

# Capítulo 4

## **La evaluación de las competencias genéricas**

Elena Cano

## 1. Resistencias ante los enfoques por competencias

El Espacio Europeo de Educación Superior ha llevado aparejado el reto de diseñar, desarrollar y evaluar aprendizajes bajo un enfoque basado en competencias. Pese a que parece existir un consenso obvio acerca de la necesidad de que se constituyan y se establezcan utensilios y operaciones de evaluación y seguimiento en lo concerniente a las competencias, en la práctica se han percibido serias dificultades para disponer de diseños evaluativos que permitan evaluar las competencias para promover su mejora y, finalmente, poder acreditar su nivel de consecución.

Ello puede deberse a inercias en las instituciones y a las culturas arraigadas en el profesorado, que generan resistencias ante un cambio que requiere de la creación de equipos docentes y, por lo tanto, un abordaje cooperativo de los retos asociados a la enseñanza.

Por otra parte, ello también se ha visto obstaculizado por la falta de decisiones institucionales sobre los marcos en los que las competencias deben de trabajarse, como se ha indicado en el capítulo anterior. Se ha señalado que parece que lo propio sería disponer de mapas de competencias en los que las diversas competencias transversales y específicas se vinculasen a materias y asignaturas pero también de la posibilidad de establecer “escenarios *ad hoc*” para el trabajo y acreditación de las competencias, como pueden ser los Trabajos de Fin de Grado, los Practicum o los Portafolios de titulación, elementos cuyas posibilidades en términos de competencias ya habían sido analizadas anteriormente (Cano, 2015). Sin embargo, estos escenarios parecen “finalistas” en el sentido de que se hallan vinculados a estadios finales o niveles de desarrollo competencial del más alto grado. Deberían, pues, combinarse con otros escenarios a lo largo de la titulación que permitan no sólo acreditar el nivel logrado sino que ofrezcan posibilidades a todos los estudiantes de desarrollar sus competencias al máximo.

Ahora bien, la mayoría de instituciones no poseen todavía un sistema de evaluación de competencias, en el sentido de que éstas sean las que vertebran las propuestas curriculares y las que se acrediten para la obtención de un título. Más bien se dispone de sistemas de evaluación de aprendizajes que, en ocasiones, siguen focalizados en los contenidos y en otras ocasiones, incorporan algunas competencias en sus resulta-

dos de aprendizaje y no sólo acreditan lo que el alumno sabe, sino cómo lo hace. Esta diferencia entre evaluar competencias o evaluar aprendizajes “teñidos” de competencias afecta a todas las decisiones y, en especial, a la evaluación.

Por ello es conveniente recordar que la evaluación es un proceso sistemático que debe de ser diseñado de forma acorde a la naturaleza de las diferentes competencias (específicas y transversales) que se deseen promover, estableciendo etapas o niveles de desarrollo, momentos de comprobación de la progresión en las mismas (asociados a sistemas de *feedback* o devolución a los estudiantes) y momentos finales de determinación o certificación de los niveles máximos de alcance de cada competencia del perfil competencial determinado en cada grado.

Por otra parte, Scriven (1967) ya se refirió a las finalidades de la evaluación, distinguiendo entre diagnóstica, formativa y sumativa. Respecto a la evaluación diagnóstica, se hace necesario disponer de datos que informen del punto de partida de los estudiantes. Estas informaciones pueden referirse a saberes específicos, por una parte, o a competencias *soft*, por la otra, para lo cual habría que arbitrar sistemas de recogida y valoración de información inicial de naturaleza diferente y, con toda probabilidad, involucrar a los estudiantes en procesos de autoevaluación inicial que den cuenta de sus capacidades al inicio del grado. Por otra parte, la evaluación ha de estar al servicio de la toma de decisiones y todas estas informaciones tendrían que emplearse con dos finalidades. Una posible finalidad es comparar este punto inicial con el punto final para ver el valor añadido en términos competenciales que ha supuesto el paso por la universidad. Pero, más allá de esa finalidad sumativa, la evaluación diagnóstica debiera servir para diseñar itinerarios curriculares individualizados o medidas personalizadas que mejorasen la efectividad de los aprendizajes.

