

El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad

Organisational and Institutional commitment when designing and evaluating competencies at the University

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-361-141

Juana María Tierno García

Pilar Iranzo García

Charo Barrios Arós

Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de la Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia. Tarragona, España.

Resumen:

Este artículo se basa en un proyecto I+D¹ contextualizado en las universidades públicas catalanas y desarrollado para mostrar el estado actual de la evaluación del aprendizaje en la universidad y las características de una ‘buena práctica’ de evaluación de competencias; también para proponer tendencias de mejora curriculares, metodológicas e institucionales que transformen y reconceptualicen la organización y la didáctica exigidas por la universidad de nuestro tiempo. La metodología utilizada ha combinado un estudio descriptivo, a través de un cuestionario a una muestra de profesores, y otro interpretativo, mediante un estudio de casos múltiple.

Los resultados apuntan a que las experiencias de diseño y evaluación de competencias en las universidades catalanas están siendo valoradas positivamente por el profesorado al tiempo que muestran costes que sólo podrán ser aminorados desde perspectivas colegiadas. Ni la preparación técnica ni la voluntad de cambio aparecen como los obstáculos más importantes. En cambio, se percibe una débil articulación organizativa y un bajo liderazgo curricular, relacional y social. Estos aspectos deben ser reforzados para dejar paso a un cambio relevante en la calidad de la formación universitaria, y son demandas del profesorado actualmente.

Concretamente, el artículo ofrece datos y reflexiones sobre el importante e inexcusable papel de las estrategias institucionales en los niveles ‘intermedios’ de gestión universitaria para la puesta en marcha, consolidación y éxito de las iniciativas de diseño y evaluación de competencias en las universidades estudiadas. Sin un abordaje institucional que permita articular y complementar los esfuerzos de adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que el profesorado desarrolla a título individual, no será posible ofrecer una formación que realmente desarrolle competencias profesionales.

Palabras clave: Apoyo institucional para el cambio, Formación, Enseñanza universitaria, Evaluación de competencias, Buenas prácticas en Educación Superior, Liderazgo en la universidad.

Abstract:

This article is based on a Research and Development project¹ (R&D), performed in various Catalan public universities. Our goal is to analyze the current state of the assessment of learning at the University and to provide an insight of the “best practices” in the assessment of competencies. We also aim at suggesting curricular, methodological and institutional enhancements that will allow for a

¹ SEJ2007-65786/EDUC: “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” financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

transformation and reconceptualization of organizational and didactic aspects in the modern university. Methodology used combines a descriptive study (based on a questionnaire filled in by a sample of teachers) and an interpretative study (based on a multiple-case analysis).

The results suggest that the teaching staff from these Catalan universities views these experiences in competencies designing and assessing very positively. However, these efforts can only be carried out successfully with the support of the institutions. Neither lack of professional expertise nor reluctance to change is the main problem. Actually, the most relevant obstacles are a weak organizational structure and an ineffective curricular, professional and social leadership. As teachers request nowadays, these elements should be reinforced to improve the quality of university education.

More specifically, this article provides data and analysis on the relevant role of the institutional strategies at the intermediary level of university management. They are to initiate, consolidate and implement these initiatives for planning and assessment of competencies at the universities subject to this study. It is not possible to provide any training that truly develops professional competencies without an institutional commitment that articulates and complements the individual efforts that the members of the teaching staff develop for enhancing the teaching and learning processes.

Key words: Institutional support for change, Training, Higher education, Competencies assessment, Best practices in higher education, Leadership at universities.

Diseños formativos basados en competencias: situación de partida y definición del problema

Inmersas en el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las universidades españolas participan en un debate cuyo centro, todavía, es el significado, sentido e implicaciones de haber optado por diseños curriculares centrados en competencias.

Los argumentos se sitúan entre la defensa de una oportuna reforma cualitativa de la universidad para aumentar su calidad y la inquietud ante lo que se percibe como una adopción curricular innecesaria de las competencias respondiente a un movimiento utilitarista y de mercantilización. Las críticas se concretan en el menoscabo de la función científica y social de la universidad y en la debilidad de la definición y de la investigación en torno a las competencias; también en un doble debate: competencias frente a contenidos, y enfoque por competencias frente a otros planteamientos práctico-reflexivos precedentes ya experimentados con éxito (entre otros, Zabalza, 2006; Gimeno Sacristán, 2008; Villa, 2008; Carabaña, 2011; De la Orden, 2011).

En común se mantiene el reto de asegurar una formación intelectual, práctica y ética coherente con las exigencias sociales, habida cuenta de que el conocimiento académico y el profesional tienen naturaleza distinta y debe conocerse cómo se construye la relación entre ellos (Monereo y Pozo, 2005; Cano, 2011a). En todo caso, formar científica, profesional y ética o ciudadanamente debería salvaguardarse en la universidad por encima de los detalles del debate (Morin, 2001a, b; Barnett, 2005).

El hecho es que para llevar a cabo la reforma española de la educación superior, tras compartir los grandes ejes macroestructurales marcados por el propio EEES, se pide que cada universidad cree sus propios mecanismos para desencadenar el cambio a nivel de aula y de centro en sus titulaciones (ENQA, 2005).

Si revisamos qué se entiende por competencias, Perrenoud (2004) las define como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Dos conceptos suelen asociarse también a las competencias (Le Boterf, 2000; González Ferreras y Wagenaar, 2003): la *aplicabilidad* y la *transferibilidad*; es decir, la utilización de los recursos poseídos en diferentes situaciones prácticas y, por tanto, complejas, con la vista puesta

en una finalidad concreta. En Cano (2008, 2010) se presentan definiciones, estudios y experiencias que amplían, desde diferentes perspectivas, el término de competencia.

Por otra parte, las competencias que los estudiantes han de desarrollar son lo suficientemente complejas como para requerir una ‘comunidad’ coherente que apunte, siquiera desde una ética de mínimos, hacia direcciones ‘creíbles’ para ella misma. Lo contrario es la ‘excepcionalidad’ de algunos profesores en un modelo donde impera el desajuste entre lo que se dice y lo que se hace.

Se ha escrito abundantemente sobre la didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad que facilitan el aprendizaje ‘profundo’ de los estudiantes así como su implicación y participación (entre otros, Marton y Säljö, 1976a, b; Brockbank y McGill, 2002; Bain, 2005; Knigh, 2005; Zabalza, 2006; Villa, 2008; Gairín, 2011; Imbernón, Silva y Guzman, 2011; Villa y Poblete, 2011).

