

#### 4.38.

##### **Título:**

**Autoevaluación de competencias en el máster de innovación, orientación y evaluación educativa de la universidad de a Coruña**

##### **Autor/a (es/as):**

Quintela, Nuria Rebollo [Facultad de Ciencias de la Educacion de la Universidad de a Coruña]

Bellon, Eva Maria Espiñeira [Facultad de Ciencias de la Educacion de la Universidad de a Coruña]

Cantero, Jesus Miguel Muñoz [Facultad de Ciencias de la Educacion de la Universidad de a Coruña]

##### **Resumo:**

Nos encontramos en un momento de profunda transformación, no sólo a nivel social, cultural, tecnológico, político y económico. Estos cambios afectan de manera directa a la educación, ya que desde los años 90 nos hemos sumergido en un proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado con la Declaración de Bolonia en 1999. Es por ello que el modo de concebir la docencia ha mudado desde la perspectiva centrada en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado, a una educación basada en el alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a esta nueva concepción de la educación se la conoce como Formación Basada en Competencias.

Las nuevas directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior dotan de mayor autonomía al sistema universitario para la definición de los nuevos planes de estudio, lo que permite una mayor adecuación de la formación universitaria a las exigencias del mundo laboral, permitiendo erradicar en parte la brecha existente entre ambos mundos, el educativo y laboral. Esta autonomía será factible siempre y cuando las universidades adecuen sus propuestas a unos elementos prefijados como son: justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

Cumpliendo esta serie de estándares la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña implantó en 2009 el título oficial de Máster de Innovación, Orientación y Evaluación Educativa. En este trabajo se realiza una evaluación para determinar en qué medida los estudiantes del máster consideran que han adquirido las competencias requeridas en cada materia.

Como método de evaluación se ha elaborado un cuestionario cuyos ítems corresponden con las competencias definidas para cada una de las materias independientemente de su carácter

obligatorio u optativo. Estos ítems serán valorados por el alumnado en una escala likert de 4 alternativas (poco, algo, bastante y mucho).

En este proceso de convergencia con el EEES se hace necesario desarrollar herramientas que permitan la evaluación de las competencias tal y como viene recogido en la definición de los títulos bajo el epígrafe de resultados previstos, no sólo para la obtención de resultados si no para que la evaluación en sí misma sirva como experiencia de aprendizaje y proceso de mejora.

### **Palabras-chave:**

Competencias; Espacio Europeo de Educación Superior; Bolonia; Educación Universitaria; Evaluación.

### **Introducción**

Nos encontramos en el Siglo XXI, en una sociedad que se encuentra inmersa en una continua transformación que a su vez demanda a los ciudadanos una serie de habilidades específicas para que se puedan adaptar al mercado laboral caracterizado por la flexibilidad (Alonso Martín, 2010; Salvador, Orera, Cantí, Escar, Lamarca y Vidal, 2011). Es por ello necesario, que la universidad y la formación universitaria se adecuen a las expectativas de la demanda social y del mercado para que los sujetos puedan adaptarse a los cambios que se están produciendo (Gómez Gras, 2006).

Para poder llevar a cabo la adecuación de la universidad al mercado laboral, en Junio de 1999 se suscribió la declaración de Bolonia que sentó las bases para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo objetivo final es facilitar la movilidad de los ciudadanos, las posibilidades de obtener empleo y fomentar el desarrollo de Europa (Herrada y Herrada, 2011). La adaptación al EEES supuso una modificación en la concepción de la pedagogía universitaria (Calvo y Mingorance, 2011) a la vez que conllevó transformaciones en los modelos estructurales y organizativos de las instituciones (Casado Ortiz, 2006) para adaptarse a las nuevas exigencias sociales (Ruiz Corbella, 2006).

En lo que atañe al cambio de paradigma pedagógico supone un giro esencial en la forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Villalustre y Del Moral, 2011), tanto a la hora de referirnos al profesorado como al alumnado. Tal y como destacan Alvarez Rojo, Clares, Gil, Rodríguez Santero, y Romero (2010) se produce una transformación en tres niveles: qué enseñar (¿contenidos vs competencias?), cómo enseñarlo (¿enseñanza desde la perspectiva del profesor vs centrada en los intereses y necesidades del alumnado?) y desarrollando qué funciones (¿docente como transmisor vs docente como guía?)

