

**(C-86)**

**UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE  
COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA DE *TEORÍAS E  
INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN*  
DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

*Luis Miñano Jiménez*



(C-86)

**UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA DE *TEORÍAS E INSTITUCIONES CONTEMPORÁNEAS DE EDUCACIÓN* DEL TÍTULO DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

*Luis Miñano Jiménez*

**Afiliación Institucional:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Murcia

**Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico:** (Poner x entre los [ ])

- Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.
- Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.
- Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.
- Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.
- Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.
- Evaluación de competencias.

**Resumen.**

La evaluación de competencias es un tema central en la nueva configuración de las titulaciones de grado, ante lo que se hace necesario abordar dos conceptos clave: la evaluación, tema con una larga tradición en el campo pedagógico, y las competencias, término de cierta controversia en la actualidad, ya sea por su relación con un mercado de trabajo cada vez más dualizado o por el riesgo que entraña de un cierto cambio conceptual pero no de las prácticas docentes reales. Presentamos una experiencia en la asignatura Teorías e instituciones contemporáneas de educación, del grado de maestro de primaria, a partir de la cual hacemos una reflexión sobre la puesta en práctica de la evaluación de competencias. A partir de esta experiencia y de los cambios metodológicos que la incorporación de las competencias suscita en el mundo universitario situamos algunas dificultades y valoraciones, tanto de aplicación práctica como de la nueva configuración o exigencia a las que la universidad ha de responder si quiere hacer frente a los cambios planteados con ciertas garantías de éxito.

Palabras clave: Evaluación, Competencias, Cambios metodológicos, Universidad, Docencia.

**Abstract.** The evaluation of competitions is a central topic in the new configuration of the qualifications of degree, for which it becomes necessary to approach two key concepts: the evaluation, topic with a long tradition in the pedagogic field, and the competitions, term of certain controversy at present, already is for his relation with a labor market increasingly dualized or for the risk that contains of a certain conceptual change but not of the educational royal practices. Let's sense beforehand an experience in the subject Theories and contemporary institutions of education, of

the teacher's degree of primary, from which we do a reflection on the putting in practice of the evaluation of competitions. From this experience and the methodological changes that the incorporation of the competitions provokes in the University world we place some difficulties and valuations, both of practical application and of the new configuration or exigency to which the university has to answer if it wants to face to the changes raised with certain guarantees of success.

Keywords: Evaluation, Competitions, Changes metodol, University, Teaching.

## 1º. MARCO TEÓRICO: SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

### 1.1. Introducción

Desde el curso 2009/2010 se ha implantado de forma generalizada en nuestro país, y más concretamente en la Universidad de Murcia, las nuevas titulaciones derivadas de la aplicación del denominado Espacio Europeo de Educación Superior, EEES.

Como bien sabemos, estas nuevas titulaciones están o deben suponer importantes cambios en la educación universitaria, tanto de índole estructural como metodológico.

Los cambios de tipo estructural son los más visibles y fácilmente identificables, sobresaliendo de forma prominente la conversión de los antiguos títulos de Diplomados y Licenciados en los de Grado, además de los master y estudios de postgrado.

De lo que se trata, como su propio nombre indica, es de construir un Sistema de Convergencia Europea de Educación Superior; es decir se trata de lograr a escala europea un sistema común de Educación Superior que posibilite tanto el reconocimiento de las titulaciones realizadas en un país por el resto de países del Espacio Común de Educación Superior, siendo ello en gran medida el propósito y a la vez el medio del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS en sus siglas en inglés) o créditos ECTS. A la vez se persigue la movilidad interna y externa de estudiantes, profesores y del resto de la comunidad universitaria y egresados, dentro del denominado espacio común europeo, y por lo tanto en el marco del mercado de trabajo. En última instancia lo que se pretende es la libre circulación de empleados y empleadores en Europa.

Más difícil de identificar, de aplicar y desarrollar son los cambios de tipo metodológico, pues ello implica al conjunto del profesorado y alumnado universitario, a la práctica docente, a las rutinas y cultura de los Departamentos, Facultades y del conjunto de la vida universitaria. Los cambios de tipo metodológico inicialmente conllevan la transformación de los conocidos programas de la asignaturas a las nuevas guías docentes, o el paso de la justificación de las titulaciones y sus diferentes materias desde la tradición académica y su campo de conocimiento teórico a, además, su vinculación y demanda social, su relación con las necesidades sociales y del mercado laboral. De ahí el esfuerzo que se viene realizando por la clarificación y desarrollo de las competencias de cada titulación y/o profesión como forma de justificar las mismas.

Los cambios metodológicos implican, entre otros, aspectos tales como qué se entiende por evaluación y cómo efectuarla en el aula, el paso de la enseñanza por objetivos a la adquisición de competencias, o incluso cuál es la tarea esencial de profesor en estos nuevos escenarios y, por consiguiente, de los propios alumnos. Es más, Sáez (2009, p. 10), llega a afirmar que con las competencias lo que *ha entrado en juego es un nuevo modelo de cuyos supuestos y efectos apenas tenemos conocimiento*, lo que se nos está proponiendo al fin y al cabo, es *una diferente concepción de lo que debe ser el profesional de la formación*, es decir, el profesorado universitario.

