verificando las competencias obtenidas.

Cuando analizamos la evaluación desde la perspectiva del EEES, se percibe la competencia como elemento fundamental que contribuye a dar coherencia interna y externa a los programas formativos. Los objetivos a conseguir se establecen en términos de competencias de forma que los contenidos, la metodología y la evaluación, deben articularse entorno a ellas. Por medio de las competencias, tanto el sistema de titulaciones como los conocimientos adquiridos por los alumnos resultan fácilmente comparables entre países europeos. Con ello se promueve la movilidad de estudiantes, profesores investigadores y otros profesionales. No obstante, en ocasiones genera confusión el diálogo relacionado con las competencias, debido a la variedad de definiciones y taxonomías no siempre integradas. Un ejemplo de nuestras afirmaciones, queda recogido en el siguiente esquema:

- Competencias de grado, título o materia.
- Competencias generales y específicas.
- Competencias académicas y profesionalizantes.
- Competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- Competencias básicas, primarias-profesionales y secundarias-capacitadoras.
- Competencias de nivel superior y nivel inferior.

Desde sus inicios, la competencia está vinculada al conocimiento procedimental: habilidades, destrezas, saber hacer y relación con la actividad profesional. Estos componentes de la competencia, presentes a lo largo de los años, han configurado el concepto que manejamos en la actualidad cuyo objetivo es aumentar el rendimiento y el éxito profesional de los que aprenden. El análisis de los tres planteamientos teóricos desarrollados en el transcurso del siglo XX, nos permiten establecer la identificación de los componentes fundamentales de las competencias que mostramos a continuación.

**Tabla 1**  
**Componentes fundamentales de las competencias**

	ORIENTACIÓN CONDUCTISTA	ORIENTACIÓN COGNITIVA	ORIENTACIÓN SOCIAL Y CONSTRUCTIVA
<i>OBJETIVO</i>	Determinar las diferencias entre la efectividad o no efectividad profesional.	Identificar las diferencias en la realización de tareas para conseguir logros adecuados.	Señalar las características necesarias para el triunfo en un grupo o cambio social.
<i>CRITERIO</i>	Descubrimiento y evaluación de comportamientos observables.	Identificación de procesos no observables que se activan para adquirir conocimientos y ponerlos en práctica.	Reconocimiento del papel del individuo en la sociedad: trabajo en equipo, cooperación, comunicación.
<i>CARACTERÍSTICAS</i>	<i>COMPETENCIA</i> Conductas desarrolladas en el desempeño de un trabajo	<i>COMPETENCIA</i> Utilización de los recursos mentales para adquirir conocimientos y realizar tareas con éxito.	<i>COMPETENCIA</i> Incorporación de habilidades sociales, actitudes, valores, recursos intelectuales y conductas que permiten la comunicación y la actuación.

Fuente: Elaboración propia

En función de los objetivos que se pretenden conseguir y las competencias, que pueden estar relacionadas con el conocimiento, habilidades, hábitos y actitudes, podemos distinguir diferentes tipos de evaluación. Las competencias relacionadas con el *conocimiento*, hacen referencia a hechos, términos, procesos, métodos y estructuras. Su propósito principal está relacionado con la ampliación del conocimiento teórico. Implican adquisición de información, comprensión y cambio conceptual. Las relacionadas con las *habilidades* se refieren al dominio de habilidades manuales, cognitivas y sociales. Guardan relación con la aplicación de conocimientos adquiridos ante una situación y conllevan la adquisición de destrezas y estrategias. Las relacionadas con los *hábitos* y *actitudes* tienen componentes integradores y significativos para situaciones propias de la profesión.

Interesa poner de relieve que, en los últimos tiempos, se han generado procesos relacionados con la *evaluación alternativa*, que pone el acento en métodos que facilitan la observación directa del trabajo de los estudiantes. En esta línea, el responsable de la evaluación ya no es únicamente el profesorado, sino los estudiantes que ejercen un papel importante en su propia evaluación o la de sus compañeros. Ello exige información sobre los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación. Se trata de una modalidad de evaluación continua, compatible con aquella que parte de la teoría de aprendizaje donde se considera que, la ejecución es mejor cuando se conocen las metas, los criterios y los estándares que se tendrán en cuenta. A partir de este proceso se promueve la autoevaluación y estimulan los procedimientos de coevaluación entre estudiantes y profesor (evaluación por portafolios) o entre los mismos estudiantes (evaluación entre iguales o evaluación cooperativa).