Por otra parte, la evaluación formativa ha de llevar no sólo a la recogida periódica de evidencias sino a diseñar un sistema de *feedback* que, paralelamente a la recolección de informaciones, haga a los estudiantes conscientes de los puntos fuertes que deben potenciar y de los puntos débiles que deben corregir para lograr mayores cotas competenciales. Pero, nuevamente, todo ello topa con resistencias individuales e insti-

tucionales que no posibilitan arbitrar mecanismos colegiados que den respuesta a los requerimientos de un modelo competencial. A la vez, el escaso peso de la docencia para las evaluaciones y promociones docentes, frente al peso determinante de la investigación, hace que parte del colectivo docente perciba las horas destinadas a la coordinación e innovación docente como infructuosas. Finalmente, hay resistencias culturales que pueden llevar a considerar el *feedback* como algo poco relevante o inviable. Es interesante en este punto señalar que el *feedback* que mayor impacto parece tener en las tareas futuras es aquel participado por los estudiantes, que les empodera. En esta línea, el proyecto “Análisis de la influencia del rol de evaluador y evaluado en los procesos de *feed-up*, *feed-back* y *feed-forward* y de su impacto sobre el rendimiento académico” (REDICE16-1460), pretendía mostrar los aprendizajes derivados de la participación en los procesos de obtención de *feedback* con el fin de promover su empleo y difundir su viabilidad.

## 2. Requisitos necesarios para enfrentar una evaluación por competencias

Para poder desarrollar una evaluación competencial se requiere, en primer lugar, una clarificación conceptual. ¿A qué nos referimos al hablar de competencias? Ya en los apartados anteriores ha habido unas cuantas aproximaciones a esta cuestión.

Las competencias pueden ser concebidas como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (banco de datos, acceso documental, especialistas...) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación) (Cano, 2008). En el marco de la educación superior, la competencia es la aptitud o capacidad de movilizar de manera rápida y pertinente toda una serie de recursos, conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar eficientemente determinadas situaciones. Una persona será competente cuando responda de manera adecuada ante una situación concreta. Para poder hacerlo, le será necesario haber adquirido determinados conocimientos y haber aprendido a movilizarlos (interrelacionar los conocimientos y aplicarlos de manera rápida y pertinente). La competencia, pues, moviliza e integra los conocimientos o saberes y se materializa en la acción en un contexto singular. Supone resolver los asuntos propios como pro-

fesional y como ciudadano y tener la capacidad de entender y modificar su entorno (Cano, 2015).

Frente a competencias, hay que hablar de resultados de aprendizaje:

“Los resultados del aprendizaje de asignatura, materia, o módulo identifican lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda y sea capaz de hacer al término de la correspondiente unidad académica. En este caso, los resultados del aprendizaje están directamente vinculados con una estrategia concreta de enseñanza y con unos métodos específicos de evaluación. Este alineamiento entre resultados, actividades de enseñanza y estrategias de evaluación dota de transparencia el proceso global de enseñanza-aprendizaje y permite garantizar la coherencia interna de los módulos y las asignaturas” (ANECA, 2014: 19-20).

Tras distinguir las competencias (de la titulación) de los resultados de aprendizaje, conviene disponer de un listado claro y no muy extenso de competencias que nos vinculen a todos. Por ello el proceso de debate y generación de consensos acerca del perfil competencial es esencial y no debe realizarse con premura ni como trámite administrativo, sino dotándolo de contenido y buscando los acuerdos entre los implicados que lleven a que todos se sientan comprometidos y comprendan las competencias en términos parecidos.

Una vez se dispone de las competencias, se requiere un diseño, una arquitectura curricular por competencias. El instrumento básico para su consolidación es el mapa de competencias, como se verá después. Para ello es esencial tanto el liderazgo de quien la institución sitúe al frente del proceso como la formación del profesorado. De hecho, el estudio “Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos” (SEJ2007-65786/EDUC) probó, en torno a la evaluación, partiendo de más de doscientos cuestionarios administrados a docentes, que el profesorado mayoritariamente no evaluaba por competencias (sólo una cuarta parte decía hacerlo). Los profesores que expresaban no realizar la evaluación por competencias aducían principalmente dos tipos de motivos para negarse a forjarla: a) esperar una indicación o política institucional, con líneas claras que cubrieran el qué hacer y cómo y b) no creerse apto por no tener formación para arremeter con esta pauta de tareas. Por

tanto, se pedía un liderazgo por parte del segmento de los responsables académicos. Otros proyectos, como los coordinados por Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), Rodríguez Conde (2010), o por Ginés Mora (2011), han llegado a hallazgos similares.