Un primer punto de partida tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de las teorías educativas en la práctica educativa del docente, sirviendo las mismas de base o marco a los modelos en los que el profesorado se basa para llevar a cabo su acción como docente (Martínez de Miguel, 2007, pp. 129-130), los postulados que le orientan, que guían su toma de decisiones.

De alguna forma, los cambios que se nos propone debemos enmarcarlos en relación a las Teorías educativas; éstas, al contrario de lo que en ocasiones se llega a sostener, no son neutras ni meros postulados que tengan que ver sólo con modelos académicos o conceptos ajenos a la realidad y práctica educativa, a los procesos de enseñanza y aprendizaje o incluso a los contextos sociales. Por el contrario las teorías determinan las prácticas educativas y su desarrollo. Martínez de Miguel (2008, p. ), citando a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2002), autores que han trabajado el tema de las teorías de enseñanza en relación con la metodología docente, indica las siguientes cuatro grandes teorías:

- a) Teoría Cognitiva: donde la principal base de comprensión y realización de la enseñanza no es la potencialidad de los estímulos externos sino la incidencia y la personalidad pensante e interviniente de los profesores, coprotagonistas de la acción de la enseñanza, dado que docentes y alumnos son los mediadores de la interacción educativa. La enseñanza, desde esta perspectiva teórica, genera una metodología para la práctica docente basada en modelos de descubrimiento constructivistas de la acción didáctica desde un enfoque cualitativo.
- b) Teoría Artística: desde esta teoría, y teniendo en cuenta como marco de referencia el Interaccionismo Simbólico, la enseñanza es percibida como una actividad reflexivo-creadora; coloca al docente como constructor de conocimiento y de valores que profundizan en los auténticos significados y enfoques interculturales de los que parte, promoviendo estilos de enseñanza más adecuados a cada persona y su comunidad (Woods, 1996).
- c) Teoría Comprensiva: asistimos a un nuevo modo de entender el discurso del proceso formativo y la necesidad de dar amplitud y flexibilidad en el enfoque de la tarea docente y la autonomía del alumnado.
- d) Teoría Sociocomunitaria: para Rodríguez Diéguez (2000), desde esta perspectiva de la enseñanza se pretende comprender y desarrollar la práctica docente con una actividad comunicativo-contextualizada que sea coherente con las finalidades formativas y abierta a la interpretación ecológica de las múltiples interacciones que tienen lugar en el aula y la comunidad educativa, con la finalidad de conseguir que tanto docentes como alumnos lleven a cabo un aprendizaje profesional óptimo y un proyecto personal instructivo, autónomo y colaborativo configurando un clima de aula más empático y cooperativo que propicie un intercambio interactivo y formativo entre profesor y alumnos.

Nosotros, a las Teorías educativas anteriores indicadas, añadiríamos la conocida Teoría crítica, heredera, por un lado, de la Escuela de Frankfurt y, por otro, propulsora de la naturaleza crítica en sí, es decir, de la necesidad de desarrollar un modelo de transformación social y emancipación de la población no dogmático ni en sus propios supuestos teóricos (Núñez, 2002, p. 20), pues en caso contrario reproduciría los propios errores que critica. Es por ello que con la expresión *Teoría crítica* se hace referencia tanto a la escuela de pensamiento de donde surge como al proceso de la propia crítica, proporcionando de alguna forma un modelo de trabajo donde el análisis teórico de la sociedad no queda en la mera descripción, sino que persigue la emancipación social e individual. La teoría crítica intenta también trasladar sus enunciados y supuestos a la práctica educativa desde una perspectiva dialéctica, donde entra en juego la teoría y la práctica, que se van retroalimentando.

La Teoría crítica no aspira únicamente al incremento del conocimiento en sí, sino que, como ya dijimos, su fin es la emancipación de las personas de todas aquellas condiciones que las ata, bien sea el poder, un saber o una realidad social. Como indicó Horkheimer (2000, p. 51) pensamiento y acción no son independientes.

Siguiendo esta perspectiva, Weiner (2008, pp. 96-97) nos habla de la pedagogía crítica como paradigma epistemológico que aporta un marco pedagógico a los proyectos sociopolíticos que apuesten por lo educativo como una de sus señas identificadora. La pedagogía crítica es radicalmente democrática, no aspirando a controlar la realidad para explicarla mejor, regularla o inferir modelos para regular la práctica, sino que su propósito es transformar la realidad y emancipar a los individuos de los posibles condicionantes alienantes.

Lo que nos interesa subrayar de las Teorías educativas es su incidencia en las prácticas y orientaciones docentes, así como la necesidad de situar las indudables relaciones entre las mismas y las nuevas orientaciones derivadas del EEES.