La enseñanza universitaria se define por la ‘supercomplejidad’ de los aprendizajes que han de realizar los estudiantes y por las condiciones para ello: ambientes ricos en ‘experienciables’ y en entornos variados de aprendizaje; ayudas para la metacognición, la autoregulación y el esfuerzo mantenido; tareas que lleven implícito el aprendizaje profundo, en equipo y con feed-back significativo, es decir, con evaluación formativa; presencialidad inteligente y cooperativa complementada con facilitación e interacciones a partir del uso de las tecnologías para construir conocimiento distribuido, etc.

La conceptualización de la evaluación de competencias arroja, además, las siguientes exigencias:

- Evaluar para aprender, atendiendo tanto a procesos como a productos (Biggs, 1996; Knigh, 2005).
- Primar el ‘aprendizaje para todos’ como garantía democrática, obviamente, con las condiciones de exigencia y dedicación convenidas, por encima de la selección de la excelencia (Hall y Burke, 2003; Kaftan, Buch y Haack, 2006).
- Articular diversidad de estrategias e instrumentos evaluativos (portafolios, registros audiovisuales, diarios...) referidos a múltiples agentes (estudiantes, compañeros, profesorado).
- Elaborar diseños que, partiendo del perfil de las titulaciones, muestren el ‘mapa de competencias’, así como la evolución de las mismas y los criterios valorativos (McDonald et al., 2000; Scallon, 2004; Laurier, 2005; De Ketele, 2006 o Gerard y BIEF, 2008).
- Delimitar las aportaciones de las asignaturas a cada competencia, así como las formas de colaboración entre materias.
- En este contexto, las fuentes consultadas coinciden en que la adopción de un sistema de trabajo por competencias conduce a cambios en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje: diseños más holísticos que incorporan la complejidad y la interdisciplinariedad y, sobre todo, compatibles con desarrollos metodológicos que enfatizan el aprendizaje del estudiante como sujeto activo (proyectos, PBL, simulaciones o portafolios).

En conjunto, los modelos de docencia universitaria validados hasta ahora apuntan al profesorado como protagonista del cambio y eso es coherente con la investigación clásica que ha planteado el alto riesgo de fracaso de las reformas si no se le considera de forma preeminente (Fullan, 1992, 2002; Hargreaves, 1996, 2003; entre otros).

La consecuencia esencial de todo lo anterior es que un currículo según el enfoque por competencias obliga a pasar de una lógica individualista por la cuál el currículo universitario es una yuxtaposición –esperablemente de calidad– de las actuaciones docentes individuales a otra colaborativa e institucional en la que, tanto el perfil profesional de cada titulación, como una serie de cuestiones relativas al diseño curricular y la coordinación entre materias, equipos docentes y departamentos, deben formar parte de la cultura organizativa universitaria (Bragg, 2000, Gairín 2011; Villa y Poblete, 2011). Este es uno de los focos de análisis o situación problemática de la que parte la investigación¹ en la que se basa este artículo.

Cuando en 2007 la iniciamos, éramos conscientes de que el diseño por competencias de las titulaciones y la evaluación de los aprendizajes eran todavía incipientes. Se explicitaron, a

modo de representación del imaginario colectivo del profesorado universitario, algunos supuestos básicos de partida:

- Se conciben separadamente la metodología de enseñanza aprendizaje y la evaluación (vs. la necesidad de un enfoque holístico e integrado).
- Las prácticas de evaluación siguen centradas en los contenidos (vs. la evaluación de las competencias específicas y transversales).
- Se sigue evaluando individualmente (vs. la necesidad de evaluación colectiva y transdisciplinar inherente al enfoque competencial).
- La evaluación de los aprendizajes universitarios tiene aún un fuerte papel de calificación y acreditación de conocimientos, y se progresa muy lentamente en su concepción como estrategia formativa para el estudiante (vs. la necesidad de entender el feed-back de los procesos evaluativos como clave para el aprendizaje continuo).
- El papel de los líderes académicos no está suficientemente desarrollado para la regulación de los procesos anteriores, sobre todo de aquéllos que implican desarrollar colectivamente la formación competencial (vs. la necesidad de liderazgo pedagógico para articular el cambio universitario).

Desde una visión sistémica, transformar y reconceptualizar la universidad pasa por atender las dimensiones curricular, didáctica y metodológica, relacional e investigativa y sociocultural. Atender sólo a algunas de estas dimensiones, por ejemplo, centrándose sólo en la naturaleza de los ‘contenidos’ más o menos competenciales, sin ocuparse de cómo institucionalizar procesos didácticos coherentes con la opción curricular o en cómo avanzar en la complicidad con la comunidad universitaria y la sociedad, sería infructuoso. Suele suceder con las reformas de arriba-abajo que las transformaciones culturales colectivas que sostienen la ‘buena enseñanza’ se pretenden ‘naturales’ o dadas por hecho.

Todo cambio educativo requiere desarrollo profesional docente y apoyo mutuo entre los agentes implicados para superar los dilemas y las reconstrucciones curriculares inherentes a la reelaboración de las bases conceptuales, procedimentales, actitudinales y las condiciones organizativas coherentes con los propósitos de cambio (Fullan, 1992; Hargreaves, 1996; Bolívar, 2000; Lieberman y Miller, 2003; Knight, 2005; Fernández Cruz, 2006; Marcelo, 2011; Iranzo, En prensa).

Las organizaciones universitarias son culturalmente complejas y no les resulta fácil alinear los esfuerzos individuales para realizar cambios colectivos (Zabalza, 2002; Gairín, 2003; Gather, 2004; Elizondo, 2011).

Por otro lado, el nuevo enfoque de la docencia universitaria requiere, de programas elaborados no desde concepciones de ‘punto final’ sino de medio y largo plazo, entendiendo estos plazos como el *continuum* que puede representar el período de grado, postgrado y la conexión entre formación inicial y permanente (Zabalza, 2006; Marcelo, 2009).

La evolución del conocimiento ‘experto’ sobre la enseñanza universitaria implica hacerlo público, revisarlo críticamente y evaluarlo (Fernández Cruz, 2004; Shulman, 2004). Si bien es cierto que actualmente la enseñanza está valorada, no hay acuerdo entre los investigadores sobre qué es una buena enseñanza aunque se consideran claramente varias perspectivas (Knight, 2005; Shulman, 2005; Villa, 2008). Ello hace más urgente el esfuerzo por compartir los conocimientos progresivamente validados. Dedicamos los siguientes apartados a informar del diseño, resultados y conclusiones del estudio sobre el estado del desarrollo en las universidades catalanas del diseño y evaluación de competencias así como sobre los soportes organizativos para enmarcarlo en culturas colegiadas.