Finalmente, otro “a priori” es disponer de un sistema de registro que permita documentar el crecimiento de cada estudiante en relación a cada una de las competencias específicas o transversales de la titulación. Hay que hallar el modo de sistematizar a lo largo de los estudios la información disponible acerca del grado de cumplimiento de los criterios relativos a cada competencia para poder, finalmente, acreditarlas. A pesar de que puedan existir asignaturas finalistas, como se han indicado en el epígrafe primero, que den cuenta del grado de alcance de las competencias (practicum, portafolios de titulación, TFG...), ha de existir un sistema ágil de gestión documental que permita registrar, archivar y monitorear la consecución de las competencias a lo largo del grado.

### **3. Correspondencia entre competencias y evaluación**

La evaluación sigue sin ser vislumbrada ni distinguida en su condición de experiencia significativa, de requisito característico, cuyo propósito básico sea el del aprendizaje. Así lo prueba la investigación I+D EDU2012-32766 (“El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados”). En ella se confirman ciertos resultados que ya había mostrado la literatura científica. Los titulados valoran más las competencias de comunicación y trabajo en equipo, que son, justamente, las que también dicen que la universidad promociona más. También valoran especialmente las competencias específicas, más vinculadas al conocimiento disciplinar de sus respectivos grados. Es interesante comprobar cómo los profesores participantes en la investigación también otorgan mayor peso a dichas competencias específicas, mientras que los empleadores consultados dan mayor importancia a las competencias *soft*.

Al ser preguntados los recién egresados de cuatro titulaciones de siete universidades españolas por el papel de la evaluación en el aprendizaje y más específicamente por su impacto en el desarrollo de competencias

(Cano y Fernández, 2016), los estudiantes aluden a una evaluación tradicional, muy centrada en exámenes escritos. Dichos instrumentos no son mal valorados por los estudiantes como estrategia de evaluación, pero les achacan dos limitaciones.

En primer lugar, los estudiantes, en especial en los *focus group* celebrados, indican que este tipo de pruebas no están alineadas con las competencias. Es decir, se percibe una disonancia entre el discurso o los planes docentes y la práctica evaluativa: se desea promover (y evaluar) ciertas competencias y aún gran parte de los instrumentos empleados se centran en el recuerdo de información.

En segundo lugar, los estudiantes ya egresados recelan de los denominados sistemas de evaluación continua dado que este tipo de pruebas escritas siguen realizándose al final del curso y siguen teniendo un papel determinante para la superación de la asignatura, por más evidencias de otra naturaleza que hayan sido recogidas durante el proceso de aprendizaje. Ello debe, sin duda, llevarnos a la reflexión acerca de si los sistemas de evaluación continua son realmente formativos o se han convertido en una evaluación sumativa simplemente fragmentada en el tiempo y que, al final, simplemente reparte la calificación en entregas.

Sin embargo, los egresados sí han percibido cierto cambio metodológico y evaluativo. Algunos de ellos, especialmente los de ingenierías, refieren los proyectos como propuesta de trabajo que permite desarrollar ciertas competencias y que permite también evaluarlas. Las características que atribuyen a esta metodología se hallan muy cercanas a los rasgos que la literatura atribuye a la evaluación auténtica: realismo, complejidad, apertura e integración. En concreto los proyectos sirven especialmente para desarrollar la competencia de iniciativa y autonomía, mientras que, como parece lógico, los egresados aluden a las presentaciones orales para desarrollar la competencia de comunicación oral. Es decir, se requieren diversos tipos de tareas de aprendizaje y evaluativas (puesto que ambas deben compartir una misma lógica) en tanto que han de informar sobre competencias diferentes. Diversificar los instrumentos de evaluación parece, por lo tanto, imprescindible.