Retomando del proceso de cambio estructural y metodológico, como ya indicamos, y sus postulados teóricos, es donde debemos situar el proceso de Convergencia Europea de Educación Superior, las nuevas titulaciones de grado, su fundamentación teórica y la práctica que ha de conllevar si realmente se quiere responder a los postulados y propósitos que persigue esta nueva configuración de las universidades europeas en general y de la española en particular.

Algunos de los cambios más significativos de estos nuevos planteamientos surgidos del EEES pretenden crear un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje que se base en el aprendizaje por competencias y no en el aprendizaje de contenidos tradicional. El aprendizaje por competencias supone una nueva forma de entender el modelo educativo universitario, su andamiaje teórico y práctico, así como un cambio en el posicionamiento y mentalidad de todos sus actores. Martínez de Miguel (2007, p 127) indica algunos de estos cambios:

- . Del planteamiento de unos objetivos de enseñanza cambiamos a la necesidad del establecimiento de unos objetivos de aprendizaje.
- . De la adquisición de contenidos a la adquisición de competencias.
- . De un modelo educativo centrado en el profesor como protagonista a un modelo que contempla al profesor como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- . De la concepción de un alumno pasivo, receptor del saber del profesor, a un alumno activo, constructor de su propio proceso de aprendizaje.
- . De un planteamiento de Evaluación Sumativa, a una Evaluación Formativa.
- . De una concepción individualista de la organización de la Enseñanza Universitaria a la visión de la necesidad de un equipo docente de trabajo.
- . Etc.

Desde estos postulados teóricos, queremos centrarnos en el aspecto fundamental que ocupa nuestra comunicación: El cambio y evolución de la evaluación universitaria.

## 1.2. El concepto de evaluación

Tradicionalmente en las universidades españolas la evaluación se ha caracterizado por una serie de pruebas finales o parciales, con un carácter eminentemente sumativo, mediante las cuales el profesorado comprobaba el grado de adquisición de conocimientos y de conceptos por parte del alumnado. Sin embargo la evaluación siempre ha sido un tema controvertido, debatido y cuestionado, tratando de buscar la mejora de la misma y enmarcándola dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal forma que pudiera servir realmente como medio de valoración de dicho proceso por parte tanto del profesorado como del alumnado.

Las transformaciones en las que nos encontramos inmersos el mundo universitario es sin duda una gran oportunidad para avanzar en una diversidad de temas, y entre ellos en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en las metodologías en general y más concretamente en los procesos de evaluación de competencias.

Como ya expusimos, las Teorías educativas sirven de base o marco a los modelos en los que el profesorado se basa para llevar a cabo su acción docente y sus decisiones sobre la misma, y, es lo que nos interesa poner de relieve en nuestro caso, le condiciona en el momento de establecer su metodología de trabajo con sus alumnos. Es así que, de acuerdo con Medina (2001, p. 158), se podría definir la metodología como *el conjunto integrado de decisiones que toma el profesorado para comunicar su saber y configurar las situaciones de enseñanza más adecuadas a cada estudiante y ambiente de clase*. De esta forma el sistema metodológico, la metodología del docente diríamos que es *la síntesis interactiva del conjunto de métodos que el profesor conoce y que aplica en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que tienen como base la teoría y modelos de enseñanza de los que el profesor parte y cree*.

Para ello sería interesante comenzar cuestionándonos, en primer lugar: ¿Qué significa evaluar? Fernández March (26, p. 11) nos dice que *evaluar constituye un proceso orientado a efectuar juicios que iluminen los procesos de toma de decisiones*. Por ello, todo proceso de evaluación encierra dos tipos de decisiones:

- a) Emitir un juicio de valor (finalidad inmediata).
- b) Aportar información para la toma de decisiones (finalidad última).

Es decir, la evaluación entendemos que es un proceso que tiene como finalidad emitir un juicio de valor sobre algún aspecto determinado con el fin de poder tomar las decisiones oportunas y correctas. Esta concepción o forma de entender la evaluación podemos considerarla que, aun siendo correcta, se queda incompleta si la contextualizamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y más aún si lo que pretendemos es evaluar la adquisición de competencias. Y ello es así porque ya no se trata, como de hecho era la práctica habitual en otros momentos históricos de las universidades, de que el profesorado evalúe “asépticamente” cómo sus alumnos “aprenden” o reproducen los conocimientos transmitidos en sus clases, sino que las propias directrices de enseñanza universitaria nos sitúan claramente en un paradigma centrado no en el profesor sino en el alumno que aprende.