Una de las consecuencias fundamentales en este progreso, es la evaluación continua que ha evolucionado hasta convertirse en el centro del proceso de valoración, cercano a las orientaciones constructivistas. Mayer, Sanmartí y Pujol (2007) manifiestan la necesidad de crear escenarios emocionalmente estimulantes para favorecer la dimensión social del aprendizaje. En la actualidad, el profesor no sólo evalúa al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias sino que propone actividades evaluables de carácter colaborativo que faciliten la asimilación y desarrollo progresivos de contenidos y competencias a alcanzar. Se trata del *learning by doing*, que pauta John Dewey. De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva y el profesor puede realizar mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje ya que permite la valoración integral.

#### 4. Principios metodológicos de la evaluación

Al constituir en sí misma una evolución orientada hacia el logro de objetivos y desarrollo de competencias, la evaluación adquiere cada día mayor relevancia en los planteamientos, procesos y acciones educativas. No puede existir sistema de intervención educativa sin mecanismos de feedback, o sea, sin el planteamiento de procesos relacionados con la evaluación continua y formativa. Por esta razón cada día con más fuerza, los profesionales de todos los niveles educativos, deberían prepararse para utilizar metodologías específicas de evaluación que ayuden a comprender y poner en práctica estrategias innovadoras en el marco de cualquier acción formativa o proceso de intervención.

En este sentido, el conocimiento de los principios metodológicos como base, origen y razón fundamental, se ha de integrar en el transcurso de todo proceso evaluador de forma que, su interpretación descriptiva y valorativa, permita al profesional de la intervención educativa seleccionar, entre distintas alternativas de decisión compartida con los sujetos receptores de la formación, para la mejora y acreditación

del dominio de la competencia correspondiente. Los principios metodológicos que describimos, fundamentan este proceso y se han aplicado en diversas situaciones.

Tabla 2  
Principios metodológicos que fundamentan la evaluación

LA EVALUACIÓN	Supone una nueva situación de aprendizaje
	Admite un cambio de mentalidad: retroalimentación.
	Coincide con el proceso de aprendizaje
	Implica control del proceso
	Permite modificar las estructuras
	Significa actividad continua para aprender
	Admite búsqueda constante de información
	Está relacionada con la práctica y no debe confundirse con calificación
	Evidencia comunicación
	Entraña metodología de trabajo

Fuente: Elaboración propia

Ofrecemos un ejemplo relacionado con la evaluación como acción continua de aprendizaje en diversos momentos del proceso donde se ha prestado atención a los aspectos contemplados en el siguiente esquema.

Las pautas indicadas en el proceso de evaluación como acción continua se han desarrollado por los autores de este artículo en sus asignaturas, en el momento y temas que estos consideraron más adecuados y con resultados positivos. La descripción del proceso se desarrolló en las pautas de trabajo presentadas a los alumnos. Debido a la extensión de este artículo, presentamos solamente un modelo de evaluación aplicado en alumnos de Grado, aunque podríamos ampliarlo a la aplicación de varios modelos en otros niveles educativos.

Tabla 3  
Momentos relacionados con el proceso de evaluación continua

	Indicadores para el registro de información	Objetivos relacionados con competencias
EL PROCESO DE EVALUACIÓN COMO ACCIÓN CONTINUA	Conocimientos sobre el tema.	Iniciar el proceso. Analizar la realidad. Plantear los problemas.
	Grado de disposición hacia las tareas de cada actividad.	Utilizar estrategias y técnicas motivadoras.
	Posibles dificultades relacionadas con problemas externos. Contratiempos referidos a problemas personales.	Procurar flexibilidad metodológica.
	Grado de atención. Interés por el tema.	Recurrir a elementos motivadores. Formular preguntas y respuestas. Activar procesos metodológicos.
	Dificultades individuales. Problemas de grupo.	Utilizar ayudas personales. Analizar los conflictos. Fomentar la relación entre los miembros del grupo.
	Cantidad de información asimilada. Dudas planteadas durante el proceso.	Aportar información según necesidades. Utilizar técnicas orientadas a la comprensión de los contenidos en el proceso. Modificar el método de presentación de la información.
	Grado de participación individual. Eficacia y actividad en grupos de trabajo. Adecuación de los recursos al diseño planteado.	Orientar de forma individual. Supervisar las actividades de grupo. Apoyar con explicaciones. Adaptar los recursos a las necesidades.
	Nivel de logro de los objetivos y desarrollo de competencias.	Modificar los objetivos si es necesario. Reestructurar la información. Recuperar los aprendizajes no logrados.
	Opinión del alumno sobre actividades y metodología.	Revisar y orientar metodología y actividades.