Sin embargo, es necesario alertar también de la dificultad de evaluar ciertas competencias cuyo carácter no es instrumental y que en ocasiones parecen ser “olvidadas” en la evaluación e incluso en la formación. La sostenibilidad o el compromiso ético son, por su naturaleza, más difíciles de evaluar. Sin embargo, como ya hemos indicado en anteriores ocasiones (Cano y Fernández, 2016), estas competencias cuyo componente actitudinal es mayor requieren igual, o quizás más, que el resto de competencias transversales, de una buena definición de la competencia en el marco de cada grado y de una adecuada secuenciación de niveles de dominio competencial para poder asociarles tareas que estimulen su desarrollo.

#### **4. Instrumentos de evaluación**

Para desarrollar un sistema de evaluación competencial se requiere, como se ha indicado, un mapa de competencias, una rúbrica de cada competencia y planes docentes para cada asignatura alineados (Biggs, 2003) con las competencias, es decir, donde la redacción de resultados de aprendizaje (entendidos como capacidades que el alumno debe exhibir al finalizar un período de aprendizaje) suponga una concreción de las competencias a la vez que un dominio de los contenidos asociados a dicha asignatura.

Los mapas de competencias son la plasmación gráfica de la distribución de competencias por materias y asignaturas (y, si procede, por módulos) y/o por semestres:

“El mapa de competencias es un instrumento a través del cual se puede observar qué competencias son más desarrolladas, los momentos en los que se desarrollan, las carencias de espacios curriculares, los solapamientos y las fortalezas; es decir, aquellas competencias que se hallan sólidamente promovidas y monitorizadas a lo largo del currículo. Trazado o trazabilidad es el vocablo que define la acción de desarrollar el mapa y la cartografía de las competencias indica el resultado visible o gráfico que muestra el desarrollo de las competencias a lo largo del currículo de una materia, módulo, área o programa” (García y Gairín, 2011, p. 86)

		Semestre	Competencia específica 1	Competencia específica 2	Competencia específica 3	Competencia transversal X	Competencia transversal Y	Competencia transversal Z
Materia 1	Asignatura 1	S1						
	Asignatura 2	S2						
Materia 2	Asignatura 3	S3						
	Asignatura 4	S4						
	Asignatura 5	S5						
	Asignatura 6	S6						

Gráfico 1: Ejemplo de mapa de competencias.

Como se ve, el mapa de competencias da varias informaciones, según se lea en horizontal o vertical:

- a) En horizontal: Qué competencias debe trabajar cada asignatura. Así, por ejemplo, a la asignatura 1 le corresponde trabajar las competencias específicas 1 y 2 y las transversales X y Z. Este documento ha de ser recogido por el responsable de la asignatura para poder elaborar el plan docente en sintonía con el mapa.
- b) En vertical: Qué asignaturas han de trabajar cada una de las competencias. Como se ve, hay competencias específicas que se agotan con una materia por ser propias de esa área de conocimiento (por ejemplo, la competencia específica 2 es propia de la materia 1) y otras que se hallan más distribuidas. Las competencias transversales, en cambio, por su naturaleza, están más repartidas a lo largo de todo el plan de estudios, lo que hace más complicada la coordinación de su trabajo y evaluación.

El mapa podría hacerse por materias. En su caso, también podría realizarse por módulos, si esta estructura interdisciplinar, más propia de los enfoques competenciales, progresase en nuestras instituciones. Ello puede verse complementado con símbolos o algún tipo de leyenda que especifique si a la asignatura le corresponde trabajar o también evaluar

la competencia y/o que indique el nivel de exigencia con el que debe de trabajarse. A tal efecto, algunas instituciones poseen una distribución para cada competencia, como se muestra el en gráfico 2.

COMPETENCIA X							
Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8
Nivel inicial de desarrollo competencial							
			Nivel intermedio de desarrollo competencial				
						Nivel experto de desarrollo competencial	

Gráfico 2: Mapa de competencias que establece tres niveles de desarrollo competencial asociados a los diversos semestres.

Un tercer instrumento que complementa al anterior son las rúbricas de competencia. No se trata de rúbricas para evaluar una actividad o tarea sino de rúbricas que desglosan las características que implica un desarrollo de la competencia a diversos niveles y que deben de ser tomadas como referentes por parte de las asignaturas a las que, en el plan de estudios, haya correspondido trabajar dicha competencia en un determinado nivel competencial.

COMPETENCIA X	Nivel inicial de desarrollo competencial	Nivel intermedio de desarrollo competencial	Nivel experto de desarrollo competencial
Criterio 1	...	...	...
Criterio 2	...	...	...
Criterio 3	...	...	...

