



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



GUIA PER A L'AVUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS



La qualitat, garantia de millora.



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de Catalunya



GUIA PER A L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS

Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials

Bibliografia

I. Gairín Sallán, Joaquín, ed.

II. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya

1. Ciències socials – Ensenyament universitari – Avaluació

2. Competències professionals – Avaluació

378:316

© **Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya**

Via Laietana, 28, 5a planta

08003 Barcelona

© Autors: **Joaquín Gairín Sallán** (coordinador, Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona); **Carmen Armengol Asparó** (Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona); **Mercé Gisbert Cervera** (Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili); **María José García San Pedro**, (Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona); **David Rodríguez Gómez** (Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona) i **José María Cela Ranilla** (Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili).

Coordinació de la col·lecció: Sebastián Rodríguez Espinar i Anna Prades Nebot

Producció editorial: Àgata Segura Castellà

Disseny: Josep Turon i Triola

Maquetació: Ex-Libris, sccl

Primera edició: maig 2009

Dipòsit legal: B-9.128-2009

Es permet la reproducció total o parcial del document sempre que s'esmenti el títol de la publicació, el nom dels autors i l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya com a editora.

Disponible en versió electrònica:

<www.aqu.cat>

SUMARI

Presentació	7
Introducció	9
1. Competències: concepte, classificació i avaluació	13
1.1. Introducció	13
1.2. Aclarint conceptes	15
1.3. Possibles classificacions de les competències	18
1.4. Aprenentatge i avaluació	19
1.5. Consideracions finals	27
1.6. Definicions del terme <i>competències</i>	28
2. Formació i avaluació per competències en les Ciències Socials	31
2.1. Identificació de l'àrea de Ciències Socials	31
2.2. El procés d'ensenyament-aprenentatge en les Ciències Socials	35
2.3. L'avaluació en Ciències Socials	38
3. Anàlisi de pràctiques en avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials en el context nacional i internacional	55
3.1. Descripció del procediment seguit per a la recollida de dades	56
3.2. Relació de les estratègies d'avaluació i les competències	57
3.3. Estratègies i instruments d'utilitat per avaluar	62
4. L'avaluació de competències en l'àmbit de les Ciències Socials. Una guia de treball	75
4.1. Consideracions prèvies	75
5. Orientacions per a la contextualització de la guia en les assignatures	97
5.1. Fases importants per adaptar la guia d'avaluació	97
5.2. Preguntes freqüents	99
5.3. Glossari	101
5.4. Banc de recursos	104
6. Referències	107
7. Annex. Experts	119

PRESENTACIÓ

Des dels inicis del procés de convergència europea ha estat un objectiu d'AQU Catalunya posar a disposició de les universitats catalanes eines que ajudin a aquest procés, com ara el Pla pilot d'adaptació de les titulacions a l'Espai europeu d'educació superior (EEES), o el document *Eines per a l'adaptació de les titulacions a l'EEES*. En aquesta línia, l'any 2007 l'Agència va obrir una convocatòria per a la concessió d'ajuts per a l'elaboració de guies d'avaluació de competències en el marc dels processos d'acreditació de titulacions universitàries oficials a Catalunya (Resolució IUE/3013/2007, de 8 d'octubre).

Aquesta iniciativa se sustenta en una doble motivació. D'una banda, tots els títols adaptats a l'Espai europeu d'educació superior han de disposar d'un perfil de formació en competències, és a dir, han formulat què s'espera dels graduats en termes de competències específiques i transversals. De l'altra, els estàndards europeus d'assegurament de qualitat (ENQA, 2005) estableixen que els estudiants haurien d'estar clarament informats sobre els mètodes de valoració a què estaran subjectes, sobre què s'espera d'ells i sobre quins criteris s'aplicaran per valorar el seu rendiment. Tot plegat, fa que el repte que ara té el professorat de les nostres universitats consisteixi a trobar la manera com desenvolupar i com avaluar de forma coherent aquestes competències assumides al perfil de formació.

D'altra banda, en un context de major autonomia en el disseny dels títols, així com en els processos per desenvolupar-los, l'atenció a la rendició de comptes, tant en el nostre àmbit com a escala internacional, se centra en la certificació dels assoliments. Així, és d'esperar que els futurs processos d'acreditació estiguin cada cop més enfocats a verificar l'assoliment del perfil de formació, i l'avaluació dels aprenentatges és el moment en el qual es constata l'assoliment dels estudiants.

Aquestes guies han estat elaborades amb l'objectiu que el professorat disposi d'uns recursos de referències i d'exemplificacions que li permetin poder dissenyar, en coherència amb el perfil de formació d'una titulació i els objectius de les matèries, les estratègies d'avaluació dels aprenentatges dels estudiants. Així doncs:

- Hi ha propostes diferents segons els àmbits disciplinaris, partint de la hipòtesi que una guia general d'avaluació de competències no és tan útil com una guia elaborada des del propi camp disciplinari del professorat que l'ha d'aplicar.
- Les propostes han estat elaborades per professorat del nostre context universitari, per tant són guies «realistes», no adaptacions automàtiques de bones pràctiques de contextos universitaris distants al nostre.
- Les guies proporcionen un marc de referència de bones pràctiques que permeten triar i dissenyar proves avaluatives coherents amb els resultats d'aprenentatge pretesos, i una major transparència sobre els mètodes i criteris de valoració.

Esperem que l'esforç que han realitzat els grups de professors i professores, als quals volem expressar el nostre agraïment, us resulti útil i profitós.

Les guies editades per AQU Catalunya són les següents:

- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Humanitats*, coordinada per Gemma Puigvert de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials*, coordinada per Joaquín Gairín de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*, coordinada per Judit Fullana de la UdG;
- *Guia per a l'avaluació de competències en el treball de final de grau en l'àmbit de les Ciències Socials i Jurídiques*, coordinada per Joan Mateo de la UB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de Mestre/a*, coordinada per Montserrat Calbó de la UdG;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*, coordinada per Enric Sebastiani de la URL;
- *Guia per a l'avaluació de la competència científica a Ciències, Matemàtiques i Tecnologia*, coordinada per Mercè Izquierdo de la UAB;
- *Guia per a l'avaluació de competències als laboratoris en l'àmbit de Ciències i Tecnologia*, coordinada per Maria Rosario Martínez de la UPC;
- *Guia per a l'avaluació de competències en Medicina*, coordinada per Josep Carreras de la UB;
- *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea d'Enginyeria i Arquitectura*, coordinada per Elisabet Golobardes de la URL;
- *Guia per a l'avaluació de competències als treballs de final de grau i de màster a les Enginyeries*, coordinada per Elena Valderrama de la UAB.

Javier Bará Temes
Director d'AQU Catalunya

INTRODUCCIÓ

El projecte de construcció de l'Espai europeu d'educació superior es fa realitat a poc a poc, amb els seus aspectes positius i d'altres de discutibles. Estem convençuts, de totes maneres, que el procés de convergència europea és una magnífica excusa per reflexionar amb intensitat sobre la nostra pràctica professional, per replantejar-nos algunes de les nostres concepcions i pràctiques docents i, en definitiva, per poder caminar endavant vers la millora de la institució universitària, que ha de mantenir una posició d'avantguarda constant dins la societat, com a productora de coneixement i com a formadora de professionals.

La planificació docent és, en aquest sentit, un dels espais de revisió on s'aspira que hi hagi canvis efectius. De fet, l'organització i el desenvolupament de plans d'estudis i de les guies docents que es deriven del procés de convergència europea han modificat substantivament la seva filosofia i el seu contingut a causa del canvi de paradigma docent que proposa, i ara es planteja una nova forma de disseny i concreció.

Vincular d'una manera més estreta la formació amb les necessitats laborals i promoure un ensenyament centrat en l'estudiant genera canvis que afecten clarament tant les metes de formació com les metodologies i els sistemes d'avaluació. El més important en aquest procés és que els paràmetres que conceben, concreten i desenvolupen el procés formatiu responguin a les necessitats del perfil formatiu i que tinguin així mateix la coherència i la coordinació necessàries.

L'aportació que es presenta tracta els diferents aspectes de l'avaluació de competències i vol ser un suport adreçat a enfortir el canvi pretès. El seu objectiu és ajudar els responsables de titulacions i assignatures en la planificació i el desenvolupament de l'avaluació d'acord amb la filosofia i les pràctiques pròpies de la nova realitat.

La realització d'aquesta guia ha estat possible gràcies a la convocatòria realitzada per AQU (Resolució IUE/3013/2007, de 8 d'octubre). Endemés, el seu contingut és fruit, en part, de les consecucions fetes per les diverses universitats participants i de l'experiència contrastada pels deu experts que van participar al seminari de validació de la guia celebrat el 8 d'octubre de 2008. Algunes de les seves **característiques** es concreten a continuació.

Dins del marc de l'estructura universitària catalana, aquesta guia pretén ser una *referència* que superi dos problemes: no esdevenir normativa i no ser tan específica que no permeti la capacitat de transferència.

Les universitats tenen diferents maneres i nivells d'implantació de les propostes de Bolonya; per tant, el document que es presenta vol ser una ajuda que cada context hauria de poder personalitzar i adaptar a la pròpia titulació i ensenyament.

D'altra banda, recull exemples i una proposta pedagògica concreta (que no exclou altres possibles dissenys i que pretén ser perfectible) que defineix la visió del grup, que no és recopilatòria, sinó articulada.

La guia es *fonamenta* tant en les fonts teòriques que s'han treballat com en la revisió de diferents propostes pràctiques que en aquest moment s'estan desenvolupant i concretant en universitats catalanes i també en altres contextos.

La guia és *orientativa*: proporciona eines molt diverses, però els exemples, la contextualització i el seu desenvolupament, és a dir, el que es refereix a l'especificitat, es tracten des de realitats diferents que serveixen de referent.

La majoria de les eines que es presenten no són úniques ni específiques de les Ciències Socials i es poden aplicar a altres àmbits de coneixement, tot i que és necessari contextualitzar-les. Des d'aquest punt de vista, podem parlar d'un contingut *relacionant* i no excloent.

També es presenten propostes adaptables i que es consideren *progressives*, en la mesura que es poden plantejar a curt o a llarg termini o que permeten situar-se en diferents nivells de realització d'acord amb el format de desenvolupament que hagi adquirit la proposta per a cada universitat o titulació.

El **contingut** desenvolupat busca l'equilibri entre la informació bàsica per interpretar la proposta i els exemples que poden servir de complement per a les idees expressades. D'aquesta manera, els dos primers capítols, dedicats a situar l'àrea de Ciències Socials i aclarir els conceptes vinculats a l'avaluació i a l'avaluació per competències, es completen amb un tercer capítol que recull les propostes sobre el tema que es duen a terme a l'àrea, i dos més dedicats a presentar un procediment d'avaluació per passos, amb un exemple inclòs, i orientacions per a la contextualització de la guia que permeten traduir les diferents aportacions en propostes concretes i contextualitzades a partir d'algunes de les claus que es proporcionen.

D'aquesta manera, el contingut estructurat tracta de reproduir el procés lògic de formació per competències i renuncia a presentar l'avaluació de manera aïllada i sense referents. D'una banda, pretenem disminuir d'aquesta manera el nivell d'angoixa dels gestors i el professorat, que poden veure com les noves propostes connecten amb algunes de les consideracions que ja tenien en compte quan ensenyaven. I, de l'altra, reforça la idea de la relació entre el disseny formatiu i l'avaluació, insistint en el caràcter de totalitat i aplicabilitat que han de tenir tant el disseny de formació com la seva avaluació. De fet, es considera un error estructurar els currículums amb llargues llistes de competències, que se solen traduir en processos d'avaluació molt concrets i aïllats; en l'avaluació de competències es tracta més aviat d'analitzar la capacitat de la persona formada per donar respostes globals i diferents segons les diverses situacions professionals que se li plantegin.

Més enllà de les característiques i el contingut de la guia, ens sembla important fer referència a la seva **utilització**. En primer lloc, potser és la polivalència el que hauríem de destacar. La

proposta s'ha completat pensant en els nivells de concreció institucional dels programes formatius, amb la qual cosa serveix tant a possibles responsables institucionals com al professorat. D'altra banda, el desenvolupament que es realitza es pot referir tant a les competències generals com a les específiques, ja que es plantegen esquemes de treball d'avaluació assumibles independentment del nivell d'especificitat de les competències.

La dificultat d'estructurar accions d'avaluació en el context laboral es pot veure com una dificultat o una limitació a l'hora d'avaluar les competències a la universitat. Essent certa aquesta crítica, també ho és que l'àrea de Ciències Socials permet plantejar situacions professionals molt pròximes a la realitat, i, d'altra banda, sempre s'ha pensat que la formació per competències és generadora, en la mesura que es promou, per mitjà de les situacions professionals que planteja, el desenvolupament de la persona que es forma i indirectament es vincula a la transferència que es pot realitzar a diferents situacions futures.

Una altra qüestió clau que hem volgut reforçar al llarg del text és la necessitat del professorat de *treballar en equip*, sobretot si considerem que una mateixa competència es pot treballar des de diferents matèries o mòduls formatius i que el desenvolupament de competències molt específiques només té sentit quan s'ubiquen en una actuació professional que normalment inclou diverses competències específiques.

Però no podem entrar, en el marc d'una guia tan general, en la delimitació que les diferents titulacions duen a terme dels perfils professionals (de quina manera es van definir i qui ho va fer, la visió de futur que es va aplicar, les respostes que es van donar als interessos existents, etc.) i com els tradueixen en competències formatives. També és un propòsit lloable que queda a les mans de les institucions i els professionals dissenyar *models formatius realistes* per al temps disponible i centrats en allò que és més essencial i més significatiu de la professió per a la qual preparen els estudiants.

Per acabar, no hem d'oblidar que els nous plantejaments es focalitzen en l'*estudiant* i, per tant, l'avaluació ha de ser, més enllà de la seva concreció tècnica, una nova ocasió per adaptar-nos a la diversitat dels estudiants i un mitjà per facilitar el seu aprenentatge i la seva formació. Vist des d'aquesta perspectiva, no podem obviar la necessitat d'implicar els estudiants en els processos avaluadors i en el desenvolupament d'una nova cultura d'avaluació que els consideri protagonistes i que els atorgui aquest protagonisme.

L'avaluació de competències la veiem, en definitiva, com una nova oportunitat. Particularment, aquest enfocament pot ser molt important en el marc de les Ciències Socials si considerem que pot ser una resposta que ajudi a promoure canvis en els programes davant el dinamisme de la realitat social i la varietat d'enfocaments amb els quals es treballa. Sigui com vulgui, l'èxit dependrà, en gran manera, de la implicació i el treball col·laboratiu del professorat, que és necessari reconstruir en alguns contextos universitaris.

Som conscients que alguns lectors pensaran que fem propostes complicades, les quals els exigeixen temps i esforç que els distreuen de les recerques per a les quals se senten motivats i segurs, i que els proposem atendre situacions complexes en què no se senten segurs i per a les quals no han rebut cap tipus de formació específica. Al seu torn, altres

col·legues poden considerar que simplifiquem massa les coses i que proposem «receptes».

De tota manera, ens sentirem satisfets si aquesta guia serveix per facilitar la tasca que vulguin emprendre grups de professors i professores i responsables d'institucions per elaborar i portar a la pràctica els nous plantejaments sobre l'avaluació de competències, amb la qual cosa es reforçarà la seva orientació cap a l'estudiant i la seva vinculació amb la realitat professional. A ells, els agraïm per endavant els suggeriments i les crítiques constructives que ens vulguin fer arribar.

1. COMPETÈNCIES: CONCEPTE, CLASSIFICACIÓ I AVALUACIÓ

1.1. INTRODUCCIÓ

El procés de convergència a l'Espai europeu d'educació superior (EEES) comporta, entre altres temes, un canvi en la concepció pedagògica, en el sentit que es passa d'un model d'ensenyament-aprenentatge enfocat vers l'ensenyament a un model enfocat vers l'aprenentatge basat en el treball de l'estudiant i en l'establiment de les condicions idònies, per tal que els objectius proposats es puguin aconseguir i dominar amb èxit. En el Comunicat de Berlín (2003), els ministres europeus hi encoratjaven tots els països europeus a descriure les qualificacions dels seus sistemes d'educació superior en termes de resultats d'aprenentatge, competències i perfil.

L'informe del projecte Tuning (2003) assenyala tres grans factors que expliquen l'interès de desenvolupar les competències en programes educatius:

- La necessitat de millorar l'*ocupabilitat* dels graduats en la nova societat del coneixement (obsolescència ràpida dels sabers, necessitat d'aprendre al llarg de la vida, etc.).
- La creació de l'Espai europeu d'educació superior: necessitat d'establir referents comuns per a les titulacions (descriptors de Dublín per a *bachelor* i *màster*), etc.
- Un nou paradigma educatiu: centrat en l'aprenentatge dels estudiants i que fa més èmfasi en els resultats o en els objectius de l'ensenyament.

S'han utilitzat nombrosos termes per descriure els resultats dels processos d'aprenentatge, com ara *habilitats*, *destreses*, *capacitats*, *competències*, etc., ja sigui com a sinònims o com a termes amb matisos diferents. El grup de treball que ha elaborat aquest document defineix la *competència* com «el conjunt de coneixements, habilitats i actituds que s'han d'integrar per fer una tasca específica».

El desenvolupament de la capacitat de gestionar els coneixements eficientment és tan important o més que emmagatzemar molts coneixements, especialment amb relació als contextos de la realitat on s'hauran d'aplicar. La nova educació orientada al desenvolupament competencial dels estudiants implica modificar profundament no tan sols els plantejaments avaluadors, sinó també el nostre pensament sobre formació, instrucció i docència.

Al llarg dels últims deu anys, s'ha produït un conjunt molt important de canvis en la mateixa naturalesa de l'avaluació dels aprenentatges que afecten el pensament actual pel que

respecta al binomi format pels conceptes d'ensenyament i aprenentatge, com també al paper de l'avaluació. Tot seguit, assenyalem els canvis que considerem més importants.

Canvis en l'enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge: de l'èmfasi en l'ensenyament a l'aprenentatge

Atorgar més importància als processos d'aprenentatge que no pas als d'ensenyament significa que el centre de gravetat se situa en els *outputs* més que no pas en els *inputs*. És complex, amb això, un dels principis bàsics del nou paradigma organitzatiu de l'educació, el de la primacia de les finalitats (Hutmacher, 1999), segons el qual l'acció s'orienta de manera prioritària a assolir els objectius establerts. La proposta curricular i l'activitat docent s'organitzen, s'estructuren i es caracteritzen al voltant d'aquest nou element i en depenen.

Canvis en els continguts objecte d'avaluació

Possiblement, el canvi més profund s'ha produït amb referència a la naturalesa dels aprenentatges. La qualitat d'un aprenentatge ja no es basa exclusivament en el fet de conèixer més sobre un domini concret, sinó en la nostra capacitat de fer servir holísticament els nostres coneixements, les nostres habilitats i les nostres actituds per tal d'aplicar-los, de manera activa i eficient, sobre tasques específiques. Amb tot això, ens referim al procés conegut com a *desenvolupament competencial* i el problema rau en l'enfocament dels processos d'avaluació sobre aquest nou tipus d'aprenentatge.

Canvis en la lògica de l'avaluació

Finalment, el tercer gran canvi fa referència a la nova lògica que orienta els processos avaluadors. L'avaluació educativa, històricament, s'havia centrat en el control dels resultats de l'aprenentatge. Posteriorment, va desplaçar la seva preocupació als processos de petició de responsabilitats (*accountability*), la qual cosa significava implicar tota la comunitat educativa en la responsabilització de la consecució de la qualitat dels processos i els resultats educatius. És bàsicament en la darrera dècada quan es descobreix l'enorme potencial de l'avaluació com a eina per gestionar els mateixos aprenentatges i garantir-ne la qualitat. S'estableix definitivament la importància d'associar els processos avaluadors als de desenvolupament i potenciació de la nostra capacitat per aprendre.

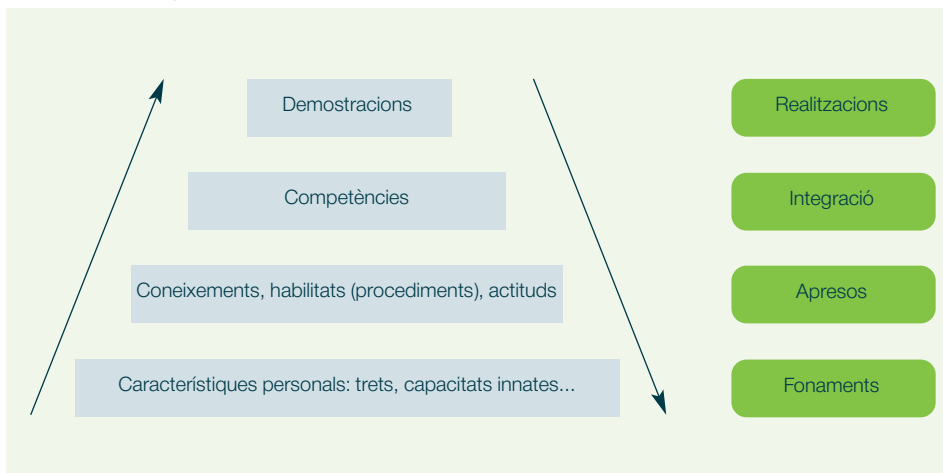
A més a més, cal assenyalar que l'avaluació de les competències assolides per l'estudiant no tan sols té el punt de vista de l'avaluació dels resultats individuals de l'aprenentatge, sinó que també adopta el punt de vista institucional, és a dir, la qualitat d'una institució està associada al grau en què assoleix que els seus graduats siguin competents en allò que es descriu al perfil de formació.

1.2. ACLARINT CONCEPTES

Més amunt, s'hi ha assenyalat que termes com ara *habilitats*, *coneixements*, *capacitats* i *competències* s'han fet servir sovint de manera intercanviable. La figura 1 mostra l'estructura jeràrquica d'aquests conceptes i permet establir-ne les diferències.¹ D'aquesta manera:

- Els **trets** i les **característiques personals** constitueixen els fonaments de l'aprenentatge, la base innata des de la qual es poden construir les experiències subsegüents. Les diferències en trets i característiques ajuden a explicar per què les persones trien experiències distintes d'aprenentatge i adquireixen nivells i tipologies de coneixements i habilitats diferents.
- Els **coneixements**, les **habilitats** i les **actituds** es desenvolupen a partir de les experiències d'aprenentatge, que, si es defineixen d'una manera àmplia, inclouen tant l'escola com el treball, la família, la participació social, etc.
- Les **competències** són combinacions de coneixements, habilitats i actituds adquirides. Es desenvolupen a partir d'experiències d'aprenentatge integratives en les quals els coneixements i les habilitats interactuen per tal de donar una resposta eficient en la tasca que s'executa.
- Les **demonstracions** comporten l'aplicació en contextos específics de les competències apreses.

Figura 1. *Jerarquia de resultats d'aprenentatge*



Font: NCES (2002).

¹ Aquesta conceptualització procedeix del treball realitzat pel Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) i el seu Working Group on Competency-Based Initiatives, patrocinat per l'NCES (National Center for Education Statistics). Referència: NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible a: <<http://nces.ed.gov/publicsearch/>> [Consulta: setembre de 2008]

Al final d'aquest capítol, hi hem recollit diferents definicions sobre el constructe de competències que s'han fet servir recurrentment i que són coherents amb el concepte assumit en aquest capítol.