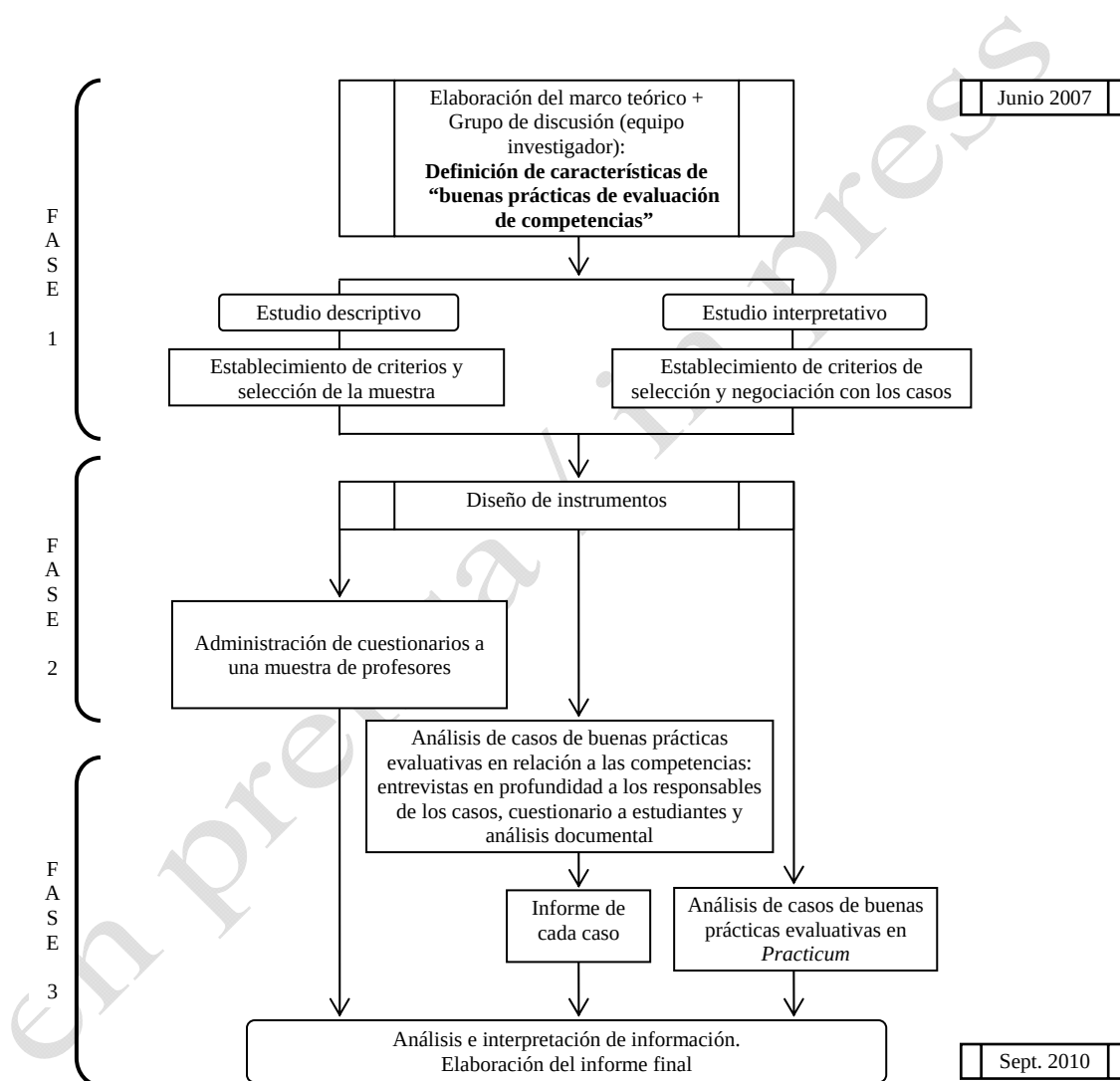
Diseño y desarrollo de la investigación

La investigación se planteó objetivos que giran en torno a:

- Determinar las características más relevantes que inciden en la calidad de las prácticas de evaluación de competencias.
- Identificar los instrumentos y estrategias de evaluación de competencias más empleados de las universidades analizadas.
- Comprender las concepciones y los procesos de planificación docente subyacentes a la evaluación de las competencias.

Durante el proceso se integraron dos estudios desarrollados de forma paralela, como se muestra en la siguiente figura:

FIGURA I: Esquema de la investigación



Como puede apreciarse, en la primera fase se establecieron las características de las 'buenas prácticas de evaluación de competencias' a partir de la revisión bibliográfica y de la discusión en el seno del grupo (Cano, 2011a y b), constituyendo el primer resultado de la investigación y fundamentando este trabajo.

El estudio descriptivo

Analiza el panorama actual de la evaluación de competencias, de forma eminentemente cuantitativa, a través de un cuestionario a profesores universitarios. En él se distingue una parte general, dirigida a todos los profesores de la muestra y que aborda cuestiones de identificación (universidad, campo de conocimiento, titulación, facultad, departamento, categoría profesional, años de experiencia docente) y preguntas relativas a las prácticas de evaluación de los aprendizajes (criterios y objetivos, instrumentos y agentes intervinientes). La segunda parte, específica, se dirige exclusivamente a los profesores que consideraban estar evaluando la adquisición de competencias.

Para la aplicación del cuestionario se optó por una muestra de conveniencia que recogiera la diferente tipología de universidades: una grande (Universitat de Barcelona), una pequeña (Universitat Rovira i Virgili) y una virtual (Universitat Oberta de Catalunya) y con representación de los distintos campos de conocimiento establecidos por ANECA (Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Ciencias de la Salud y Enseñanzas Técnicas).

Una vez administrado el cuestionario a los 414 profesores seleccionados, se recogieron 298 respuestas, que constituyen la muestra suministradora de datos (72% de la muestra teórica).

El estudio interpretativo

Profundiza en el conocimiento de las buenas prácticas de evaluación de competencias a través de un estudio de casos múltiple con entrevista en profundidad a los coordinadores de la experiencia, cuestionario a estudiantes y análisis documental. A partir de toda esta información, el equipo investigador elaboró un informe de cada caso.

En la selección de los casos se siguió la norma de diversidad de universidades y campos de conocimiento. Adicionalmente, se establecieron criterios específicos de selección; debiendo cumplir, al menos, alguno de los siguientes requisitos: que la práctica tuviera vinculación con experiencias piloto en relación al EEES, que el coordinador/a de la experiencia perteneciese a un grupo de innovación docente y tuviese alguna publicación del tema o hubiese presentado la experiencia en algún congreso de docencia universitaria, en la línea de investigaciones como Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza (2009).