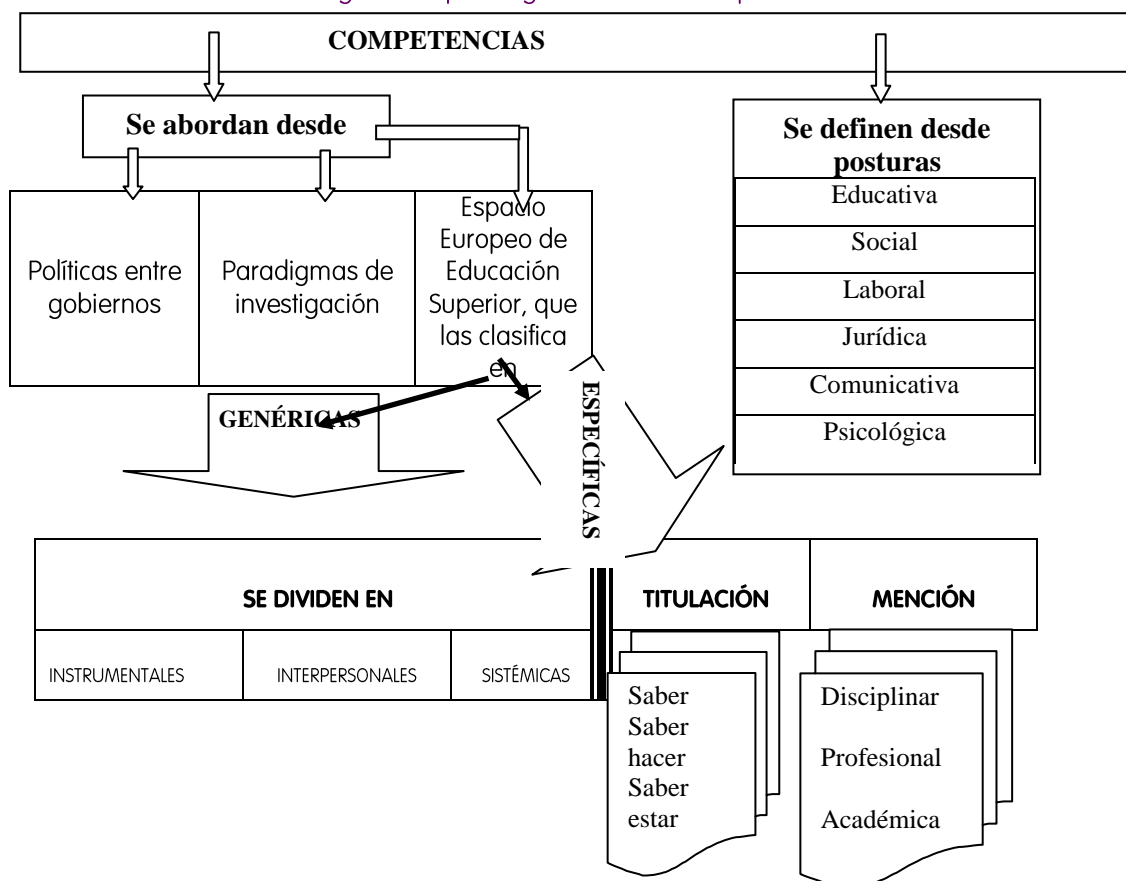
Fuente: Elaboración propia

## 5. Estrategias y técnicas para la evaluación de competencias

Como ya hemos indicado, con el fin de avanzar hacia el nuevo planteamiento es imprescindible un cambio en el paradigma relacionado con la intervención y la evaluación educativa. Toma como referencia la estructura y desarrollo de competencias estructuradas en *competencias genéricas* que describen, fundamentalmente, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la intervención educativa y dominio en autonomía, tanto en el ámbito del aprendizaje como de la actuación individual y social. Son transversales y transferibles a multitud de funciones y tareas. Se agrupan en instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Suponen: intervención educativa centrada en el aprendizaje, enseñanza basada en problemas, casos y proyectos, trabajo personalizado y evaluación cooperativa. Estrategias y técnicas son parte fundamental de la evaluación. Permiten la recogida de datos que, después de su análisis e interpretación, hacen posible el establecimiento de conclusiones relacionadas con el problema o los objetivos planteados. Los datos obtenidos pueden ser cuantitativos o cualitativos.