Per tal com les competències són el resultat de combinar coneixements i habilitats, és evident que, en un procés formatiu complex com ara el de l'educació superior, de durades llargues, les competències no es desenvoluparan de manera més o menys completa fins als moments finals d'aquest procés. D'aquesta manera, pot ser útil diferenciar les competències d'altres conceptes vinculats al procés d'ensenyament i aprenentatge amb els quals conviuen, com ara els objectius o els resultats d'aprenentatge:

Objectius	Són afirmacions relatives a la docència, redactades des del punt de vista d'allò que intentarà cobrir el professorat amb un bloc determinat d'aprenentatge (mòdul, matèria, assignatura, etc.). Estan escrits des del punt de vista del professor . Poden incloure coneixements i habilitats de manera aïllada.
Resultats d'aprenentatge	Són afirmacions sobre què s'espera que un estudiant pugui conèixer, comprendre i ser capaç de demostrar després d'haver completat un procés d'aprenentatge (mòdul, assignatura, matèria, curs, etc.). Se centren en el que l'estudiant ha assolit en comptes de quines són les intencions del professor. Se centren en allò que pot demostrar l'estudiant en finalitzar l'activitat d'aprenentatge. Poden incloure coneixements i habilitats aïlladament. De la mateixa manera que els objectius, es poden descriure en finalitzar qualsevol unitat (mòdul, assignatura, etc.).
Competències	Impliquen l'ús integrat de coneixements, habilitats i actituds en l'acció. Per la seva naturalesa, només es podran assolir en estadis finals del procés educatiu (pràcticum, treballs finals de carrera, etc.). ²

A continuació, s'ofereix un exemple de redacció de cadascun d'aquests nivells:³

- **Objectiu d'aprenentatge:** que l'estudiant conegui i descrigui les diferents fonts de cost econòmic i la seva ponderació dins d'un projecte.

² Per exemple, la competència d'anàlisi de mostres reals en un laboratori, que correspon a una competència del perfil de formació d'un químic, es podrà assolir en un laboratori de pràctiques del darrer curs del programa de formació, però, en cursos anteriors, l'estudiant haurà dut a terme anàlisis de mostres simples que no requereixin tractaments laboriosos. És a dir, de la mateixa manera que hi ha nivells de complexitat diferent en l'àmbit de la cognició (del record a l'aplicació o l'avaluació), també és possible establir nivells de complexitat en l'àmbit de l'acció, d'execucions en processos parcials en contextos simples a execucions de processos complets en contextos complexos.

³ L'exemple s'ha extret d'una de les competències definides a la *Guia per al disseny d'un perfil de formació: Enginyeria Química*, AQU Catalunya, 2006.

- **Resultats d'aprenentatge:** identificar les diferents fonts de cost econòmic dins d'un projecte d'enginyeria.
- **Competència associada:** avaluar la viabilitat econòmica d'un projecte industrial d'enginyeria química.

Tal com s'observa en el requadre següent, els objectius d'aprenentatge i els resultats d'aprenentatge són dues cares d'una mateixa moneda, però, mentre que els objectius no són observables, els resultats identifiquen accions de l'estudiant que permeten avaluar-los, tal com podem veure a continuació:

Exemple de redacció d'objectius	Exemple de redacció de resultats d'aprenentatge
<p>L'objectiu del mòdul, la matèria o l'assignatura és que l'estudiant:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Conegui els diferents instruments utilitzats en processos de selecció de personal en cadascuna de les seves fases. ■ Comprengui... 	<p>En acabar el mòdul, la matèria o l'assignatura, l'estudiant tindrà les capacitats següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar els instruments utilitzats en cadascuna de les fases d'un procés de selecció. ■ Comparar els instruments utilitzats en... (anàlisi de semblances i diferències). ■ Valorar, d'acord amb criteris de rellevància, cost, etc., la idoneïtat, en un procés de selecció determinat, de cadascun dels possibles instruments de selecció... ■ Aplicar...

La redacció d'un resultat d'aprenentatge no difereix de la redacció de les competències. Totes dues redaccions requereixen l'ús d'un verb que identifica una acció que ha de desenvolupar i ser capaç de fer l'estudiant i, per tant, s'ha de poder visualitzar i avaluar.

Per tal com les competències es demostren en l'acció, el context on es manifesten és un element clau per adequar-les. D'aquesta manera, competències en diferents contextos requereixen diferents combinacions de coneixements, habilitats i actituds; per exemple: el lideratge d'un cirurgià és diferent del lideratge que necessita un entrenador de bàsquet.

En resum:

- La competència és la combinació d'habilitats, actituds i coneixements necessaris per desenvolupar una tasca de manera eficaç.
- Les competències es demostren en l'acció i, per tant, només són avaluables en tant que hi hagi activitats que impliquin que es duguin a terme.

- Les competències són apreses i es desenvolupen a partir d'activitats que permeten integrar habilitats, actituds i coneixements apresos anteriorment potser de manera separada.

1.3. POSSIBLES CLASSIFICACIONS DE LES COMPETÈNCIES

Qualsevol classificació que s'adopti deixarà fora algun aspecte, certa terminologia o determinats punts de vista específics d'algun autor. A fi d'establir un referent, resultat de la transacció corresponent entre els autors de les diverses guies que es presenten, es proposa una classificació que intenta ser al màxim de comprensiva possible.

Cada titulació desenvolupa competències, algunes de les quals són pròpies o específiques de la titulació corresponent, mentre que n'hi ha que són transversals o compartides amb unes altres. Així doncs, podem diferenciar dos amplis grups de competències:

- **Competències específiques**, que són pròpies d'un àmbit o titulació i estan orientades a aconseguir un perfil específic del graduat. Són properes a certs aspectes formatius, àrees de coneixement o agrupacions de matèries i acostumen a tenir una projecció longitudinal en la titulació.
- **Competències genèriques (o transversals)**, que són comunes a la majoria de titulacions, encara que exerceixen una incidència diferent i són contextualitzades en cadascuna de les titulacions en qüestió; per exemple: no es treballarà igual la comunicació d'un futur metge que la d'un periodista, un mestre, un químic, etc.

Dins d'aquest bloc, hi trobem competències personals, com ara la gestió del temps i la responsabilitat del mateix aprenentatge; competències interpersonals, com ara comunicar-se, treballar en equip, liderar o negociar; competències relacionades amb la gestió de la informació, els idiomes, la informàtica, etc. A vegades, aquestes últimes competències s'inclouen sota la denominació d'*instrumentals*.

Entre aquestes competències genèriques, hi volem destacar les més relacionades amb el context acadèmic, que són les nuclears o més pròpies de l'educació superior: el pensament analític o crític, la resolució de problemes, la presa de decisions, la indagació, etc. A la universitat és on aquestes competències es desenvolupen al seu nivell més alt, si bé la disciplina marcarà la diferència: d'aquesta manera, per a un filòsof, el pensament analític tindrà una concreció diferent que per a un farmacèutic o un matemàtic. Sens dubte, alguns àmbits de formació amb menys tradició professional podran emfatitzar el desenvolupament d'aquest tipus de competències.

1.4. APRENTATGE I AVALUACIÓ

L'aprenentatge basat en competències pretén assegurar que els estudiants adquireixen aquells coneixements, aquelles habilitats i aquelles actituds importants, tant amb relació a allò que s'està estudiant com pel que fa a les transicions per a les quals es preparen (transició laboral, preparació per a màsters acadèmics, etc.). Emprar competències implica el desenvolupament de quatre components diferents però interactius:

- Descripció de la competència.
- Descripció de les activitats on es manifestarà la competència.
- Instruments o mitjans per avaluar la competència.
- Estàndards o criteris pels quals es jutja si algú és competent o no.

Descripció de la competència

Definir les competències és important per tal de comunicar als estudiants què es pretén assolir amb el procés d'ensenyament-aprenentatge i en quina mesura les seves experiències d'aprenentatge i els seus esforços estan adreçats vers aquest assoliment. D'altra banda, els ocupadors tindran un referent clar d'allò que els graduats saben i són capaços de fer.

En la descripció de la competència, s'hi han d'assenyalar tant els continguts implicats, com el nivell de complexitat del context on s'haurà d'aplicar la competència.

La formulació de la competència requereix els elements següents:

- **Un verb actiu, que identifiqui una acció que generi un resultat visualitzable.** D'aquesta manera, cal evitar l'ús de verbs com ara *conèixer* o *comprendre* i utilitzar unes altres formes verbals, com ara *descriu*, *identifica*, *reconeix*, *classifica*, *compara*, *avalua* o *valora*, *formula*, *argumenta*, *calcula*, *planifica*, *dissenya*, etc.
- **La descripció de l'objecte de l'acció i el context en el qual s'aplica.** La competència ha de fer referència al camp disciplinari en el qual es fonamenta; per exemple: *Dissenyar instal·lacions d'enginyeria química*, *Desenvolupar entrevistes diagnòstiques en l'àmbit clínic*, *Fer un examen físic i mental complet*.

Descripció de les activitats on es manifesten les competències

Consisteix a descriure amb precisió el tipus d'activitat on es manifestarà la competència i els objectius que es persegueixen duent-la a terme. Consegüentment, s'han d'explicitar les competències associades amb aquesta activitat, quins coneixements o habilitats porten implícits i en quins contextos s'aplicaran, com també el nivell de profunditat o complexitat en què s'haurien de concretar.

Un cop definides les competències que estan implicades en l'activitat, en quin nivell i context es treballaran i de quins mitjans es disposarà, es poden concretar els **resultats d'aprenentatge** esperats en cada activitat, és a dir, els resultats observables. D'aquesta manera, serà possible establir quin tipus d'evidències es produeixen i com es poden recollir per tal d'analitzar el nivell d'assoliment de les competències descrites.

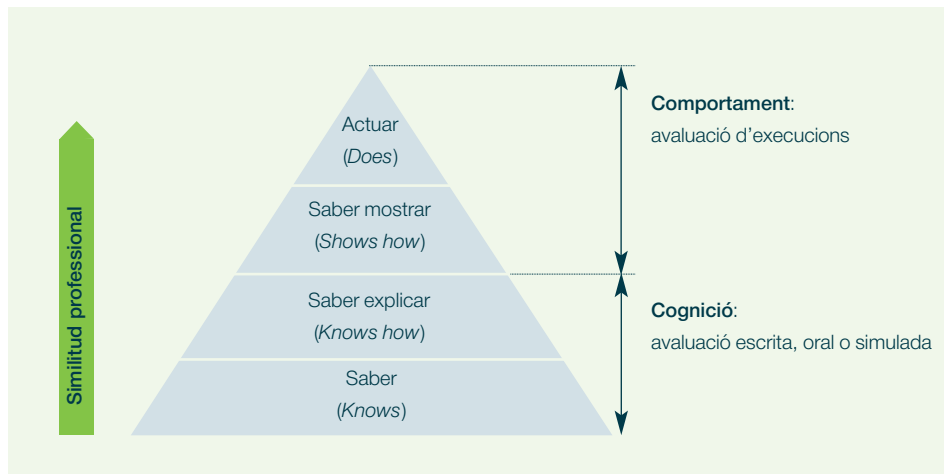
Aquest nivell de descripció és necessari en les activitats que són objecte d'avaluació, no cal fer-ho d'una manera tan detallada per a la resta d'activitats d'aprenentatge, on es poden introduir competències que no siguin objecte d'avaluació.

Tria d'instruments per a l'avaluació

La determinació del tipus d'instrument que cal aplicar per recollir evidències, depèn fonamentalment de la naturalesa del resultat d'aprenentatge que s'ha de capturar.

Si bé, tal com hem vist a la figura 1, la competència només es pot avaluar en l'acció, per poder-la adquirir cal haver assolit prèviament una sèrie de coneixements, habilitats i actituds que haurem descrit bé d'acord amb els resultats d'aprenentatge o en termes d'objectius, segons que la nostra perspectiva sigui allò que el professor pretén que s'assoleixi o allò que haurà de demostrar l'estudiant. La piràmide de Miller (1990) pot ser una manera útil d'ajudar a triar estratègies d'avaluació coherents amb resultats d'aprenentatge descrits pel professor. D'aquesta manera, es pot avaluar només el fet de saber (per exemple, per mitjà d'una prova tipus test) o el fet de saber explicar, que ja requereix una gestió del coneixement adquirit; o bé es pot plantejar una simulació en la qual l'estudiant actui en situacions controlades, i, finalment, cal demostrar l'adquisició d'una competència en diverses actuacions.

Figura 2. Piràmide de Miller



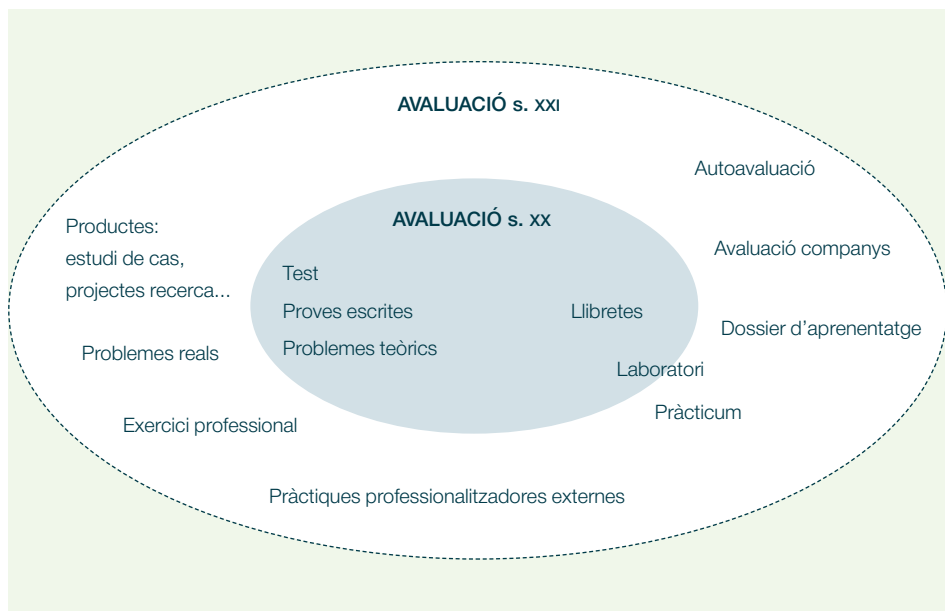
Font: Miller (1990).

La piràmide distingeix dos grans tipus de proves, que les podríem classificar en avaluació tradicional (o proves de paper i llapis) i avaluació d'execucions:

- L'**avaluació tradicional**: engloba allò que podríem anomenar les típiques «proves de paper i llapis», en què es fa més èmfasi en els objectius de coneixements i de saber. En l'avaluació tradicional, hi ha proves que emfatitzen habilitats de baix ordre (record, comprensió), mentre que n'hi ha unes altres que emfatitzen el pensament d'alt ordre (aplicació, síntesi, avaluació).
- L'**avaluació d'execucions** és, tal com es veurà, molt variada i permet abraçar un rang molt més ampli de competències, ja sigui d'habilitats disciplinàries (saber posar una injecció enfront de fer un examen mèdic), ja sigui de competències transversals (comunicació oral, pensament crític, etc.).

La figura 3 vol il·lustrar que les noves estratègies avaluadores s'afegeixen a les tradicionals, enriqueixen les mostres d'aprenentatge i afavoreixen aquest escenari on s'aprofiten els avantatges d'una pluralitat de fonts d'avaluació:

Figura 3. Avaluació tradicional avaluació d'execucions



Font: Prades (2005).

A continuació, es presenta un quadre on es recullen les principals proves avaluadores presents en l'àmbit de l'educació superior i se n'analitza el potencial amb relació a l'avaluació de competències, com també consideracions sobre la fiabilitat i la validesa.⁴ El quadre no pretén oferir una classificació sistemàtica, sinó que relaciona les proves amb relació al seu ús per als diferents objectius d'avaluació.

Tests objectius	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
	<p>Són proves en les quals es requereix seleccionar la resposta correcta d'un conjunt de diverses possibilitats (ítems de cert/fals, ítems d'aparellament, d'elecció múltiple, etc.). Els ítems poden ser gràfics, textos, exemples o, fins i tot, casos.</p> <p>Un cop construïts, són fàcils d'aplicar i corregir, i permeten un retorn o una retroacció ràpida a l'estudiant.</p>	<p>Objectius com ara els de reconèixer i discriminar informació, aplicació de principis o regles i interpretació de dades. Reforcen més el pensament selectiu que no pas els processos mentals adreçats a construir el coneixement.</p>	<p>Fiabilitat: la puntuació de la prova està menys alterada per factors aliens al procés de puntuació. Permeten aplicar un judici valoratiu amb el mateix criteri a diferents execucions, mentre que, en les subjectives, no es pot assegurar la igualtat del criteri. La qualificació d'<i>objectius</i> fa referència a les condicions d'aplicació de la prova i al tractament i la interpretació dels resultats, però no indica que siguin més objectives pel que fa al punt de vista d'una valoració més bona del rendiment dels estudiants.</p> <p>Validesa: permeten avaluar un ampli ventall de continguts, la qual cosa n'augmenta la validesa. La validesa es pot millorar per mitjà de l'anàlisi del funcionament dels ítems.</p>

⁴ Nota tècnica: la **fiabilitat** es refereix a l'exactitud de la mesura, és a dir, a l'absència d'errors en aquesta. La fiabilitat fa referència a la consistència de les puntuacions obtingudes pels mateixos individus si fossin reexaminats amb la mateixa prova diverses vegades o amb proves amb qüestions equivalents, o bé amb condicions d'avaluació variables (Anastasi, 1976, citat a Miller, Imrie i Cox, 1998, p. 236). La **validesa** fa referència al grau en què la puntuació obtinguda reflecteix allò que es pretén mesurar. La validesa d'un mètode d'avaluació depèn del grau en què la prova mesura allò que pretén mesurar. Ara bé, per poder-la establir, cal que s'hagin definit clarament els objectius que es volen assolir, cal que permeti una **avaluació criterial**.

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Preguntes curtes	<p>Conjunt de preguntes obertes on l'alumnat elabora i estructura la seva resposta amb tota llibertat.</p> <p>Els ítems poden ser gràfics, textos, exemples o, fins i tot, casos que requereixen l'elicitació o l'elaboració d'una resposta.</p> <p>Segons l'amplitud de resposta que s'exigeix, es diferencia entre proves d'assaig ampli, o desenvolupament de temes, i proves d'assaig restringit, o de resposta curta.</p> <p>És més ràpid de construir que els tests objectius i és més fàcil i barat d'administrar.</p>	<p>Poden implicar tant habilitats cognitives d'alt ordre (transferència i integració de l'aprenentatge), com la simple repetició d'un contingut prèviament memoritzat.</p> <p>Tenen, però, potencial per mostrar l'aprenentatge profund, ja que es requereix la construcció de la resposta.</p> <p>Són pertinents per avaluar objectius referits a evocació de la informació, interpretació de l'evidència, construcció d'un disseny, generació d'hipòtesis, exposició de la informació per a una decisió o explicitació de les fases d'un procés.</p> <p>Permeten valorar l'ús del vocabulari i el raonament conceptual propi d'una àrea de coneixements.</p>	<p>Les seves propietats psicomètriques són qüestionables (dificultats en la fiabilitat entre diversos avaluadors, cobriment de dominis restringits de coneixement).</p> <p>Les proves de preguntes curtes són més útils per avaluar un repertori adequat dels continguts de l'aprenentatge que les proves d'assaig ampli.</p> <p>Poden desafavorir els estudiants amb menys habilitats de comunicació escrita.</p>
Proves científicomatemàtiques	<p>Són a mig camí entre les proves de format lliure i les de format objectiu, per tal com exigeixen la construcció de la resposta, però permeten una correcció més objectiva.</p> <p>La complexitat de problemes pot variar segons el nombre de passos per resoldre'ls, el grau d'abstracció que impliquen i les operacions cognitives implicades.</p> <p>El grau de la novetat influirà en la dificultat del problema, per tant, és més fàcil recórrer a una analogia si hi ha similituds, tant superficials com estructurals, entre els problemes.</p>	<p>Constitueixen una bona manera de comprovar la comprensió i l'aplicació (en principi), en contrast amb la memorització. Són rellevants per a la dimensió tecnicoprofessional.</p> <p>Els problemes, com els assaigs, permeten veure el desenvolupament de certes competències transversals, com ara el pensament crític i la presa de decisions.</p> <p>Cal diferenciar entre l'aplicació simple i la resolució de problemes: reconeixement o record de la informació enfront de la seva reestructuració o reelaboració, i grau en què els exercicis són rutinaris enfront del grau en què són originals.</p>	<p>Bona fiabilitat (tot i que també cal tenir clars els criteris de correcció) i validesa (poden abraçar un ampli rang de continguts).</p> <p>Pel que fa a la validesa, cal tenir en compte qüestions sobre la transferència de la competència de resolució de problemes. Segons sembla, l'habilitat és transferible però dins del mateix domini (Garnham i Oakhill, 1996).</p>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Proves orals	<p>Tradicionalment, impliquen un o dos examinadors que fan preguntes als estudiants referents a la comprensió i a l'habilitat d'aplicar el que han après, però també s'hi inclouen debats, jocs de rol, etc.</p>	<p>Permeten valorar la capacitat de comunicació i les habilitats interactives, unes habilitats que no es poden avaluar d'una altra manera i que, a més a més, promouen el pensament autònom mitjançant l'estructura pregunta-resposta. L'avaluació és, a més a més, una oportunitat per posar en pràctica l'expressió oral i, per tant, millorar aquestes habilitats.</p>	<p>L'inconvenient principal és que permeten una llibertat considerable a l'examinador per variar les qüestions als estudiants i que són difícils de qualificar, cosa que les converteix en poc fiables. Són les proves més adequades (coherents) per valorar la competència de comunicació oral. Tanmateix, la capacitat oral no acostuma a ser objecte d'avaluació en les proves orals, sinó que tan sols s'avalua el coneixement acadèmic.</p> <p>De fet, alguns estudis han demostrat que la majoria de preguntes només requereixen el record d'alguns fragments d'informació, cosa que es pot avaluar de manera més fàcil i fiable amb tests escrits objectius.</p> <p>Desafavoreixen els estudiants amb por de parlar en públic.</p>
Execucions	<p>Són específics per a ensenyaments; per exemple: articles de diari per a estudiants de periodisme, quadres per a estudiants de belles arts, mapes per als de geografia, programes informàtics per als d'informàtica, etc. A banda de productes, però, l'avaluació d'execucions o del rendiment es pot emprar per avaluar demostracions del treball de l'estudiant: utilitzar un instrument, fer una entrevista, etc. Es poden observar infermers, futurs mestres conduint una classe o els estudiants al laboratori. També es poden emprar programes de simulació.</p>	<p>Eina ideal per avaluar competències disciplinàries o tècniques pròpies de l'àrea de coneixement. Promouen la transferència dels coneixements acadèmics i afavoreixen habilitats cognitives d'alt ordre. Cal afegir-hi, com a avantatge per al procés d'aprenentatge, la motivació que comporta per als estudiants una situació d'avaluació realista.</p> <p>El grau en què es desenvolupin unes altres competències transversals dependrà del tipus de prova (productes escrits, gràfics, pòsters, estudis de cas, etc.). Per exemple:</p>	<p>Són difícils de construir (l'elecció de la mostra condiona la validesa) i de mesurar (subjectivitat i fiabilitat de la correcció).</p> <p>Hi ha el perill que, en situació de pressió, els estudiants es basin més en el sentit comú que no pas en els seus coneixements. Un altre element que n'afectaria la validesa és el perill de plagi.</p> <p>Segons les proves, per exemple, els estudis de cas o els grans problemes, com que són una mostra petita de contingut (això sí, amb profunditat), es corre el risc de limitar-ne la generalització i ometre, per tant, la transferència del coneixement.</p>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Execucions (continuació)	<p>Aquestes execucions solen oferir més informació directa sobre l'aprenentatge que no pas els tests objectius.</p> <p>L'inconvenient principal d'aquesta avaluació és el temps de correcció.</p> <p>És difícil de construir i de mesurar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Projectes de recerca: manera d'avaluar la capacitat de gestió de la informació, l'aplicació dels coneixements i les competències disciplinàries en la resolució de problemes. Situats al final del currículum, motiva els alumnes des del principi del seu recorregut acadèmic i fomenta la responsabilitat de l'estudiant i la coherència del programa. ■ Pòsters: donen l'oportunitat per integrar les competències de comunicació (oral, escrita, gràfica) amb continguts acadèmics. ■ Estudis de cas i longitudinals: són una altra modalitat de resolució de problemes, en la qual destaca la riquesa de detalls. 	
Pràctiques estructurades	<p>Són un tipus de proves d'execucions. Consisteixen en exàmens pràctics estructurats objectivament i tenen per objectiu provar un ampli ventall d'habilitats d'una manera objectiva.</p> <p>Els estudiants passen per una sèrie d'estacions i duen a terme una varietat de tasques pràctiques.</p> <p>Aquesta aproximació, inicialment utilitzada com a part integral dels exàmens mèdics, ha estat desenvolupada i adoptada posteriorment per una gran varietat de professions.</p>	<p>Competències disciplinàries específiques o tècniques.</p>	<p>Bona fiabilitat, a costa d'un preu elevat (multiobservadors). Bona validesa per l'autenticitat de les situacions d'avaluació (se n'assegura la transferència).</p>

	Característiques	Útils per mesurar	Fiabilitat i validesa
Avaluació laboratori	<p>És un tipus de proves d'execucions.</p> <p>L'avaluació de laboratori té lloc en un entorn realista i requereix la complementació d'una tasca real. L'avaluació de l'execució pot ser sobre el procés, el producte o tots dos elements.</p>	<p>Competències de laboratori.</p> <p>Formarien part d'aquestes competències l'observació, la manipulació, la interpretació, les competències tècniques (cromatografia, espectrografia, precipitació) i el disseny expert.</p>	<p>Massa sovint, l'avaluació es basa per complet en un informe escrit, més que no pas en l'observació directa de l'execució dels estudiants; això produeix un desajustament entre els objectius establerts i el focus d'avaluació.</p> <p>L'observació presenta dificultats en la qualificació a causa de la subjectivitat de l'avaluador.</p>
Dossier d'aprenentatge	<p>Els dossiers d'aprenentatge són una col·lecció selectiva, deliberada i validada dels treballs fets per l'estudiant en què es reflecteixen els esforços, els progressos i els aprenentatges en una àrea específica al llarg d'un període de temps.</p> <p>Els estudiants reuneixen, presenten, expliquen i avaluen el seu aprenentatge amb relació als objectius del curs i als seus propis objectius o expectatives.</p> <p>Consumeix temps i és difícil d'avaluar, el contingut variarà àmpliament entre els estudiants.</p>	<p>La seva finalitat és fer un balanç del progrés i del desenvolupament dels aprenentatges de l'estudiant</p> <p>Afavoreix el desenvolupament de competències d'independència o autonomia, reflexió i autoorientació.</p> <p>Promou l'autoconsciència i la responsabilitat sobre el propi aprenentatge.</p> <p>Il·lustra tendències longitudinals, subratlla les fortaleses de l'aprenentatge i identifica les debilitats a millorar.</p>	<p>És coherent amb l'enfocament de l'aprenentatge centrat en l'estudiant.</p> <p>La validesa dels dossiers en relació amb la competència de reflexió o metacognitiva és clara en aquesta situació, però la seva fiabilitat per a avaluacions sumatives encara s'ha de determinar.</p>

Font: Prades (2005).