Lo que supondrá un cambio de los roles ejercidos hasta el momento. En relación al profesor supone mudar de emisor de un conocimiento, con el fin de formar técnicos y expertos en determinadas áreas,

a ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender”. A su vez deberá potenciar sus capacidades de manera autónoma fomentando el pensamiento activo e interdisciplinario (Ruiz, 2010), teniendo en cuenta cómo se relaciona con los estudiantes ya que ejercerá un papel muy importante en la transmisión de valores y actitudes.

En lo que atañe al alumnado, deberán modificar su forma de afrontar el aprendizaje (Calvo y Mingorance, 2011), ya no son un ente pasivo receptor del conocimiento, sino activo que deberá adoptar una función de gestor y constructor (Villalustres y Del Moral, 2011). Deben implicarse, comprometerse, siendo responsables de su propio proceso de formación, aunque bien es cierto que no todos están dispuestos a involucrarse ya que supone asumir un gran esfuerzo.

### **Delimitación conceptual del término competencia**

El nuevo sistema universitario responderá, tal y como ya hemos adelantado, a las exigencias del mercado laboral. Es por ello que la definición de los planes de estudios se ha concretado en términos de competencias. Este concepto históricamente se empezó a utilizar en el mundo laboral, y en las últimas décadas se ha integrado en el sistema educativo para adecuarse a los nuevos desafíos mundiales (Barragán y Buzón, 2004) y para hacer viable la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ya que por medio de ellas se establece cómo deben de adquirirse las metas de un programa.

El concepto de competencia ha sido definido por múltiples autores, sin llegar a una definición clara y precisa, ya que pueden concebirse desde diversos puntos de vista. En la tabla 1 hemos recogido algunas de las definiciones que se pueden encontrar.

Tabla 1. Definiciones de competencias en las dos últimas décadas

AUTORES	DEFINICIONES
RD 797/1995 del Ministerio de trabajo y Seguridad Social.	Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo.
Informe Delors (1996)	Composición propia de cada individuo que combina la <i>capacitación y calificación</i> adquirida para la formación <i>técnica y profesional</i> , con el <i>comportamiento social</i> , la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. En el

AUTORES	DEFINICIONES
	concepto de competencia se integra <i>el saber, el saber hacer y el saber ser.</i>
Echevarria (1996, 2002).	Resultado de la integración de los cuatro componentes básicos: «saber» que corresponde a la competencia técnica, «saber hacer» competencia metodológica, «saber estar» competencia participativa (cooperar y atender a los otros) y «saber ser» competencia personal.
Levy-Leboyer (1997)	Las competencias ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos, y además representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo unas determinadas tareas.
Pereda y Berrocal (1999)	Comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de la personalidad para llevar a cabo una determinada actividad.
Lasnier (2000)	Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación) (En Cano, 2008).
Colás (2005)	Capacidad de los sujetos para seleccionar, movilizar y gestionar conocimientos, habilidades y destrezas para realizar acciones ajustadas a las demandas y fines deseados.
Campos (2009)	Se refiere a los comportamientos observables que debe desarrollar un alumno al poner en práctica los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes de una forma integrada para desempeñar de forma eficiente una determinada situación o actuación profesional.

De las distintas definiciones recogidas y existentes se pueden extraer una serie de ideas esenciales. Así el concepto competencia se refiere a (Alonso- Martín, 2010; Rodicio e Iglesias, 2011) :

- Características permanentes de la persona
- Se manifiesta a nivel de conducta
- Relacionadas con la ejecución exitosa de una actividad
- Implica sólidos conocimientos que fundamentan la acción
- Integra no solo conocimientos si no también procedimientos, actitudes y normas
- Poseen un carácter global ya que se pueden adaptar a los contextos
- Se pueden generalizar a más de una actividad.

La falta de consenso a la hora de definir las no se ha encontrado a la hora de clasificarlas, ya que numerosos autores hablan de competencias genéricas y específicas (Levy Leboyer, 1997; Pereda y Berrocal, 2001; Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Corta, 2006; Real Decreto 1393/2007; Campos 2010).

- *Competencias genéricas*: atributos compartidos que pueden ser comunes a todas las asignaturas o titulaciones, tienen que ver más con las características generales de las personas y son globales. Se sitúan en el saber estar y saber ser, siendo transferibles ya que sirven en diferentes ámbitos profesionales y asignaturas.
- *Competencias específicas*: son las relacionadas directamente con el adecuado desempeño en la asignatura o trabajo específico, y tienen que ver más con la puesta en práctica de conocimientos, procedimientos y actitudes específicas, dirigidas a la solución de problemas concretos.