Todos los casos analizados constituyen experiencias colectivas, siendo algunos de ellos de titulación:

TABLA I. Casos seleccionados para el estudio interpretativo

Caso	Universidad	Materia / Titulación	Practicum de titulación
1	de Barcelona (UB)	Materia: Derecho Mercantil	Farmacia Derecho
2	Autònoma de Barcelona (UAB)		Educación (Educación Social, Magisterio y Pedagogía)
3	Oberta de Catalunya (UOC)	Materia: Derecho Financiero y Tributario	Derecho
4	Pompeu Fabra (UPF)	Titulación: Biología	Economía
5	Politècnica de Catalunya (UPC)	Titulación: Ingeniería Sup. de Telecomunicaciones (EPS de Castelldefells)	Cátedra UPC-SEAT
6	Rovira i Virgili (URV)	Titulación: Turismo	Pedagogía

Para el análisis de cada caso se aplicaron los siguientes instrumentos y estrategias:

- *Entrevista en profundidad* con los coordinadores de la experiencia, buscando comprender por qué han escogido este sistema de evaluación y cuáles son sus características más valiosas. El equipo de investigación optó por una entrevista semi-estructurada, atendiendo a las catorce características de una buena práctica de evaluación de competencias previamente consensuadas y que explicitamos en el apartado de resultados. Se preguntó por aspectos como:

- Proceso de diseño y desarrollo (de titulación y de materia). Coherencia e integración de saberes. Nivel de consenso y de satisfacción.
- Respecto a la evaluación de competencias: características, funciones, instrumentos y agentes. Nivel de satisfacción.

- *Cuestionario a los estudiantes de los casos analizados*, buscando su opinión sobre los procedimientos de evaluación. Se preguntó por la información que reciben sobre la evaluación, su coherencia con las condiciones en que se desarrolla la asignatura, las características de las actividades de evaluación (estrategias, agentes, momentos, formas de feed-back,...) y las aportaciones de la evaluación al proceso de formación (motivación, percepción de utilidad, reflexión, autonomía,...).

- *Análisis documental* de plan de estudios, programa de la asignatura, el diseño de las actividades de evaluación y de otros documentos ilustrativos de la experiencia (artículos, comunicaciones a congresos, premios o reconocimientos).

Resultados

El primer resultado obtenido fue la definición de lo que consideramos 'buena práctica de evaluación de competencias'. Asumimos que ésta debe plantearse atendiendo al mayor número de las siguientes características, teniendo en cuenta que la evaluación es parte intrínseca del diseño:

Características de las buenas prácticas de evaluación de competencias

TABLA II. Características de las buenas prácticas de evaluación de competencias

<i>Ámbito de responsabilidad</i>		<i>Características</i>
DISEÑO:	Acción institucional	1. Un <i>diseño de plan de estudios consensuado</i>, a partir de las competencias que se definen para cada perfil profesional. 2. Una <i>articulación colegiada</i> y en conexión entre los objetivos de las materias. 3. Un <i>diseño explícito de la evaluación consensuada</i> tanto para la materia como para la titulación. 4. Un <i>diseño de la evaluación articulada</i> entre las diferentes materias que trabajan unas mismas competencias.
METODOLOGIA	Confluencia de acción institucional e individual	5. Una evaluación <i>compartida o conjunta</i> que supere la unidad de una asignatura. 6. Una evaluación <i>integradora de saberes</i>. 7. Una <i>integración y aplicación de los aprendizajes</i> en experiencias que reflejen la realidad laboral. 8. Una evaluación <i>coherente o adecuada al diseño de la formación</i> (objetivos, metodología y competencias).

	Acción individual	9. Una evaluación <i>diagnóstica</i> que permita conocer el nivel inicial de los estudiantes en las diferentes competencias, para estimar el ‘valor añadido’, entendiendo que la adquisición de competencias es un proceso progresivo. 10. Una evaluación <i>formativa</i> que asegure que los estudiantes conozcan sus fortalezas y debilidades para que tomen decisiones al respecto. 11. Una evaluación <i>variada</i> a partir de diferentes técnicas e instrumentos de registro. 12. Una evaluación <i>multiagente</i>, articulando mecanismos donde los propios estudiantes (autoevaluación) y el grupo de compañeros (coevaluación) tengan también cabida junto a los procesos de heteroevaluación. 13. Una evaluación generadora de aprendizaje, de manera que la propia actividad profundice en el desarrollo de las competencias y en la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje. 14. Una evaluación generadora de satisfacción, apuntando a propuestas evaluativas significativas y motivadoras.
--	-------------------	--

Teniendo en cuenta su diferente naturaleza, constatamos que algunas de ellas (1 a 4) hacen más referencia al diseño del plan de estudios y, por tanto, a la responsabilidad institucional, es decir, no es posible resolverlas a título individual sin una apuesta decidida por parte de la institución. De la 9 a la 14 serían abordables desde la acción individual del profesorado en el ejercicio de una buena docencia. Desde la 5 a la 8 necesitan de la confluencia de lo institucional y lo individual si se pretende que sean consolidables, es decir, no respondientes a proyectos aislados de profesores que difícilmente pueden sostener el coste de experiencias complejas que comportan mayor interactividad con los estudiantes, una relación más estrecha con la comunidad, etc.

Resultados del estudio descriptivo

A continuación, presentamos los resultados de este apartado en torno a las seis cuestiones consideradas más relevantes para este artículo, teniendo en cuenta que el primer aspecto a señalar es que de los 298 profesores participantes en el estudio, 216 (72,5%) dicen no haber participado en experiencias de evaluación de competencias, mientras que 82 (27,5%) afirman haberlo hecho.

- **Percepción sobre el diseño por competencias de la propia titulación:**

Preguntados los profesores sobre si están trabajando en una titulación diseñada por competencias, los resultados son: 127 (42,6%) opinan que su titulación se basa en un *diseño de plan de estudios consensuado a partir de las competencias del correspondiente perfil profesional*, frente a 131 (44%) que perciben lo contrario, además de 40 profesores (13,4%) que no contestan a esta cuestión.

Cuando se pregunta sobre el *diseño de la evaluación*, la mayoría de los docentes lo desconoce (54%); sólo 88 (29,5%) afirman que el plan de estudios comporta un diseño explícito de la evaluación y un 16,5 % consideran que no es explícito.

- **Nivel de utilización de instrumentos de evaluación:**

En general, parece que la práctica del examen como único criterio de evaluación es una tendencia superada, ganando fuerza la fórmula de una diversificación de actividades evaluativas.