Una competència es demostra en l'acció, per la qual cosa, sovint, les mateixes activitats d'aprenentatge són les activitats d'avaluació. D'aquesta manera, no es pot avaluar el treball en equip sense treballar en equip i, per fer-ne l'avaluació, cal utilitzar procediments o estratègies diferents (un dossier d'aprenentatge, un informe o producte del treball en equip, una avaluació dels companys, etc.). L'autoavaluació és una de les altres competències que només es pot dur a terme si s'involucra els estudiants en activitats en les quals es requereixi.

Els estàndards d'avaluació i la presa de decisions

El pas següent consisteix a establir els criteris valoratius que ens permeten emetre els judicis de valor respecte dels resultats assolits. Si apliquem els criteris d'avaluació sobre els

resultats d'aprenentatge, podem expressar aquests resultats en termes d'estàndards d'execució. Aquí no tan sols expressem el que ha de fer l'estudiant, sinó que també establim els nivells d'execució que permeten establir judicis pel que fa al nivell d'assoliment de l'aprenentatge.

Si volem millorar la precisió dels nostres judicis valoratius de manera significativa i, consegüentment, la consistència de les valoracions emeses pel que respecta a una mateixa execució (especialment quan es fan per part de diversos avaluadors), abans cal aclarir els aspectes o les dimensions que es volen avaluar, com també els indicadors o les evidències que identifiquen els nivells de valoració que proposem.

Per aconseguir aquest aclariment, és convenient utilitzar exemples d'allò que pretenem aconseguir. I perquè funcionin bé, haurien d'estar inserits en el marc d'un esquema general d'avaluació.

Finalment, s'ha de procedir a analitzar tota la informació d'avaluació pel que fa a cadascun dels resultats avaluadors en el nivell d'exigència esperat, i determinar si s'han assolit totes i cadascuna de les competències que portava implícita la realització de l'activitat. Aquesta darrera anàlisi ens ha de portar a prendre decisions respecte als estudiants i al procediment de la certificació positiva o a poder expressar el conjunt d'indicacions que han de seguir estudiants i professors, a fi de recuperar les competències no assolides, amb un material que ens permeti diagnosticar amb una gran exactitud on se situen les deficiències, per tal de poder orientar adequadament l'acció educativa.

1.5. CONSIDERACIONS FINALS

- Parlar de *competències* permet realitzar un **acostament entre el món acadèmic** —allò que pretenem fer durant el procés formatiu— i **el món laboral** —allò que els empresaris requereixen dels nostres graduats.
- Treballar amb competències, *definir-les, desenvolupar-les, avaluar-les*, **permet ser més eficient amb el procés formatiu**, per tal com s'assegura coherència entre el resultat final del procés formatiu (el perfil de competències del programa) i el treball individual de cada professor (definició de continguts, metodologia, etc.).
- **Els procediments tradicionals d'avaluació no satisfan** els requisits que exigeixen tant l'avaluació de *continguts nous* com la funció de l'estudiant en l'aprenentatge universitari.
- **El plantejament avaluador ha de ser col·lectiu i compartit**. La facultat, el centre o la institució s'ha d'assegurar que els estudiants siguin avaluats en la seva competència, tant en un estadi final com de manera progressiva. D'aquesta manera, per exemple, cal assegurar que tots els estudiants passin per més d'un examen oral que permeti avaluar la competència comunicativa (ja sigui una presentació d'un treball individual o de grup, ja sigui un examen oral, una ponència, etc.), però no cal que tots els professors introdueixin aquesta modalitat d'examinar en les seves assignatures.

- En el marc universitari, la pràctica d'avaluació no pot continuar tenint com a referent l'assignatura i el professorat (considerat individualment), sinó que **s'ha de considerar el conjunt d'assignatures** i, per tant, l'equip docent, tant des d'una perspectiva transversal (quines competències es treballen i s'avaluen durant el primer trimestre, per exemple), com longitudinal (de quina manera les distintes assignatures contribueixen a desenvolupar una competència a diferents nivells).
- No és necessari avaluar totes les competències que es treballin en el marc d'una sola assignatura. **L'avaluació de les competències s'ha de programar** quan ja hi hagi prou matèria per permetre fer-ne l'avaluació corresponent. Fins llavors, cal avaluar els resultats d'aprenentatge (coneixements i habilitats) separatament.
- **Les competències es desenvolupen progressivament**; per tant, s'han de dissenyar diferents moments, a més del final, en què es constati l'evolució en l'adquisició de la competència.
- La pràctica d'avaluació pel que fa a la seva dimensió institucional necessita una gestió que tingui en consideració els **diferents nivells de responsabilitat** (presa de decisions) que sostenen l'organització universitària.

1.6. DEFINICIONS DEL TERME *COMPETÈNCIES*

«La capacitat d'actuar de manera eficaç en un tipus definit de situació, una capacitat que se sustenta en coneixements, però no s'hi redueix.» (Perrenoud, 1999)

«Un saber fer complex, resultat de la integració, la mobilització i l'adequació de capacitats (coneixements, actituds i habilitats) utilitzats eficaçment en situacions que tinguin un caràcter comú.» (Lasnier, 2000)

«Un complex que implica i comprèn, en cada cas, almenys quatre components: informació, coneixement (pel que fa a apropiació, processament i aplicació de la informació), habilitat i actitud o valor.» (Schmelckes, citada per Barrón 2000)

«La capacitat de mobilitzar i aplicar correctament en un entorn laboral determinats recursos propis (habilitats, coneixements i actituds) i recursos de l'entorn per produir un resultat definit.» (Le Boterf, 2001)

«La competència és l'habilitat apresada per dur a terme una tasca, un deure o un rol adequadament. Un alt nivell de competència és un prerrequisit de bona execució. Té dos elements distintius: està relacionada amb el treball específic en un context particular, i integra diferents tipus de coneixements, habilitats i actituds. Cal distingir les competències dels trets de personalitat, que són característiques més estables de l'individu. S'adquireixen mitjançant el *learning-by-doing* i, a diferència dels coneixements, les habilitats i les actituds, no es poden avaluar independentment.» (Roe, 2002)

«Les competències són els coneixements, les habilitats i les motivacions generals i específiques que conformen els requisits per a l'acció eficaç en una gran varietat de contextos amb els quals s'enfronten els titulats superiors, formulades de tal manera que siguin equivalents pel que fa als significats en tots aquests contextos.» (Allen i altres, 2003)

En el projecte Tuning (2003), les competències representen una combinació dinàmica d'atributs, amb relació a coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats, que descriuen els resultats de l'aprenentatge d'un programa pedagògic o el que els alumnes són capaços de demostrar al final d'un procés educatiu.

AQU Catalunya (2004), al *Marc general per a la integració europea*, defineix la competència com «la combinació de sabers tècnics, metodològics i participatius que s'actualitzen en una situació i en un moment particulars».

ANECA (2004) defineix el terme *competència* com «el conjunt de coneixements, habilitats i destreses relacionats amb el programa formatiu que capacita l'alumne per dur a terme les tasques professionals recollides en el perfil de graduat del programa».

«La competència és la capacitat de respondre amb èxit a les exigències personals i socials que ens planteja una activitat o una tasca qualsevol en el context de l'exercici professional. Comporta dimensions tant de tipus cognitiu, com no cognitiu. Una competència és una mena de coneixement complex que sempre s'exerceix en un context d'una manera eficient. Les tres grans dimensions que configuren una competència qualsevol són: *saber (coneixements)*, *saber fer (habilitats)* i *ser (actituds)*.» (Rué, 2005)

2. FORMACIÓ I AVALUACIÓ PER COMPETÈNCIES EN LES CIÈNCIES SOCIALS

El capítol precedent, comú a totes les guies d'avaluació de competències i promogut des de l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, és una aproximació general a la temàtica pròpia d'aquesta guia. Els capítols que segueixen orienten, sense perseguir un caràcter prescriptiu, l'avaluació de les competències en l'àrea de Ciències Socials.

Aquest capítol descriu els trets principals de l'àrea de Ciències Socials i les característiques dels seus processos d'ensenyament i aprenentatge i presenta una aproximació a la formació i l'avaluació per competències en aquesta branca del coneixement.

2.1. IDENTIFICACIÓ DE L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS

Definició de l'àrea i titulacions que la componen

Delimitar allò propi i aliè a l'àrea de Ciències Socials té a veure amb l'anàlisi epistemològica i semàntica, que no correspon fer aquí. El problema és més operatiu i té a veure amb les especialitats que habitualment es consideren quan es parla de Ciències Socials. L'opció adoptada es presenta a continuació tenint en compte la nostra tradició universitària i algunes qüestions connexes.

Els criteris utilitzats per classificar les branques del saber que integren les Ciències Socials no sempre són unívocs. En el nostre context podem trobar que la Psicologia, per exemple, moltes vegades és considerada com a branca de les Ciències de la Salut, i altres vegades, com a part de les Ciències Socials.

En aquest document hem utilitzat la classificació proposada el 2007 per l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. D'aquesta manera, s'entenen per titulacions de l'àrea de Ciències Socials les que es detallen a la taula 1.

Taula 1. Titulacions que comprèn l'àrea de Ciències Socials

Subàrea	Titulació
Economia i ADE	Administració i Direcció d'Empreses Economia Ciències Actuarials i Financeres Investigació i Tècniques de Mercat
Empresarials	Ciències Empresarials
Dret	Dret Criminologia
Laboral	Relacions Laborals Treball Social Ciències del Treball
Polítiques	Gestió i Administració Pública Ciències Polítiques i de l'Administració Sociologia
Comunicació	Comunicació Audiovisual Periodisme Publicitat i Relacions Públiques
Documentació	Biblioteconomia i Documentació Documentació
Psicologia	Psicologia
Pedagogia	Pedagogia Psicopedagogia Educació Social
Mestres	Mestre Educació Especial Mestre Educació Física Mestre Educació Infantil Mestre Educació Musical Mestre Llengua Estrangera Mestre Educació Primària
Turisme	Turisme
Gestió i Pràctica de l'Esport	Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport

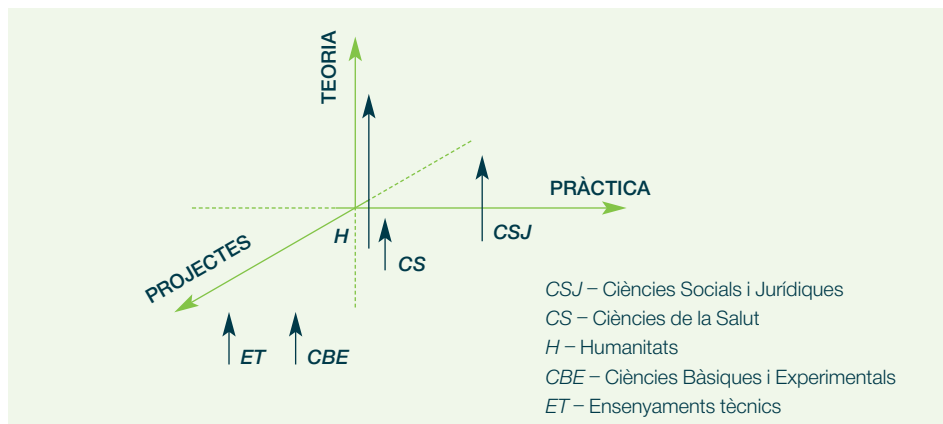
Font: AQU Catalunya, 2007.

L'àrea també comprèn altres dobles titulacions com ara les d'Administració i Direcció d'Empreses i Dret, Dret i Ciències Empresarials, i Ciències Empresarials i Relacions Laborals.

El model formatiu de l'àrea de Ciències Socials

La recerca desenvolupada per De Miguel (2006) troba una caracterització de les àrees d'estudi en els models formatius universitaris, considerant referents com ara la relació entre teoria i pràctica o la utilització de projectes (figura 4).

Figura 4. Caracterització de les àrees d'estudi



Font: De Miguel, 2006.

En l'anàlisi que duu a terme es pot observar que les Ciències Socials i Jurídiques (CSJ) i les Ciències de la Salut (CS) «són, per les seves pròpies característiques, dues grans àrees que tradicionalment han desenvolupat unes metodologies d'ensenyament i unes modalitats organitzatives orientades a la “**pràctica**” i, complementàriament, lligades al tema de les qualificacions i l'ocupabilitat, un tema important en l'EEES. D'altra banda, ambdues àrees tenen un component teòric no negligible (presència en l'eix vertical)» (De Miguel, 2006: 127).

Els ensenyaments Tècnics i les Enginyeries (ET) i les Ciències Bàsiques i Experimentals (CBE) tenen una «àmplia tradició metodològica, aplicada a la realització de projectes, assaigs, manipulació d'elements, simulacions i altres habilitats intel·lectuals connectades amb l'execució de tasques reals o simulades» (De Miguel, 2006: 127).

D'altra banda, les Humanitats (H) «[...] si bé tenen un alt grau de participació en l'eix tercer (teoria), es mantenen en una zona neutra i positiva amb relació als altres dos eixos anteriors. En tot cas, per mitjà d'aquesta anàlisi s'aprecia que l'àrea d'Humanitats aconsegueix un desenvolupament més gran vinculat a ensenyaments de base teòrica, un aspecte que també és important en la resta d'àrees d'estudi on s'aprecia una participació teòrica substancial» (De Miguel, 2006: 127).

Aquestes assumpcions són el resultat de la tradició? Ja s'han instal·lat en la cultura del professorat? Són coherents amb la naturalesa dels continguts? Estan determinades per la tipologia de professorat? Són algunes preguntes difícils de respondre. D'aquesta manera,

per exemple, podríem aprofundir més i tornar-nos a preguntar: per què es produeix la identificació amb l'ensenyament tradicional? És per costum? Es pot canviar aquesta realitat incorporant aspectes més pràctics?

Les necessitats detectades en l'àrea

El seminari «El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas», celebrat a Madrid el 3 de novembre de 2005, en el marc de les Propostes per a la renovació de les metodologies educatives a la universitat del Consell de Coordinació Universitària, va fer un diagnòstic sobre la situació de les metodologies educatives a les universitats espanyoles i va plantejar propostes de millora. Les conclusions establertes per la Comissió de Treball de l'àrea de Ciències Socials i Jurídiques, a més de ratificar les necessitats de caràcter general, reflecteixen que, a causa del gran nombre d'estudiants en les titulacions de l'àrea, s'accentuen les necessitats següents: a) les de caràcter formatiu i organitzatiu (planificació, coordinació); b) les de reconeixement de la dedicació del professorat; c) les d'instruments, materials i programes, i d) les econòmiques (finançament) i d'infraestructures adequades (Comissió per a la Renovació de les Metodologies Educatives a la Universitat, 2006: 54).

Així mateix, el seminari va prestar una atenció especial a les peculiaritats de les tutories i va identificar tres models diferents:

- Tutories d'acompanyament i assessorament, sia per a estudiants de primer curs o al llarg de tota la carrera.
- Tutories personalitzades, vinculades a la implantació dels crèdits ECTS.
- Tutories d'iguals (entrenament d'estudiants d'últims cursos per acompanyar els estudiants novells).

Quant als resultats de l'aplicació de les tutories, es detecta una situació ambivalent: hi ha experiències molt reconegudes i d'altres sense reconeixement per al professorat. En general, s'assenyala un baix reconeixement i no s'aposta prou per les tutories com a instrument valuós en el procés d'ensenyament i aprenentatge; per part dels estudiants, es percep una manca de seguiment i participació.

Pel que fa a les TIC, considera que s'han difós i s'han utilitzat poc, manca formació del professorat i falten recursos materials i equipaments adequats.

Entre les causes que expliquen per què no es desenvolupen metodologies d'aprenentatge basades en problemes, s'esmenta el nombre d'estudiants per grup, l'escassa formació del professorat en aquesta metodologia i la manca de mitjans.

Finalment, la Comissió expressa que cal més coordinació entre el professorat i que no es perceben encara polítiques consistents i mantingudes des de les comunitats autònomes, i que s'aprecien més suports des dels òrgans de govern de les universitats (Comissió per a la Renovació de les Metodologies Educatives a la Universitat, 2006: 54).

Un aspecte que cal destacar entre els assenyalats, com una necessitat originada a l'àrea a partir d'aquesta nova manera de concebre el procés d'ensenyament-aprenentatge, és el pes que adquireix la coordinació del professorat com a condició necessària per desenvolupar el procés formatiu i mantenir-ne la coherència. El treball dels equips docents a l'hora de prendre les decisions és fonamental, en aquest sentit, per garantir l'èxit del desenvolupament d'un currículum integrat.

2.2. EL PROCÉS D'ENSENYAMENT-APRENTATGE EN LES CIÈNCIES SOCIALS

Què s'ensenyava i què s'aprèn a les titulacions de Ciències Socials? Tot i la varietat i l'amplitud de les branques del saber que conformen l'àrea, podríem identificar, a títol exemplificador i sabent que són compartides per altres àrees, quatre grans competències genèriques i capacitats vinculades a desenvolupar com a inherents a les disciplines de les Ciències Socials: la gestió de la informació i la generació de coneixement, el judici crític, la comprensió espaciotemporal i el judici crític i el saber fer com un aspecte nou del perfil de les Ciències Socials.

La gestió de la informació i la creació del coneixement comporta que es discrimini la informació rellevant i pertinent, com també les fonts més apropiades i fiables. Aquesta competència vinculada a l'àrea comporta també el desenvolupament d'estratègies metacognitives per gestionar la informació (identificar, discriminar fonts, contrastar), per processar-la (inferir, analitzar, interpretar i avaluar), per desenvolupar aquelles estratègies que «autoregulen l'aprenentatge» i per generar nou coneixement. La necessitat de desenvolupar aquestes capacitats en l'àrea es pot observar en les formulacions següents:

- Identificar els corrents epistemològics actuals més importants i la seva relació amb els models de comunicació.
- Dur a terme anàlisis i síntesis per interpretar els processos i els conflictes generats per les activitats de lleure i turisme.
- Valorar les teories de demanda i oferta.
- Comprendre les relacions entre economia i educació.
- Analitzar la realitat des d'un enfocament multidisciplinari i interrelacionant els aspectes educatius, econòmics, polítics i socials.
- Diferenciar les polítiques educatives i avaluar les seves conseqüències previsible i els seus resultats efectius.
- Desenvolupar la capacitat de diagnosticar i resoldre conflictes socials mitjançant la recerca d'informació de diferents fonts.

El «judici crític» fa referència a la competència d'anàlisi i raonament sobre els fets, fenòmens o processos històrics, socials, culturals o pedagògics. Aquesta competència, justament, per

desenvolupar-se requereix un contingut: es pensa sobre alguna cosa, es discuteix sobre alguna cosa, s'observen variables econòmiques, socials o culturals sobre un fet concret... (Osandón i Ayala, 2007). Aquest contingut té tres dimensions per considerar:

- **Epistemològica:** fa referència a la manera com l'estudiant construeix el contingut i els seus raonaments, integrant —o deixant de banda— les seves concepcions, valors, opcions ètiques i polítiques o memòries comunitàries.
- **Metodològica:** com a recurs per a la resolució d'una tasca, un problema o una situació. Aquí es fa necessari recordar que el valor que adquireix el contingut en les Ciències Socials és fonamental, ja que és l'objecte de coneixement. En conseqüència, en l'avaluació de les competències el contingut ha de ser ensenyat en un escenari que promogui més la «diversificació que no pas l'homogeneïtzació», considerant un equilibri entre el domini del contingut mateix i les capacitats per mitjà de les quals es desenvolupa.
- **Política:** els continguts de les Ciències Socials són part dels valors, les tradicions culturals, les memòries col·lectives, les anàlisis de tendències socials, els fets històrics, jurídics, etc. La selecció d'aquests continguts i de les estratègies metodològiques per desenvolupar-los i avaluar-los per mitjà de les competències també reflecteix les opcions polítiques i valoratives dels seus ensenyants. Afavorir i avaluar la competència del judici crític, en aquest cas, no tan sols significa comprovar com critica la situació l'estudiant. També comporta observar i fer-li conèixer que per mitjà del desenvolupament d'aquesta competència el que fa és interpretar, assumir una posició política i argumentar unes valoracions.