Gráfico 3: Rúbrica de competencia que especifica en qué consiste cada uno de los tres niveles de desarrollo competencial.

Por ello reiteramos que el plan docente o guía docente no puede ser un documento aislado sino que debe de incardinarse en esta arquitectura de plan de estudios. En el momento en que un equipo docente re-

da los resultados de aprendizaje de la asignatura debe hacerlo escribiendo lo que los alumnos deben ser capaces de saber, saber hacer y ser al finalizar la asignatura incorporando tanto contenidos propios de la misma como competencias (aquellas asociadas a la asignatura y exigibles en el nivel de desarrollo competencial acordado). Este es un ejemplo de lo que Biggs (2003) denomina alineamiento constructivo, en el sentido de coherencia entre los instrumentos de evaluación, las metodologías, los resultados de aprendizaje de la asignatura y las competencias de las que éstos “penden”.

Por otra parte, si el mapa de competencias se sitúa en los niveles del MECES (Marco Español de Cualificación para la Educación Superior) y se alarga a los estudios de máster e incluso al aprendizaje continuo, se dispone de una estructura que puede permitir dar respuesta a otro de los retos actuales: evaluar las competencias adquiridas por diversas vías. El aprendizaje, cada vez más invisible y ubicuo, da lugar a que existan personas con perfiles e itinerarios de aprendizaje formal, no formal e informal muy diversos. Para que tengan acceso y acogida en la educación superior y se pueden valorar y acreditar, si procede, las competencias adquiridas por vías no académicas, como ya sucede en los estudios de formación profesional, es necesario disponer de un marco claro de competencias y que éste constituya el verdadero eje vertebrador de la formación, asociando resultados de aprendizaje concretos a cada nivel de dominio competencial y pudiendo evaluar si un individuo los posee.

## 5. Escenarios de evaluación: unos casos

Las competencias se relacionan, por su naturaleza, con las capacidades efectivas, por un lado, para la toma de decisiones y, por otro, para el desarrollo de acciones, en el momento de enfrentarse a realidades y solucionar problemas en contextos particulares. Por ello se han destacado tres tipos de escenarios especialmente relevantes: el practicum, el TFG y los portafolios de titulación. Estos escenarios no resultan, sin embargo, suficientes. Pueden constituir el marco en el que sea más fácil acreditar competencias pero si no existe un trabajo previo por parte de todas las asignaturas que proponga un trabajo competencial desarrollado a través de actividades de evaluación auténtica, el potencial de estos escenarios finalistas será desaprovechado.

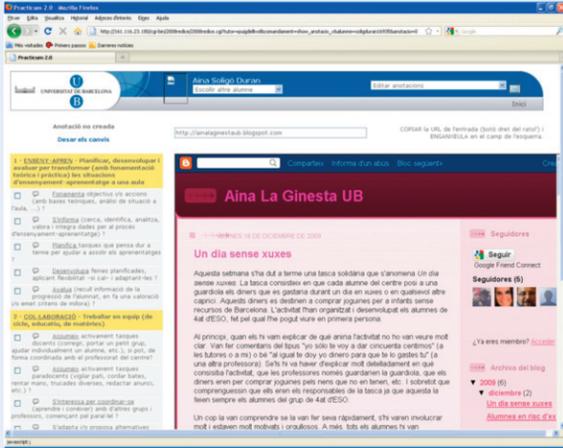
### Prácticas externas

Las prácticas en empresas, prácticas externas o practicums, en el escenario de los acuerdos de colaboración que se suscriben, constituyen un marco privilegiado para la actuación de los estudiantes en atmósferas auténticas, que no en simples decorados. El tutor de la empresa o institución es un testimonio directo e inmediato de dicho desempeño desde el comienzo a través de la observación (más o menos formalizada).

También el mismo estudiante puede ver y analizar su propia actuación (y la de otros que simultaneen prácticas en la misma entidad) y ayudarse (y ayudar a otros) de modo digno a través de una recogida de evidencias. Ambos pueden evaluar, por proximidad y con proximidad, competencias. Asimismo corresponde que el profesorado universitario ejerza al respecto un papel importante, a la par que razonablemente sostenible.