TABLA III. Porcentaje de uso de instrumentos de evaluación (opciones no excluyentes)

Instrumentos:	Docentes que: sí evalúan competencias (82)	no evalúan competencias (216)	Muestra completa (298)
Trabajos	78	70,8	72,8
Examen escrito (preguntas desarrollo)	57,3	65,7	63,4
Examen escrito (preguntas cerradas)	50	59,3	56,7
Examen de ejercicios y/o problemas	46,3	58,8	55,4
Exposiciones en clase	65,9	49,1	53,7
Cuaderno de prácticas	31,7	29,2	29,9
Proyectos	47,6	22,2	29,2
Portafolio o carpeta de aprendizaje	28	11,6	16,1
Examen oral	18,3	13,9	15,1

En los casos que evalúan competencias se percibe más variedad de estrategias evaluativas y un mayor uso de proyectos, exposiciones en clase y portafolios como principales estrategias.

- **Criterios de selección de los instrumentos de evaluación:**

En la elección del instrumento para evaluar cabe destacar la gran importancia que conceden los profesores que evalúan competencias a los criterios psico-pedagógicos frente a los que no las evalúan.

TABLA IV. Criterios de elección de instrumentos de evaluación por categorías (máximo 3) en porcentajes

Criterios de elección de instrumentos:	Docentes que: sí evalúan competencias (82)	no evalúan competencias (216)	Muestra completa (298)
La coherencia con el diseño (tipo de asignatura, organización, objetivos, contenido, metodología)	35,4	38,4	37,6
La seguridad que proporciona al profesorado y la posibilidad de permitir calificar de formar rigurosa y “objetiva”	35,4	38,4	37,6
El criterio “psico-pedagógico” (que permita al estudiante aprender a aprender y conocer sus puntos fuertes y débiles)	50	28,7	34,6
Otros criterios, entre los que destacamos:			
- Número de estudiantes	12,2	15,7	14,8
- Perfil del estudiante	7,3	13,4	11,7
- Viabilidad en el tiempo	11	10,2	10,4
- Potenciación de la práctica	9,8	8,3	8,7

- **Agentes intervinientes en el proceso de evaluación:**

La característica de *evaluación multiagente*, que definíamos para una buena práctica evaluativa, si bien es más frecuente cuando se evalúan competencias, todavía es incipiente, predominando la heteroevaluación.

TABLA V. Agentes intervinientes en la evaluación

Docentes que:	sí evalúan competencias (82)	no evalúan competencias (216)	Muestra completa (298)
Agentes intervinientes:			
Sólo el profesor (heteroevaluación)	68,3	85,6	80,9
Profesor y estudiante (autoevaluación)	13,4	6,5	8,4
Profesor e iguales (coevaluación)	11	4,6	6,4
Heteroevaluación + coevaluación + autoevaluación	7,3	3,2	4,4

• **Algunos rasgos de las experiencias de evaluación de competencias:**

De los 82 profesores que consideran que han participado en alguna experiencia de evaluación de competencias, la mayoría (64) las han llevado a cabo individualmente, mientras que el resto (18) las han desarrollado de forma colectiva.

Para seleccionar las competencias a trabajar y a evaluar, estos docentes consideran los siguientes criterios (en orden decreciente y no excluyente):

1. *Normativa* (33 respuestas).
2. *Coherencia con el contenido* (19 respuestas).
3. *Coherencia con la metodología* (17 respuestas).
4. *Demanda social* (17 respuestas).
5. *Condiciones logísticas* (15 respuestas).
6. *Tradición y experiencia docente* (8 respuestas).

Otro dato relevante es la constatación de que las experiencias se llevan a cabo con una relativa independencia del tamaño del grupo: 23 profesores desarrollan evaluación de competencias con grupos de menos de 40 estudiantes, mientras 29 trabajan con grupos entre 40 y 80 estudiantes, 12 con grupos de más de 80 estudiantes y 18 no indican este aspecto.

• **Fortalezas y debilidades de la evaluación de competencias:**

Preguntados los profesores sobre sus motivos para no participar en experiencias de evaluación de competencias, hay 77 que, sin estar en contra, aluden al hecho de que la implementación es todavía parcial (42 respuestas), a la falta de formación (26 respuestas) y de condiciones logísticas diversas (9 respuestas). Por otro lado, se cuenta con 37 respuestas que indican una resistencia manifiesta al sentido o la adecuación de evaluar competencias, así como sobre la manera en que se está planteando.

Sobre los principales tres aspectos positivos y negativos de la evaluación de competencias, los docentes señalan (en orden decreciente):

Aspectos positivos:

1. *Mejora del aprendizaje* (45 respuestas), referida explícitamente a un aumento de la iniciativa y de la implicación de los estudiantes.
2. Favorece el *seguimiento del aprendizaje* (32 respuestas) por parte del docente y la propia reflexión del estudiante.
3. *Coherencia profesional* (20 respuestas), ya que vincula la evaluación realizada en la universidad con las exigencias del futuro ámbito profesional.
4. Exige un cambio en la *metodología* (13 respuestas) para responder mejor al aprendizaje de cada estudiante.
5. *Satisfacción* (10 respuestas) percibida, especialmente, en mayor motivación.
6. *Integración* (8 respuestas), que busca una visión global del aprendizaje.
7. *Necesidad de formación docente* (6 respuestas) para responder a las demandas de la Educación Superior.
8. Supone cambios en el quehacer del profesorado que pueden convertirse en fuentes de *innovación* (6 respuestas).

9. *Mejora de la comunicación* (3 respuestas) entre docentes y estudiantes.

Aspectos negativos:

1. *Carga de trabajo* (36 respuestas): Supone la inversión de mucho tiempo para el docente y para los estudiantes.
2. *Exigencia de la docencia* (14 respuestas): Se incrementa la complejidad de la preparación y seguimiento de las clases y actividades.
3. La *normativa* (8 respuestas) cuando se percibe como una imposición que resta autonomía.
4. *Resistencia al cambio/innovación* (8 respuestas) por inercias culturales y metodológicas.
5. Elevado *número de estudiantes* por clase (7 respuestas).
6. *Dificultad de coordinación* con los colegas (7 respuestas).
7. *Condiciones logísticas* dificultadoras (6 respuestas).
8. El *desconocimiento del proceso de evaluación por parte del estudiante* (5 respuestas) les provoca incomodidad.
9. *Insuficiente formación del profesorado* (4 respuestas) para la evaluación de competencias.

Estos datos reflejan que trabajar y evaluar competencias supone para el profesorado una aportación positiva tanto en lo que se refiere a la mejora aprendizaje del estudiante como a su propio desarrollo profesional como docente. Se destacan como aspectos negativos los costes y exigencias, las resistencias al cambio y la falta de coordinación, formación y de condiciones favorecedoras.