En conseqüència, aquesta competència possibilita la comprensió de tots els elements que conflueixen en un fenomen, alhora que desenvolupa la reflexió en l'estudiant sobre els seus valors, actituds i respostes i ajuda a prendre consciència sobre els seus encerts i errors en el seu aprenentatge. Alguns exemples de la promoció d'aquesta competència per mitjà de la guia docent de les assignatures de l'àrea poden ser els següents:

- Valorar les oportunitats que la intervenció primerenca pot comportar en l'activitat professional de la logopèdia.
- Desenvolupar l'esperit de recerca i la capacitat d'analitzar problemes nous amb els instruments apresos, raonant de manera rigorosa i sistemàtica.
- Desenvolupar l'habilitat per argumentar i expressar-se de manera coherent i intel·ligible, tant per elaborar textos escrits comprensibles i organitzats com per exposar resultats oralment i en públic.
- Valorar críticament els procediments utilitzats per obtenir dades psicològiques rellevants.
- Criticar la pertinència dels informes resultants de la recerca, l'avaluació o la intervenció psicològiques.
- Fomentar el treball en equip, promovent actituds de col·laboració, consens, negociació, resolució de conflictes i respecte a les opinions alienes, al mateix temps que la capacitat d'argumentar i defensar les opinions pròpies.

La «comprensió espaciotemporal» afavoreix la reflexió sobre tots els factors que intervenen en un fenomen, i analitza la seva vinculació causal, les seves conseqüències i la consideració de solucions alternatives. Aquesta competència promou la comprensió dels fenòmens com a part de processos més amplis i el desenvolupament de la consciència sobre la responsabilitat global; és a dir, les conseqüències i les repercussions globals que tenen les accions puntuals dels subjectes, els ritmes i els processos de canvi, el contrast entre el que és global i el que és local, com també la responsabilitat i el compromís ciutadans. Com a exemples de formulació podem assenyalar els següents:

- Relacionar el context històric amb l'aparició i el desenvolupament dels problemes jurídics i polítics i analitzar la seva incidència en els diferents àmbits de la vida social.
- Valorar el sentit de la declaració de drets del 1789 com a projecte d'acció legislativa.
- Analitzar les polítiques educatives, les conseqüències previsibles i els resultats efectius.
- Interpretar documents històrics o historiogràfics de diferent naturalesa en el seu context espaciotemporal, relacionant-los amb el sistema socioeconòmic al qual pertanyen.
- Valorar la dinàmica dels canvis culturals i les causes que els motiven.

La competència «saber fer» adquireix un estil propi en les Ciències Socials: és fonamental i atorga a cada titulació el seu aspecte més professionalitzador. El saber fer en aquesta àrea requereix l'adquisició de les destreses fonamentals i específiques, però també la seva combinació amb altres factors, actituds i valors. Aquesta combinació exigeix un context, una situació de referència. No és un saber fer aïllat de l'espai ni del temps, sinó que és una capacitat situada, que s'ha de desenvolupar d'acord amb referents històrics, econòmics, geogràfics i humans concrets.

Per exemple, no es pot pensar el desenvolupament d'un pla d'intervenció social fora del seu context de referència, al qual ha de donar resposta. Altres exemples d'aquesta capacitat serien els següents:

- Aplicar les tècniques de gestió economicofinancera per a l'explotació turística a «X».
- Crear i adaptar models juridicoconstitucionals a situacions reals.
- Confeccionar propostes normalitzades de resolució conformes a la lògica jurídica.
- Localitzar documentació jurídica actualitzada mitjançant la utilització de bases de dades jurídiques i de compendis legislatius i jurisprudencials.
- Utilitzar procediments i tècniques sociolingüístics per a la intervenció, la mediació i l'anàlisi de la realitat personal, familiar i social.
- Dissenyar i aplicar programes i estratègies comunicatives en els diversos àmbits de treball.
- Executar projectes de recerca sobre el medi social i institucional on es duu a terme la intervenció.

- Organitzar i aplicar intervencions educatives sobre la base de l'activitat física per a nens de primària.

Totes aquestes competències assenyalades, per bé que no són exclusives de les Ciències Socials, adquireixen matisos propis i en la seva contextualització s'instrumentalitzen d'una manera específica, pròpia del perfil de l'àrea i de cada professió.

2.3. L'AVALUACIÓ EN CIÈNCIES SOCIALS

Ateses les característiques dels aprenentatges en l'àmbit de les Ciències Socials, la seva avaluació comporta dificultats pròpies inherents al tipus d'estudis que analitzem. Per exemple, les idees o preconceptes que els estudiants tenen sobre un tema, moltes vegades poden obstaculitzar els nous aprenentatges o dificultar el desenvolupament del judici crític. Altres vegades, la representació equivocada de les demandes d'aprenentatge pot afectar la realització de la tasca, o impedir el desenvolupament metacognitiu. Els conceptes, les teories i les perspectives que es poden donar sobre un fenomen, juntament amb el seu caràcter polisèmic, és una dificultat pròpia de l'àrea que també cal considerar.

En les Ciències Socials, per tant, construir un acompliment competent no comporta exclusivament avaluar l'ocupació dels procediments propis d'àrea o la disciplina. Els «subjectes construeixen opcions no tan sols racionals, sinó també ètiques i fins i tot emocionals. I això no és contradictori amb la manera com s'entén avui dia la producció de coneixement en qualsevol disciplina» (Osandón i Ayala, 2007). En conseqüència, el desafiament en un ensenyament basat en competències ha de «diversificar més que no pas estandarditzar» els acompliments dels estudiants, és a dir, aprofitar tot el repertori d'estratègies avaluadores per explorar els acompliments i, d'aquesta manera, proporcionar als estudiants la possibilitat de trobar-se amb les seves millors realitzacions.

Elements essencials per a una avaluació per competències

Si els aprenentatges universitaris són complexos, les competències universitàries, com a resultats d'aprenentatge, també ho són i, en conseqüència, han de ser captades en tota la seva complexitat. És evident que, a la universitat, captar (i avaluar) una actuació complexa en un context professional no sempre és possible, ja que els contextos professionals són difícils de representar i resulta difícil accedir-hi i, en la majoria dels casos, sempre falten recursos per desenvolupar-los. No obstant això, és possible apropar-se a la complexitat de l'avaluació mitjançant la intersubjectivitat del professorat, que pot servir per integrar les diferents valoracions que es tinguin sobre l'acompliment dels estudiants.

La competència no pot ser observada directament en tota la seva complexitat, però pot ser inferida de l'acompliment (Villardón, 2006). En les Ciències Socials es fa necessari pensar sobre quines són les actuacions més representatives que permetran reunir evidències suficients en quantitat i qualitat per fer judicis raonables sobre les competències assolides per l'estudiant.

Però, quins són els elements essencials per a una avaluació de les competències? La taula 2 adapta la proposta de Herrington i Herrington (1998) i considera el context i l'estudiant com a referents per avaluar les competències.

Taula 2. Elements essencials d'una avaluació de competències

<p>Context</p> <p>S'ha de dissenyar un context que reflecteixi les condicions sota les quals operarà l'acompliment.</p>	<p>Autenticitat de l'activitat</p> <p>L'activitat ha d'implicar desafiaments complexos, poc estructurats, que requereixin judici i un conjunt de tasques complexes. L'avaluació ha d'estar integrada en l'activitat.</p>
<p>Estudiant</p> <p>L'estudiant ha d'actuar de manera eficaç amb el coneixement adquirit i produir resultats. Compromís responsable de l'estudiant.</p>	<p>Indicadors</p> <p>Les evidències són les produccions que reflecteixen l'existència d'aprenentatge. Es procura la validesa i la fiabilitat d'aquestes evidències amb criteris adequats per qualificar la varietat de productes.</p>

Font: Adaptat de Herrington i Herrington, 1998.

L'estudiant és un jove o adult capaç de prendre decisions, per la qual cosa assumir els desafiaments de la seva pròpia formació ja no és, per tant, una qüestió de gust, sinó una condició del seu rol d'adult. Si no existeix responsabilitat enfront del seu aprenentatge, no hi haurà adquisició de competències, però tampoc no hi haurà aprenentatge rellevant. L'aprenentatge no s'assoleix si no hi ha una participació activa i compromesa de l'aprenent. Es poden facilitar les metodologies, es pot omplir l'estructura suficient, però la intencionalitat d'aprendre és una qüestió *sine qua non* per assolir-lo.

Als elements essencials assenyalats a la taula 3 hi agreguem les dimensions que pot assumir l'avaluació segons la implicació dels diferents agents que hi participen: autoavaluació, coavaluació i heteroavaluació. El nou enfocament de l'avaluació reclama processos més participatius i democràtics, i inclou la utilització de mecanismes per arribar a acords i integrar les diferents perspectives valorades.

Taula 3. Consideracions sobre els tipus d'avaluació de competències segons els agents

Tipus d'avaluació segons els agents	Aspectes per considerar
Autoavaluació És l'avaluació realitzada per cadascú, en aquest cas l'estudiant, sobre el seu propi acompliment.	<p>Els estudiants poden aprendre a «autoavaluar-se», però es fa necessari orientar i explicitar aquest procés.</p> <p>Es poden facilitar els criteris d'ajuda a la reflexió i l'autoavaluació, comentar i acordar nous criteris, reformular els existents o utilitzar plantilles predissenyades.</p> <p>S'evidencia també la importància de valorar tots els aspectes de l'acompliment i, també, les estratègies i els mateixos instruments d'avaluació.</p>
Coavaluació És el procés per mitjà del qual les parelles avaluen l'acompliment d'un company d'acord amb uns criteris establerts prèviament.	<p>La claredat en la formulació dels criteris d'acompliment i els indicadors, l'objectivitat i la justícia del procés faciliten aquest exercici d'avaluació, ja que tots són avaluats amb els mateixos criteris sobre les evidències del seu acompliment.</p> <p>És important focalitzar i direccionar l'avaluació cap a la millora, comprenent aquesta dimensió i els beneficis de les seves aportacions positives, a fi que no es transformin en judici sobre les persones.</p>
Heteroavaluació És el procés propi del professor, tutor, etc. Representa una perspectiva externa i professional i fa referència a la valoració d'aspectes generals i específics de l'acompliment davant l'aprenentatge.	<p>Aporta altres perspectives als tipus anteriors, especialment els criteris que tenen a veure amb l'acompliment professional.</p> <p>És important que el professorat estableixi els criteris col·lectivament i que els aclareixi amb vista als estudiants, amb la qual cosa s'assegura la qualitat de l'avaluació i l'objectivitat, sobretot en qüestions de promoció o certificació.</p>

S'entén així que en tota proposta d'avaluació hi ha un aspecte regulatiu, lligat a la qualificació, i un altre que té més relació amb la millora. Aquesta guia té per objecte fer aportacions tant pel que fa al procés com pel que fa a la millora o adequació dels instruments que generaran les evidències per a l'avaluació de les competències.

Per tant, es fa necessària una planificació acurada i pràctica dels mètodes i els instruments que s'empraran per recollir les evidències per tal d'optimitzar l'esforç que requereix aquest tipus d'avaluació. Per fer-ho, serveixen les aportacions de Villardón (2006), que rescata les recomanacions de McDonald *et al.* (2000) i proposa tres principis. En primer lloc, usar mètodes d'avaluació adequats que permetin avaluar la competència de manera integrada amb els seus criteris de realització. Segon, utilitzar mètodes que siguin directes i rellevants per a allò que està essent avaluat. En tercer i últim lloc, basar-se en un conjunt suficient d'evidències per inferir la competència.

Per mitjà de l'avaluació de les competències és possible veure resultats d'aprenentatges, però també les maneres de construir les respostes, els procediments, les idees prèvies, les capacitats, les destreses, la creativitat, les disposicions i els valors i les actituds desplegats davant cada situació avaluadora. No tot el que permeten desplegar les competències pot ser avaluat ni ha de ser avaluat.

Si bé la demanda d'aquest tipus d'avaluació és cada vegada més freqüent com a part de la rendició de comptes, també es pot transformar en una controvertida càrrega burocràtica (Hussey i Smith, 2008) o en una mala ocupació de la seva utilitat com a perspectiva d'avaluació dels aprenentatges.

Els estudiants assoleixen resultats o respostes intencionades i esperades i, també, «resultats emergents» en els processos de formació i avaluació de les competències. S'esdevé amb freqüència un continuïum d'aprenentatges contigus, relacionats i incidentals amb assoliments previstos/desitjats i imprevistos / no desitjats (Hussey i Smith, 2008). Moltes vegades, de la mateixa manera que en l'avaluació tradicional, els estudiants poden aplicar estratègies de «supervivència» al sistema d'avaluació i adquirir pràctiques no desitjades. Aquestes circumstàncies fan necessari que l'avaluació sigui contínua, reflecteixi l'evolució del procés d'aprenentatge i reuneixi les evidències necessàries que tinguin presents les diferents dimensions de l'aprenentatge adquirit.

Cal ressaltar que com més allunyada dels estudiants i de l'ensenyament de les classes concretes es trobi la formulació de les competències per avaluar, més remotes, generalitzades i irrellevants es converteixen les definicions dels resultats dels aprenentatges.

De l'avaluació centrada en productes a l'avaluació de processos

L'avaluació autèntica, com a aproximació pedagògica, descriu una varietat de nous enfocaments sobre l'avaluació. Fa referència al fet que les tasques de l'avaluació dissenyades per als estudiants haurien de ser més pràctiques i realistes i acostar-se als escenaris professionals.

«[...] una activitat és autèntica quan les condicions per a la seva execució són molt semblants a les situacions extraacadèmiques en les quals es produeix. D'aquesta manera, hem d'ensenyar competències en unes condicions tan pròximes com es pugui a aquelles en què se solen mobilitzar. Si volem ensenyar a un alumne que presti atenció als informatius de televisió, haurem de treballar a classe aquests programes.» (Monereo, 2008)

Les característiques d'una activitat autèntica són, fonamentalment, tres:

- **Realisme:** les condicions d'aplicació i exigència cognitiva que es demana als estudiants són similars a les del problema extraacadèmic i estan d'acord amb els objectius de la formació que s'imparteix. Per exemple, si estem ensenyant a un pedagog bases psicopedagògiques de l'aprenentatge, no podem exigir-li continguts i perícia d'un neurofisiòleg.

- **Rellevància:** les competències implicades són o seran útils en els contextos extraacadèmics involucrats. L'estudiant ha de saber i conèixer la utilitat dels coneixements per afavorir la transferència. Per exemple, si busquem afavorir la localització de documentació jurídica actualitzada, no tan sols hem de relacionar-la amb les fonts a les quals s'han de remetre, sinó també assenyalar la utilitat i la destinació que tindrà la informació obtinguda.
- **Proximitat ecològica:** les pràctiques innovadores es troben en «la zona de desenvolupament» del professor i del centre formatiu, és a dir, que no són alienes al seu context més proper i pertanyen, en part, a l'experiència del professorat i es poden construir a partir d'aquesta experiència. Aquesta característica evita l'artificiositat de moltes innovacions que, com que no tenen referents previs, fracassen en el seu intent de renovar totalment l'aproximació didàctica. Per exemple, si en el marc d'una assignatura sobre microeconomia estem treballant l'oferta i la demanda i proposem com a estratègia la realització d'un estudi de cas, procurarem que se situï en una empresa de l'entorn proper, amb la qual cosa es possibilita que l'estudiant compregui millor el context on es desenvolupa.

L'avaluació autèntica se centra principalment en els destinataris i en l'alineament entre objectius, metodologies i resultats. A grans trets, es pot dir que s'oposa a les aproximacions centrades tan sols en els resultats o més tradicionals, que es basen fonamentalment en el professor i la docència.

Les pràctiques universitàries en les Ciències Socials no s'han mantingut fins al moment actual al marge dels processos didàctics centrats exclusivament en resultats. En conseqüència, s'han reforçat certes pràctiques avaluadores que no sempre han perseguit l'aprenentatge, sinó que més aviat s'han emprat com a instrument de «mesurament i qualificació de l'estudiant» (Sánchez i Gairín, 2008: 177). Igual que en altres àrees, aquest paradigma ha estat l'eix vertebrador de l'ensenyament centrat en el professor.

Integrant l'aportació de diversos autors (McDonald, Boud, Francis i Gonczi, 2000; García, 2004 a i b; i Villardón, 2006), els trets que caracteritzen l'avaluació centrada en productes es poden observar a la taula 4.

Taula 4. Trets de l'avaluació centrada en productes

Trets de l'avaluació centrada en productes	Característiques
Referents i criteris d'avaluació	<p>Predominen els criteris de fiabilitat i validesa.</p> <p>Els paràmetres generalment són establerts pel docent, sense referents externs o criteris acadèmics o professionals.</p> <p>Focalitza els estudiants des d'una perspectiva individual (unidireccional) sense vincular l'avaluació amb el projecte del centre.</p> <p>Hi ha una àmplia influència de la cultura psicomètrica.</p>
Orientació i finalitat de l'avaluació	<p>Preval l'avaluació de tipus quantitatiu.</p> <p>La finalitat que es persegueix és selectiva, no té un interès formatiu.</p> <p>Centrada a determinar les debilitats i no pas tant les fortesales de l'aprenent i de l'aprenentatge realitzat.</p> <p>Generalment és una avaluació heterònoma, realitzada gairebé exclusivament pel professor, sense la participació d'altres tipus d'avaluació ni agents, com, per exemple, la que es fa entre iguals (coavaluació) o la que fa l'estudiant mateix (autoavaluació).</p> <p>Moltes vegades s'utilitza com a element de control i de selecció extern.</p> <p>Persegueix la constatació de resultats, és a dir, determinar el «rendiment» de l'estudiant.</p>
L'error	<p>Els errors es castiguen, no són elements d'aprenentatge.</p> <p>Els resultats de les proves són definitius, sense possibilitats d'automillora.</p>
Objecte i estils de l'avaluació	<p>Centrada en allò «fàcilment» avaluable; per tant, en els continguts.</p> <p>Estimula els estudiants a centrar-se principalment en els aspectes «avaluables» dels aprenentatges i deixa de banda aprenentatges importants.</p> <p>Promou que es valorin els aspectes amb caràcter «acreditatiu» de l'aprenentatge.</p> <p>La naturalesa de les tasques d'avaluació ha promogut mètodes d'aprenentatge no sempre desitjables.</p>

L'alineament entre objectius, metodologies i continguts d'avaluació, des de la perspectiva centrada en productes, afavoreix l'avaluació de continguts majoritàriament conceptuals, amb un estil d'aprenentatge memorístic i amb instruments que, si bé requereixen del professor un grau d'elaboració respectable, no comporten la intervenció d'agents externs ni d'escenaris diferents del de l'aula de classe.

Si prenem com a punt de partida la idea de l'avaluació com «[...] el procés d'apreciar, obtenir i proveir informació per prendre les decisions oportunes, que dóna lloc a un conjunt de significacions que facin visibles i intel·ligibles els processos educatius i que, en conseqüència, generin opcions de millora» (Bolívar, 2007: 45), veiem que s'obren noves perspectives al camp de l'avaluació.

En el context espanyol, l'estudi desenvolupat per De Miguel (2006) recorda que els plantejaments didàctics que promou la filosofia de l'EEES es caracteritzen pels trets següents:

- Proporciona més protagonisme a l'estudiant en el seu aprenentatge.
- Fomenta el treball col·laboratiu.
- Organitza l'ensenyament d'acord amb les competències que els estudiants hagin d'adquirir.
- Potencia l'adquisició de les eines d'aprenentatge autònom i permanent.
- Practica l'avaluació contínua.

D'aquesta manera, els procediments d'avaluació contribueixen —i hi han de ser coherents— a l'aprenentatge dels estudiants. Aquest és un esdeveniment complex, amb múltiples dimensions, i la seva avaluació ha de preveure, valorar i saber captar aquesta complexitat i els seus matisos.

La taula 5 presenta, segons el nostre criteri, noves demandes que afecten el paradigma de l'avaluació: demandes relacionades amb els estudiants, les tasques, els escenaris, els agents, l'enfocament del procés i l'objecte de l'avaluació, entre altres.

Taula 5. Demandes que afecten el paradigma de l'avaluació

Aspectes	Demandes de canvi
Escenaris d'avaluació	<p>L'avaluació ha de sortir de les aules, obrir-se al món exterior i desenvolupar la capacitat d'anar de l'un a l'altre i de reflexionar sobre les demandes de cadascun.</p> <p>Han de ser més reals i ajustats als escenaris professionals.</p> <p>(...)</p>
Objecte de l'avaluació	<p>No es pot centrar en allò que l'estudiant no sap.</p> <p>Ha de buscar habilitats i destreses d'ordre superior, vinculades al metaaprenentatge.</p> <p>Ha de promoure la integració dels sabers; és a dir, l'objecte d'avaluació és la resposta complexa, integrada i rellevant de l'estudiant davant de problemes de la realitat professional.</p> <p>Es construeix al llarg del temps i com a resultat del procés d'aprenentatge.</p> <p>(...)</p>
Enfocament del procés	<p>Varia en les seves formes: autoavaluació, coavaluació, heteroavaluació.</p> <p>Cal preveure el procés i el producte, revisant les seves mútues relacions i donant lloc a diferents possibilitats de respostes.</p> <p>(...)</p>
Tasques	<p>Han de ser representatives de la complexitat del procés d'ensenyament-aprenentatge, i focalitzar-se en l'aprenentatge i en l'aprenent.</p> <p>(...)</p>
Agents	<p>Intervenien més agents avaluadors, aportant els seus criteris professionals.</p> <p>Cal distribuir el pes de l'avaluació entre els diferents agents i democratitzar el procés.</p> <p>(...)</p>
Estudiants	<p>Exigeix el compromís de l'estudiant davant el seu aprenentatge.</p> <p>La responsabilitat és una condició necessària per a l'aprenentatge.</p> <p>Participa activament en les propostes metodològiques i l'avaluació.</p> <p>(...)</p>

Aspectes	Demandes de canvi
Professorat	<p>Nova organització de l'ensenyament.</p> <p>Nova organització i redistribució del temps d'ensenyament i aprenentatge.</p> <p>Noves necessitats de formació en diverses àrees: metodologies d'ensenyament i avaluació, monitoratge i tutories.</p> <p>(...)</p>
Programes	<p>Canvi en la forma i en el disseny: ha de reflectir els processos d'aprenentatge i avaluació i expressar la vinculació al perfil professional i la relació amb la resta de les assignatures que componen el currículum.</p> <p>(...)</p>
Institució	<p>Ha d'adequar la gestió i les infraestructures a aquests canvis de paradigma.</p> <p>Ha de generar espais de diàleg per facilitar la solució de les necessitats formatives.</p> <p>Ha d'anticipar-se a les necessitats de formació del professorat i dels responsables acadèmics i a les derivades del procés d'ensenyament-aprenentatge.</p> <p>(...)</p>

Si les pràctiques avaluadores s'acosten a les demandes assenyalades a la taula precedent, podríem estar treballant en un nou context d'avaluació, que per les seves característiques es troba més proper a l'avaluació per competències. En aquest context, s'amplia el concepte d'avaluació a altres àmbits, com si fos un sistema en el qual tot s'integra i s'equilibra.

L'avaluació, en aquest context, ha de ser una pràctica contínua i paral·lela al procés d'ensenyament, un acompanyament permanent al procés d'aprenentatge de l'estudiant, i ha d'integrar de manera natural tant les qüestions formals com les informals (observació dels estudiants, participació en debats...). D'aquesta manera, ha de prendre en consideració les observacions anteriors, però també ha d'incorporar accions adreçades a millorar la qualitat de la formació. En aquest sentit, podem considerar, amb Zabalza (2001) i Bolívar (2007), les següents:

- Diferenciar l'avaluació de seguiment (per aprendre) i l'avaluació de control (per qualificar) dels aprenentatges.
- Considerar la coherència entre l'actuació docent i el sistema d'avaluació proposat.
- Cuidar la varietat i la gradualitat de les demandes que fem en l'avaluació perquè siguin de diversa naturalesa i nivell de dificultat, per evitar la sensació de fracàs i incapacitat.