Dentro de las competencias genéricas en el Proyecto Tuning se concreta en (González y Wagenaar, 2003, pp. 81-82):

- **Competencias instrumentales**: “habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas y destrezas lingüísticas”. Por ejemplo: Capacidad de análisis y síntesis, toma de decisiones, resolución de problemas.
- **Competencias interpersonales**: “capacidades individuales (capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades de crítica y de autocrítica) y destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético”. Como son la capacidad de trabajo en equipo, capacidad de comunicación,...
- **Competencias sistémicas**: “destrezas y habilidades relativas a los sistemas como totalidad”. Creatividad, capacidad de adaptación a las nuevas situaciones, motivación de logro,...

## **Planteamiento de la investigación**

Los planes de estudios implantados en las universidades españolas, en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior, están dotados de cierta autonomía, ya que son las universidades las encargadas de diseñarlos atendiendo a una serie de criterios previamente establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España. Estos criterios se adecuan a los Reales Decretos por los que se regula la puesta en marcha de los nuevos títulos oficiales de grado y máster (RD 1393/2007 y RD 861/2010 que modifica el anterior). Así los planes de estudios se estructurarán en base a la justificación, objetivos, admisión de estudiantes, contenidos, planificación, recursos, resultados previstos y sistema de garantía de calidad.

Es por ello que a la hora de la realizar el proceso de evaluación el nuevo sistema no comprobará sólo la progresión del estudiante sino en qué medida ha adquirido las competencias definidas en cada materia. Por lo tanto, las competencias propuestas en el plan de estudios deben ser evaluables.

Cumpliendo esta serie de estándares la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña implantó en 2009 el título oficial de Máster de Innovación, Orientación y Evaluación Educativa, en el cual se ha realizado nuestra investigación.

Es un máster de carácter presencial de 60 créditos ECTS, que se estructuran en 21 créditos en materias obligatorias, 30 en optativas y 9 en el trabajo fin de máster que es necesario superar para la obtención del título.

Como hemos comentado los resultados previstos es uno de los elementos clave con el que debe de contar la memoria del título. Este epígrafe se estructura en tres apartados: análisis y utilización de los resultados para la mejora de los programas formativos, satisfacción, expectativas y necesidades y evaluación de la adquisición de las competencias. Es en base a este último en el que centramos nuestra investigación.

## **Objetivos**

Los objetivos que se pretenden en este trabajo son:

- Evaluar la percepción que los alumnos poseen sobre su adquisición de competencias
- Conocer la valoración que los alumnos hacen de la metodología de enseñanza docente así como su metodología evaluativa.

## **Sujetos**

Los cuestionarios fueron cubiertos por los alumnos del máster de Innovación Orientación y Evaluación Educativa en las 3 ediciones comprendidas entre 2009 y 2012.

## **Instrumento**

Se ha elaborado un cuestionario por asignatura. Para ello se tomó como referencia las competencias definidas en cada una de las materias, habiendo ítems que varían, siendo estos los que hacen referencia a las competencias específicas y unos comunes relativos a la metodología docente en cuanto a las actividades formativas y a la metodología evaluativa. Se ha utilizado para su valoración una escala likert de 4 respuestas, siendo 1 el valor mínimo y 4 el máximo.

Se informa a los estudiantes que los cuestionarios tendrán un tratamiento exclusivamente para la mejora continua del título así como para la investigación y serán anónimos.

En la primera edición del máster curso 2009-2010 los cuestionarios estaban accesibles como archivo en la página web propia que posee el título [www.educacion.udc.es/masteres/innovacion](http://www.educacion.udc.es/masteres/innovacion)

Eran los estudiantes los encargados de imprimirlos y entregarlos de forma anónima por medio de un casillero. Para mejorar el acceso a los cuestionarios en las siguientes ediciones se habilitó en la web una plataforma específica para cubrirlos (figura 1). Para ello se dota a los alumnos con un usuario y una contraseña en cuanto se matriculan en el título. De modo que una vez finalizada cada una de las materias puedan evaluarlas, asegurando que el alumnado disponga de toda la información requerida a la hora de responderlos, así como de la perspectiva suficiente para ofrecer una información objetiva.