Resultados del estudio interpretativo

En el análisis de los casos en relación a las buenas prácticas de evaluación resalta lo siguiente:

En primer lugar, los resultados relativos al diseño del plan de estudios así como a la explicitación o articulación de la evaluación, muestran que, en diferentes grados, en todos los casos se han tomado decisiones tanto de conceptualización como de operativización de la enseñanza y evaluación de competencias. Sólo en un caso se habla explícitamente de que se estableció a priori un “mapa de competencias” y en ningún caso se partió de una planificación conjunta de la evaluación; todos han buscado fórmulas, o bien metodológicas o bien de coordinación entre materias, para conseguir una formación coherente con las necesidades sociales y más integradora de aprendizajes. Tampoco se ha encontrado ninguna experiencia de evaluación compartida entre materias.

En concreto, dos casos (UB, UOC) surgen de la iniciativa de los profesores que se cuestionan las características y necesidades actuales de los estudiantes y del mundo profesional y se constituyen en grupos de innovación docente elevando sus propuestas a las estructuras organizativas.

“El hecho de que fuera una titulación nueva, le llevó a preguntarse cuáles eran las necesidades reales de estos alumnos y a iniciar una metodología basada en problemas (...) La iniciativa parte de un grupo de innovación docente y afecta a algunas otras materias.” (Informe caso UB).

En esta misma línea, en el caso de la UOC, es un equipo de profesores liderado por una profesora que *“empieza a diseñar y a evaluar por competencias en 2004, mucho antes de que se empezara a producir la implantación de los grados en la universidad española (...) Todo ello comportó una reflexión sobre los perfiles profesionales y las competencias de la nueva titulación.” (Informe caso UOC).*

Los otros tres casos (UPF, UPC, URV) se promueven desde la estructura organizativa de la institución. Cuando hablamos de estructuras organizativas nos referimos a aquéllas que

ejercen un ‘liderazgo pedagógico’ en cualquiera de las dimensiones en que se organiza y gestiona la docencia universitaria, ya sea desde la propia Universidad, Facultad, Departamento, Equipos Docentes, Áreas de Conocimiento o Equipos de profesores de una asignatura.

Uno de ellos se centra en una materia diseñada por el equipo directivo del centro que pretende desarrollar un modelo de formación muy enraizado en la práctica profesional: *“Concretamente, en la asignatura “Simulación de empresa”, los profesores implicados hicieron conjuntamente una diagnosis y una propuesta del perfil de la empresa turística simulada de manera que respondiera a los objetivos que se habían fijado, al desarrollo de los contenidos formativos y competencias, así como que facilitara la evaluación de las mismas (...). En un primer momento, la articulación de las asignaturas recayó en las “figuras de responsabilidad” (jefe de estudios y responsable de titulación) y no en los profesores.”* (Informe caso URV).

En otro, se ve la implicación de toda la titulación: *“Es muy importante entender que la planificación de la experiencia es un acuerdo de licenciatura y se inscribe en un marco previamente diseñado, dentro de un proyecto con un liderazgo claro.”* (Informe caso UPF).

En el tercero, es el propio centro universitario el que promueve una filosofía docente basada *“en la evaluación continua, en la inserción de estrategias conjuntas de aprendizaje en grupo y por proyectos y en un aumento de la vertiente experimental en sus estudios (...) El centro universitario hace propuestas de posibles trabajos a su alumnado, organiza las tutorías, establece una normativa sobre su calendario, y coordina parcialmente los criterios de evaluación y las presentaciones individuales o conjuntas de los trabajos finalizados cada año.”* (Informe caso UPC).

Además, cabe destacar que todas las experiencias analizadas remiten a un grupo de trabajo donde la coordinación tiene una especial relevancia *“(...) el profesorado ha de coordinarse para que a lo largo de cada curso, en alguna materia se proporcionen experiencias de aprendizaje que, a la vez que permiten aprender contenidos, lleven a progresar en alguna de esas competencias transversales.”* (Informe caso UPF).

Otro aspecto común hace referencia a la coherencia de la evaluación con el diseño de la formación así como al propósito de integrar los aprendizajes y establecer una conexión sustantiva entre lo profesional y lo académico:

“...se ha diseñado un sistema de evaluación continua que realmente se erige como la espina dorsal de la asignatura, de tal forma que el estudiante, siguiendo las actividades, accede a todo el contenido que debe aprender, al tiempo que desarrolla las capacidades y habilidades que debe adquirir, integrándolas y aplicándolas constantemente a situaciones reales.” (Informe caso UOC).

“A nivel de titulación se crean o se potencian asignaturas que sirvan para aplicar a la práctica real lo que han aprendido: el practicum, los idiomas, las especialidades y el aula simulada.” (Informe caso URV).

“En la titulación de Biología de la UPF se han empleado los portafolios para evaluar cuatro competencias transversales. Parece sensato limitar el número de competencias (...) y centrarse en aquéllas más sustantivas en relación al perfil. El alumno puede concentrar sus esfuerzos en esas cuatro y apreciar su relevancia.” (Informe caso UPF).

Lo más unánime y valorado como importante es la evaluación formativa en tanto que generadora de aprendizaje. Ésta comporta la implicación del estudiante por cuanto se hace más consciente de su progresión competencial a partir del análisis de su trabajo con el correspondiente feed-back, potenciándose la participación, reflexión, autonomía y vinculación con la vida profesional futura. Este proceso explicaría también la satisfacción que manifiestan tanto estudiantes como profesores:

“...las estrategias que se ponen en juego en las asignaturas, así como los recursos que se utilizan y la propia acción de los docentes, invitan constantemente al

estudiante a reflexionar sobre lo que ha aprendido, sobre cómo ponerlo en juego para resolver planteamientos, identificar problemáticas y solucionarlas, etc. (...) La integración de aprendizajes y la aplicabilidad de lo aprendido son factores que influyen decididamente en la satisfacción de los estudiantes y en su motivación.” (Informe caso UOC).

“Tanto el profesorado como los estudiantes se muestran satisfechos cuando conocen de antemano cuáles son las ‘reglas del juego’. En este sentido, cuando los criterios, indicadores, metas, pautas, etc. de la evaluación de competencias son conocidos y compartidos se genera una confianza y una seguridad en el docente que tiene su reflejo en el alumnado.” (Informe caso URV).

Asimismo, los casos implican a diversos agentes en el proceso evaluativo y hacen uso de variedad de instrumentos para recoger evidencias del desarrollo de las competencias:

“La evaluación de las competencias se realiza mediante actividades como las simulaciones, trabajos de grupo, etc. Los instrumentos que se utilizan son cuestionarios que responden el profesor, el estudiante evaluado (autoevaluación) y los compañeros del estudiante evaluado (coevaluación).” (Informe caso UB).