- Introduir fórmules innovadores d'avaluació, millorar les tècniques convencionals i portar a terme una selecció adequada dels propòsits perseguits.
- Proporcionar informació prèvia per orientar l'aprenentatge i l'esforç de l'estudiant i el *feedback* posterior, respecte a l'avaluació efectuada.
- Proporcionar suggeriments o orientacions per fer possible la millora.
- Establir un sistema de revisió d'exàmens i nivell d'efectivitat.
- Preveure la graduació de les modalitats d'avaluació dels primers anys de carrera als últims.
- Incorporar les noves tecnologies com a recursos vàlids per a l'avaluació.
- Valorar i reconèixer aprenentatges adquirits fora de les classes i vinculats a la nostra disciplina.⁵

L'íntima relació que s'estableix entre les competències i el perfil professional ens recorda directament les funcions que compleix l'avaluació de les competències a la universitat. D'una banda, té un caràcter sumatori, final, de certificació, i comporta que el graduat ha obtingut les competències establertes per al perfil professional en el qual s'ha format. De l'altra, i com a conseqüència del seu caràcter formatiu, valora els sabers propis d'aquest perfil per mitjà de la constatació dels aprenentatges i, per tant, permet desplegar tots els procediments metodològics necessaris per promoure'n l'adquisició. En aquest sentit, és útil l'aclariment de Villardón (2006):

«[...] l'avaluació en la seva funció sumatòria com a avaluació de competències i l'avaluació formativa com a avaluació per al desenvolupament de competències, són dos enfocaments complementaris i necessaris de l'avaluació dels aprenentatges, que condueixen a una concepció global del que ha de ser l'avaluació a la universitat com a element de formació competencial.» (Villardón, 2006: 61-62)

La consideració de l'error com a font de millora

L'aportació realitzada per Quinquer (1987) proposa alguns dels errors més freqüents que afecten l'aprenentatge i alteren l'avaluació en l'àmbit de les Ciències Socials. Encara que l'autora fa la reflexió per al nivell secundari, creiem que és possible fer-la extensiva a la universitat i considerar aquestes dificultats detectades quan analitzem les assignatures de l'àrea.

⁵ Es pot ampliar aquest aspecte a: RUIZ BUENO, C. «La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate». *Educar*, 2006, núm. 38, p. 133-150; i RUIZ BUENO, C. El proceso de evaluación y certificación de competencias. *Formación XXI*, 2002, núm. 10 (revista en línia).

Taula 6. Errors més freqüents en l'aprenentatge de les Ciències Socials

Error/dificultat freqüent	Causes possibles	Possible solució
Conceptes i idees prèvies que obstaculitzen els nous aprenentatges	<p>Aprenentatges previs mal assimilats</p> <p>Falta d'autoreflexió sobre conceptes previs</p> <p>(...)</p>	<p>Avaluació diagnòstica que evidencii aquests coneixements previs i/o manques</p>
Ignorància de la demanda d'aprenentatge	<p>Manca d'explicitació del professor</p> <p>Falta de compromís amb l'aprenentatge</p> <p>(...)</p>	<p>Incorporació dels criteris d'autoregulació</p>
Representació errònia o incompleta de la demanda d'aprenentatge	<p>Falta de comprensió</p> <p>Falta d'explicitació</p> <p>(...)</p>	<p>Dotació de mecanismes que permetin a l'estudiant representar-se adequadament els objectius que es pretenen</p>
Caràcter polisèmic de molts conceptes o dels problemes derivats de la complexitat de qüestions socials (per exemple, la causalitat, el relativisme, l'empatia i la conceptualització del temps i l'espai)	<p>Complexitat pròpia del camp del saber</p> <p>Manca d'estratègies i del saber fer de l'àrea</p> <p>(...)</p>	<p>Necessitat d'evidenciar l'«esperit» de l'àrea</p> <p>Necessitat de fer pensar i actuar com un historiadore, un pedagog, un bibliotecari, un gestor...</p> <p>Necessitat de promoure estratègies i sabers propis de la professió</p>
Precipitació en la realització de les tasques	<p>Manca de reflexió sobre la demanda d'aprenentatge</p> <p>Manca de la lectura dels enunciats</p> <p>Manca de comprensió de l'enunciat</p> <p>(...)</p>	<p>Seqüenciació i explicitació de les demandes</p>
Manca de planificació de les accions que duen a l'aprenentatge	<p>Desorganització</p> <p>Manca d'autocontrol</p> <p>Manca d'estratègies de metacognició</p> <p>(...)</p>	<p>Estructura metacognitiva</p> <p>Autoregulació de l'aprenentatge</p>

Font: Adaptat de Quinquer, 1987.

Amb relació als errors i les dificultats assenyalats a la taula precedent, els diferents tipus d'avaluació (diagnòstica, formativa i sumatòria) poden servir com un instrument útil per a la detecció i la correcció de les dificultats i per a l'acompanyament de l'aprenentatge.

D'aquesta manera, per exemple, si ens situem en una assignatura sobre Gestió del canvi en organitzacions (grau d'Empresarials), fóra oportú situar en quin moment es troba l'estudiant amb relació als components d'organització bàsics per a la comprensió dels processos de canvi. Una possible estratègia seria proposar l'elaboració d'un mapa conceptual que, a més de permetre una introducció a l'assignatura, ens ajudaria a conèixer millor els estudiants i, per tant, a reelaborar els plantejaments de l'assignatura si fos necessari.

Un altre dels errors identificats que sovint dificulten els aprenentatges és la manca d'estratègies de metacognició. La taula 7, que presentem a continuació, pretén ser un suport per als estudiants per tal de conèixer millor els seus processos d'aprenentatge.

Taula 7. Pautes per ajudar els estudiants a conèixer-se millor (individualment o en el treball en equip) en el desenvolupament del seu treball

<i>Pensa en algun problema que t'hagi sorgit amb relació a l'estudi o les tasques que havies de dur a terme. Escriu els passos que has fet per resoldre el problema. Senyala a l'escala del centre la manera com has afrontat aquest problema.</i>							
1. Impuls inicial	Afrontar-lo i resoldre'l	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Deixar-lo de banda per resoldre'l després
2. La teva preocupació	Ser precís	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ser ràpid
3. Manera de resoldre el problema	Treballar ràpid sense verificacions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Verificar, repassar-ho tot, dues vegades si és necessari
4. Afrontar-lo	Enfocar el problema o el tema globalment, com un tot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Identificar-ne les parts i afrontar-les una per una
5. Quan sorgeix una dificultat o et bloqueges	Retrocedeixes i revises els passos fets o els seus resultats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Intueixes on es troba la dificultat i continues
6. Planificació	A la ment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A partir d'escriure-la, d'un esquema previ
Quins d'aquests aspectes t'han donat millors resultats?							
Hi ha quelcom que hauries de millorar quan decideixes afrontar un problema?							
Què necessites saber o saber fer per millorar a l'hora de resoldre els teus problemes?							

Font: Rué, 2009: 260.

Es fa necessari, així mateix, aclarir que aquestes aportacions no esgoten els errors i les dificultats inherents a l'aprenentatge i l'avaluació propis de l'àrea, ni tampoc no corresponen únicament a aquest camp d'estudi, sinó que es troben presents en altres àrees del coneixement. Per això és important, un cop plantejats, reflexionar sobre els factors que intervenen en l'aprenentatge concret i l'afecten, ja que els errors poden tenir diferent procedència (els agents, el procés, les circumstàncies, etc.) i conèixer la font d'error facilita la millora de l'aprenentatge.

Utilitat de l'avaluació de competències a la universitat

La reforma universitària promoguda pels acords de Bolonya es pot transformar en una oportunitat de millora. L'avaluació de les competències pot ser, així mateix, un instrument més en el canvi de paradigma de formació que està afrontant la universitat. En termes generals, podem trobar els avantatges següents a aquest enfocament:

Permet visibilitzar l'avaluació dels aprenentatges

Les guies docents han de reflectir el treball de l'assignatura i si l'avaluació és «una instància més de l'aprenentatge», llavors ha de reflectir tot allò que hi està relacionat: criteris, moments, formes i metodologies. D'aquesta manera, la guia docent com a declaració (o contracte) d'aprenentatge és una eina útil per a la (transparència) de l'avaluació.

Distribueix el pes de l'avaluació per mitjà de la pluralitat d'instruments

Aquesta possibilitat requereix com a condició necessària aplicar l'equilibri i el sentit comú per a la combinació d'estratègies de formació i d'avaluació. Els comentaris que segueixen també es poden aplicar a l'avaluació:

«[Així com en la formació] [...] no existeix un mètode òptim en termes absoluts, ni un ús universal a prova de contextos, professors i continguts, sinó que el mètode ideal és aquell capaç de ser coherent amb la visió de l'ensenyament del docent, que s'adapta a la identitat, la realitat, l'estil d'aprenentatge i les necessitats de cada estudiant i que permet comunicar els continguts fonamentals. Un equilibri entre els plantejaments metodològics i una elecció encertada en l'assignació de les estratègies adoptades als objectius aparellats als continguts sembla que és el millor camí». (Bolívar, 2007: 26-27)

A més, l'aplicació dels instruments d'avaluació per part de diferents agents (el mateix estudiant, els professionals experts en el camp, les parelles, etc.) afavoreix la contrastació d'informació, atès que permet completar diferents dades sobre la percepció dels resultats dels aprenentatges dels estudiants.

Reclama la participació de diferents agents

L'enfocament per competències és un paradigma aplicable a l'educació universitària que no estableix en si mateix una metodologia única d'ensenyament-aprenentatge, ni un sistema únic d'avaluació.

La pluralitat d'agents que intervenen en l'avaluació enriqueix les perspectives sobre l'acompliment, afavoreix la retroalimentació i la disponibilitat d'un nombre més gran d'informacions sobre l'aprenentatge i disposa de l'avaluació per a la millora. De fet, l'oportunitat de l'avaluació millora en la mesura que augmenta la «intersubjectivitat» o contrastació entre persones.

Aquesta possibilitat no implica només els estudiants avaluats, sinó que es fa extensiva a l'ensenyament i a les metodologies tant de formació com d'avaluació per competències. Ressaltem la necessitat de crear una cultura i un clima per a la participació dels agents, especialment pel que fa als estudiants com a responsables de l'avaluació dels seus propis processos d'aprenentatge.

Ordena constructivament la formació, l'aprenentatge i l'avaluació

L'alineament «constructiu» de Biggs (2006) és la idea rectora de la seva contribució: el treball detallat del professor a l'hora de planificar i garantir la coherència entre competències, objectius, sabers i resultats esperats. Les decisions que prengui amb relació a la selecció d'estratègies i instruments de formació i avaluació per assegurar la coherència esmentada donen indicis d'ordenació entre els resultats esperats i les estratègies d'ensenyament. La taxonomia SOLO (Biggs i Collins, 1982) és un exemple d'aquest alineament. Es pot consultar l'estudi de Codó *et al.* (2007), que apliquen la taxonomia per comprovar si hi ha diferències entre els nivells de les produccions escrites dels estudiants quan l'ensenyament s'imparteix en la llengua materna o en un segon idioma.

Possibilita la globalitat i la integració de tots els elements que influeixen en el desenvolupament curricular

És una part de l'articulació necessària entre el perfil academicoprofessional i el disseny curricular, i és necessari explicitar les competències requerides i els coneixements, les habilitats i les actituds necessaris per aconseguir-les. Demana una gran coordinació entre el professorat a fi que l'ensenyament respongui a l'articulació plantejada.

Abordant de manera constructiva el desenvolupament curricular s'afavoreix una avaluació més autèntica, on el procés d'ensenyament-aprenentatge i avaluació s'esdevé naturalment, com un continu entre la situació, les demandes d'aprenentatge i el context.

És un instrument per a la millora educativa universitària

D'una banda és, o pot ser, un instrument per a la millora de l'aprenentatge, en què s'abandona, a poc a poc, el professor com a centre de l'ensenyament i es promou el treball col·legiat del professorat.

«[...] pel fet de trencar amb l'individualisme dominant en la docència universitària, hereu d'una llarga tradició liberal que entén la professionalitat com a autonomia, per donar lloc a un treball conjunt, és una via prometedora de millora docent. Aquesta millora es potencia quan els companys, com a col·legues, a més de compartir espais i àmbits comuns de treball, intercanvien experiències i col·laboren sobre les maneres més adequades d'ensenyar i promoure l'aprenentatge dels estudiants.» (Bolívar, 2007: 37)

D'altra banda, aquesta metodologia de treball o, en paraules de De Miguel (2006), «caràcter institucional de l'ensenyament», afavoreix l'autonomia de l'estudiant:

«El caràcter institucional de l'ensenyament demana una intervenció conjunta del professorat que garanteixi la convergència necessària de concepcions i plantejaments sobre el que és ensenyar a aprendre a aprendre i posterior coherència en l'actuació dels docents d'un centre. En aquesta línia tot professor, en coordinació amb la resta del professorat del centre universitari, ha d'organitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge de la seva matèria com una intervenció que fonamentalment estigui adreçada al seu desenvolupament per mitjà de l'aprenentatge progressivament autònom dels estudiants.» (De Miguel, 2006: 78)

Aquesta millora educativa requereix també que el professor modifiqui el seu «paper en el procés d'ensenyament-aprenentatge i es centri en tasques d'organització, seguiment i avaluació de l'aprenentatge dels estudiants» (Villa i Poblete, 2006: 31).

Temàtiques identificades amb relació a l'avaluació de competències

L'avaluació per competències a la universitat no constitueix un tema únic ni unidimensional, sinó que és possible identificar-hi diversos aspectes. La taula 8 assenyalava i exemplifica algunes temàtiques identificades en la bibliografia específica.

Taula 8. Temàtiques identificades en la bibliografia específica pel que fa a l'avaluació per competències

Temàtiques	Autors de referència
Fonamentació conceptual	Hussey i Smith (2008); Mulder, Weigel i Collins (2007); Barrie (2007, 2006); James i Brown (2005); Hager i Beckett (2005); Villa i Poblete (dir) (2006)
Vinculada explícitament als models de formació per competències	Yorke i Harvey (2005); Gonczi, Hager i Oliver (1990); Gonczi (1990, 1994, 1997); Hager (1990); Bowden (1997); Bowden <i>et al.</i> (2000); Cheetham i Chivers (1996, 1998); Sandberg (2000); Velde (1999); Maxwell (1997)
Avaluació detallada de competències específiques	Bromley, Boran i Myddelton (2007); Smith i Bath (2006); Conquilla-Chiaraviglio, Holland, Machelidon i Pitts (2005); Lindner, Dooley i Murphy (2001); King i Howard-Hamilton (2003); Brinkman i Van der Geest (2003)
Tendència cap a la certificació, l'estandardització i l'assegurament de la qualitat	Gif i Bell-Hutchinson (2007); Bath, Smith, Stein i Swann (2004); Models d'Aneca, AQU Catalunya, projecte Tuning (2003)
Tendència vinculada a estratègies específiques (portafolis, PBL, projectes...)	Paesani, K. (2006); Donnelly (2005); Colás, Jiménez i Villaciervos (2005)
Disseny curricular de l'avaluació per competències (<i>mapping tool</i>)	Baartman <i>et al.</i> (2007); Robley, Whittle i Murdoch-Eaton (2005 a i b)

Font: García San Pedro (2008a).

Aquesta taula, que no pretén ser exhaustiva, exemplifica una síntesi de les diverses línies de recerca sobre avaluació de competències a la universitat, els diferents enfocaments que pot prendre i els aspectes concrets d'aquesta perspectiva avaluadora.

Per reflexionar...

Pensar l'ensenyament i l'aprenentatge de les Ciències Socials des d'una perspectiva de desenvolupament de competències exigeix mobilitzar-se des d'una pràctica educativa centrada en els continguts cap a una pràctica educativa centrada en habilitats; és a dir, transitar des d'una concepció pedagògica que ha posat històricament l'accent en el domini de continguts cap a una concepció pedagògica que assumeix els continguts com un

instrument per al desenvolupament d'habilitats de pensament específiques (Bravo i Milos, 2007). Això no implica relegar els continguts a un segon pla; es tracta, més aviat, de contextualitzar-los en processos d'ensenyament-aprenentatge amb una orientació diferent.

Des d'una perspectiva de desenvolupament de competències, la qüestió central no és pas assegurar que els estudiants reproduïxin informació sobre etapes, personatges, variables econòmiques i circumstàncies polítiques o els fets més significatius d'un determinat procés històric o d'una determinada realitat social; el que es busca és garantir que els estudiants sàpiguen què fer amb aquesta informació per comprendre el món social. Des d'aquesta premissa, l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació basats en competències són tot un desafiament pedagògic i didàctic tant per als professors com per als estudiants.

- Són reals les necessitats detectades per la Comissió per a la Renovació de les Metodologies Educatives en la Universitat (2006), és a dir, les compartim en la nostra realitat? Quines altres necessitats s'han detectat en l'àrea i quin tipus d'accions de millora s'han portat a terme?
- En reflexionar sobre els aprenentatges i el que s'esdevé a les classes diàriament, identifiquem els errors assenyalats prèviament? Amb quines altres dificultats d'aprenentatge ens trobem? Quines estratègies fem per resoldre-les?
- Fem de les activitats d'avaluació «activitats d'aprenentatge»?
- Podem parlar d'un canvi real en les pràctiques avaluadores de l'àrea? Quins passos podem identificar? Han estat útils els passos que hem fet?
- És possible identificar criteris d'avaluació propis i diferenciats de l'àrea de Ciències Socials?
- Atès que la realitat dels estudiants ha canviat i, per tant, també ho han fet les seves característiques i necessitats, poden pensar de quina manera aquests canvis afecten l'aprenentatge i l'avaluació de l'àrea o de quina manera hi incideixen?

3. ANÀLISI DE PRÀCTIQUES EN AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS EN EL CONTEXT NACIONAL I INTERNACIONAL

El desenvolupament i l'aplicació de sistemes, mètodes, estratègies, instruments per a l'avaluació de competències en el marc dels nous dissenys curriculars, impulsats amb motiu de l'EEES, constitueixen un dels grans trencaclosques del professorat universitari. A una temàtica nova s'hi uneix la manca d'experiències contrastades i la diversitat de propostes ben intencionades però no sempre justificades.

No obstant això, l'avaluació de competències i resultats d'aprenentatge, com també la qualificació dels estudiants, té una gran influència en l'aprenentatge de l'alumnat universitari. Així mateix, tal com s'indica als Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, de la European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), l'avaluació de l'alumnat seguint criteris públics, regulacions i procediments aplicats consistentment constitueix un dels aspectes bàsics per a la qualitat interna de les institucions universitàries (ENQA, 2005). Concretament, s'espera que els procediments d'avaluació (ENQA, 2005):

- «Es dissenyin per mesurar l'obtenció de resultats dels aprenentatges buscats i altres objectius del programa.
- S'adeqüin al seu propòsit, sia diagnòstic, formatiu o sumatori.
- Disposin de criteris de qualificació clars i els facin públics.
- Siguin elaborats per persones que coneguin la funció de les avaluacions en el progrés de l'estudiant cap a l'adquisició d'habilitats i coneixements relacionats amb la qualificació.
- No depenguin, sempre que això sigui possible, del judici d'un únic avaluador.»

La diversitat d'estils d'aprenentatge i la varietat de competències que componen els plans d'estudis exigeixen també estratègies i procediments d'avaluació diversos i variats, alguns dels quals centrats en els alumnes (autoavaluació i avaluació entre iguals) i altres de més centrats en el professorat (exàmens, informes, exposicions, etc.).

En aquest apartat presentem, sense ànim de ser exhaustius, algunes de les estratègies, els procediments i els instruments utilitzats i suggerits per a l'avaluació de competències en

l'àmbit nacional i internacional, a partir de l'anàlisi de propostes fetes en diferents estudis i en les guies docents de carreres vinculades a l'àrea que analitzem.

3.1. DESCRIPCIÓ DEL PROCEDIMENT SEGUIT PER A LA RECOLLIDA DE DADES

Per tal de recollir les dades referents a les competències i les estratègies d'avaluació utilitzades en l'àmbit nacional, s'han consultat els llibres blancs elaborats i publicats per ANECA i els programes de diverses assignatures que conformen els plans d'estudis de cinc titulacions que pertanyen a l'àmbit de les Ciències Socials (Pedagogia; Sociologia; Ciències Polítiques; Publicitat i Relacions Públiques, i Documentació). La recerca d'aquests programes s'ha dut a terme accedint als llocs web de sis universitats catalanes (Autònoma de Barcelona, Barcelona, Girona, Lleida, Pompeu Fabra i Rovira i Virgili) que disposen, entre la seva oferta d'estudis, de les titulacions assenyalades. Cal aclarir que no s'ha pogut accedir als programes de determinades titulacions perquè no estan disponibles en format digital.

La consulta dels llibres blancs ha servit per elaborar la llista de les competències transversals i específiques de cadascuna de les titulacions i de les titulacions en global. La consulta dels programes ha permès complementar la llista de competències i observar el tipus de metodologies que el professorat fa servir per determinar l'assoliment dels objectius o les competències. Després de consultar documentació de les sis universitats i d'observar que el desenvolupament de l'apartat d'avaluació en els programes d'assignatures de la Universitat Pompeu Fabra era el més exhaustiu, es va decidir ampliar la consulta a una titulació de l'àmbit de les Ciències Socials, concretament la de Comunicació Audiovisual, en aquesta universitat.

Pel que fa a l'àmbit internacional, la dificultat per localitzar programes d'assignatures dissenyats sobre la base de competències, i poder-hi accedir, va orientar la recopilació i l'anàlisi de documents cap a aquells articles sobre experiències d'avaluació de competències disponibles a la base de dades ISI Web of Knowledge i cap a alguns informes i guies localitzats per mitjà del motor de cerca Google. Les paraules clau utilitzades en ambdós casos han estat aquestes: *assessment*, *skill*, *higher education* i *learning outcomes*. Les principals fonts documentals han estat les següents:

- Learning Outcomes Assessment Website, de l'American Public University System: <<http://www.apus.edu/Learning-Outcomes-Assessment/index.htm>>.
- Inventory of Higher Education Assessment Instruments, del National Centre of Postsecondary Outcomes dels Estats Units: <http://www.stanford.edu/group/ncpi/unspecified/assessment_states/instruments.html>.
- Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes, del projecte Tuning: <<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=175>>.

3.2. RELACIÓ DE LES ESTRATÈGIES D'AVALUACIÓ I LES COMPETÈNCIES

La revisió duta a terme ha permès establir relacions que identifiquen, des de la pràctica, les estratègies amb utilitat avaluadora i relacionar-les amb les competències més adients (vegeu la taula 9). Cal puntualitzar, tal com ja s'especifica en l'apartat anterior, que les competències que es recullen a la taula es presenten redactades de la manera com apareixen en els programes analitzats.