Figura 1. Esquema general de las competencias



Fuente: Elaboración propia

El trabajo conjunto requiere coordinación, colaboración y cooperación, que son imprescindibles para avanzar en el cambio. La labor compleja que supone la evaluación y diseño de estrategias basadas en competencias implica las tareas que se enumeran a continuación y que se han aplicado en los grupos de aprendizaje cooperativo establecidos en las aulas.

Tabla 4  
Tareas relacionadas con el diseño de estrategias de evaluación

- Claridad en la formulación de objetivos o resultados definidos en términos de competencias.
- Toma de decisiones sobre el cómo y cuándo recoger la información para la evaluación.
- Coordinación del trabajo contemplando todas las competencias genéricas.
- Selección y diseño de los instrumentos de recogida de datos.
- Definición de los momentos, criterios y estrategias de evaluación.
- Recopilación y valoración de la información recogida.
- Categorización de los resultados para facilitar su análisis.
- Verificación de la coherencia entre el programa o proyecto y la evaluación.
- Diseño y desarrollo de estrategias para facilitar la autoevaluación.
- Valoración conjunta sobre las dificultades y logros.
- Diseño de estrategias de recuperación.
- Conclusiones valorativas sobre el proceso.
- Análisis de las competencias adquiridas.

Fuente: Elaboración propia.

Estas tareas han permitido identificar las lagunas en el desempeño de las competencias, ofreciendo la oportunidad de adquirir otras nuevas o niveles de dominio así como detectar conductas e intenciones. Por tanto, definir estrategias de evaluación, supone diseñar acciones e indicadores previos que ayudan en la toma de decisiones. Es fundamental decidir qué se va a evaluar, cómo se va a recoger la información y cuando, para que el proceso de evaluación sea relevante y significativo. Conviene tener en cuenta que, es preciso establecer la comparación entre la producción y los criterios o indicadores establecidos previamente, definir el procedimiento o estrategia para tomar decisiones y disponer de procedimientos y criterios para poner de relieve los resultados. Lo fundamental es la coherencia entre el objeto de la evaluación y el procedimiento seleccionado y diseñado para ello. La evaluación de las competencias requiere capacitación técnica del profesional de la educación y sensibilización sobre su verdadero valor.

Para determinar un sistema de evaluación coherente con su significado actual, se recomienda la selección de indicadores orientados a la evaluación de cada una de las competencias genéricas, con el fin de detectar evidencias de conductas relevantes y significativas que determinan el grado de desarrollo de la competencia. El uso de indicadores en los contextos de evaluación ha ido ganando terreno, hasta el extremo que es imposible pensar en la construcción de cualquier sistema de evaluación, sin contar con el desarrollo previo de un modelo contrastado de indicadores de calidad.

Consideramos que, un indicador es una estimador de una característica relevante para el ámbito que pretendemos analizar y contrastar. Se trata de un dato que concentra importante cantidad de información e implica análisis y observación de sus variaciones, interpretación de la información y definición de sus tendencias. La evaluación institucional es un claro ejemplo adoptado por las agencias europeas donde se han desarrollado guías e instrumentos para proceder de forma regulada a la evaluación institucional. También en las investigaciones realizadas por los autores de este artículo, se han diseñado indicadores que han orientado el proceso. En ellas se describen los elementos básicos necesarios para proceder a la evaluación:

Tabla 5  
Elementos básicos para el procedimiento de evaluación

- Definición de los ámbitos de evaluación.
- Establecimiento de criterios de relevancia.
- Descripción de los indicadores más importantes.
- Propuestas sobre evidencias a considerar y analizar.
- Establecimiento de procesos.
- Orientaciones relacionadas con la naturaleza de los juicios valorativos.