Lo que corresponde en este escenario es no sólo asociarle las competencias en el más alto nivel competencial sino además proveer a todos los agentes que intervienen (profesorado, alumnado, tutores de centros) de instrumentos con indicadores vinculados a cada competencia. Por ejemplo, en un proyecto de investigación (REDICE A0801-03), solicitamos a los alumnos que elaborasen blogs en los que fomentar la escritura metarreflexiva, favorecedora de la autorregulación de aprendizajes, en torno a las competencias que debían exhibir en el practicum, como muestra la figura 1.

Para ello les dimos un listado de indicadores competenciales alrededor de los cuales tejer su discurso. Cada entrada del blog era autoevaluada por el estudiante y evaluada por su tutor/a de la facultad.



	1. PLANIFICAR	2. DESARROLLAR	3. EVALUAR
1. PLANIFICAR	1. PLANIFICAR	2. DESARROLLAR	3. EVALUAR
2. DESARROLLAR	1. PLANIFICAR	2. DESARROLLAR	3. EVALUAR
3. EVALUAR	1. PLANIFICAR	2. DESARROLLAR	3. EVALUAR

1. Planificar, desarrollar y evaluar para transformar (con fundamentación teórica y práctica) las situaciones de enseñanza-aprendizaje en un aula
  - 1.1. ¿Fundamenta objetivos y/o acciones (con bases teóricas, análisis de situación en el aula,...)?
  - 1.2. ¿Se informa (busca, identifica, analiza, valora e integra datos para el proceso de enseñanza-aprendizaje)?
  - 1.3. ¿Planifica las tareas que piensa llevar a cabo para ayudar a lograr los aprendizajes?
  - 1.4. ¿Desarrolla trabajos planificados, aplicando flexibilidad adaptándolos si es necesario?
  - 1.5. ¿Evalúa (recoge información de la progresión del alumnado, la valora y/o emite criterios de mejora)?

2. **Trabajar en equipo (de ciclo, educativo, de materias)**
  - 2.1. ¿Asume activamente tareas docentes (corregir, llevar un pequeño grupo, ayudar individualmente a un alumno, etc.), si puede, de forma coordinada con el profesorado del centro?
  - 2.2. ¿Asume activamente tareas paradoctentes (vigilar patio, abrochar batas, lavar manos, llamadas diversas, redactar anuncio, etc.)?
  - 2.3. ¿Se interesa por coordinarse (aprender y conocer) con otros grupos y profesores, empezando por el de la clase paralela?
  - 2.4. ¿Se adapta y/o propone alternativas fundamentadas a planes y acciones que se han preestablecido en materias, curso, ciclo?
  - 2.5. ¿Atiende a las ideas de compañeros,-as de su curso sobre los temas en los que trabajan?
  
3. **Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para atender la diversidad. Implicar al alumnado en el propio aprendizaje**
  - 3.1. ¿Muestra expectativas hacia todos los y las alumnos,-as?
  - 3.2. ¿Favorece la participación en el aula de todos los y las alumnos,-as, adaptándose a sus peculiaridades?
  - 3.3. ¿Motiva el aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias individuales?
  - 3.4. ¿Implica al alumnado a ser activo en su aprendizaje y lo incita a autorregularse?
  - 3.5. ¿Aprovecha la diversidad (cultural, de capacidades específicas,...) para generar aprendizaje interactivo o colaborativo, haciendo patente que la valora?
  
4. **Intervenir activamente en la dinámica del centro educativo**
  - 4.1. ¿Colabora y muestra empatía con los miembros de los diversos estamentos del centro?
  - 4.2. ¿Hace propuestas o reflexiones para acciones de centro, desde el lugar que ocupa?
  - 4.2. ¿Interviene en seminarios, grupos de trabajo, comisiones... del centro?
  - 4.3. ¿Participa en actividades de gestión del centro (aportando ideas, iniciativas,...)?
  - 4.5. ¿Se interesa por el proyecto educativo y curricular del centro, y sus actos sociales?
  