Taula 9. Estratègies i instruments segons les competències per avaluar

Estratègies i instruments per avaluar	Competències proposades en els programes analitzats
Debat/grup de discussió	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprensió dels conceptes i la disciplina ■ Identificació de les formes i les teories relacionades amb l'assignatura ■ Capacitat d'identificar continguts propis de l'assignatura ■ Utilització creativa i àgil dels conceptes i les teories ■ Defensa i debat en públic del contingut estudiat
Seminari	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacitat d'aplicar el coneixement a la pràctica ■ Capacitat d'adaptació a noves situacions ■ Capacitat d'integrar coneixements i metodologies en la pràctica ■ Capacitat d'argumentar ■ Capacitat de proposar solucions a problemes ■ Capacitat de treure conclusions a partir de les resolucions i dels casos plantejats ■ Capacitat de saber debatre ■ Capacitat d'expressar-se oralment amb correcció i eficàcia ■ Capacitat de generar idees ■ Habilitat per organitzar mentalment i analíticament una seqüència ■ Descoberta de relacions significatives entre continguts propis de l'assignatura ■ Capacitat de valorar i jutjar situacions i comportaments professionals en l'anàlisi de casos ■ Capacitat de crítica i autocrítica ■ Capacitat d'anàlisi i síntesi ■ Habilitat per investigar ■ Resolució de problemes ■ Interès manifest per la qualitat dels treballs que s'han de presentar i les tasques que s'han de fer ■ Capacitat d'integrar-se en un equip de treball ■ Impuls a la creativitat individual i en equip ■ Promoció del treball autònom i en equip ■ Capacitat d'autogestió. Distribució de tasques. Contribució productiva a la discussió i el treball de grup ■ Capacitat d'organització del temps i el treball personal ■ Puntualitat i respecte envers el treball dels altres ■ Atenció a la presentació feta pels companys del grup (professor i alumnes)

Estratègies i instruments per avaluar	Competències proposades en els programes analitzats
Pràctiques d'aula	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coneixement i aplicació dels continguts de l'assignatura ■ Comprensió i valoració de continguts propis de l'assignatura ■ Comprensió dels conceptes i la disciplina ■ Identificació de les formes i les teories relacionades amb l'assignatura ■ Utilització creativa i àgil dels conceptes i les teories de l'assignatura ■ Capacitat de proposar solucions a problemes ■ Capacitat d'expressar-se per escrit amb correcció i eficàcia ■ Capacitat de prendre decisions en l'elaboració de treballs ■ Capacitat de gestió de la informació: selecció de les fonts adients i discriminació de dades en la realització de treballs ■ Capacitat d'integrar-se en un equip de treball ■ Capacitat d'aplicar el coneixement a la pràctica ■ Capacitat de generar idees ■ Interès manifest per la qualitat dels treballs que s'han de presentar ■ Respecte dels terminis d'entrega i els formats sol·licitats ■ Ús d'instruments tecnològics
Pràctiques fora l'aula	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coneixement i aplicació dels continguts de l'assignatura ■ Comprensió i valoració de continguts propis de l'assignatura ■ Comprensió dels conceptes i la disciplina ■ Identificació de les formes i les teories relacionades amb l'assignatura ■ Utilització creativa i àgil dels conceptes i les teories de l'assignatura ■ Capacitat d'aplicar el coneixement teòric a la pràctica ■ Capacitat d'anàlisi i de crítica ■ Capacitat de sistematització ■ Capacitat d'abstracció ■ Capacitat d'interrelacionar idees i pensaments ■ Capacitat d'expressar-se per escrit amb correcció i eficàcia ■ Habilitats informàtiques bàsiques per a la producció de treballs i presentacions ■ Capacitat de prendre decisions en l'elaboració de treballs ■ Capacitat de gestió de la informació: selecció de les fonts adients i discriminació de dades en la realització de treballs ■ Capacitat de treball en equip ■ Capacitat d'integrar-se en un equip de treball ■ Interès manifest per la qualitat dels treballs que s'han de presentar ■ Organització del temps i planificació. Respecte dels terminis d'entrega i els formats sol·licitats ■ Comunicació escrita
Resolució de problemes/casos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coneixement dels continguts propis de l'assignatura ■ Comprensió i valoració dels continguts propis de l'assignatura ■ Capacitat d'aplicar el coneixement a la pràctica ■ Coneixement de les nocions bàsiques de la deontologia de la professió

Estratègies i instruments per avaluar	Competències proposades en els programes analitzats
Projecte tutoritzat	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacitat d'anàlisi i de crítica ■ Capacitat de cercar les solucions més adequades segons les característiques de cada problema/situació/context ■ Treball en equip ■ Capacitat de contextualitzar un fenomen ■ Capacitat de fer un treball basat en la recerca científica ■ Capacitat d'abstracció ■ Capacitat de sistematització
Presentació/exposició	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coneixement dels continguts propis de l'assignatura ■ Capacitat de comunicar idees de manera precisa, tant de manera oral com escrita ■ Habilitat per expressar idees i conceptes ■ Habilitats informàtiques bàsiques per a la producció de treballs i presentacions ■ Capacitat de treballar en equip tant resolent les qüestions plantejades com aprofundint en determinats continguts
Examen compresiu	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coneixement i domini del contingut propi de l'assignatura, com també del seu vocabulari bàsic ■ Coneixement de les nocions bàsiques de la deontologia de la professió ■ Comprensió i valoració de continguts propis de l'assignatura ■ Comprensió dels conceptes i la disciplina ■ Domini dels continguts concrets de l'assignatura ■ Interpretació del contingut ■ Identificació de les formes i les teories relacionades amb l'assignatura ■ Utilització creativa i àgil dels conceptes i les teories ■ Aplicació dels conceptes i de les teories ■ Capacitat d'aplicar el coneixement teòric a la pràctica ■ Capacitat d'anàlisi i síntesi ■ Capacitat d'abstracció ■ Capacitat de comprendre i analitzar ■ Capacitat de treballar autònomament ■ Sentit comú ■ Competència comunicativa ■ Capacitat de generar idees ■ Capacitat d'interrelacionar idees i pensaments ■ Preocupació per la qualitat
Prova objectiva	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coneixement dels continguts de l'assignatura
Article/assaig	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilització creativa i àgil dels conceptes i les teories ■ Capacitat d'argumentar ■ Capacitat de generar idees ■ Coneixement i domini del contingut propi de l'assignatura, com també del seu vocabulari bàsic

Estratègies i instruments per avaluar	Competències proposades en els programes analitzats
Article/assaig (continuació)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Comprensió i valoració de continguts propis de l'assignatura ■ Comprensió dels conceptes i la disciplina ■ Identificació de les formes i les teories relacionades amb l'assignatura ■ Utilització creativa i àgil dels conceptes i les teories de l'assignatura ■ Capacitat d'anàlisi i de crítica ■ Capacitat de sistematització ■ Capacitat d'abstracció ■ Capacitat d'interrelacionar idees i pensaments ■ Capacitat d'expressar-se per escrit amb correcció i eficàcia ■ Habilitats informàtiques bàsiques per a la producció de treballs i presentacions ■ Capacitat de gestió de la informació: selecció de les fonts adients i discriminació de dades en la realització de treballs
Simulacions	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coneixement i aplicació dels continguts de l'assignatura ■ Identificació de les formes i les teories relacionades amb l'assignatura ■ Utilització creativa i àgil dels conceptes i les teories de l'assignatura ■ Capacitat d'aplicar el coneixement teòric a la pràctica ■ Capacitat d'anàlisi i crítica ■ Capacitat de sistematització ■ Capacitat d'abstracció ■ Capacitat d'interrelacionar idees i pensaments ■ Interès manifest per la qualitat dels treballs que s'han de presentar ■ Capacitat de contextualitzar un fenomen ■ Resolució de problemes
Rúbriques	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacitat de crítica i autocrítica ■ Promoció del treball autònom i en equip ■ Capacitat d'autogestió. Distribució de tasques ■ Capacitat d'organització del temps i el treball personal ■ Interès manifest per la qualitat dels treballs que s'han de presentar
Diaris	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificació de les formes i les teories relacionades amb l'assignatura ■ Capacitat d'identificar continguts propis de l'assignatura ■ Capacitat de crítica i autocrítica ■ Promoció del treball autònom i en equip ■ Capacitat d'autogestió. Distribució de tasques ■ Capacitat d'organització del temps i el treball personal ■ Expressió escrita ■ Organització del temps i planificació. Respects dels terminis d'entrega i els formats sol·licitats

Estratègies i instruments per avaluar	Competències proposades en els programes analitzats
Carpetes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacitat de crítica i autocrítica ■ Promoció del treball autònom o en equip ■ Capacitat d'autogestió. Distribució de tasques ■ Capacitat d'organització del temps i el treball personal ■ Habilitats informàtiques bàsiques per a la producció de treballs i presentacions ■ Organització del temps i planificació. Respecte dels terminis d'entrega i els formats sol·licitats
Ressenya bibliogràfica	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacitat d'anàlisi crítica ■ Expressió escrita ■ Habilitats informàtiques bàsiques per a la producció de treballs i presentacions ■ Organització del temps i planificació. Respecte dels terminis d'entrega i els formats sol·licitats
Anàlisi i comentari de textos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Capacitat d'anàlisi crítica ■ Expressió escrita ■ Comprensió i valoració dels continguts propis de l'assignatura ■ Identificació de les formes i les teories pròpies de l'assignatura ■ Habilitats informàtiques bàsiques per a la producció de treballs i presentacions ■ Organització del temps i planificació. Respecte dels terminis d'entrega i els formats sol·licitats

Conscients de les limitacions de l'anàlisi, que tan sols volia identificar tendències i que no pretenia en cap cas l'exhaustivitat o la representativitat estadística, aportem algunes dades que ens informen d'una determinada tendència en les estratègies i els instruments utilitzats en l'avaluació de competències:

- Hi ha marcades similituds entre el conjunt d'estratègies utilitzades en els programes nacionals analitzats i les experiències internacionals localitzades.
- Es constata el fet que no hi ha un acord amb relació a la manera com cal formular la redacció de les competències. Pot resultar útil l'anàlisi de les diferents redaccions que s'utilitzen segons la tipologia de competència que es descriu.
- Les estratègies i els instruments d'avaluació més utilitzats han estat aquests: els exàmens de caràcter comprensiu i pràctic es proposen en 40 dels programes; les pràctiques i els exercicis fora de l'aula, 30 vegades; les pràctiques a l'aula i la resolució de problemes tenen 24 incondicionals; els seminaris han estat referenciats 19 cops, i, per acabar, els projectes tutoritzats s'esmenten en 18 programes.
- Hauria estat d'utilitat poder recollir informació sobre els instruments d'avaluació que s'utilitzen en les diferents estratègies plantejades, però no ha estat possible per la manca de dades i la dificultat d'accés a les pràctiques del professorat universitari.

- Destaquem que una mateixa estratègia d'avaluació pot donar resposta a competències molt diferents; d'aquesta manera, no hi ha estratègies concretes per a competències determinades i el seu ús és molt ampli.
- Finalment, cal ressaltar que les estratègies proposades pel professorat en els diferents programes no són exclusives del procés avaluador, sinó que també es poden utilitzar, i de fet s'utilitzen, de manera simultània en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

3.3. ESTRATÈGIES I INSTRUMENTS D'UTILITAT PER AVALUAR

L'avaluació no és un fet aïllat del procés formatiu, sinó que constitueix una part fonamental d'aquest procés. Així doncs, les estratègies i els instruments que presentem tot seguit, tot i que no són exclusius del procés avaluador en el sentit més estricte i restrictiu del terme, ens aporten informació i evidències valuoses a l'hora de prendre decisions sobre el rendiment i l'acreditació de l'alumnat i a l'hora de valorar-los.

Debat/grup de discussió: situació de treball grupal que té com a objectiu principal que l'estudiant analitzi i cerqui solucions o aclareixi les seves idees al voltant d'un problema o situació determinada, a partir de l'exposició i l'intercanvi d'opinions i punts de vista. Els participants en el debat han de preparar prèviament la sessió, per tal de disposar d'informació que els permeti raonar les seves intervencions i analitzar les aportacions de la resta de membres.

Un instrument que pot ajudar el professorat a avaluar l'activitat podria ser una fitxa d'avaluació sistemàtica, consistent en una graella de doble entrada: la part vertical podria contenir la llista d'estudiants que fan l'activitat i la part horitzontal, aquells indicadors que donen informació sobre la competència que es pretén avaluar.

Per exemple, si pensem en una competència relacionada amb el respecte a la diversitat i la pluralitat d'idees, persones i situacions, els indicadors poden ser: respectar el torn de paraula, rebatre les idees amb arguments concrets, ser concís en les intervencions sense monopolitzar el torn de paraula, etc. El professor hauria de puntuar cada estudiant a mesura que va intervenint en el debat d'acord amb una escala o codi establert prèviament. Podria ser que al final de l'activitat hi hagués estudiants sense cap valoració; la manca de valoració, en aquest cas, també és una dada.

Seminari: tècnica d'ensenyament basada en el treball grupal i l'intercanvi d'idees, que persegueix la reflexió, la discussió i l'anàlisi en profunditat d'un tema decidit prèviament. Les sessions de treball estan dirigides i estructurades per un professional.

L'avaluació de seminaris és molt particular i depèn dels objectius i l'estructura. Normalment, es consideren com a part de l'avaluació l'assistència, les aportacions que es fan i la seva presentació a la resta de grup. El contingut de la fitxa d'observació de l'estratègia anterior pot ser vàlida per generar les mateixes propostes.

Pràctiques d'aula: conjunt d'activitats fetes per l'estudiant durant l'horari de classe que tenen com a objectiu consolidar els coneixements teòrics desenvolupats en el temari.

L'avaluació de les pràctiques d'aula depèn del tipus de pràctica proposada en cada cas: comprensió, síntesi, aplicació pràctica, etc.

Resolució de casos: estratègia d'ensenyament-aprenentatge que es basa en la presentació i la descripció d'una situació real o fictícia, anomenada tradicionalment cas. L'estudiant, sia individualment o en grup, ha d'analitzar la situació, identificar els problemes i decidir sobre les accions que, segons el seu criteri, s'haurien d'aplicar per resoldre el cas.

Moltes vegades, la resolució de casos es duu a terme en petits grups. En aquests casos, resulta necessari avaluar el grau de col·laboració que hi ha hagut entre els alumnes participants. Un possible instrument per avaluar aquest grau de col·laboració és el qüestionari d'autoavaluació amb una escala de Lickert d'acord/desacord com la que mostrem a continuació (Paloff i Pratt, 2005: 52):

Taula 10. Qüestionari per a l'avaluació de la col·laboració

Factors de col·laboració	Totalment d'acord	En alguns casos d'acord	Ni d'acord ni en desacord	En alguns casos en desacord	Totalment en desacord
Hem establert objectius comuns					
Ens hem comunicat bé amb el grup					
Hem escollit un líder sense dificultats					
Hem assignat rols sense dificultats					
Tots hem contribuït de la mateixa manera al procés					
Tots hem contribuït de la mateixa manera al producte final					
Hem disposat del temps i dels recursos adequats per complementar la tasca					
Estic satisfet amb la manera com hem treballat conjuntament					
Estic satisfet amb els resultats obtinguts					

Factors de col·laboració	Totalment d'acord	En alguns casos d'acord	Ni d'acord ni en desacord	En alguns casos en desacord	Totalment en desacord
He après amb la realització de l'activitat					
Si us plau, afegeix qualsevol comentari que consideris necessari per explicar les teves respostes:					

Font: Paloff i Prat, 2005: 52.

Projecte: conjunt d'activitats sistemàtiques i elaborades que es duen a terme per tal de donar solució a un problema o pregunta. Les activitats han de ser desplegades per l'estudiant al llarg del temps, tot justificant adequadament totes les decisions que es vagin prenent. És important que les persones involucrades en el projecte tinguin clars els objectius que es persegueixen amb la realització del projecte.

Un possible instrument per a l'avaluació de projectes, en aquest cas, l'avaluació final del projecte, podria ser un petit qüestionari on es valorés cada un dels elements que es consideren importants i pertinents en l'elaboració d'un determinat projecte, sobre la base d'una escala de Lickert.

L'exemple que adjuntem (vegeu la taula 11) es correspon amb un dels instruments que configuren el sistema d'avaluació del projecte final de recerca del Màster en Educació i TIC (*e-learning*) de la Universitat Oberta de Catalunya. Tal com podem observar, aquest instrument considera els referents d'avaluació (portada, índex, revisió teòrica, etc.), els criteris i els descriptors d'aquests instruments i una escala que avalua la presència/absència del tret en qüestió i la seva qualitat.

Taula 11. *Extracte de l'informe d'avaluació externa del projecte final del seminari d'iniciació a la recerca del Màster en Educació i TIC (e-learning) de la UOC. Curs 2007-2008*

Referent d'Avaluació	Criteris que s'inclouen	Absència de l'aspecte avaluat	No es presenta adequadament	Mitjanament bé	Bé	Molt bé
Identificació del treball	La portada conté tots els elements que identifiquen el TFI (títol, subtítol si és necessari, autor, tutor, assignatura i curs acadèmic).					
Índex	El TFI presenta un índex numerat i coherent amb els diversos apartats que el constitueixen.					
Introducció	La introducció està suficientment elaborada i compleix amb el seu objectiu.					
Justificació	Es presenta una argumentació coherent sobre la pertinència i l'interès de la recerca.					
Revisió teòrica	Es presenten els principals treballs en l'àrea d'estudi i s'estableix una connexió entre la recerca existent i la que es proposa en el TFI.					
Altres						

Font: Document intern elaborat pel professor Julio Meneses Naranjo.

Exposició oral: activitat que consisteix en la presentació organitzada d'informació davant d'una audiència.

Al marge dels continguts que donen cos a l'activitat, en una exposició resulta convenient avaluar tots aquells aspectes propis de la comunicació. Podem dur a terme l'avaluació de la comunicació a partir d'una pauta d'observació on assenyalarem els aspectes principals que tindrem en compte en aquesta exposició, des del vessant comunicatiu (vegeu la taula 12). Igual que altres vegades, el procés d'aprenentatge es veu beneficiat si l'estudiant coneix amb anterioritat els criteris que utilitzarem en la seva avaluació.

Taula 12. Aspectes que cal considerar en l'avaluació de les exposicions orals

Aspectes per considerar	Anotacions
Timbre i to de veu	
Pronunciació	
Èmfasi	
Les pauses	
Vocabulari <ul style="list-style-type: none">■ Tècnic: per comunicar la idea tan exactament com es pugui■ Accessible: perquè es compregui sense esforç■ Variat: per evitar la monotonia■ Clar i senzill: per no caure en la pedanteria	
El moviment del cos	
Les gesticulacions	

Prova objectiva: tècnica d'avaluació basada en la formulació d'un conjunt de preguntes breus que van acompanyades de diverses alternatives de resposta. L'alumnat ha de decidir entre les solucions proposades.

El procés d'avaluació considera les limitacions d'aquest tipus de proves per mesurar conductes complexes i els requeriments tècnics per garantir-ne la validesa: diversitat d'opinions, validesa de les opinions i capacitat de discriminació, entre altres.

Exàmens comprensius: tipologia de proves que inclouen un conjunt de preguntes obertes, referents a un tema o aspecte concret, que han de ser desenvolupades per l'estudiant. És necessari que el participant seleccioni, organitzi i presenti els coneixements que té sobre la matèria.

En el cas dels exàmens comprensius, és convenient elaborar una llista de registres (*checklist*) que reculli els aspectes principals que considerem que els estudiants haurien de tractar en les seves respostes, amb la qual cosa s'agilita el procés d'avaluació i se'ls proporciona informació sobre elements que s'haurien de desenvolupar en l'examen.

Article/assaig: escrit per mitjà del qual es desenvolupen les idees i el coneixement amb relació a un tòpic suggerit pel docent o que ell mateix ha triat. La utilització de l'assaig afavoreix el desenvolupament de la reflexió crítica i de l'expressió escrita, especialment en el seu vessant

expositiu i argumentatiu. Es pot ampliar informació sobre la utilització de l'assaig com a estratègia didàctica i d'avaluació en els enllaços següents:

- RODRÍGUEZ, Y. El ensayo: una estrategia para la promoción de la escritura en el Instituto Pedagógico Rural «Gervasio Rubio». *Investigación y Postgrado*, 2007, núm. 22 (2), p. 231-258. [consultat 18/07/08] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2511797&orden=0>
- VARGAS, G. El ensayo como género literario y como instrumento de evaluación. Recomendaciones para la lectura y preparación de ensayos. *Revista de Comunicación*, 1989, núm. 4 (2). [consultat 18/07/08] <<http://www.itcr.ac.cr/revistacomunicacion/Vol4No21989/pdf/s/gvargas.pdf>>

Simulacions: afavoreixen l'avaluació de competències des de la perspectiva del saber fer, ser i estar. La simulació, com a estratègia didàctica, consisteix a representar situacions reals on els estudiants posen en joc coneixements, habilitats i actituds objectes d'aprenentatge i avaluació, sense els riscos i les constriccions que les situacions reals comporten. Aquestes simulacions es poden dur a terme a l'aula, com si es tractés d'una obra de teatre, o per mitjà dels múltiples programes informàtics disponibles al mercat. Les simulacions afavoreixen la motivació dels estudiants i la comprensió de situacions complexes, com també l'aprenentatge experiencial, conjectural i per descobriment. Per a més informació es poden consultar les fonts següents:

- *La simulación como estrategia didáctica*. <http://www.educared.org.ar/enfoco/ppce/temas/28_la_simulacion/recorrido.asp>
- DE LA TORRE, S. *Estrategias de simulación: ORA, un modelo innovador para aprender del medio*. Barcelona: Octaedro, 1997.
- DIVERSOS AUTORS. *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro, 2000.

Rúbriques: pauta d'avaluació que recull un conjunt de criteris específics sobre la base dels quals s'avalua un determinat producte o activitat. Aquests criteris han de reflectir amb claredat els objectius d'aprenentatge, com també identificar i descriure els diferents nivells d'assoliment per a cada un dels criteris considerats. És convenient que la rúbrica s'acordi i es comparteixi amb els alumnes abans d'iniciar l'activitat. La utilització de rúbriques en els processos d'avaluació aclareix les expectatives, redueix l'ambigüitat i la subjectivitat i promou la retroalimentació i l'autoavaluació, entre altres avantatges. Es pot consultar un exemple de rúbrica a l'enllaç següent:

- <<http://www.auladeletras.net/webquest/documentos/panorama/evalua.htm>>

Diaris: hi ha una àmplia varietat de diaris (personals, de viatge, de camp, escolars, docents, etc.), però tots consisteixen en un document (escrits, fotografies, multimèdia, etc.) en el qual es descriuen i es relaten fets, emocions, pensaments, experiències, hipòtesis i

interpretacions, entre altres. Els objectius d'aquest diari en l'àmbit educatiu són els següents: reflexionar sobre experiències viscudes en el marc d'una assignatura, projecte o pràctiques professionals, i documentar i sistematitzar l'experiència per a anàlisis posteriors.

El diari, com a estratègia didàctica, afavoreix la reflexió crítica, desenvolupa competències d'expressió escrita i potencia la capacitat d'observació, entre altres. Es pot trobar més informació sobre la utilització del diari com a estratègia de formació i avaluació a les fonts següents:

- GONZALO, R. El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. *EF y Deportes*, 2003, núm. 60. [consultat 18/07/08] <<http://www.efdeportes.com/efd60/diario.htm>>
- OSPINA, D. P. *El diario como estrategia didáctica*, 2007. <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?id=35836>>

Carpets de treball: es tracta de carpetes o similars (CD-ROM, DVD, web, bloc, etc.) on els estudiants recullen una selecció de materials i documentació diversa (exercicis, pràctiques, multimèdia, reflexions, autoavaluacions, etc.) que evidencien el rendiment, l'esforç i el progrés de l'estudiant en el marc d'una assignatura/matèria. La funció d'aquestes carpetes és documentar i registrar el procés d'aprenentatge dels alumnes. Resulta fonamental que aquestes carpetes de treball incloguin autoreflexions i avaluacions per part dels alumnes. Es pot trobar més informació sobre la utilització de les carpetes a les fonts següents:

- MARTÍNEZ, M.; CRESPO, E. La evaluación en el marco del EEES: el uso del *portfolio* en Filología Inglesa. *Revista de docencia universitaria*, 2007, núm. 2. [consultat 18/07/08] <http://www.um.es/ead/Red_U/2/crespo_lirola.pdf>
- Portfolio Assessment. <<http://www.apus.edu/Learning-Outcomes-Assessment/Committees/Exploring%20Portfolios.pdf>>
- DIVERSOS AUTORS. *Carpets d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Bellaterra: Servei de Publicacions, 2008.
<<http://www.uab.es/servlet/Satellite?blobcol=urldocument&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=iDocument&blobwhere=1216188719516&ssbinary=true>>

La utilització de les carpetes d'aprenentatge resulta fonamental per a l'avaluació formativa. Aquesta avaluació requereix un seguiment constant, tant per part del professorat com de l'alumnat, i una intensa interacció entre ells que permeti anar avançant sòlidament en el procés d'aprenentatge, reflexionar sobre el mateix procés, resoldre dubtes, potenciar els encerts, etc. (Jariot i Rifà, 2008: 91).