Fuente: Elaboración propia



El Programa de Gestión de Instituciones de Educación Superior (Institutional Management in Higher Education–IMHE), de la OCDE, que cuenta con miembros de 50 países, señala la necesidad de contemplar cinco grandes perspectivas: el contexto de referencia, el potencial del sistema, las variables de entrada, el proceso y el producto. Todo indicador a su vez ha de cumplir las siguientes condiciones: *observable*, tiene que hacer referencia a características, manifestaciones o elementos del objeto evaluado que puedan ser analizadas y constatadas. *Aplicable*, los medios y recursos que se utilicen para realizar la observación y recoger la información han de ser posibles y coherentes con los fenómenos observados. *Fuentes accesibles a los objetivos de la evaluación*. *Sistema de codificación*, por medio de un esquema paralelo que permita anotar, valorar y reflejar las manifestaciones observadas. En ese sistema de codificación, la información proporcionada por los indicadores puede convertirse en *índices* (valores numéricos que reflejan tasa, ratio o frecuencia) o en *descriptores* (que reflejen la presencia/ausencia de un elemento o el grado de consecución del mismo). El uso de indicadores en la evaluación de la intervención educativa y en la evaluación de programas está justificada porque nos ha proporcionado las siguientes ventajas:

Tabla 6  
Ventajas de los indicadores de evaluación

- Información válida, verificable y relativamente neutral.
- Establecimiento de comparaciones en función de diversos criterios.
- Los juicios de valor -valoraciones- se han apoyado en datos objetivos.
- Han facilitado el consenso entre la población implicada en el proceso.
- Otorgaron credibilidad en la toma de decisiones.
- Aumentaron la transparencia en el proceso evaluador.

Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas de evaluación constituyen el tercer elemento para definir el sistema de evaluación de un programa, asignatura o módulo ya que sirven para determinar cómo se van a evaluar las competencias trabajadas, y que se van a emplear para recoger datos y evidencias sobre los indicadores. El proceso educativo basado en competencias requiere un sistema de evaluación que integre varias técnicas e instrumentos ya que cada competencia, como se ha indicado, está integrada por elementos, componentes y recursos distintos que requieren procedimientos diversos. Lo fundamental es su adecuación a la naturaleza de las competencias y que permitan la recogida de información en cualquiera de los momentos del proceso.

La información aportada mediante las técnicas de recogida de información, permite su utilización para evaluación de competencias. Para la evaluación de conocimientos, se han utilizado técnicas como pruebas de respuesta larga, de respuesta breve y pruebas objetivas. La evaluación de actitudes y valores, ha requerido técnicas de observación, de autoevaluación y escalas de actitudes. La evaluación de comportamientos competenciales supone la comprobación sobre la aplicación de conocimientos a situaciones concretas, desarrollo de diferentes tipos de pensamiento. Para ello se han utilizado técnicas como el portafolios, informes, pruebas de ejecución, análisis de trabajos y tareas, incluidos en métodos y técnicas diseñados para la intervención educativa. Presentamos a continuación una tabla donde se recogen las técnicas más significativas utilizadas para la evaluación de competencias y su correspondencia con los elementos evaluables relacionados con éstas.

Tabla 7  
Técnicas utilizadas para la evaluación de competencias

TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	Elementos de competencia evaluables					
	VALORES	ACTITUDES INTERESES	TÉCNICAS	NORMAS PROCEDIMIENTOS	HABILIDADES DESTREZAS	CONOCIMIENTOS
Pruebas objetivas					x	x
Redacciones-Historias de vida	x			x	x	x
Resolución de problemas		x		x	x	x
Informe de proyecto	x	x	x	x	x	x
Estudio de casos	x	x	x	x	x	x
Protocolos de observación	x	x	x	x	x	x
Portafolio	x	x	x	x	x	x
Entrevista	x	x	x	x	x	x
Simulación de situaciones	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

Ofrecemos *otro modelo* de clasificación de técnicas basado en la *evaluación alternativa*, considerada como proceso de aprendizaje y como herramienta de retroalimentación. Sus características confieren funciones de mejora, información, retroalimentación, orientación, posibilidad de aprendizaje permanente, ayuda y asesoramiento. Destacan diferentes estilos de intervención educativa y promueven el desarrollo de la autonomía de los integrantes del proceso, motivan la innovación en el diseño de actividades para desarrollo de competencias, propician el uso de herramientas informáticas y refuerzan la autoevaluación.