	<b>PC 07: PROCEDEMENTO DOCUMENTADO DE          AVALIACIÓN          DO APRENDIZAXE</b>	<b>MESTRADO EN          INNOVACIÓN,          ORIENTACIÓN E          AVALIACIÓN          EDUCATIVA</b>		
<b>Anexo 4. F03-PC07. Enquisa de Avaliación das competencias</b> Titulación: <b>Mestrado en Innovación, Orientación e Avaliación Educativa</b> Centro: <b>Facultade de Ciencias da Educación</b>				
Título da Materia: <b>Metodoloxías de avaliación de la calidad en centros educativos</b> Tipo: Créditos: <b>3</b> Docente/s: <b>Jesús Miguel Muñoz Cantero</b>				
Marca cunha X a valoración que estimes oportuna de acordo a seguinte escala: <b>1 Pouco 2 Algo 3 Bastante 4 Moito</b>				
sobre cómo o desenvolvemento deste curso axudouche para adquirir cada unha das seguintes competencias.				
COMPETENCIAS DA MATERIA	1	2	3	4
Diseñar e realizar avaliacións de programas ou institucións educativas que contribúan a unha mellora da calidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diseñar sistemas de calidade educativa que impliquen asegurar o incremento da calidade nas organización ou institucións educativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marca cunha X a valoración que estimes de acordo a seguinte escala:				
<b>1 Totalmente en desacordo 2 En desacordo 3 De Acordo 4 Totalmente de acordo</b>				
METODOLOXÍA E AVALIACIÓN	1	2	3	4
A Metodoloxía usada polo profesor foi axeitada para a adquisición das competencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Metodoloxía de avaliación foi coherente coa metodoloxía usada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observacións:	<div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>			

Figura 1: Ejemplo de cuestionario de adquisición de competencias

Además desde la coordinación del master se les invita con frecuencia a que cubrirlo para que se lleve a cabo una mejora continua del título que se encuentran cursando.

Es por ello que una vez obtenidos los datos empíricos de cada uno de los cuestionarios se ponen a disposición del profesor de la asignatura correspondiente para que sigan con el ciclo de evaluación destacando puntos fuertes, puntos débiles así como propuestas de mejora. Una vez finalizado este proceso los informes resultantes son accesibles a la comunidad educativa por medio de la web del máster.

A lo largo de las 3 ediciones del Máster de Innovación, Orientación y Evaluación Educativa el porcentaje de alumnos que han cubierto el cuestionario ha variado aunque se ha mantenido dentro de unos niveles ligeramente por encima del 60%.



## Análisis de los resultados

A continuación se ha procedido a un análisis de cada una de las seis asignaturas obligatorias (en los gráficos las materias serán codificadas de M1 a M6) que se imparten en el máster atendiendo a la valoración del grado de adquisición de las competencias, si la metodología utilizada fue adecuada para adquirir las competencias y si la evaluación fue coherente con la metodología usada en el aula.

En el gráfico 1 que hace referencia a la primera asignatura obligatoria podemos observar que en la segunda edición del master los alumnos valoraban que habían adquirido en mayor medida las competencias, al igual que estaban más satisfechos con la metodología docente y la evaluativa.

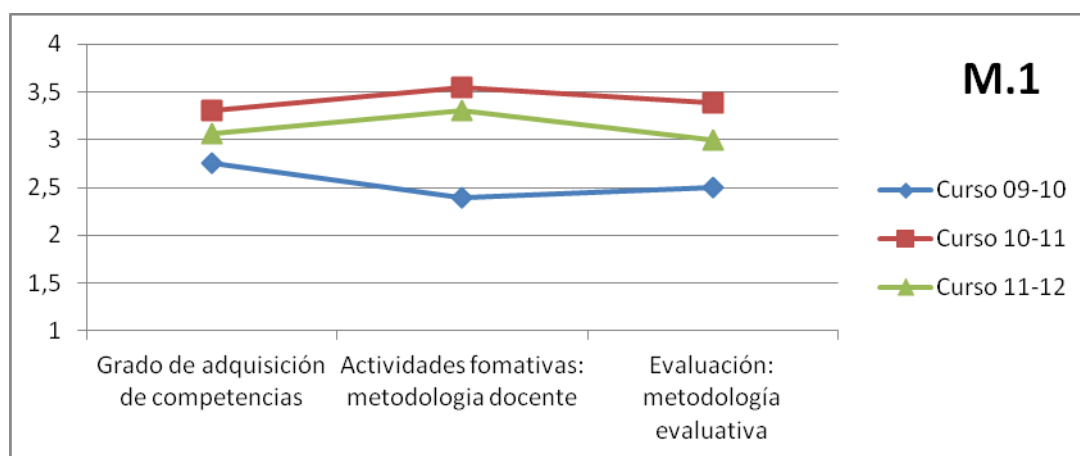


Gráfico 1: Medias de la materia M.1

En este segundo gráfico, al igual que ocurría con la primera materia podemos observar que en la segunda edición del master los alumnos valoraban más positivamente los tres aspectos a evaluar.