Por otro lado, en los casos no aparecen referencias explícitas a la evaluación diagnóstica, aunque se reconoce su importancia.

Por último, el contraste con agentes externos a la propia institución, que inicialmente no se consideró una característica de la evaluación de competencias, emerge del análisis de los casos como un medio de reflexión y motivación del profesorado. Los nuevos planteamientos metodológicos están produciendo efectos paralelos en lo que se refiere a la satisfacción profesional de los docentes. Señalan:

- El contacto con el mercado laboral y otros especialistas como fuente de contraste del trabajo puede aportar seguridad y realismo en el diseño y desarrollo de la formación que se ofrece:

“Este grupo de profesorado también tiene interés en contrastar sus ideas con agentes externos (...) especialistas en temas concretos. Reconocen el valor de las opiniones externas.” (Informe caso UB).

“A la hora de diseñar el plan de estudios (...) se contó con la participación de mucha gente de empresa, de gente de la comisión del mercado de las telecomunicaciones, de profesores (no sólo de la propia escuela sino de otros muchos lugares) y, esto, dio un poco el tipo de perfil o el tipo de orientación tecnológica que se tenía que enfocar.” (Informe caso UPC).

- El reconocimiento del trabajo realizado por parte de instancias externas puede animar a seguir en la línea marcada (en los casos analizados, distinción Vicens Vives a la calidad universitaria, certificación de la calidad ISO 9001 y premio Flyer).

Discusión de resultados y conclusiones

Como se ha dicho, la investigación pretendía analizar el desarrollo actual del diseño y evaluación de competencias en las universidades catalanas.

En este sentido, se constata que la práctica del diseño y evaluación de competencias es aún limitada. Aunque hemos encontrado ejemplos de buenas prácticas de evaluación de competencias en todas las universidades analizadas, los resultados del estudio descriptivo muestran que sólo uno de cada cuatro docentes dicen desarrollar experiencias de este tipo, incluso cuando los programas están diseñados por competencias. Villa y Poblete (2011) inciden en esa débil integración de la evaluación en el diseño de la enseñanza y nuestro estudio también apuntaría a ello.

No obstante, la práctica del diseño y evaluación de competencias, cuando se da, es claramente valorada como positiva y genera satisfacción tanto en profesores como en estudiantes.

Asimismo, aparece poco desarrollado en las universidades el papel que juegan los responsables académicos en la articulación curricular del diseño de la evaluación en el seno de los nuevos planes de estudio, ya que la mayoría de los profesores encuestados desconocen si existe un diseño explícito de evaluación de competencias en su titulación. De hecho, buena parte de ellos dicen aplazar su implicación activa en la evaluación de competencias hasta que se marquen directrices concretas desde la institución.

Eso contrasta con que las buenas prácticas analizadas se caracterizan por tener un claro soporte institucional y estar basadas en un grupo de trabajo (Villa, 2008; Villar, 2008; Elizondo, 2011).

En cuanto a la definición realizada de las buenas prácticas de evaluación de competencias es congruente con las dimensiones identificadas en otros trabajos (Biggs, 1996; Lieberman y Miller, 2003; Bain, 2005; Barnett, 2005; Zabalza, 2006; Villa, 2008; Villa y Poblete, 2011). Sin duda, ha resultado útil para sistematizar el análisis de la información porque recoge diferentes aspectos y niveles de concreción: desde el diseño de los planes de estudio hasta el de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, desde la acción institucional hasta la acción individual, desde el rol del profesor hasta el rol del estudiante.

La investigación pone de manifiesto que la evaluación de competencias comporta, como aspectos positivos, la mejora del aprendizaje de los estudiantes, a través de la evaluación formativa, el feed-back y la autorregulación (Knight, 2005; Pérez Pueyo et al., 2008; Gairín, 2011). Esa percepción es compartida entre profesores y estudiantes, quienes subrayan la satisfacción de la interacción formativa. Además, estas dinámicas tienen una repercusión directa en el desarrollo profesional del docente porque inducen a la reflexión sobre la propia práctica y a la innovación.

Las fuentes anteriores coinciden en que la buena docencia (que incluye una buena evaluación), más allá de las formas concretas, se centra en el aprendizaje del estudiante y en la reflexión sobre los procesos de tutorización que el docente lleva a cabo para ello. Los buenos profesores pretenden aprendizaje y entusiasmo por el crecimiento intelectual, personal y profesional y la evaluación sirve tanto al estudiante como al docente para tener el máximo de información durante todo el proceso. La calificación sirve en tanto que feed-back y reconocimiento mutuo del progreso en una concepción de evaluación formativa.

En la práctica de la evaluación de competencias investigada se constata más variedad de instrumentos con una tendencia al mayor uso de proyectos, exposiciones en clase y portafolios, sin exclusión de trabajos y exámenes de desarrollo. El criterio psico-pedagógico para la elección de instrumentos de evaluación junto con la coherencia con el diseño son los criterios que más prevalecen. No obstante, se percibe todavía una debilidad importante en la evaluación diagnóstica y en la evaluación multiagente, a pesar de considerarse elementos importantes para la participación y el metaanálisis del proceso de aprendizaje por parte del estudiante.

Esas mismas fuentes plantean que la supercomplejidad inherente a los procesos de aprendizaje en la universidad, exige diversidad de tareas, agentes, medios y formatos. La evaluación de competencias supone priorizar los intereses de los estudiantes y sus diferentes formas de aprender, proporcionando 'experiencias fuertes' de aprendizaje, a partir de tareas globalizadoras, participativas, reflexivas, y próximas a la realidad profesional. Imbernon, Silva y Guzmán (2011) aluden, además, a la potencia y condiciones de formación virtual y semipresencial.

En este sentido, la evaluación de competencias puede ser una buena informadora para los empleadores que reclaman mayor transparencia (Villa y Poblete, 2011), en tanto pone en evidencia el capital formativo que los estudiantes han adquirido.

Por otra parte, la evaluación de competencias se daría actualmente, según nuestra investigación, en condiciones consideradas como desfavorables (directrices poco claras, sentido del cambio difuso, implantación incompleta del modelo competencial) que pueden suponer un fuerte argumento para no introducir ningún cambio en las prácticas evaluativas en la línea formativa antes comentada.

Otros aspectos negativos serían la falta de coordinación, de formación o de condiciones facilitadoras en las universidades; es decir, se reclama impulsar la coordinación de asignaturas y equipos docentes para disminuir la inversión en tiempo, carga docente, dedicación y complejidad de la docencia que aparecen como costes del diseño y evaluación de competencias.