Es en este mismo sentido que García Sanz (2008, p. 74) *entiende la evaluación como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, que conduzcan a una toma de decisiones en relación al aprendizaje del alumnado y al sistema de enseñanza del profesorado*. Es decir, se pone de relieve, entre otros, dos aspectos que nos parece interesante subrayar: el aprendizaje del alumnado y el sistema de enseñanza del profesorado, ambos estrechamente unidos y condicionados, pues qué duda cabe que la tarea del profesorado no es sólo enseñar sino lograr que sus alumnos aprendan, y esta tarea sólo será posible si, como dice Martínez de Miguel (2007, p. 131) la evaluación se convierte en una de las fases más relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el feedback que incorpora es un elemento indispensable tanto para el profesor como para el alumno.

De la definición de evaluación que nos facilita García Sanz sobresale una característica: que sea continua, lo que ha de conllevar que *ésta sea realizada antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje* (2008, p. 75). Este planteamiento ha de suponer que haya de referirse tanto a la adquisición de competencias por parte de los alumnos como a la propia forma de desarrollar la acción docente por parte del profesorado.

Mateo (2007, p. 526) afirma que en el nuevo modelo que propugna la Convergencia Europea, el proceso evaluativo debe aportar información proveniente de las observaciones directas de las ejecuciones realizadas por los estudiantes y ha de estar orientada, no a la reproducción de la respuesta, sino a la construcción de la misma mediante razones que expliquen el por qué de dicha respuesta. Es por ello que los procesos evaluativos deben centrarse en los contenidos y en los aspectos relevantes e importantes para el aprendizaje del alumnado, en la adquisición y dominio de las competencias, a la vez que deben constituir un instrumento de mejora del aprendizaje y del conjunto del proceso de enseñanza por parte del propio profesorado.

Estos planteamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje requieren de diversos instrumentos de evaluación que permitan al profesorado poder recoger información acerca de cómo los alumnos alcanzan las competencias explicitadas en la materia o disciplina específica, que vayan, como ya se ha indicado, más allá de la comprobación de la simple reproducción de los contenidos transmitidos por el profesor, sino que posibiliten realmente valorar la adquisición de las competencias, es decir, que pongan de manifiesto tanto qué saben los alumnos, como qué saben hacer y cómo saben ser y estar. Es por ello que el “examen” no puede ser ya el único medio para valorar el aprendizaje, y que, como indica García Sanz (2008, p. 76) *éste puede convivir con otros procedimientos como son el portafolios, trabajos varios, exposiciones, simulaciones, entrevistas, etc.* Posibilitando todo ello que los alumnos pongan de manifiesto no sólo qué han aprendido, sino que lo demuestren de modo eficiente.

A este planteamiento y medios de evaluación se le ha de añadir la utilización de procedimientos de autoevaluación, evaluación mutua entre los estudiantes y entre profesorado y alumnado así como una evaluación conjunta del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus diferentes actores (alumno individual, alumno con el resto de compañeros, equipos de trabajo de alumnos y éstos en relación con el profesor, etc.)

Queda claro desde estos planteamientos la apuesta por la evaluación de tipo formativo, es decir, aquella que se realiza durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y sirve específicamente para retroalimentarlo o feedback, realizándose por tanto en las diferentes fases o momentos de dicho proceso. Este planteamiento no supone

invalidar la evaluación sumativa (que tiene lugar al final del proceso o de la asignatura en cuestión, en nuestro caso, y que sirve básicamente para comprobar el grado de asimilación de la materia), pero sí supone negarle un valor absoluto. Es decir, la evaluación final (sumativa) entendemos que en el nuevo planteamiento metodológico de la enseñanza universitaria representa un valor relativo, no absoluto, y que ha de combinarse con otros procedimientos evaluativos ya mencionados.

### 1.3. El concepto de competencia y su incidencia en el proceso de evaluación

Las competencias es un tema central en el cambio metodológico de los nuevos títulos de grado, que implican o representan una combinación dinámica de cualidades (sobre el conocimiento y su aplicación, y sobre las actitudes y responsabilidades), expresando lo que los alumnos deberán ser capaces de hacer al final de un proceso o ciclo educativo. Sáez y García (2006, p. 328) diferencian las competencias ya sean generales (comunes a cualquier titulación) o específicas (vinculadas al área de estudios).

Estos autores nos dicen que las competencias generales *se refieren a habilidades tales como capacidad de análisis y síntesis, una necesaria cultura general, capacidad para el trabajo independiente, conciencia e implicación en los proyectos, dimensión europea e internacional de los problemas, la colaboración y la comunicación, la tenacidad, la capacidad para el liderazgo, las habilidades de organización y planificación...* Es decir, son capacidades y destrezas genéricas y que pueden ser necesarias y utilizadas en situaciones diversas y no sólo en relación a una titulación, área de estudio o profesión.

Por el contrario, las competencias específicas son las que caracterizan a una titulación o profesión particular, las que la hacen propia y diferencia de otras, configurándole una identidad específica y diferenciadora que legitiman tanto el título correspondiente como la profesión. Sin este tipo de competencias ni la titulación ni la profesión tienen sentido ni lograrán pervivir en el tiempo ya que correrían el riesgo de ser asumidas y ocupadas por otras titulaciones o profesiones.