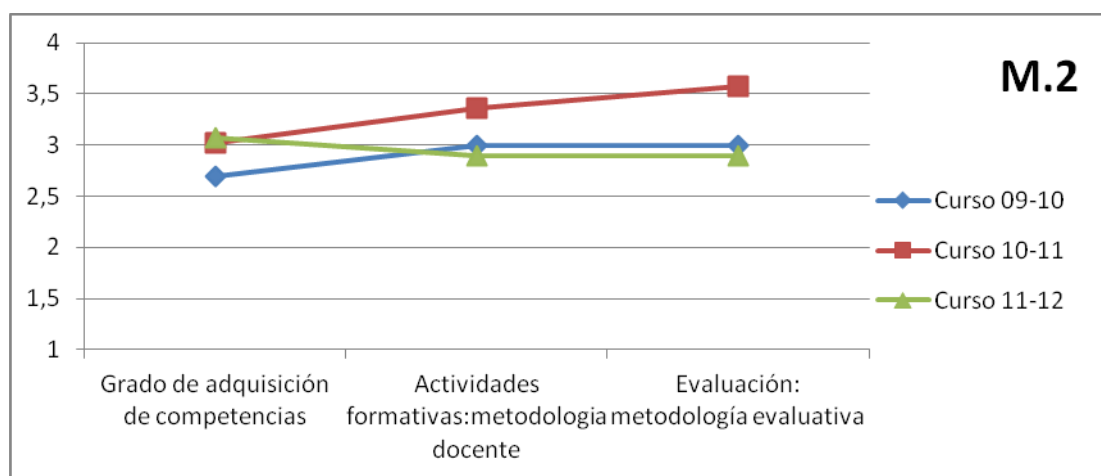


Gráfico 2: Medias de la materia M.2

En lo que se refiere a la tercera asignatura, los estudiantes no muestran claras diferencias en lo que respecto al grado de adquisición de las competencias en las tres ediciones del máster. Sin embargo vemos mayor disparidad a la hora de evaluar de manera más positiva la actividad formativa en el curso 2010-2011.

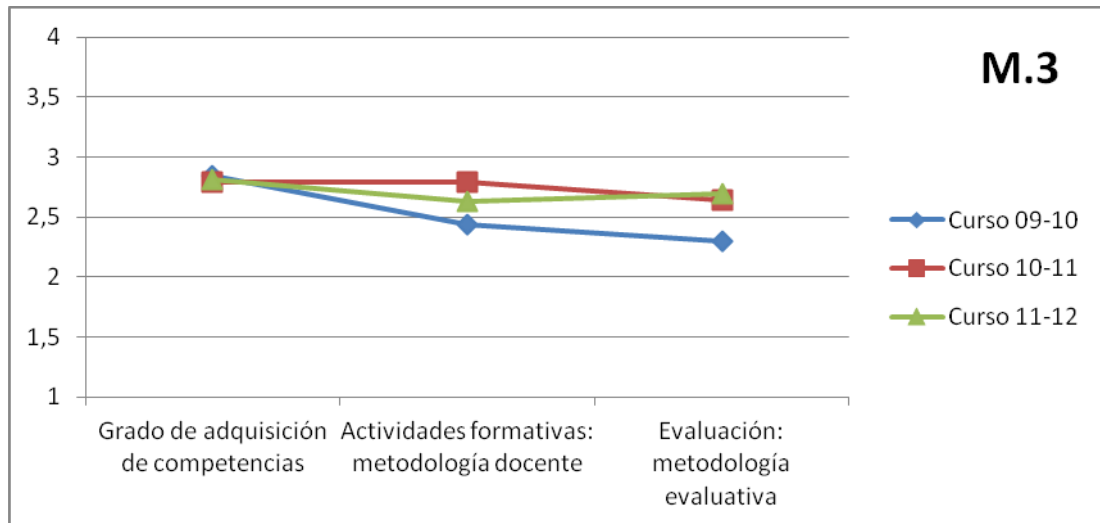


Grafico 3: Medias de la materia M.3

Nos encontramos con mayor diversidad de resultados en la cuarta asignatura a lo largo de las tres ediciones del master tanto en lo que atinge al grado de adquisición de las competencias como a la metodología docente y evaluativa. En este caso los mejores resultados se alcanzaron en el primer curso de implantación de la titulación.