5. **Concebir, promover y regular dispositivos (individuales y grupales) para incorporar a la familia. Implicar a los núcleos familiares en el proceso de aprendizaje**
  - 5.1. ¿Se refiere a la familia de los alumnos, explicando aspectos adecuados de su vida?
  - 5.2. ¿Evita el uso de informaciones sensibles de las familias, no relevantes para el aprendizaje?
  - 5.3. ¿Detecta la importancia de la comunicación con las familias y hace aportaciones sobre las vías que la propician?
  - 5.4. ¿Manifiesta ideas ajustadas sobre la colaboración de las familias en el aprendizaje?
  - 5.5. ¿Explicita expectativas altas hacia el conjunto de las familias de los estudiantes?

6. **Conocer, cooperar e incorporar al proceso de aprendizaje las iniciativas educativas del entorno**
  - 6.1. ¿Muestra conocimiento de los servicios educativos de apoyo y de su papel en el centro?
  - 6.2. ¿Reflexiona sobre el contexto social del centro y su influencia en el aprendizaje y la convivencia?
  - 6.3. ¿Percibe potencialidades en la realidad social de las inmediaciones del centro?
  - 6.4. ¿Emprende iniciativas basadas en el entorno favorecedoras del aprendizaje?
  - 6.5. ¿Se interesa por las actividades extraescolares de los alumnos?
7. **Gestionar la propia formación continua a partir de necesidades propias y de centro**
  - 7.1. ¿Considera fuentes que le ayuden a prepararse? (Libros, artículos, internet, cursos, CRP, seminario del practicum...)?
  - 7.2. ¿Relaciona la experiencia en el practicum con experiencias y conocimientos previos, especialmente los alcanzados en los estudios universitarios?
  - 7.3. ¿Es consciente de la mejora de formación que adquiere a través de la práctica?
  - 7.4. ¿Es autocrítico con las acciones que va realizando?
  - 7.5. ¿Aborda problemas éticos (dando respuestas o planteando dudas y/o inquietudes)?
8. **Dominar herramientas comunicativas, didácticas y de gestión: lenguaje, TAC, TIC**
  - 8.1. ¿Usa un lenguaje claro y conciso?
  - 8.2. ¿Escribe bien (ortográfica y sintácticamente)?
  - 8.3. ¿Empieza la terminología específica de una forma adecuada?
  - 8.4. ¿Muestra habilidades comunicativas en la escuela, adaptándose a las personas, finalidades y contextos de comunicación?
  - 8.5. ¿Usa las TIC en actividades de enseñanza y de aprendizaje?

Figura 1: Ejemplo de indicadores de competencias para la autoevaluación en las entradas del blog que acompaña el período de prácticas.

## Portafolios de titulación

El portafolios es una carpeta que recoge tanto el proceso como los resultados aprendizaje de un alumno. Se trata de un contenedor (físico, electrónico, en la nube) de colecciones de trabajos realizados por una persona. Incorpora un conjunto de producciones (seleccionadas por la persona que realiza el portafolios) que evidencian su aprendizaje, su progresión académica o profesional y/o su perfil de profesional (Cano, 2015).

Existen experiencias, como la de la Facultad de Medicina de la Universitat Rovira i Virgili o la de la Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud de la Universitat Pompeu Fabra que han experimentado los portafolios de titulación como contenedores de evidencias del desarrollo compe-

tencial. Para ello los requisitos a los que anteriormente se ha aludido, relativos al mapa competencial y a la existencia de un sistema de registro a lo largo de la titulación, resultan imprescindibles. También se hace necesaria la figura del tutor/a curricular, que acompañe y oriente al estudiante a lo largo de la carrera.

### Trabajos de final de grado

Como indica el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, el trabajo de fin de Grado tendrá un mínimo de 6 créditos y un máximo del 12,5 por ciento del total de los créditos del título. Deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

Por lo tanto, se trata de un trabajo finalista y asociado a competencias. Más allá de esta consideración general, se hallan múltiples experiencias y tipologías de TFGs (asociados o no a las prácticas; de innovación/investigación/...; individuales/grupales; inscritos o no en líneas previamente determinadas). Todas estas variables han de ser objeto de debate para ajustar las características del TFG al desarrollo de las competencias asociadas a cada titulación. También se hace necesario disponer de indicadores de evaluación del mismo para las diferentes fases de elaboración (planteamiento, seguimiento y finalización) y para la presentación y en las que intervengan en cada caso los agentes mejor posicionados para ofrecer información acerca del grado de desarrollo competencial (el propio estudiante, el tutor, el tribunal...), como se puede observar en el gráfico 4.