El enfoque de la enseñanza basada en competencias supone un cambio de paradigma de la enseñanza al pasar de unos planteamientos basados en el logro de objetivos centrados en la enseñanza, y donde el papel protagonista descansaba en el profesor como transmisor de un saber y unos contenidos, a otro centrado en el aprendizaje, donde el profesor desempeña más una función de mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, de acompañante y guía de aprendizaje y donde el verdadero protagonismo descansa en el alumno que aprende.

Este planteamiento supone asumir un modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los alumnos y en la adquisición y desarrollo de las competencias definidas en las correspondientes titulaciones. Es lo que García Sanz (2008, p. 25) denomina *Modelo basado en el desarrollo de competencias*, y donde la sesión (o clases/sesiones de trabajo), la metodología de trabajo y la evaluación están en función de las competencias que los alumnos han de lograr y desarrollar. Según este planteamiento las competencias se convierten en las verdaderas protagonistas del diseño curricular.

El enfoque de competencias (Sáez, 2007, p. 364) cambia la visión paradigmática a la hora de plantear los objetivos pasando de un enfoque centrado en la enseñanza (centralidad de la enseñanza del profesor) a uno centrado en el aprendizaje (lo central es el trabajo de los alumnos).

Sáez (2009, p. 10) lo expresa más claramente en otro momento: *lo que se nos está proponiendo, al fin y al cabo, es una diferente concepción de lo que debe ser el profesional de la formación... esta tarea exige una revisión detenida y una puesta al día de lo que estamos haciendo en nuestras aulas y de lo que, a través del enfoque por competencias, podemos hacer; en contraste y complementación con el modelo actualmente imperante.* En caso contrario, afirma, se acabará haciendo lo mismo bajo la cobertura y legitimación de nuevos lenguajes que producirán la ilusión del cambio anunciado.

Cabe decir que la adquisición de competencias no se puede entender como un proceso mecánico u operacional, sino que tiene un algo de componente comprensivo y de sentido, de hacer bien las cosas, pero saber por qué las hacemos y para qué.

El concepto de competencia no es fácil llegar a definirlo de manera exacta, pues, como otros muchos conceptos o temas, son muchos los factores que intervienen e interactúan en ella, ya sea de tipo aptitudinal, como individual, de los propios contextos profesionales y sociales, o incluso experienciales.

*El término competencia no es unívoco (Sáez, 2007, p. 345) y así sea el paradigma o la plataforma desde la que se esté utilizando así será la traducción que se le dará al mismo. El término competencia remite inmediatamente a otros muchos que cotidianamente manejamos: capacidad, habilidad, disposición, autoridad, dominio, destreza, pericia, maestría.*

Por otra parte, encontramos una coincidencia general entre las diversas conceptualizaciones de competencia en el hecho de que en el mismo se combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar, como ya expusimos anteriormente. Es decir, la persona que logra o posee una determinada competencia ha de tener un conocimiento teórico y práctico (saber), pero además ha de saber poner en acción o ejecutar el mismo, ponerlo en práctica (saber hacer), lo cual supone la adquisición de una serie de habilidades, destrezas, procedimientos y hábitos, que junto con el saber ser y estar, entendido como desarrollo de aptitudes personales, de comportamientos, normas y valores, han de permitir asumir una ciudadanía activa y una responsabilidad profesional específica en el contexto social.

Basándonos en el estudio de García Sanz (2008, p. 26) podemos definir la competencia como la capacidad para seleccionar y movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación profesional. En palabras de Collins (2007): *la competencia es la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente.*

Las competencias se diferencian de los clásicos objetivos de las materias en que éstas, como expresan en sí mismas, son una intención a alcanzar, siendo por el contrario las competencias resultado de un aprendizaje integrador de ese saber, más el saber hacer y el saber ser y estar.

Sanz nos ofrecen otra clasificación (2008, pp. 28-29) más operativa para nuestro interés y que diferenciaba entre competencias genéricas y específicas. Esta autora añade además la diferencia entre competencias genéricas o transversales, comunes a todas las titulaciones, y las específicas, correspondientes a cada titulación. Como su propio nombre indica las competencias genéricas o transversales son comunes a todas las disciplinas y no son exclusivas o propias de ninguna. Por el contrario, las competencias específicas son propias de un campo de estudio, diferenciando dentro de ellas, y es lo que queremos significar, las competencias curriculares, propias de cada titulación, y las competencias disciplinares, que son específicas de y se corresponden con cada asignatura.

Con este planteamiento estaríamos ya aterrizando en las competencias específicas de cada disciplina y que son sobre las que se ha de desarrollar la guía docente y el proceso de evaluación correspondiente.

## 2. NUESTRA EXPERIENCIA

La experiencia de evaluación de competencias que presentamos se viene trabajando desde los dos últimos cursos, correspondiéndose con la implantación de los estudios de grado, y pretende continuar desarrollándose en los cursos venideros, enmarcándose por tanto en los nuevos planteamientos que los títulos de grado representan. Es decir, desarrollando las orientaciones que la correspondiente Guía Docente recoge y que pasamos a exponer a continuación.