Como ventajas de este modelo podemos destacar: ampliación del número de instrumentos de evaluación, evaluación como integración, evaluación de los conocimientos adquiridos, ayuda en la mejora de destrezas, criterios de evaluación conocidos, información sobre el desempeño docente, evaluación de actuaciones, implicación en el diseño de evaluación y construcción de instrumentos. Se ha empleado el sistema de evaluación alternativo con el fin de estimular la reflexión y dotar de significado a las competencias, armonizar los procedimientos evaluativos y aumentar la interacción entre componentes de equipos de aprendizaje cooperativo. Entre las técnicas para la evaluación del desempeño de competencias, podemos destacar las incluidas en el siguiente esquema:

Tabla 8  
Técnicas de evaluación alternativa en el desempeño de competencias

TÉCNICAS PARA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO O COMPETENCIAS	Elementos de competencia evaluables					
	VALORES	ACTITUDES INTERESES	TÉCNICAS	NORMAS PROCEDIMIENTOS	HABILIDADES DESTREZAS	CONOCIMIENTOS
Mapas conceptuales					x	x
Análisis de la realidad	x		x	x	x	x
Solución de problemas	x			x	x	x
Estudio de casos	x	x	x	x	x	x
Proyectos	x	x	x	x	x	x
Diarios	x	x	x	x	x	x
Debates	x	x	x	x	x	x
Entrevistas	x	x	x	x	x	x
Ensayos	x	x	x	x	x	x
Portafolios	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia

Esta clasificación implica otras alternativas para evaluar los conocimientos las habilidades y las actitudes en términos de competencias. La evaluación del desempeño está directamente relacionada con la intervención educativa basada en competencias, ya que al no poder observarlas de manera directa, se obtiene información utilizando técnicas de evaluación y observación de desempeños. Presentamos a

continuación a modo de ejemplo, dos modelos de evaluación utilizados en aulas con alumnos de Grado y relacionados con una asignatura.

Tabla 9  
Modelo de evaluación inicial y formación de equipos de trabajo

EQUIPO:					
Grado de conocimientos sobre la asignatura:	Todos	Casi todos	Algunos	Muy pocos	Ninguno
Integración					
Necesidades Educativas Especiales					
Planteamiento y significado de Atención a la diversidad					
Inclusión					
Calidad de vida y autodeterminación					
Competencias					
Recursos didácticos y organizativos					
Recursos metodológicos					
Evaluación continua					
Estrategias de Investigación e innovación					
Aprendizaje cooperativo					
Metodología de Estudio de casos					
Metodología Elaboración de proyectos					
OTROS ASPECTOS QUE NOS GUSTARÍA CONOCER:					
RESUMEN y APORTACIONES DEL EQUIPO:					

Fuente: Elaboración propia

El segundo modelo contiene *pautas de valoración colaborativa y objetiva*, que tienen como finalidad valorar la calidad del trabajo de cada uno de los equipos. Se debe rellenar en el momento de la exposición de los compañeros en clase y de manera individual. Nunca se evaluará a los compañeros del propio equipo. Los criterios objetivos se valoran de 1 a 5 (1: valoración más baja y 5: más alta):

Tabla 10  
Modelo de evaluación colaborativa por competencias

Grupo y trabajo valorado:						
CRITERIOS OBJETIVOS	1	2	3	4	5	
1. Diseño de la segunda parte del trabajo						
2. Definición de contenidos (tema de trabajo)						
3. Claridad en Objetivos Generales y Didácticos						
4. Coherencia en el proceso metodológico						
5. Diseño de actividades y relación con objetivos						
6. Recursos (materiales, personales y económicos)						
7. Estrategias de evaluación (momentos, criterios y estrategias)						
8. Valoración final del trabajo						
9. Exposición y claridad en la presentación						
10. Organización del equipo						
VALORACIÓN GLOBAL <i>cuantitativa</i>						

Fuente: Elaboración propia

Presentamos a continuación otro ejemplo de estrategia de evaluación para mejorar la calidad en el proceso de intervención educativa, utilizado con el mismo grupo de personas del ejemplo anterior. Como estrategia de evaluación para la innovación, este instrumento nos ha permitido identificar las posibilidades y limitaciones en una situación objeto de estudio. Se trata de la MATRIZ DAFO, *Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades*. La definición de estos indicadores de evaluación, han servido para contrastar de forma coherente y articulada, ideas y conceptos orientados al desarrollo de competencias previstas en el plan de trabajo y definidas de forma lógica, tanto en el plano vertical como horizontal. La utilización de este instrumento de evaluación nos ha aportado múltiples ventajas entre las que destacamos:

- a) La evaluación por medio de indicadores verificables que deben establecerse con anterioridad.