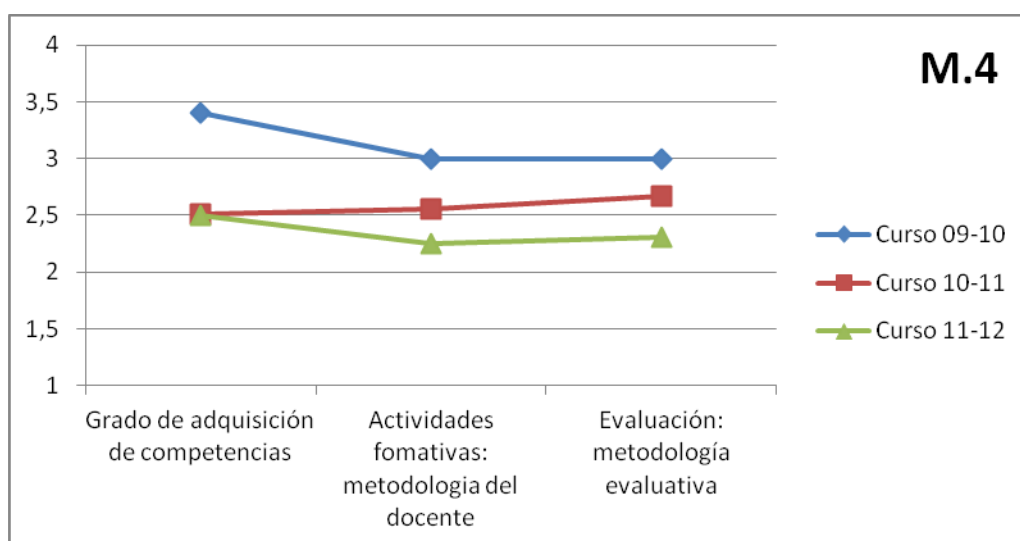


Grafico 4: Medias de la materia M.4

La asignatura codificada como M.5 (grafico 5) es la que presenta mayor disparidad de respuestas ya que no sigue un patrón lineal por curso. Vemos que el grado de adquisición de competencias alcanzaba mayor media en el periodo 2009-2010, sin embargo la metodología docente más valorada se sitúa en el 2011-2012 y la metodología evaluativa posee mayor grado de satisfacción en la segunda edición del máster.

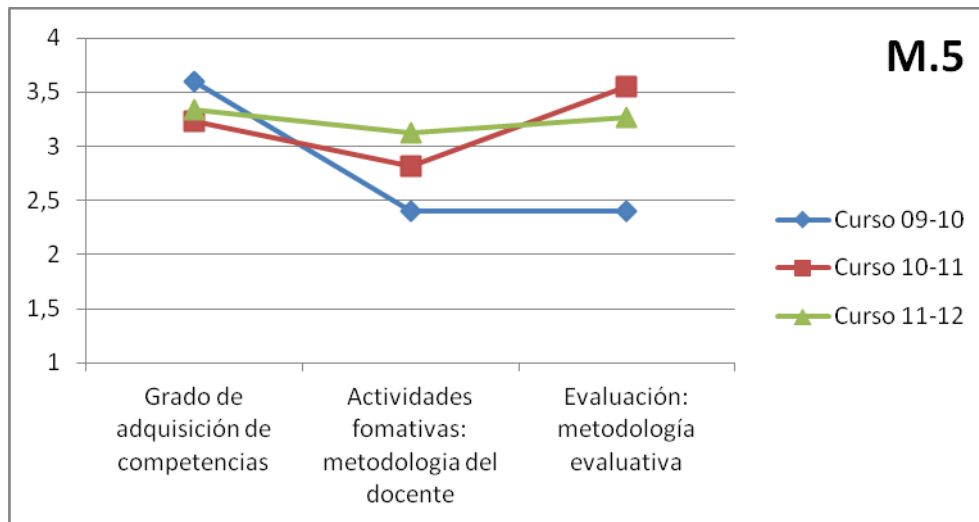


Grafico 5: Medias de la materia M.5

Por último, en el gráfico 6 podemos observar cómo esta asignatura alcanza sus mejores puntuaciones en esta última edición en los tres aspectos a evaluar.