Hemos de decir que la asignatura Teorías e Instituciones contemporáneas de educación, correspondiente al Título Grado de Maestro de Educación Primaria, representa y pretende un acercamiento a los contenidos del área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación, integrada en la materia Procesos y Contextos educativos del Módulo de Formación Básica, impartándose en el primero de los cuatro cursos del Grado, y más concretamente en el primer cuatrimestre.

Nuestra asignatura se imparte en los siete grupos que en el curso 2010/11 existen en la Facultad de Educación del Grado de Maestro de Educación Primaria, estando implicados cuatro profesores en la misma, correspondiendo dos grupos al autor de la presente comunicación, concretamente los grupos 1 y 2; ambos se imparten en el turno de tarde.

La asignatura pretende acercar a los alumnos al fenómeno educativo como proceso de configuración humana, debiendo para ello partir de una fundamentación teórica que se planteó el qué, el por qué y el para qué de las

intervenciones educativas.

Con dicho punto de partida, las principales preocupaciones formativas sobre las que se centra la asignatura, contribuyendo junto a otras al logro de las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios para la obtención del título, se concretan en la forma siguiente:

- a. Establecer el marco teórico que describe y explica el fenómeno educativo.
- b. Proporcionar la comprensión y asimilación de los conceptos y lenguaje básico de la materia.
- c. Introducir al alumnado en el conocimiento de la estructura y significación de las principales teorías educativas y de su aportación al desarrollo y evolución del pensamiento pedagógico.
- d. Promover una actitud reflexiva y de conocimiento crítico en torno a las directrices ideológicas y políticas que han orientado históricamente la evolución de la educación.
- e. Comprender el papel asignado y desempeñado por diferentes movimientos, teorías, instituciones y agentes educativos.

Según se define en el marco de las nuevas titulaciones derivada de la aplicación del EEES, los planes de estudio de las mismas han de vincularse a un contexto profesional, que en nuestro caso y de alguna forma queda sobradamente reconocido y delimitado, el de maestro de Educación Primaria, dirigido en la actualidad a la población que se encuentra entre los 6 y los 12 años.

Teniendo como referencia dicho campo profesional y sus contextos sociales y laborales, las competencias recogidas en la Guía Docente de la asignatura se dividen en transversales o genéricas y las propias de la asignatura o disciplinares.

- Competencias Transversales o genéricas:

- . Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar. (1)
- . Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC. (3)
- . Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional. (4)
- . Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo. (5)
- . Ser capaz de trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional. (6)

Como puede observarse, se han seleccionado cinco competencias genéricas o transversales de las siete establecidas a tal efecto por la Universidad de Murcia para tener en consideración en la elaboración de los planes de estudio, y en este caso, en nuestra Guía Docente. Estas competencias transversales seleccionadas son las que hemos entendido se corresponden directamente con nuestra materia de estudio: Teorías e instituciones contemporáneas de educación.

- Competencias de la Asignatura o disciplinares:

- . Competencia 1: Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al periodo 6-12 años.
- . Competencia 2: Conocer los fundamentos de la educación primaria y los condicionamientos institucionales que la enmarcan.
- . Competencia 3: Conocer y comprender la génesis y evolución histórica del sistema educativo en nuestro país, la de la escuela como institución y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa.
- . Competencia 4: Conocer y comprender, desde una perspectiva crítica, el proceso de profesionalización del magisterio de primaria.

. Competencia 5: Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.

En el correspondiente apartado de Evaluación de la Guía Docente de la asignatura se especifican tres instrumentos generales para llevar a cabo el proceso de evaluación, así como los criterios de calidad a tener en cuenta para su valoración y la ponderación de los distintos instrumentos para la nota final del alumnado:

Instrumentos	Criterios de calidad	Ponderación
1°. Realización de trabajos y/o clases prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Comprensión y expresión adecuada de los conceptos fundamentales del ámbito disciplinar.</li> <li>. Argumentación y estructuración de las respuestas estableciendo relaciones entre los conceptos.</li> <li>. Capacidad de análisis y síntesis.</li> <li>. Presentación formal del trabajo individual: formato Word, letra 12 Times New Roman, interlineado 1,5, paginación, extensión entre 10 y 15 folios..</li> <li>Estructuración y sistematización.</li> <li>. Bibliografía correctamente citada según las normas APA.</li> </ul>	20%
2°. Prueba teórico práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Dominio de contenidos, claridad de conceptos, profundización en la problemática planteada y orden en la exposición.</li> <li>. Capacidad de relación con los distintos contenidos del temario.</li> <li>. Capacidad de redacción y correcta expresión.</li> <li>. Capacidad crítica.</li> </ul>	70%
3°. Observación y notas del profesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Asistencia a clase y participación en las clases teóricas, prácticas y tutorías.</li> <li>. Capacidad de relación, comprensión y profundización en la materia.</li> </ul>	10%

Nuestra práctica de evaluación ha de venir determinada por los tres apartados o instrumentos recogidos en la Guía Docente, de la siguiente forma:

Primer Instrumento: Realización de trabajos y/o clases prácticas. En la configuración de nuestra Guía Docente este es el bloque de evaluación de alguna forma innovador que va a permitir una mayor operatividad para recoger información del proceso de enseñanza-aprendizaje y de adquisición de competencias, además de contar en el horario de la asignatura de unas clases específicas para la realización de prácticas con el grupo de clase subdividido en dos grupos con clases en días alternos, lo que permite trabajar con grupos más pequeños.