- b) El contraste entre circunstancias internas y externas que, a través de criterios demostrables, se pueden mejorar y cambiar.
- c) La identificación de elementos y factores de éxito o de riesgo que pueden influir en la calidad del proceso y en el procedimiento para la innovación.
- d) La reflexión sobre las expectativas, ponderando estos cuatro elementos: conocer, asumir, buscar y confiar.

Tabla 11  
La matriz DAFO como instrumento de evaluación para la innovación

	POSITIVOS (Factores de éxito)	NEGATIVOS (Factores de riesgo)
ORGANIZACIÓN INTERNA	FORTALEZAS <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de intervención consolidado.</li> <li>• Implicación de los alumnos con discapacidad intelectual.</li> <li>• Fidelidad de los usuarios.</li> <li>• Adaptación del programa a las necesidades de los alumnos.</li> <li>• Calidad de los profesionales que desarrollan los contenidos del programa.</li> <li>• Colaboración de los estudiantes de Magisterio.</li> <li>• Comuni3n de los profesionales con la filosofa del programa.</li> <li>• Trato cercano con los alumnos.</li> <li>• Ubicaci3n del aula en la Facultad de Formaci3n de Profesorado y Educaci3n.</li> <li>• Financi3n.</li> <li>• Dotaci3n de recursos materiales.</li> <li>• Disponibilidad de otros recursos de la Facultad.</li> </ul>	DEBILIDADES <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilidades de mejora del programa despu3s de su evaluaci3n.</li> <li>• Oportunidad para la ampliaci3n de espacios.</li> <li>• Acceso a centros espec3ficos.</li> <li>• Convalidaci3n de las colaboraciones de alumnos de magisterio por cr3ditos de Pr3cticum.</li> </ul>
	ENTORNO	OPORTUNIDADES <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formaci3n para la inclusi3n en el 3mbito universitario, social y laboral.</li> <li>• Integraci3n e inclusi3n en el 3mbito laboral.</li> <li>• El creciente inter3s por aprender.</li> <li>• El creciente inter3s por el trabajo en grupo.</li> <li>• La colaboraci3n entre estudiantes de Magisterio de la Facultad.</li> <li>• Formaci3n de maestros para atender a la diversidad.</li> <li>• Incorporaci3n a puestos de trabajo.</li> </ul>

Fuente: Elaboraci3n propia

## 6. Conclusiones

El refuerzo de la evaluaci3n continua presenta ventajas, tanto para el que aprende como para el que enseña. La introducci3n de las competencias en los procesos de intervenci3n educativa supone una buena oportunidad para potenciar la evaluaci3n continua y formativa y mejorar el procedimiento metodol3gico, de modo que permita comprender su correcto desarrollo, donde se tengan en cuenta elementos coherentes y orientados a la innovaci3n.

En el momento de diseñar e implantar los elementos del proceso metodol3gico, la tarea docente se transforma en una actividad con base y orientaci3n cient3fica donde se contemplan aspectos did3cticos, organizativos, recursos y procedimientos para la mejora de la calidad y excelencia. Se trata de demostrar la multifuncionalidad de la evaluaci3n y la importancia de revalidar aquellas funciones que sustentan su car3cter metodol3gico y formativo, para que devengan en aut3nticos fines o prop3sitos a alcanzar.

Resulta complicado elaborar y aplicar estrategias y técnicas de evaluación que recojan información sobre los diferentes elementos de cada competencia, ya que, tratándose de competencias genéricas, la dedicación y el cuidado en el diseño de indicadores complica el proceso. No tiene sentido el cambio en los procesos de evaluación si no se produce a su vez un cambio de paradigma. La acumulación de conocimientos memorísticos sobre teorías docentes pasa a un segundo plano y sirve de fundamento para crecer en el aprendizaje para el desarrollo de competencias. Para ello se han de utilizar estrategias y técnicas colaborativas que fomentan la autoevaluación, la valoración del trabajo en grupo y el desarrollo de valores fundamentales que contribuyen a la mejora de la calidad de vida.