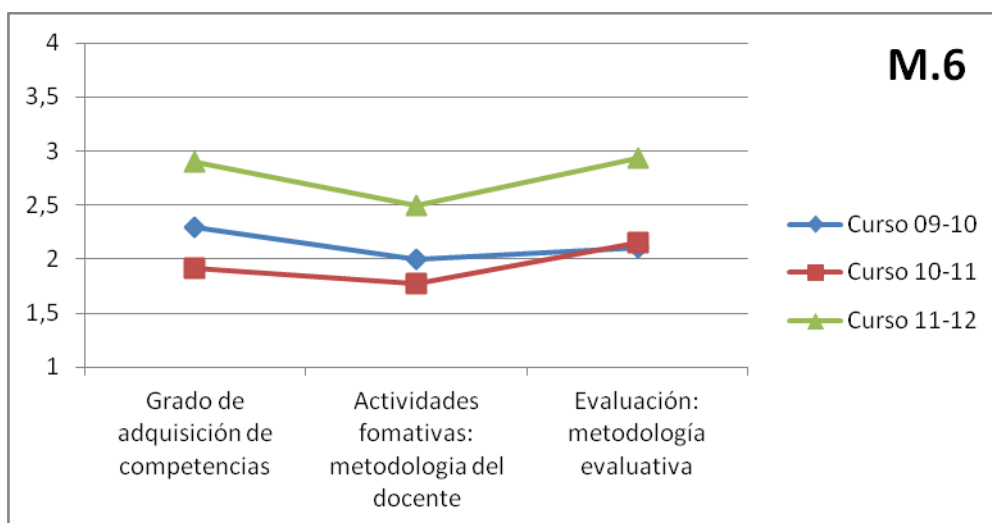


Grafico 6: Medias de la materia M.6

Los resultados obtenidos tras análisis del cuestionario de adquisición de competencias, nos lleva a afirmar, que no existe un patrón constante de respuesta que dependa de la edición del curso. A lo largo de los tres años se han realizado mejoras en las asignaturas, que a la vista de los datos nos dejan constancia de que no son bien recibidas por parte de los estudiantes.

No nos podemos olvidar que las respuestas a los ítems que integran los cuestionarios vendrán influenciadas por la autoevaluación subjetiva que realicen los alumnos de su propio aprendizaje así como por la percepción que tengan del docente.

### **Conclusiones**

Los resultados expuestos muestran que los alumnos consideran que han adquirido todas las competencias en un grado superior a la media a excepción de las desarrolladas en la asignatura codificada como M.6. Bien es cierto que sólo en uno de los casos esta valoración ha sido superior a 3.5. por lo tanto las han adquirido pero no de una forma plena.

Hay que tener en cuenta que nos encontramos ante un primer estudio de las competencias, una primera aproximación, en donde para extraer datos hemos agrupado las competencias en base a cada una de las materias obligatorias, por lo tanto no podemos ver si existe algunas con puntuaciones elevadas y otras con bajas que den una media aceptable de las competencias, por lo que en futuras investigaciones nos llevaría a plantear una sugerencia de mejora. También cabe decir que son autoevaluaciones de estudiantes sobre en qué grado consideran que han adquirido esas competencias, aspecto que puede diferir mucho de la competencia real que posean.

Por último, destacar que los datos extraídos de los cuestionarios de competencias y de sus informes en las tres ediciones del máster han conllevado a una mejora en la redacción de algunas de las competencias del título, tanto nucleares como específicas de alguna materia. Como propuesta de mejora detectada se puede hacer referencia a que se ha establecido el objetivo de lograr un porcentaje de respuesta del 100% por parte de los estudiantes. Es por ello que en este proceso de convergencia con el EEES se hace necesario desarrollar herramientas que permitan la evaluación de las competencias tal y como viene recogido en la definición de los títulos bajo el epígrafe de resultados previstos, no sólo para la obtención de resultados si no para que la evaluación en sí misma sirva como experiencia de aprendizaje y proceso de mejora.

## **Bibliografía**

- Alonso-Martín, Pilar (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicio y final del curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 119-140.
- Álvarez Rojo, Víctor, Clares López, José, Gil Flores, Javier, Rodríguez Santero, Javier y Romero Rodríguez, Soledad (2010). Plataforma FORCOM, un recurso virtual de ayuda para el profesorado universitario. *Revista de Medios y Educación*, 38, 49-61.
- Barragán Sánchez, Raquel y Buzón García, Olga (2004). Desarrollo de competencias específicas en la materia de Tecnología Educativa bajo el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 101-114.
- Calvo Bernardino, Antonio y Mingorance-Arnáiz, Ana Cristina (2011). Valoración universitaria de la formación de competencias: El esfuerzo y la satisfacción de los estudiantes. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 283-312.
- Campos, Antonio (2009). Las competencias en las asignaturas de dirección y organización de actividad física y deporte del grado en ciencias del deporte. *Actividad Física y Deporte: Ciencia y Profesión*, 11, 45-51.
- Campos, Antonio (2010). *Dirección de recursos humanos en la organización de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Cano García, Maria Elena. (2008). La evaluación por competencia en la educación superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Casado Ortiz, R. (2006). Convergencia con Europa y cambio en la universidad. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Retirado en Febrero, 7, 2012 de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec20/casado20.htm>
- Colás, Pilar (2005). La formación universitaria en base a competencias. En Juan De Pablos, y Pilar Colás (Eds.). *La universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-124). Málaga: Aljibe.
- Corominas, Enric, Tesouro, Montse, Capell, Dolors, Teixidó, Joan, Pèlach Joaquim y Corta, Ramón. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana- Unesco