El desarrollo de este instrumento evaluativo lo tenemos planteado de la siguiente forma:

- a. Creación de grupos de 3-4 alumnos para la realización de trabajos previamente seleccionados de entre la materia objeto de estudio y que abarque aspectos significativos de la misma. Los trabajos se pasarán por escrito al profesor, además de exponerse en clase, a través del medio que el propio grupo estime oportuno, aunque generalmente los alumnos eligen algún sistema de presentación informática, para su posterior debate en clase.  
 Aunque este medio a primera vista pueda parecer dificultoso (por la cantidad de grupos que han de exponer, porque a veces las exposiciones pueden extenderse o no recoger lo significativo, etc.), lo cierto es que en general tanto los alumnos como el propio profesor lo valoran positivamente, ya sea porque les exige enfrentarse al resto de la clase, porque se ven capaces de hablar en público, porque al tener que exponer se ven obligados a profundizar más en la materia, porque adoptan un papel más activo en clase, etc., o también porque este sistema permite observar al alumno en un contexto más cercano al real, y por lo tanto a las competencias del mismo.

Por otra parte la puesta en práctica de este instrumento exige al profesor estar atento a las diferentes incidencias que se van presentando, desde la coordinación de los grupos, las fechas, la selección de temas para que no se repitan y a la vez sean significativos, las consultas que los alumnos realizan sobre la materia a trabajar, facilitar textos y documentos que sirvan de base para los trabajos, que los mismos estén en relación con las competencias (lo cual se ha de suponer al haber seleccionado previamente los contenidos en conexión con las competencias), así como prever o garantizar los debates tras las exposiciones de los alumnos, lo cual requiere que éstos adopten un papel activo en clase.

- b. Lectura, trabajo por escrito y prueba escrita sobre un libro seleccionado por el profesor entre la bibliografía recogida en la Guía Docente, siguiendo las normas de presentación de trabajos recogida en la misma. Aunque este instrumento es de uso hasta cierto punto tradicional en la docencia, lo hemos seleccionado y lo utilizamos porque permite a los alumnos, y más a los de primer curso, enfrentarse con un texto significativo para nuestra materia, profundizar en la misma, realizar un documento escrito, y luego realizar una prueba o examen sobre el conjunto.

Referente al documento o trabajo que han de presentar, indicar que huimos del clásico resumen de texto e incidimos en sus opiniones personales y valoraciones y que destaquen aquellos aspectos de contenido, 3, 4 o 5, más significativas para ellos. De esta forma buscamos más los aspectos significativos, comprensivos y de interpretación.

Segundo Instrumento: Prueba teórico práctica. Es sin duda el instrumento más clásico y recurrente en la enseñanza universitaria y el de mayor peso en nuestra materia y que continuamos utilizando como forma de corroborar y valorar la adquisición del conocimiento y su relación con las competencias de la asignatura.

Tercer Instrumento: Observación y notas del profesor. Criterios de calidad: Asistencia a clase y participación en las clases teóricas, prácticas y tutorías. Y capacidad de relación, comprensión y profundización en la materia.

Instrumento operativizado: hoja de firmas de asistencia, ficha del alumnado con el fin de sistematizar la información e identificar desde el inicio a los mismos, notas sobre participación en las diferentes actividades, debates y sesiones de trabajo. Este instrumento es de menor peso en la calificación final, el 10%, pero entendemos que es válido para la función que cumple: control de asistencia y de participación y actitud en clase.

### 3. CONCLUSIONES

En esta aproximación a la evaluación de competencias surgen diversos y variados interrogantes. La revisión bibliográfica (Sáez, 2009; Escudero, 2009; Hirtt (20), etc.), ya indica algunos de ellos, situando reflexiones sobre qué modelo de enseñanza, y por tanto de universidad y sociedad, se está configurando, o hasta qué punto no se está poniendo la educación en función de las necesidades *duales* del mercado económico y de trabajo, condenando a aquella en función de éste. Cuestiones de más algo calado y que no vamos a abordar en estos momentos ya que no es el objeto de nuestra comunicación.