Todo lo expuesto en este capítulo, requisitos, escenarios e instrumentos, debe de ser orquestado en cada titulación para lograr una evaluación de competencias viable, eficiente, formativa y ajustada a los perfiles de egresado/a en cada caso e institución.

Rama de conocimiento X	Inicio			Seguimiento		Final	
	Informe 1	Exposición	Tutorías	Informe de progreso	Tutorías	Trabajo	Defensa
Agentes evaluadores							
Tutor/Director							
Otro profesor							
Experto externo							
Estudiantes							
Tribunal							

Gráfico 4: Distribución de las responsabilidades entre los diversos agentes evaluadores  
Fuente: Rullán *et al.* (2010), p. 86.

## Cinco ideas clave del capítulo 4

---

- 1 La evaluación de competencias, siguiendo los principios de alineación constructiva de Biggs, debe ser coherente con propuestas de aprendizaje competenciales y estar en sintonía con las competencias de los planes de estudio y de los planes docentes.
- 2 Los responsables institucionales (coordinadores de titulación, jefes de estudio, “padrinos” de competencia, etc.) poseen un papel clave para promover la evaluación de competencias. El profesorado, con la formación pertinente, es responsable de recoger y valorar la información relativa al desarrollo competencial.
- 3 En el marco de la evaluación formativa, se deben de establecer mecanismos de *feedback* que informen a los estudiantes de cómo progresan en el desarrollo de competencias y faciliten cursos de acción para su mejora. En la medida de lo posible, este *feedback* debería de ser participado por los estudiantes.
- 4 El mapa de competencias y la rúbrica de cada competencia son instrumentos necesarios para plantear una adecuada evaluación de competencias.
- 5 Los TFGs, los portafolios de titulación y las prácticas pueden resultar escenarios especialmente importantes para la evaluación de competencias.

## Cinco recursos relacionados disponibles en internet

---

**1** Infografías sobre diseños por competencias y sus implicaciones para la evaluación tanto a nivel de titulación como de asignatura  
<https://www.ub.edu/portal/web/competencias/>

---

**2** Informe del Grupo de Trabajo sobre Competencias Transversales de la Universidad de Barcelona  
[http://mid.ub.edu/webpmid/sites/default/files/INFORME\\_COMPETENCIAS\\_TRANSVERSALS.pdf](http://mid.ub.edu/webpmid/sites/default/files/INFORME_COMPETENCIAS_TRANSVERSALS.pdf)

---

**3** Web de seminarios de buenas prácticas en la evaluación de competencias (viabilidad, caso de las competencias “olvidadas”, perspectivas de los egresados)  
<http://vseminaridebonespractiques.weebly.com/>

---

**4** Repositorio de instrumentos para la evaluación de competencias (definición, características, ejemplos, recursos y enlaces)  
<http://evalcompes.blogspot.com.es/>

---

**5** Repositorio de experiencias, recursos y artículos vinculados a la evaluación de competencias en los entornos de prácticas  
<http://avalpractica.weebly.com/>

## Referencias

ANECA (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA.

Biggs, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea.

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.

Cano, E. y Fernández, M. (Eds.) (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro.

García, M. J. y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE*, 9 (1), 84-102. Disponible en: [http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art5\\_htm.html](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art5_htm.html)

Ginés Mora, J. (2011). *Formando en competencias: ¿un nuevo paradigma?* Colección documentos CYD 15/2011.

Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.

Rodríguez Conde, M<sup>a</sup> J. (2010). *Evaluación de competencias adquiridas con nuevas metodologías docentes: Formación de profesorado y práctica docente. Informe de investigación*. Disponible en: [http://bivir.uacj.mx/dhi/PublicacionesUACJ/Docs/Libros/Memorias\\_Segundo\\_DHI.pdf](http://bivir.uacj.mx/dhi/PublicacionesUACJ/Docs/Libros/Memorias_Segundo_DHI.pdf).

Rullán, M., Fernández, M., Estapé, G. y Márquez, D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento *Revista de docencia universitaria*, 8 (1), 74-100.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (Eds.) *Perspectives of Curriculum Evaluation. American Educational Research Association Monograph* (p. 39-83). Chicago: Rand McNally.