- Echevarria, Benito. (Coord.) (1996). *Orientació Profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Echevarria, Benito (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Espada, Maria, Campos, Antonio, González, Maria Dolores y Calero José Carlos (2010). Innovación educativa: Valoración de las competencias específicas en las asignaturas de dirección y organización en el grado de ciencias del deporte. *Escuela Abierta*, 13,115-134.
- Gómez Gras, José María (2006). El trabajo de los universitarios. En Carlos J. van-der Hofstadt Román y José María Gómez Gras (Dirs.-Coords.). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios* (pp. 7-37). Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- González, Julia y Wagenaar, Robert (2003). *Tuning educational structures in Europe final report: Phaseo one*. Madrid: Universidad de Deusto.
- Herrada Valverde, Rosario Isabel y Herrada Valverde, Gabriel (2011). Adaptación de los estudios de magisterio al EEES: Las TIC en los nuevos planes de estudios. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 36. Retirado en Octubre 15, de 2011 de [http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec36/adaptacion\\_estudios\\_magisterio\\_eees\\_nuevos\\_planes\\_estudio.html](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec36/adaptacion_estudios_magisterio_eees_nuevos_planes_estudio.html)
- Levy-Levoyer, Claude (1997). *Gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Pereda, Santiago y Berrocal, Francisca (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces.
- Pereda, Santiago y Berrocal, Francisca (2011) *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Rioja, Marta (2006). El Proyecto Tuning, una propuesta directriz del cambio. En María Ángeles Murga Menoyo y María del Pilar Quieios García (Coords.). *La reforma de la universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp.29-38). Madrid: Dykinson
- Rodicio García, María Luisa e Iglesias Cortizas, Maria José (2011) La formación en competencias a través del Practicum: Un estudio piloto. *Revista de Educación*,354, 99-124.
- Ruiz Corbella, Marta (2006). La universidad y el mercado de aprendizaje claves para comprender el concepto de competencia. En María Ángeles Murga Menoyo y María del Pilar Quieios García

(Coords.). *La reforma de la universidad: Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp.93-114). Madrid: Dykinson.

Ruiz Ruiz, José María (2010). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera Pedagógica: Estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.

Salvador, José Antonio, Orera, Luisa, Cantí, Matilde, Escar, Elena, Lamarca Genaro y Vidal Francisco Javier (2011). La presencia de competencias en información en los títulos de grado de la universidad de Zaragoza. *Anales redocumentación*, 14(2), 1-16

Villalustre, Lourdes y Del Moral, María Esther (2011). Competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes con las e-actividades de Ruralnet. *Aula Abierta*, 39(2), 35-46.

#### 4.39.

##### **Título:**

**La evaluación de los estudiantes universitarios desde la perspectiva de los protagonistas**

##### **Autor/a (es/as):**

Ricoy, María Carmen [Universidad de Vigo - España]

Fernández-Rodríguez, Jennifer [Universidad de Vigo - España]

##### **Resumo:**

Acercarnos a las vivencias y experiencias que tienen los implicados constituye un estimable medio para mejorar el proceso formativo. En este trabajo se trata de indagar sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado de la educación superior, desde su propia perspectiva. Desde el punto de vista teórico la evaluación del aprendizaje se concibe como un componente relevante e inherente al proceso formativo que tiene como objeto el seguimiento, orientación, retroalimentación y mejora, más allá de la calificación de los participantes. Evaluar exige la valoración del desarrollo del proceso y de los implicados en éste. Precisamente, hoy más que nunca, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, compete darle el impulso y protagonismo que requiere la evaluación del proceso, desde la oportuna diversificación, frente a la de resultados.

En el proceso de evaluación confluyen multitud de componentes y problemáticas a los que no siempre se les presta la suficiente atención. De hecho, la tarea de evaluar engendra un elevado nivel de complejidad para el profesorado. Por ello, consideramos que el acercamiento directo a la realidad de los estudiantes nos permite tomar contacto con sus pensamientos, sentimientos y percepciones con el objeto de profundizar en los mismos y, en lo posible, contribuir a mejorar la