Nuestra experiencia de evaluación de competencias pone de relieve algunas conclusiones que vamos a tratar de exponer:

1º. Hasta qué punto somos los docentes (Sáez, 2009, p. 10) conscientes y estamos a la altura de las exigencias que nos plantea la nueva configuración de la enseñanza universitaria o si simplemente continuamos haciendo *lo que sabemos*, pero adornado con nuevos conceptos *que producirían la ilusión de cambio*. Esta primera crítica puede tener su dimensión individual, que la tendrá, sin duda, pero también colectiva o institucional; es decir, hasta qué punto la institución donde desempeñamos nuestra labor proporciona los medios, momentos, espacios, recursos, etc., para que el profesorado pueda asumir los nuevos retos que esta nueva concepción supone.

2°. ¿Es posible la evaluación de competencias en grupos de 80 y más alumnos, y más cuando es común que tengas no uno sino dos y más grupos, con lo que puedes tener en un curso más de 200 alumnos?

3°. Como indica García Sanz (2008, pp. 16-17) esta reforma educativa supone una transformación institucional donde la universidad ha de asumir diversos compromisos, entre ellos adaptar la ratio profesor-alumnos, reconsiderar la asignación de créditos, fomentar y permitir el trabajo en equipos docentes... cuestiones que de nuevo se enfrentan con la dura *realidad* de crisis económica y recortes de recursos en general.

4°. El esfuerzo porque el proceso de enseñanza y aprendizaje responda al modelo de competencias sin duda está suponiendo ajustar el mismo en función de las competencias y promueve en el alumnado un cierto nivel de trabajo autónomo y de grupo, así como de enfrentarse a situaciones que tienden a reproducir lo más posible el entorno profesional, lo cual, en principio, podemos valorar positivamente tanto por el acercamiento que debe promover entre la universidad y los contextos sociales como por los beneficios mutuos que de ello debe derivarse.

5°. Cabe la siguiente pregunta: *Qué tipo de evaluación se va a utilizar para evaluar competencias cuando la competencia sólo existe en acto o cuando la movilización de recursos supone operaciones mentales tanto como poner en juego emociones, sentimientos, percepciones...?*; *¿cómo evaluar esto?* (Sáez, 2009, p.17). Es decir, ¿cómo evaluar competencias en el marco de un aula cuando, como nos dice Sáez, la competencia *sólo existe en acto*? Sin duda el interrogante nos sitúa en qué contextos y con qué instrumentos vamos a evaluar la adquisición de competencias profesionales que hacen relación a contextos “reales” que difícilmente podemos producir en la enseñanza, a no ser que podamos resolver positivamente el interrogante.

6°. Relacionado con lo dicho hasta ahora, qué duda cabe de la necesidad de avanzar en los instrumentos a utilizar en la evaluación de competencias y, sobre todo, en su forma de aplicación, de tal forma que los instrumentos que utilicemos permitan que los alumnos experimenten las situaciones *reales* donde se explicitan las competencias.

7°. Nuestra experiencia de evaluación de competencias entendemos que es un tema abierto a seguir investigando y trabajando. Esperamos que estas y otras reflexiones, así como la práctica docente y el intercambio con otros colegas lo posibilite.

## BIBLIOGRAFÍA

Collins, B. (2007). *Perspectivas de disseny a l'educatió per competencies*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional organizado por CIDUI, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.

Fernández March, A. (2005). *Evaluación y mejora de los aprendizajes de la enseñanza universitaria: el portafolio docente*. Murcia: ICE.

García Sanz, M. P. (2008). *Guías Docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración*. Murcia: Universidad de Murcia.

Gimeno, J, y Pérez, A.I. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Hirtl, N. (2010). *Competencias y competición: dos formas de la desregulación de la enseñanza en Europa*. *L'école democratique*. 13 de noviembre de 2010.

[https://listas.um.es/sympa/arcsearch\\_id/anuncios/2011-05/4DC7C556.9030600@um.es](https://listas.um.es/sympa/arcsearch_id/anuncios/2011-05/4DC7C556.9030600@um.es)

- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez de Miguel, S. (2007). *Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa*. *Educatio Siglo XXI*, n.º 25 – 2007, pp. 125-144.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 25 (2), 513-531.
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En A. García Valcárcel, (Coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 25-35). Madrid: La Muralla.
- Núñez, V. (2002) (Coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez, J.I. (2000). *La jerga de las reformas*. Barcelona: Ariel.
- Sáez, J y García, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson.
- Sáez, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16 (3ª época), 9-20.
- Vicente, F., Miñano, L., Romero, B. y Ayala, (2010). *Guía Docente de la asignatura de grado Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Universidad de Murcia.
- Gimeno Sacritán: evaluación [www.farq.edu.uy/estructura/unidades\\_de\\_gestion/uap/matevalap ...](http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalap...)
- Weiner, E.J. (2008). La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación. En P. Mc Laren y J.L. Kincheloe (Coords.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp.89-116). Barcelona: Graó.
- Woods, P. (1996): *Researching the art of teaching, etnografy for educational use*. London- New York: Roudtledge.