Proponemos una muestra de los instrumentos que pueden facilitar la evaluación de competencias genéricas e instrumentales, en entornos presenciales o virtuales, basados en procesos metodológicos con marcado carácter innovador y colaborativo, capaces de acortar las distancias entre lo que proponemos, las competencias que formulamos, lo que hacemos y lo que el estudiante desarrolla. Se ha insistido en la importancia de la definición previa de objetivos e indicadores de evaluación. A través de los instrumentos sugeridos como ejemplo, se pueden descubrir motivaciones e intereses, comportamientos individuales, vivencias personales y secuencias realistas que ayudan al profesional experto a evaluar, reflexionar, comprender situaciones, seleccionar aspectos significativos y tomar decisiones en el diseño de su trabajo cooperativo y flexible, respecto a los contenidos a tratar.

El conocimiento y participación de los receptores de la intervención educativa como realidad, sus características, evolución y posibles conflictos son requisitos imprescindibles para el profesional, ya que a través de su evaluación conoce y considera como punto de referencia lo que los miembros del grupo saben, hacen, viven y sienten. Esta circunstancia ofrece la posibilidad de utilizar métodos e instrumentos, poner en práctica actividades participativas, que inducen a la acción, motivación y flexibilidad cooperativa. La diversidad en los instrumentos de evaluación hace necesaria la selección de los más adecuados a los objetivos que se pretenden conseguir, las competencias a desarrollar y las características del grupo destinatario. La innovación para mejorar los procesos de intervención educativa en contextos formales y sociales significa el refuerzo y modificación de indicadores de evaluación como estándares de calidad, que incrementen la validez en el proceso.

## Bibliografía

- AA.VV. (2005). *La evaluación dentro y fuera del aula*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona.
- Álvarez Valdivia, I.M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Barroso, J.M. (2008). *Opening Speech*, Brussels: European Roma Summit.
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Castillo Arrendondo, S. y Cabrerizo Diago, S. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

- Documento "Marco general para la integración europea" Madrid: MEC.
- Escudero, J.M. (2006). El profesor y su formación: competencias y formación docente al servicio de un modelo para nuestro tiempo, en *Programa y desarrollo temático de formación y actualización de la función pedagógica*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Fidalgo Blanco, A. (2008). *Innovación educativa en la universidad*. La asignatura pendiente. Innovación sin fronteras. *Revista Madri+d*.
- Flor Ortiz, B y García N. (2011). Práctica de Aprendizaje Servicio. Levando Luz. *Actas I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (Madrid)*. 516-520.
- García Olalla, A. (2005). La evaluación de las asignaturas desde las competencias, en *I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: buenas prácticas pedagógicas en la docencia universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hannan, A. y Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Narcea.
- Hidalgo, L. (2005). *La Evaluación: Una acción social en el aprendizaje*. Venezuela: El Nacional
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento, en Escudero, J.M. y Luis, A. (coords). *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- King, S. y Ruff, D. (2004). *Los portafolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente*, en "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes". Buenos Aires: Paidós
- Knight, P. (2005). *El profesorado en la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Labrador F., y Santero, R. Coord. (2011). *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dykinson.
- Lázaro, A. (1992). *La formalización de indicadores de evaluación*. Borden (43), 477-494.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V. M. (coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Luengo, J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). "Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada" *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* (12), 1-10. Disponible en: [WWW.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_11.pdf](http://WWW.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf)
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2010). "Aprendizaje y creatividad en la educación para los medios", prólogo de "Apantallados, manual de educación para los medios y derechos de la comunicación en radio y video para niños", de Irma Ávila Pietrasanta. México: Comunicación Comunitaria.
- Mayer, Samarti y Pujol (2007). *Elaboración de un sistema de evaluación e innovación en actividades educativas*. Barcelona. Universidad Autónoma.
- Pérez Juste, R. (1995). Evaluación interna de programas educativos. En R. Pérez Juste, J. L. García Llamas, y C. Martínez Mediano (Coords.), *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid: UNED.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Madrid: MEC
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Ruë Domingo, J. y Martínez, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, Colección *Eines*, nº 1. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rugiero, A.M.; Apip, A. y Hirmas, A. (2006). *Evaluación del aprendizaje autoconstruido*. Santiago de Chile: UCH.

- Sans, A. (2005). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*, Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona
- Torrego, J.C. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Documento en línea consultado el 3 de enero de 2011 en <http://www.eduteca.org/modulos/11/342/868/1>.
- Villa .A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.