También se señala que la normativa deviene el criterio principal por el que los profesores seleccionan las competencias a trabajar y a evaluar, cosa que remite a las directrices institucionales. Otros son la coherencia con el contenido y con la metodología y la demanda social, en consonancia con otros trabajos (Gairín, 2011).

Parece, en síntesis, que el diseño y evaluación de competencias alude sistémicamente a las dimensiones curricular (diseños y planes de estudios resultado de procesos colegiados), didáctica y metodológica (procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al aprendizaje profundo, la evaluación formativa y la autoregulación), relacional e investigativa (liderazgo pedagógico y culturas universitarias indagadoras) y sociocultural (alianzas con los entornos sociales –y de desarrollo– de las universidades).

Las buenas prácticas evaluativas en la universidad, en tanto que innovación educativa, se producen cuando existe una corresponsabilidad entre la institución (equipos directivos, planes estratégicos de mejora, etc.), los profesores y el entorno social. Así, los casos seleccionados como buenas prácticas evaluativas muestran un apreciable apoyo y liderazgo institucional consistente en el diseño de planes de estudios competenciales decididos colectivamente que, obviamente, afectan al modelo de evaluación, aunque no se haya llegado a diseños evaluativos consensuados desde la titulación.

Por lo tanto, el papel que juegan los equipos directivos en los ámbitos de responsabilidad intermedia y la implicación directa que deben tener son indiscutibles y demandados bajo diferentes formas por el profesorado universitario en el momento de reforma actual. De ahí la exigencia de una implicación comprometida desde las estructuras organizativas e institucionales, en la línea de las propuestas que presentamos a continuación:

- Promover proyectos docentes comunes que permitan canalizar las propuestas de innovación docente, a la vez que definir retos alcanzables para los profesores que necesitan un impulso: la organización académica debe contemplar la coordinación como parte intrínseca del quehacer docente facilitando los recursos necesarios y atendiendo a las inquietudes de los profesores, de manera que se establezcan grupos afines de trabajo.
- Ofrecer oportunidades de formación para el profesorado que partan de sus necesidades y aporten no sólo contenidos técnicos sino también estrategias organizativas y relacionales, creando espacios de debate para incrementar el sentido del cambio, así como el uso de las TIC.
- Facilitar la difusión de las experiencias docentes en reuniones profesionales para el contraste de las mismas, no sólo como mecanismo de motivación del profesorado sino también como estrategia de reflexión crítica sobre el diseño y desarrollo de los planes de estudio. Al mismo tiempo, para reconocer el mérito e implicación de los profesores y dar visibilidad a la función social de la formación universitaria (Shulman, 2004, 2005; Barnett, 2005).

Referencias bibliográficas

- BARNETT, R. (Ed.). (2005). *Reshaping the university: New Relationships between research, scholarship and teaching*. Maidenhead: Open University Press.
- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- BIGGS, J. (1996). Assessing Learning Quality: Reconciling Institutional, Staff and Educational Demands. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21 (1), 5-16.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- CANO, E. (2010). *El aprendizaje por competencias en el entorno universitario*. En P. CANTO (Coord.), *Bases para la enseñanza universitaria: estudios y experiencias*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- (Coord.) (2011a). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- (Coord.) (2011b). *Criterios de una buena práctica de evaluación*. En T. PAGÈS, A. CORNET Y J. PARDO (Coords.), *Buenas prácticas docentes en la universidad* (86-97). Barcelona: Octaedro-ICE de la Universitat de Barcelona.
- CARABAÑA, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, vol. 63, 1, 15-31.
- DE KETEELE, J. M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 3, 135-147.
- DE LA ORDEN, A. (2011). Educación y Competencias. *Bordón*, vol. 63, 1, 47-61.
- ELIZONDO, L. (2011). Competencias que debe tener un Director Académico Universitario para la Educación Superior Basada en Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 205-218.
- ENQA (2005). *Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FULLAN, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- GAIRÍN, J. (2003). *El profesor universitario en el siglo XXI*. En C. MONEREO Y J.I. POZO (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (119-139). Madrid: Síntesis.
- (2011). La formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, vol. 63, 1, 93-108.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GERARD, F. M. Y BIEF (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruselas: De Boeck.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2008). *Evaluar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ FERRERAS, J. Y WAGENAAR, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- HALL, K. Y BURKE, W. M. (2003). *Making Formative Assessment Work: Effective Practice in the Primary Classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- IMBERNÓN, F.; SILVA, P. Y GUZMAN, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje virtual y semipresencial. *Comunicar*, 36, v. XVIII, 107-114.
- IRANZO, P. (En prensa). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- KAFTAN, J. M.; BUCH, G. A. Y HAACK, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37 (4), 44-49.

- KNIGHT, P. T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- LAURIER, M. D. (2005). Évaluer les compétences : pas si simple ... *Formation et Profession*, 11 (I), 14-17.
- LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- LIEBERMAN, A. Y MILLER, L. (Eds.) (2003). *La indagación como fase de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C. (Coord.) (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*. La Coruña: Davinci.
- MARTON, F. Y SÄLJÖ, R. (1976a). On Qualitative Differences in Learning-1: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- (1976b). On Qualitative Differences in Learning-2: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- MCDONALD, R. ET AL. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.
- MONEREO, C. Y POZO, J. I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona: Graó.
- MORIN, E. (2001a). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral. (3ª Edición).
- (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ PUEYO, A. ET AL. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- SCALLON, G. (2004). *La évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: Renouveau pédagogique.
- SHULMAN, L. S. (2004). *Teaching as community property: Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- VILLA, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario, 177-212.
- VILLA, A. Y POBLETE, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, vol. 63, 1, 147-170.
- VILLAR, L. M. (Coord.) (2008). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Fuentes electrónicas

- BRAGG, D.D. (2000). Preparing Community College Deans to Lead Change. *New Directions for Community Colleges*, 2000: 75-85. Recuperado el 12 de noviembre de 2010, de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cc.10909/pdf>.
- CANO, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12 (3). Recuperado el 5 de febrero de 2010, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- CID-SABUCEDO, A.; PÉREZ-ABELLÁS, A. Y ZABALZA, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, 1-29. Recuperado el 2 de septiembre de 2010, de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 8 (1). Recuperado el 1 de octubre de 2009, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>.
- MARCELO, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*. Vol. 8. Pp. 5-20. Recuperado el 11 de julio de 2010, de: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- SHULMAN, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 9 (2). Recuperado el 15 de septiembre de 2010, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>.

Dirección de contacto: Juana María Tierno García. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de la Educació i Psicologia. Departament de Pedagogia. Ctra. de Valls, s/n. 43007 Tarragona. E-mail: juanamaria.tierno@urv.cat

en prensa / in press