La taula 13 ens dóna una idea de la manera com els estudiants poden reflexionar sobre el procés d'elaboració de la carpeta o portafolis.

Taula 13. Planificar i autoavaluar-se una activitat (es pot vincular al portafolis)

Pautes per planificar l'execució d'una activitat
Què he de fer?
Com ho faré? Què faré en primer lloc? I després?
Amb què?
Amb qui?
Quines altres coses necessito saber primer, per fer...?
Quines altres coses necessito saber fer, per fer...?
Quant temps tardaré a fer-ho?
Fitxa de reflexió personal i d'autoavaluació de l'alumne
■ Què he après? Amb què ho relaciono?
■ Què hauria d'haver fet millor? Què hauria d'haver sabut millor?
■ En què he millorat?

Font: Rué, 2009: 260.

La taula 14 mostra l'exemple d'una graella de seguiment utilitzada en l'avaluació continuada d'una carpeta d'aprenentatge (Jarriot i Rifà, 2008: 91). L'exemple respon a l'assignatura Orientació laboral de la titulació d'Educació Social de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, curs 2006-2007.

Taula 14. Exemple de l'informe d'avaluació continuada per als estudiants i els docents

Contingut/competència	Què he assolit	Evidències	Què em/li queda per assolir	Com s'aconsegueix
Què sé sobre...				
He triat... perquè...				
L'orientació laboral és...				
Una persona ocupable és...				
Conèixer programes i tècniques d'orientació laboral és útil per...				
Les plataformes en línia...				
El diagnòstic en orientació laboral...				

Contingut/competència	Què he assolit	Evidències	Què em/li queda per assolir	Com s'aconsegueix
La planificació del projecte professional...				
Com es millora l'ocupabilitat de les persones...				
Les entrevistes d'orientació...				
Els itineraris d'inserció...				
L'orientació laboral és...				
L'orientació laboral en el currículum de l'educador social...				

Ressenya bibliogràfica: és un informe de les característiques i el contingut de qualsevol publicació. Aquesta ressenya pot ser informativa (informa del contingut d'una publicació i només requereix una lectura superficial) o crítica (avalua el contingut de la publicació i requereix una lectura molt més minuciosa i crítica). La seva avaluació utilitza pautes d'anàlisi i té en compte aspectes de contingut i de reflexió personal.

Anàlisi i comentari de textos: en sentit estricte, consisteix en l'estudi detallat d'un text en la seva forma i contingut, però depenent del tipus de matèria en la qual es desenvolupi aquesta estratègia es pot demanar a l'alumne que relacioni el text amb els continguts treballats durant el curs.

Una bona estratègia per a l'avaluació i l'anàlisi de textos (documentals, pel·lícules, etc.) és la rúbrica per a l'autoavaluació, comentada anteriorment, ja que permet que l'estudiant comprovi, segons una escala detallada, en quin «nivell» es troba el seu treball i l'orienta sobre les millores que podria fer. L'exemple que mostrem a continuació respon a la rúbrica emprada per a l'avaluació de l'anàlisi crítica d'una pel·lícula (vegeu la taula 15) i és utilitzada a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, curs 2006-2007, en l'assignatura Psicologia dels grups i de les organitzacions (Jarriot i Rifà, 2008: 91).

Taula 15. Graella d'avaluació final per a l'estudiant d'Educació Social

Psicologia dels grups i de les organitzacions. Autoavaluació d'anàlisi crítica de pel·lícules					
Referència de la pel·lícula autoavaluada					
Estudiant:					
Ítems	Valoració				
	1	2	3	4	5
Identificació de l'estudiant i la pel·lícula	He indicat, a l'inici del comentari, el meu nom i cognoms.	He indicat, a la pàgina d'inici, el meu nom i cognoms, la meva titulació i el curs i el títol del treball.	He indicat, a la primera pàgina. 1) El meu nom i cognoms, la meva titulació, el curs i el professor responsable de l'assignatura. 2) El títol de la pel·lícula i alguna altra dada, com, per exemple, el nom del director.	He indicat, a la primera pàgina: 1) El meu nom i cognoms, la meva titulació, el curs i el professor responsable de l'assignatura. 2) El títol de la pel·lícula a Espanya, el director i l'any.	He indicat, a la primera pàgina: 1) El meu nom i cognoms, la meva titulació, el curs i el professor responsable de l'assignatura. 2) El títol original de la pel·lícula, el títol de la pel·lícula a Espanya, el director, l'any i el país.
Aspectes aplicatius: relació entre els comentaris i els continguts de l'assignatura	No ho relaciono amb els continguts de l'assignatura.	Faig alguna relació segons el programa de manera poc elaborada.	De tant en tant, incorporo algun comentari sobre els continguts de l'assignatura sense integrar-ho.	Integro els continguts de l'assignatura.	Reelaboro i integro els continguts de l'assignatura amb la temàtica objecte de comentari.
Idea més innovadora	La selecció de la «idea innovadora» no es justifica ni des del punt de vista personal ni professional.	La selecció de la «idea innovadora» es justifica des d'un vessant personal.	La selecció de la «idea innovadora» es justifica des d'un enfocament personal i professional.	La selecció de la «idea innovadora» es justifica per una interrelació de l'àmbit personal i professional.	La selecció de la «idea innovadora» es justifica perquè no tan sols es relaciona amb aspectes personals i professionals, sinó també amb el contingut propi de l'assignatura.

Ítems	Valoració				
	1	2	3	4	5
Idea més reiterativa	La selecció de la «idea reiterativa» no es justifica ni des de l'estructura ni des del contingut de la pel·lícula.	La selecció de la «idea reiterativa» es justifica bàsicament des d'un vessant estructural.	La selecció de la «idea reiterativa» es justifica bàsicament des del punt de vista dels continguts.	La selecció de la «idea reiterativa» es justifica tant des del punt de vista dels continguts com de la seva estructura.	La selecció del «punt d'inflexió» queda justificada partint d'una anàlisi de les històries de vida presentades a la pel·lícula relacionant, estructuralment i conceptual, els fets ocorreguts abans i després d'aquest punt d'inflexió.
Punt d'inflexió	La selecció del «punt d'inflexió» només es justifica de manera intuïtiva.	La selecció del «punt d'inflexió» atén a arguments estructurals.	La selecció del «punt d'inflexió» es justifica des d'un enfocament conceptual.	La selecció del «punt d'inflexió» es justifica per l'exposició d'arguments propis del llenguatge cinematogràfic.	La selecció del «punt d'inflexió» queda justificada sobre la base d'una anàlisi de les històries de vida presentades a la pel·lícula relacionant, estructuralment i conceptual, els fets ocorreguts abans i després d'aquest punt d'inflexió.
Expressió escrita	Hi ha incorreccions ortogràfiques, tipogràfiques, lèxiques i d'estil i al text hi manca coherència i consistència.	L'ortografia i la topografia són correctes, però hi ha errades lèxiques (paraules mal utilitzades o barbarismes).	Hi ha incorreccions d'estil i una manca de coherència i de consistència (és a dir, hi ha contradiccions i frases i paràgrafs incorrectes).	Des del punt de vista formal (ortografia i estil), el text és correcte, però hi continua mancament coherència i consistència.	El text és correcte des del punt de vista formal i té consistència interna.
Si la tornés a fer, què en milloraria o n'eliminaría?					
Total					

30 punts = excel·lent / 25 punts = bé / 20 punts = adequat – suficient / 15 punts = s'ha de millorar.

Finalment, i com a cloenda de l'apartat, presentem a la taula 16 uns exemples on es relaciona la competència per treballar amb l'estratègia i l'instrument utilitzat per a la seva avaluació, recordant les relacions de coherència que hi ha d'haver entre els objectius, la metodologia i el sistema d'avaluació.

Taula 16. Relació d'estratègies i instruments per utilitzar segons competències concretes

Competència	Estratègia utilitzada per a l'avaluació	Instrument emprat per a la recollida d'evidències
Respectar la diversitat i la pluralitat d'idees, persones i situacions	■ Debats/grups de discussió	■ Pauta d'observació
Desenvolupar processos i models de gestió de la qualitat en contextos educatius i formatius	■ Resolució de casos	■ Qüestionari d'autoavaluació
Dissenyar plans, programes i projectes adaptats als contextos educatius i formatius	■ Projecte	■ Informe d'avaluació
Saber comunicar-se de manera efectiva, tant en les llengües pròpies com en una tercera llengua	■ Exposició oral	■ Graella d'observació
Analitzar críticament el treball personal i utilitzar els recursos per al desenvolupament professional	■ Carpetes	■ Graella d'autoavaluació

Per reflexionar...

Pensant en la importància de revisar les pràctiques avaluadores, proposem algunes preguntes que poden servir per orientar la reflexió.

- És possible identificar de manera unívoca una determinada estratègia o instrument d'avaluació amb una tipologia de competència concreta?
- Són compatibles diferents estratègies d'avaluació en una mateixa proposta formativa?
- La mida del grup condiona la tria i el desenvolupament de l'estratègia d'avaluació?
- Té sentit diversificar les estratègies d'avaluació d'acord amb les característiques de l'estudiantat?
- Quines estratègies d'avaluació serien les més indicades per a un determinat programa que s'analitza?
- Com s'evita que l'estudiant s'entreni en el format d'avaluació?
- ...

4. L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀMBIT DE LES CIÈNCIES SOCIALS. UNA GUIA DE TREBALL

L'objectiu d'aquesta guia és descriure amb claredat els aspectes essencials que componen un procés d'avaluació basat en competències de l'àmbit de les Ciències Socials. Aquesta descripció s'ha dut a terme identificant els diferents passos que cal seguir des d'un punt de vista pràctic.

De manera genèrica, es poden identificar dos blocs diferenciats. Un primer bloc té a veure amb el conjunt de consideracions i actuacions prèvies que han de formar part del procés i que són requisit indispensable per fer viable qualsevol estructura d'avaluació basada en competències. D'altra banda, el segon bloc presenta una proposta per a la concreció d'aquest procés.

4.1. CONSIDERACIONS PRÈVIES

Reflexió i planificació

Desenvolupar un procés d'avaluació basat en competències requereix tenir en compte algunes consideracions que en poden condicionar la viabilitat i l'eficàcia:

- El disseny curricular proposat ha d'estar basat en competències.
- S'ha de partir d'una delimitació conceptual del terme competència tenint en compte criteris d'utilitat (plasticitat) i com a resultat d'un consens entre els diferents agents implicats en el disseny curricular i l'activitat docent.
- Convé assumir un model de classificació d'aquestes competències des d'una perspectiva global institucional/organitzacional.
- Tant l'estructura curricular com el desplegament de la seva organització docent han de ser clars. Aquesta organització pot ser diversa:
 - Distribuïda de manera tradicional en unitats bàsiques com ara assignatures, matèries, mòduls, etc.
 - Basada en metodologies integrades com ara aprenentatge basat en problemes (ABP), projectes, resolució de casos, etc., que incorporen una seqüència pròpia que permet l'avaluació en clau de competències.
 - Aquella que preveu espais curriculars propis que són especialment propicis per a l'avaluació de competències (per exemple, pràcticum).

- És necessari partir d'una planificació i una coordinació prèvies que integrin el conjunt del professorat que pertany a la titulació.
- S'han d'establir diferents nivells de decisió i execució ja des del moment de la planificació.
- La presa de decisions s'ha de basar en la qualitat del procés docent prenent com a referència la qualitat dels titulats.

Decisions des del punt de vista metodològic

És necessari tenir ben definits els elements que conformen cada competència amb la finalitat de poder-les avaluar de manera ajustada. Aquesta definició es podria fer per mitjà d'una matriu. També cal considerar el següent:

- És convenient partir d'una definició d'avaluació que orienti el procés de presa de decisions.
- Qualsevol activitat formativa és susceptible de ser utilitzada en l'avaluació.
- Existeixen més agents d'avaluació a més del professor (autoavaluació i coavaluació).

De manera genèrica, l'avaluació de competències transversals està més lligada a les metodologies docents utilitzades i, en canvi, les competències específiques estan més pròximes als continguts i els procediments que cal desenvolupar mitjançant aquestes activitats.

Avaluació de competències pas a pas

Tenint en compte les observacions anteriors, s'ha considerat útil descriure el procés d'avaluació de competències concretant els passos que cal seguir i utilitzant dos blocs diferenciats: bloc de definició i bloc de desenvolupament de l'avaluació.

La diferència entre aquests dos blocs, a banda del seu contingut, rau fonamentalment en les persones o col·lectius que s'encarreguen de realitzar-los. Aquests blocs podrien respondre a diferents nivells de responsabilitat.

La confecció del bloc de definició ha d'estar liderada i coordinada pels equips directius i gestors de cada titulació (nivell mitjà); es tracta d'una tasca col·legiada, impulsada i concretada per aquelles persones que en cada cas tinguin la responsabilitat de coordinar les titulacions des d'un punt de vista global. S'entén que cada institució ha de crear el seu propi sistema de definició curricular, de manera que pugui ser utilitzat posteriorment des de les propostes didàctiques dels docents.

D'altra banda, el docent s'ocupa d'organitzar una proposta didàctica relativa a uns elements ja explicitats i expressats en el bloc de definició. Aquesta tasca més personalitzada (nivell micro) seria responsabilitat del professor, sabent que bona part del que conforma la seva planificació en termes de guia docent o guia d'aprenentatge ja li és donat des d'un nivell de decisió i definició més ampli.

La concreció d'aquests dos blocs hauria de quedar plasmada en la proposta docent de les unitats bàsiques d'assignació de crèdits que podrem observar més endavant en aquest mateix document.

Com a complement a aquest doble nivell de responsabilitat, és necessari explicar la necessitat o, almenys, la conveniència que cada institució proposi un model o marc genèric de referència (nivell macro) que pugui ser utilitzat pels nivells mitjà i micro. Aquest marc seria l'encarregat de tasques com ara la proposta del model de competències per utilitzar en la definició dels títols, una bateria d'activitats formatives i d'estratègies d'avaluació amb un significat unívoc i inequívoc i vinculat a la dedicació del professor, una proposta d'elements bàsics per a la determinació del contingut de cada competència, etc.

Entenent que aquest marc està present en cada institució, passarem a descriure els passos que cal seguir en el bloc de definició i de desenvolupament.

Bloc de definició (nivell mitjà)

Pas 1. Tenir clarament definides les competències de la titulació de referència

Les competències han d'estar correctament enunciades. La novetat que comporta el conjunt de nous termes associats a la planificació i l'acció docents no ajuda que els professionals de la docència (especialment docents) adoptin dinàmiques associades a propostes com ara l'avaluació de competències.

Per tant, és desitjable que ja des de l'enunciat de les competències es promogui la claredat terminològica, que, sens dubte, afavorirà la claredat en l'acció. Des d'aquest punt de vista, a manera d'exemple, una proposta per a l'enunciat de les competències seria la següent:

«*El graduat/ada en la titulació ha de ser competent en...[substantiu].....*». Aquest ús del substantiu pot semblar irrellevant, però a la pràctica denota un sentit global i facilita el procés de redacció d'objectius de manera diferenciada de les competències.

Pas 2. Determinar els components que defineixen cada competència per mitjà d'una matriu⁶

Aquesta matriu és entesa com un instrument per utilitzar en el moment del disseny amb el qual es vol descriure de manera precisa allò que es pretén aconseguir des del treball de cadascuna de les competències.

⁶ En alguns contextos, aquesta matriu per a la definició dels elements de la competència es pot trobar amb la denominació de *rúbrica*. En aquest capítol, el terme *rúbrica* apareix en el sentit de matriu de definició de la competència. Per tant, no s'ha de confondre amb el seu ús concret com a eina per a l'avaluació d'activitats formatives concretes a manera de registre d'observació.

Arends (2004), citat per López Carrasco (2007), parla d'aquesta matriu en termes de rúbrica, és a dir, com una eina que serveix per fer una descripció detallada del tipus d'acompliment esperat per part dels estudiants, com també els criteris que cal emprar per fer-ne l'anàlisi.

Per què convé utilitzar la rúbrica/matriu en aquest sentit?

Hi ha molta documentació en la qual es descriu on i quan cal utilitzar la rúbrica, com es construeix i la seva diferent tipologia segons el nivell de detall dels seus components (holística/analítica); no obstant això, en aquest moment del procés ens interessa justificar el seu ús, és a dir, expressar per què convé utilitzar la rúbrica. En aquest sentit, és útil fer referència als plantejaments de Jamison (1999) i Volk (2002), que atorguen importància a l'ús de les rúbriques d'acord amb la seva utilitat per a professors/es i estudiants.

Per a professors/es:

- Ajuda en la definició de l'excel·lència i el pla d'instrucció de manera que els estudiants puguin aconseguir-lo.
- Alinea els objectius del currículum i la proposta d'avaluació.
- Ajuda a ser curiosos, honestos i consistents amb les qualificacions.
- Redueix el temps emprat per avaluar el treball de l'estudiant.
- Pot promoure la consistència entre les expectatives i els resultats en diferents nivells de desagregació (cursos, departaments, etc.).

Per a estudiants:

- Aclareix les expectatives dels professors.
- Crea un alt nivell d'expectatives amb una realització de qualitat clarament indicada.
- Ajuda al procés d'acte i coavaluació.
- Proporciona un *feedback* orientat que identifica com i on cal millorar.

Des del punt de vista de l'educació universitària i en coherència amb les directrius definides en l'Espai europeu d'educació superior, l'ús d'aquest instrument també pot ser especialment valuós per a les institucions en dos sentits:

- Fer transparents i identificables els diferents plans d'estudi, com també el seu desenvolupament curricular.
- Subministrar informació sistematitzada per als processos de garantia de qualitat de les institucions.

En el moment de construir una matriu d'aquest tipus, s'ha de prendre la decisió sobre el seu nivell de detall o la seva desagregació en l'anàlisi. Aquest nivell d'atomització es concreta en la redacció d'indicadors que es dugui a terme.

La decisió pot estar condicionada per diversos factors, com ara l'estil docent del professor o el tipus de contingut per treballar. No obstant això, aquesta decisió hauria d'estar determinada pel consens del grup de professors o la naturalesa de la titulació; aquesta decisió donaria lloc a una posició més col·legiada i no tan dependent del perfil individual del professor.

De tota manera, el disseny i el desenvolupament de la matriu ha de possibilitar i assegurar la característica fonamental de traçabilitat entre el disseny curricular i la concreció del procés d'avaluació per desenvolupar.

A partir d'aquest plantejament, la taula 17 ofereix de manera sintètica els aspectes rellevants a l'hora de definir els elements bàsics que cal tenir en compte per definir les competències.

Taula 17. Elements bàsics per a la definició de competències

Competència	
Descriptors (dimensions, categories, atributs)	<ul style="list-style-type: none"> La competència ha d'estar enunciada i definida de manera completa desglossant-ne el contingut en descriptors que es poden establir en clau de continguts, objectes, àrees, etc. (amb un criteri consensuat). En el context universitari, sembla que establir aquests descriptors en clau de continguts⁷ és la manera més propera per al docent.
Nivells	<ul style="list-style-type: none"> Els nivells determinen el grau de consecució de les competències. Han d'estar definits de manera consensuada en la fase de planificació prèvia. S'han de definir considerant <i>un criteri</i>. A tall d'exemple, es poden assenyalar dues propostes de criteris per establir una gradació de nivells: <ul style="list-style-type: none"> Autonomia, aprofundiment o complexitat (U. Deusto). Complexitat, autonomia, proacció, creativitat, sentit crític, argumentació (U. Girona). La seva definició és d'una gran ajuda per a la definició d'indicadors.
Indicadors (estàndards, objectius)	<ul style="list-style-type: none"> Són les metes que, un cop aconseguides per l'estudiant, el situen en condicions d'arribar a un determinat nivell de competència (entenant que se supera un nivell amb la consecució d'un o més indicadors). Depenent del seu nivell de desagregació, els indicadors poden ser per si mateixos la dada observable per identificar o bé poden estar descompostos en dades/actituds observables que haurien de permetre la verificació que l'indicador s'ha assolit. Són un aspecte clau del procés i la redacció hauria d'orientar-se a la mesurabilitat. Aquest apartat està en clara relació amb la redacció tradicional d'objectius didàctics; per tant, la redacció hauria de preveure estratègies similars a les utilitzades en la redacció d'objectius. Seria especialment rellevant tenir en compte les diferents tipologies d'objectius (teòrics, procedimentals i actitudinals) amb vista a determinar les activitats d'aprenentatge i avaluació per dissenyar en la proposta docent.

⁷ La conveniència d'utilitzar els continguts com a descriptors de la competència en l'àmbit de l'educació superior estaria avalada, a més d'una qüestió de familiaritat del professorat, des de la mateixa definició de les directrius dels ensenyaments que ja estan descrites en aquests termes.

Els elements bàsics descrits es podrien concretar en una estructura com ara la que es mostra a la taula 18.

Taula 18. Model de matriu de definició de competència

Competència			
Descriptor	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
Contingut/objecte/etc.	Indicador 1: Dada/actitud observable		
	Indicador n: Dada/actitud observable		
Contingut/objecte/etc.			

Amb la finalitat de facilitar la comprensió d'aquesta estructura, s'ofereix (vegeu la taula 19) un exemple de competència emprada sobre aquest esquelet.

Taula 19. Exemple de matriu de la competència de gestió de la informació i el coneixement (URV)⁸

Competència: gestió de la informació i el coneixement			
Descriptor	Nivell 1	Nivell 2	Nivell 3
Necessitats d'informació	Utilitza un sol tipus d'informació (per exemple, només informació obtinguda al Google).	Utilitza articles de revistes, llibres, dades estadístiques, legislació, etc. (tant en paper com en versió electrònica).	Utilitza articles de revistes, llibres, dades estadístiques, legislació, etc., obtinguts en institucions de fora de la URV, en diferents idiomes.
Tipus i formats de fonts d'informació			
Els costos per accedir a la informació			
Diferents mitjans d'accés a la informació	No esmenta ni es pot deduir d'on ha obtingut les fonts d'informació utilitzades.	Utilitza diversos recursos com a font d'informació: Internet (per exemple, Google), bases de dades, catàlegs...	Explicita les estratègies de cerca utilitzades: paraules clau, combinacions de termes amb operadors booleans, ús de límits (idioma, anys, etc.).
Sistemes de recerca			
Gestió i registre de fonts d'informació	Utilitza un sol recurs d'informació (per exemple, només Google).		Utilitza eines de gestió bibliogràfica (per exemple, Refworks).
(...)	(...)	(...)	(...)
(...)	(...)	(...)	(...)

⁸ Aquest exemple és l'adaptació d'un fragment de la matriu de la competència de gestió de la informació i el coneixement construïda pel Servei de Recursos Educatius de la Universitat Rovira i Virgili (document de treball).

Pas 3. Desenvolupament curricular en unitats bàsiques d'assignació de crèdits

És el moment que la titulació decideix establir una sèrie d'unitats bàsiques (tradicionalment, assignatures, mòduls, matèries, etc.) i les distribueix al llarg dels cursos acadèmics que es duen a terme. Aquestes unitats han d'estar compostes a partir de la definició de les rúbriques realitzades amb anterioritat.

Derivada d'aquesta distribució, la planificació prèvia ja facilita la composició de cadascuna de les unitats bàsiques establertes amb els components següents: competències, descriptors, nivells i indicadors.

Una vegada establerts els components de cada unitat bàsica derivats de les rúbriques, el professor/a o grup de professors/es encarregat de desenvolupar una unitat bàsica ha d'establir el conjunt d'activitats formatives i estratègies d'avaluació que s'utilitzaran.

Els components d'una unitat bàsica es concretarien a partir dels elements descrits a la taula 20.

