

# Ejemplos

## Evaluación por objetivos

Pensemos en trabajo de un equipo de estudiantes sobre un tema determinado en una asignatura. La presentación formal de ese trabajo (sea en formato papel o electrónico) “nos pone sobre la mesa” la evidencia a juzgar. El juicio lo elaboraremos tomando como referencia los criterios de evaluación previamente establecidos y, por supuesto, conocidos por los estudiantes desde el comienzo del trabajo.

Esos criterios pueden establecerse de una forma general, aunque debidamente clarificados:

- Entrega en el plazo previsto.
- Atenerse al formato establecido (extensión, índice, referencias bibliográficas...).
- Referencias bibliográficas actualizadas.
- Lenguaje claro y especializado.
- Contenidos relevantes.
- Correcta organización de los contenidos.
- Organización del trabajo en equipo (entrevista al grupo).

Incluso algunos colegas optan por cuantificar el valor de cada uno de esos criterios:

- Entrega en el plazo previsto (CONDICIÓN NECESARIA).
- Atenerse al formato establecido (extensión, índice, referencias bibliográficas...).

(CONDICIÓN NECESARIA):

- Referencias bibliográficas actualizadas..... (10%)
- Lenguaje claro y especializado ..... (20%)
- Contenidos relevantes ..... (30%)
- Correcta organización de los contenidos ..... (20%)
- Organización del trabajo en equipo (entrevista al grupo)..... (20%)

### **Referencia:**

Salinas B. Cotillas C. (2007). La evaluación estudiante en la Educación Superior Recuperado a través de <https://goo.gl/WEjZbX>

# Ejemplos

## **Evaluación por competencias**

A nivel docente, en tanto que la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del alumno para construir su conocimiento, esto nos obliga a un cambio cultural que pasa por:

- Revisar el modo en que entendemos nuestra función docente.
- Pasar de transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento.
- Pensar tanto en el “qué” queremos que aprendan los alumnos como en el “cómo” creemos que pueden aprenderlo (y, por supuesto, en el “para qué”).
- Reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotaban muchas asignaturas para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento).

Este perfil (que no debe de ser sólo profesional) es el que nos compromete a todos y cada uno de nosotros como profesores y se trata de desagregar las competencias que caracterizan ese perfil, de modo que pensemos conjuntamente cómo podemos contribuir desde cada materia (y, finalmente, si procede, desde cada asignatura) a que el alumnado desarrolle dichas competencias. Por lo tanto, desde el conocimiento de cada asignatura (en la base de la competencia se halla el conocimiento!) se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas.

# Ejemplos

*Para ello:*

- Hay que ser cuidadoso en el diseño de dichas competencias. También se hacen necesarios otros documentos como las competencias transversales por las que cada universidad haya apostado o estudios y análisis que se hayan realizado para ese contexto y que ayuden a perfilar el egresado que se desea formar). A partir de estos documentos sería interesante seleccionar pocas competencias, tanto específicas como transversales, pero muy relevantes.
- Hay que ser conscientes de que no todas las asignaturas trabajarán todas las competencias, por lo tanto, que cada materia o, si procede, asignatura se comprometa a ofrecer oportunidades de desarrollo únicamente de aquellas que, por la lógica de su disciplina, por la metodología que utiliza, por su situación en el plan de estudios, puede realmente trabajar.
- Hay que asegurar que cada competencia es promovida desde diferentes cursos y campos de conocimiento, diseñando una suerte de escala en la progresión de dicha competencia, estableciendo niveles de competencias. Para ello puedo utilizar rúbricas o matrices de valoración y pensar qué nivel de la escala de la rúbrica sería deseable que los alumnos alcanzasen en un curso inicial y qué otro nivel, más elevado, deberían mostrar al finalizar sus estudios.
- A la vez, si la titulación posee itinerarios o “especialidades”, hay que velar por asegurar que las competencias más definitorias de ese itinerario sean especialmente trabajadas desde las asignaturas que lo conforman.

## **Referencia:**

Cano M. (2008), La evaluación por competencias en la educación superior profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Vol. 12, Núm. 3, pp. 1-16 Universidad de Granada España Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado Universidad de Granada España  
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>