Taula 20. Components d'unitat bàsica d'assignació de crèdits

Unitat bàsica d'assignació de crèdits (assignatura, mòdul, unitat, matèria, etc.)					
Components derivats de la matriu				Components per al desenvolupament docent	
Competències	Descriptors	Nivells	Indicadors	Activitats formatives	Estratègies d'avaluació

Tot aquest procés no és possible ni viable des d'una concepció individual i privada de la docència. Aquest camí es compon de decisions que han de ser preses des d'algun tipus de consens i coordinació previs.

Des de l'elaboració d'aquesta guia en l'àmbit de les Ciències Socials, s'ha considerat oportú oferir elements que ajudin el docent a fer efectiva les decisions esmentades més amunt. Aquests elements de referència es concreten en l'anàlisi de les pràctiques avaluadores utilitzades en l'àmbit de les Ciències Socials. Aquesta anàlisi (vegeu el capítol 3) es duu a terme sobre la base de dos tipus d'informació:

- Quines són les activitats, les estratègies i les metodologies d'avaluació més utilitzades en l'àmbit de les Ciències Socials?
- Quines d'aquestes metodologies són més adequades segons la tipologia de competències per avaluar?

Bloc de desenvolupament de l'avaluació (nivell micro)

Pas 4. Desenvolupament de l'avaluació basada en competències

S'ha de partir del fet que el procés d'avaluació es concreta en el registre sistemàtic d'informació rellevant orientat a la presa de decisions tant en la qualificació dels estudiants com en la millora del mateix procés.

Aquesta doble idea pot ser desenvolupada diversament de manera que es doni resposta a allò que ha d'orientar l'acció avaluadora. La proposta que es descriu a la taula 21 és una possible organització de la informació d'una unitat bàsica; aquesta proposta no ha de ser considerada com l'única vàlida i viable en tots els contextos.

Amb relació a la proposta descrita a la taula 21, convé deixar clar que els components derivats de la matriu són responsabilitat del nivell mitjà de decisió descrit anteriorment. Per tant, encara que el docent pot haver participat en la definició, no és una tasca que li correspongui fer en el moment d'abordar la seva proposta didàctica; el docent recull aquesta informació i la pren com a referència per concretar la seva proposta formativa.

Taula 21. Proposta docent en una unitat bàsica

Unitat bàsica d'assignació de crèdits					
Components derivats de la matriu				Components per al desenvolupament docent	
Competències	Descriptors	Nivells	Indicadors	Activitats formatives	Estratègies d'avaluació
					Prova de desenvolupament
					Exposició oral

Partint d'una planificació prèvia, s'haurien de poder dissenyar dos tipus d'instruments que facilitessin l'acció avaluadora:

- **Input d'enregistrament** dels esdeveniments (instruments d'avaluació) susceptibles d'avaluació per als estudiants.
- **Output de buidatge** de tota l'activitat avaluada amb la finalitat de donar unes qualificacions als estudiants i organitzar tota la informació de manera que pugui ser analitzada per millorar el procés d'avaluació en si mateix.

S'hauria d'establir un *input* de registre (taula 22) per a cadascuna de les estratègies d'avaluació. Aquests *inputs* podrien prendre com a referència els indicadors que es pretenen aconseguir, que podrien ser puntuats d'acord amb una valoració o ponderació definida pel docent. Aquest sistema de valoració (a la taula 22 estan valorats amb les

puntuacions de l'1 al 4) pot prendre com a referència l'estàndard establert per la institució o bé una ponderació establerta a criteri del docent. En tot cas, i per no donar lloc a equívocs, aquest sistema de valoració o escala d'avaluació forma part de l'instrument d'avaluació; és important distingir-lo dels nivells de competència, que formen part de la definició de la competència en forma de matriu.

Taula 22. Exemple d'input per a la prova de desenvolupament

Prova de desenvolupament				
Alumne/a	1	2	3	4
Indicador 1		X		
Indicador 2			X	
Indicador 3			X	
Indicador <i>n</i>				X

El segon instrument per dissenyar consisteix en un *output* de buidatge (taula 23) de tota l'activitat avaluada dels estudiants. Si el professor ha utilitzat diversos instruments d'avaluació per al registre de l'activitat de l'alumne, hauria de dissenyar també un instrument en el qual pugui inserir tots els registres de manera que els pugui observar comprensivament i que permeti prendre decisions individuals, grupals i del mateix procés definit.

Taula 23. Exemple d'output de buidatge⁹

	Competència A.1			Competència A.3				Competència B.7			qualificació numèrica	qualificació
	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador	Indicador			
alumne 1	2	3	3	4	1	2	2	2	1	3	2,3	A
mitjana competència	2,7			2,3				2				
alumne 2	2	3	4	3	4	3	2	3	4	3	3,1	N
mitjana competència	3			3				3,3				
alumne 3	1	4	2	2	4	4	2	2	2	2	2,5	A
mitjana competència	2,3			3				2				
mitjana indicador	2	3,3	3	3	3	3	2	2,3	2,3	2,7		
mitjana competència	2,7			2,7				2,4				

Donar qualificació

Millora del procés

⁹ Aquest exemple d'*output* de buidatge és l'adaptació d'una estructura elaborada a la Universitat de Virgínia (Estats Units) amb l'objectiu concret de dissenyar un programa en línia per facilitar el procés d'avaluació basat en objectius d'aprenentatge: <<http://www.web.virginia.edu/iaas/assessment/assessrubrics.htm>>

Organitzar de manera sistemàtica tota la informació rellevant permet aconseguir els dos objectius fonamentals que es plantegen en la definició d'avaluació: control i millora.

La manera d'organitzar les dades depèn de decisions que tenen a veure amb el criteri dels professionals encarregats de dissenyar i desenvolupar un programa formatiu. Per tant, hi pot haver diferents tipus de competències, diferents estratègies d'avaluació, diferent ponderació dels indicadors, nivells, etc. No obstant això, qualsevol organització pot ser vàlida si permet fer un seguiment i un registre d'esdeveniments rellevants per a l'avaluació i permet traçar una línia en termes de coherència entre les competències requerides i els resultats avaluats. Aquest procés hauria de facilitar, al mateix temps, la presa de decisions sobre el mateix procés formatiu en termes de millora.

En el cas de l'exemple de la taula 23, la millora del procés es podria organitzar a partir de reflexions relacionades amb la puntuació general de cada indicador o la puntuació general de cada competència. Aquesta reflexió podria orientar decisions quant a la redacció dels indicadors, les activitats formatives emprades per treballar cadascun dels indicadors, els instruments d'avaluació usats per al seu registre, etc. D'altra banda, conèixer la valoració obtinguda en cadascuna de les competències també pot mostrar l'adequació d'aquestes competències a la seva ubicació en el currículum, a la ponderació establerta dins del currículum, etc. En definitiva, es tracta d'informació que va més enllà de l'estricta control d'acompliment per part de cadascun dels alumnes individualment.

Analitzant el procés d'avaluació

El recorregut seguit per a la definició i el desenvolupament explicat en l'apartat anterior serveix de guia per dissenyar un instrument orientat a validar i contrastar propostes de processos d'avaluació basades en competències.

Una eina amb una estructura de *checklist* (taula 24) hauria de permetre analitzar els programes formatius que es dissenyin des d'una òptica d'avaluació de competències. Seria una comprovació de la claredat conceptual i la coherència; en definitiva, de valorar la qualitat del programa. Aquesta estructura hauria d'incorporar els nivells de responsabilitat identificats vinculats als continguts descrits.

Taula 24. Checklist de contrast

Contingut	Nivell de responsabilitat	Preguntes/checking
Definició de competències	Titulació	<ul style="list-style-type: none">■ Són coherents amb el perfil definit en la titulació?■ Integren tots els sabers: saber, saber fer, saber ser i estar?■ Estan clarament distribuïts en el desplegament del currículum per mitjà dels cursos acadèmics?■ El desenvolupament d'aquestes competències s'ha fet de manera dimensionada respecte al seu pes teòric definit en la titulació?

Contingut	Nivell de responsabilitat	Preguntes/checking
Composició de les rúbriques	Titulació	<ul style="list-style-type: none"> ■ S'ha triat el tipus de matriu per desenvolupar en la titulació (global o analítica) i se n'ha informat? ■ Els seus descriptors estan clarament identificats amb els continguts de referència? ■ Els nivells establerts es poden justificar d'acord amb un criteri definit, acordat i informat? ■ Aquest criteri es tradueix en l'enunciat dels objectius/indicadors en coherència amb algun tipus de taxonomia reconeguda en termes d'aprenentatge? ■ Els seus indicadors es poden mesurar per mitjà de dades i/o actituds observables?
Unitat bàsica d'assignació de crèdits / Unitat d'avaluació	Titulació	<p>Entenent que el desenvolupament curricular ja descriu com és la unitat bàsica d'assignació de crèdits, és important decidir com és la unitat d'avaluació. Per tant:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Es defineix clarament com és la unitat d'avaluació/ qualificació en termes de desenvolupament curricular?
Activitats formatives / avaluació	Professor/a	<ul style="list-style-type: none"> ■ Es proposen activitats formatives orientades a la consecució dels objectius definits en forma d'indicadors? ■ Es proposen estratègies per avaluar els objectius definits? ■ Aquestes estratègies s'acompanyen d'instruments de recollida de dades/actituds amb la finalitat de registrar l'activitat de l'estudiant susceptible d'avaluació? ■ Aquests instruments permeten avaluar el conjunt d'indicadors desplegats en la matriu de definició i que corresponen a nivells, continguts i competències de referència? ■ La manera de registrar l'activitat de l'estudiant permet atorgar-li una qualificació individual de manera integrada (per unitat d'avaluació) i desagregada (per competències)?
Garantia de qualitat	Professor/a	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hi ha mecanismes per integrar tota la informació registrada de manera que es pugui utilitzar per a la millora del procés? ■ S'explicita la manera com aquesta informació sobre el procés s'utilitzarà amb la finalitat de millorar-lo?

Essent coherent amb el caràcter genèric d'aquesta guia, aquesta estructura de verificació de l'avaluació de competències és una proposta a manera d'exemple que hauria de ser contextualitzada en cada cas. En aquest sentit, cal fer explícita la necessitat o recomanació que cada institució tingui definit un marc referencial on, per exemple, es podrien establir de manera explícita els aspectes de la normativa acadèmica que puguin ser facilitadors d'una avaluació basada en competències. L'existència d'aquest nivell macro seria la primera verificació que es podria fer, i es podria situar abans del *checklist* de la titulació il·lustrat a la taula 24.

A tall d'exemple

Per tal de concretar més les idees exposades, es presenten alguns exemples d'ensenyaments de l'àmbit de les Ciències Socials. Aquests exemples tracten d'il·lustrar els elements del procés definits prèviament i inclouen aspectes que van des de la planificació fins als instruments utilitzats per a la concreció de l'avaluació.

Les assignatures que serveixen d'exemple són les següents:

- Organització d'empreses (assignatura d'Administració i Direcció d'Empreses). En aquesta assignatura es desplega la planificació prenent com a referència les matrius de les competències (taula 25).
- Dret penal econòmic i de l'empresa (assignatura optativa dels darrers cursos de Dret). En aquesta assignatura es desplega la planificació de l'assignatura i el desenvolupament de les estratègies d'avaluació (taula 26).
- Tècniques de recollida i anàlisi de dades en investigació educativa (assignatura obligatòria de segon de Pedagogia). En aquesta assignatura es desplega la planificació, es desenvolupen les estratègies d'avaluació i es mostra l'*output* de buidatge de resultats (taula 27).
- Documentació i arxivística (Biblioteconomia i Documentació). En aquesta assignatura es desplega un fragment de la planificació i l'instrument per a l'avaluació global d'un mòdul, prenent com a referència les matrius de les competències (taula 28).

Amb aquesta exemplificació intentem mostrar desenvolupaments d'assignatures de diferents titulacions dins de l'àmbit de les Ciències Socials; també s'ha mostrat el procés complet d'un disseny d'avaluació basat en competències. Aquesta mostra ha considerat els elements derivats de la definició de la competència i algunes eines d'enregistrament d'avaluació i d'«*outputs* de buidatge» orientats a donar una qualificació als estudiants i a millorar el procés d'avaluació en si mateix.

Taula 25. Exemple dels elements del procés d'avaluació

Assignatura: Organització d'empreses (Administració i Direcció d'Empreses)					
Components derivats de la rúbrica o matriu				Components per al desenvolupament docent	
Competències	Descriptors	Nivells	Indicadors	Activitats formatives	Estratègies d'avaluació
A.1: Comprensió de les diferents escoles de pensament sobre les teories organitzatives	Plantejament de teories organitzatives	2	Identifica les diferents teories organitzatives.	Sessió magistral Pràctiques a l'aula	Prova de desenvolupament Debat
	Vinculació de teories organitzatives a la realitat empresarial actual	3	Relaciona teories i enfocaments organitzatius amb l'organització d'unes empreses concretes.		
B.4: Disseny d'estructures organitzatives	Adaptació del disseny organitzatiu al context	2	Analitza diferents opcions a l'hora d'afrontar un nou disseny organitzatiu. Prioritza les seves opcions. Argumenta la seva decisió en una situació determinada.	Estudi de cas Presentacions orals	Resolució del cas Exposició oral
(...)	(...)	(...)	(...)		

Taula 26. Exemple dels elements del procés d'avaluació

Assignatura: Dret penal econòmic i de l'empresa					
Components derivats de la rúbrica o matriu				Components per al desenvolupament docent	
Competències	Descriptors	Nivells	Indicadors	Activitats formatives	Estratègies d'avaluació
A.9: Coneixement i comprensió de les principals institucions jurídiques públiques i privades, la seva gènesi i evolució històrica	Tipus delictius vinculats a l'activitat econòmica i empresarial	3	Exposa raonadament els elements dels delictes socioeconòmics a partir de la seva evolució legislativa i doctrinal. Identifica els problemes aplicatius per mitjà de l'evolució jurisprudencial.	Sessió magistral	Proves objectives
B.2: Resolució de problemes complexos de manera efectiva en el camp jurídic	Identificació de les qüestions jurídiques que planteja un conjunt de fets Identificació de la legislació aplicable Disseny d'estratègies i opcions de resolució del cas Anàlisi especial de les opcions interpretatives i les estratègies en l'àmbit penal	3	Identifica totes les qüestions jurídiques implícites en un cas i les relacions que s'estableixen entre si. Ofereix una anàlisi completa de la legislació aplicable, des d'un enfocament transversal del Dret. Proporciona múltiples estratègies de resolució del cas, i les prioritza segons diverses variables (jurisdicció preferent, factors de risc...) Desenvolupa i argumenta amb profunditat les opcions i les estratègies en l'àmbit penal i les ordena segons l'interès de part.	Mètode del cas Resolució de problemes	Registre d'observació (mètode del cas)

Assignatura: Dret penal econòmic i de l'empresa					
Components derivats de la rúbrica o matriu				Components per al desenvolupament docent	
Competències	Descriptors	Nivells	Indicadors	Activitats formatives	Estratègies d'avaluació
C.3: Gestionar la informació i el coneixement (vegeu la taula 17.2)	Diferents mitjans d'accés a la informació Sistemes de recerca Gestió i registre de fonts d'informació	3	Explicita les estratègies de cerca utilitzades: paraules clau, combinacions de termes amb operadors booleans, ús de límits (idioma, anys, etc.). Utilitza eines de gestió bibliogràfica (per exemple, Refworks).		Assaig
(...)	(...)	(...)	(...)		

Una vegada preses les decisions del professor quant a les activitats avaluadores que cal utilitzar, és el moment d'elaborar un instrument per registrar la informació rellevant dels estudiants, prenent com a referència els indicadors ja definits. En aquest cas, es desenvolupa un instrument per a la prova objectiva i el registre d'observació.

Proves objectives				
Alumne/a	Suspens (1)	Aprovat (2)	Notable (3)	Excel·lent (4)
Indicador				
■ Exposa raonadament els elements dels delictes socioeconòmics a partir de la seva evolució legislativa i doctrinal.			X	
■ Identifica els problemes aplicatius per mitjà de l'evolució jurisprudencial.		X		

Registre d'observació				
Alumne/a	Suspens (1)	Aprovat (2)	Notable (3)	ExceHent (4)
Indicador				
<ul style="list-style-type: none"> Identifica totes les qüestions jurídiques implícites en un cas i les relacions que s'estableixen entre si. 			X	
<ul style="list-style-type: none"> Ofereix una anàlisi completa de la legislació aplicable, des d'un enfocament transversal del Dret. 			X	
<ul style="list-style-type: none"> Proporciona múltiples estratègies de resolució del cas, i les prioritza segons diverses variables (jurisdicció preferent, factors de risc...). 	X			
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupa i argumenta amb profunditat les opcions i les estratègies en l'àmbit penal i les ordena d'acord amb l'interès de part. 		X		

Taula 27. Exemple dels elements del procés d'avaluació

Assignatura: Tècniques de recollida i anàlisi de dades en investigació educativa					
Components derivats de la matriu				Components per al desenvolupament docent	
Competències	Descriptors	Nivells	Indicadors	Activitats formatives	Estratègies d'avaluació
A.1: Disseny d'un projecte de recerca	Plantejament de problemes de recerca	2	Identifica els elements fonamentals en el plantejament d'una recerca educativa. Planteja un problema de recerca de manera argumentada.	Sessió magistral Pràctiques a l'aula Debats Presentacions orals	Prova de desenvolupament Exposició oral
	Paradigmes de recerca	2	Identifica els diferents paradigmes en recerca educativa.		
B.4: Presa de decisions	Fases del procés de presa de decisions	2	Analitza diferents opcions a l'hora d'afrontar una decisió. Prioritza les seves opcions. Argumenta la seva decisió en una situació determinada.		
(...)	(...)	(...)	(...)		

La taula 28 desenvolupa, amb referència a l'exemple anterior, un instrument per a la prova de desenvolupament i l'exposició oral.

Taula 28. Instrument per a la prova de desenvolupament i l'exposició oral

Prova de desenvolupament: proves que inclouen preguntes obertes sobre un tema. L'estudiant ha de desenvolupar, relacionar, organitzar i presentar els coneixements que té sobre la matèria. La resposta que dóna l'alumne és extensa.				
Estudiant/a	Suspens (1)	Aprovat (2)	Notable (3)	ExceHent (4)
Indicador				
■ Identifica els elements fonamentals en el plantejament d'una recerca educativa.		X		
■ Identifica els diferents paradigmes en recerca educativa.			X	
(...)				
Exposició oral: exposició oral per part dels estudiants d'un tema concret o d'un treball (després de la presentació escrita prèvia)				
Estudiant/a	Suspens (1)	Aprovat (2)	Notable (3)	ExceHent (4)
Indicador				
■ Planteja un problema de recerca de manera argumentada.		X		
■ Analitza diferents opcions a l'hora d'afrontar una decisió.	X			
■ Argumenta la seva decisió en una situació determinada.			X	
(...)				

Una vegada utilitzats tots els instruments destinats al registre de l'activitat avaluable dels estudiants, es pot procedir al seu buidatge en una eina similar a la que es presenta a la taula 29.

A partir de l'*output* de buidatge, tindriem qualificacions individuals de cada estudiant respecte als indicadors avaluats i quant a les competències. Igualment, tindriem valoracions de la manera com el grup ha respost a cadascuna de les competències i dels indicadors treballats en la matèria o assignatura definida.

Taula 29. Exemple d'output de buidatge

	Competència A.1		Competència B4			Qualificació numèrica	Qualificació
	Identifica els elements fonamentals al plantejament d'una recerca educativa	Identifica els diferents paradigmes en recerca educativa	Planteja un problema de recerca de manera argumentada	Analitza diferents opcions a l'hora d'afrontar una decisió	Argumenta la seva decisió vers una situació donada		
alumne 1	2	3	2	1	3	2,2	Donar qualificació
mitjana competència	2,5		2,0			2,3	
alumne 2	2	4	2	4	2	2,8	
mitjana competència	3		2,7			2,9	
alumne 3							
mitjana competència							
mitjana indicador	2,0	3,5	2	2,5	2,5		
mitjana competència	2,8		2,4				

Millora del procés

Aquest instrument permet fer una avaluació orientada a establir una qualificació per a cada estudiant, alhora que conté informació que pot ser útil en el moment de millorar les diferents parts del procés. Aquesta manera d'emmagatzemar la informació facilita la traçabilitat entre els instruments d'avaluació i la resta de components de referència (competències, continguts, indicadors, nivells, etc.). Per tant, el disseny i l'ús d'aquest tipus d'instruments depèn de decisions que s'han de prendre des dels diferents nivells d'aplicació establerts anteriorment.

Assignatura 4

Assignatura: Documentació i arxivística (Biblioteconomia i Documentació)					
Components derivats de la rúbrica				Components per al desenvolupament docent	
Competències	Descriptors	Nivells	Indicadors	Activitats formatives	Estratègies d'avaluació
Coneixement de les fonts d'informació	Coneixement del que és l'accés a la informació i les institucions que la conserven	3	Coneix i descriu les fonts d'informació.	Sessió magistral	Prova de desenvolupament
			Coneix les institucions que conserven la informació.	Debats	
Valoració crítica	Paper de la documentació i l'arxivística en el món actual	3	Reconeix el nou paper de la documentació. Identifica noves tasques i desafiaments. Valora i aporta elements prospectius a la ciència.	Treball en petits grups de discussió Recerca d'informació a diverses fonts	
Interpretació de la informació	Maneig de la informació obtinguda per qualsevol mitjà disponible	3	Identifica diverses fonts d'informació. Integra amb soltesa diferents fonts.		
(...)	(...)	(...)	(...)		

En aquest exemple es pot apreciar la matriu d'avaluació per a l'assaig com a prova de desenvolupament global de l'estudiant.

Taula 30. Matriu per avaluar un assaig integrador del mòdul

Criteris		Nivells		
Esctructura de l'assaig		1	2	3
Introducció	<p>Especifica que l'assaig tracta sobre la importància i les tasques que assumeix la documentació en la societat de la informació.</p> <p>Precisa l'objectiu que pretén arribar a comprendre el nou paper de la ciència de la documentació.</p> <p>Precisa les característiques del nou paper, els desafiaments i els problemes principals.</p> <p>Estableix per a qui i per a què és important l'assaig (destinatari, finalitat i justificació).</p>			
Desenvolupament	<p>Describeix amb detall cada idea per defensar o exposar (entre altres de possibles):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ El paper de la documentació al segle XXI ■ L'ètica dels documentalistes ■ Les responsabilitats i els deures dels documentalistes ■ Les demandes de la societat de la informació ■ Característiques de les noves fonts d'informació ■ L'ètica del tractament de la informació digital ■ ... <p>Explica, analitza, compara i exemplifica les idees per defensar o exposar.</p> <p>Fonamenta les idees en una base teòrica i integra les idees treballades a classe i la bibliografia bàsica.</p> <p>Exposa i defensa les seves idees personals sobre la base de la seva experiència.</p>			
Conclusions	<p>Coherència i fil conductor: discuteix les idees, reprèn l'objectiu de l'assaig i enumera les seves troballes.</p> <p>Integra les conclusions amb fonaments teòrics i experiencials o pràctics.</p> <p>Identifica els desafiaments de la ciència de la documentació per al segle XXI.</p>			
Claredat i coherència	<p>La sintaxi és correcta i l'ordre és lògic, i és fàcil i àgil de llegir.</p> <p>El llenguatge específic del mòdul s'integra i s'empra de manera pertinent.</p> <p>L'ortografia és correcta.</p>			
Cites i referències bibliogràfiques	<p>Empra les normes APA per a l'organització del document presentat.</p>			

Nivells: 1. Excel·lent. 2. Adequat. 3. Limitat.

Una manera d'emprar constructivament la matriu de valoració és que l'estudiant rebi la informació sobre el seu acompliment. En cas de tenir aspectes limitats pel que fa al nivell d'acompliment requerit, pot tenir la possibilitat de millorar-los. En aquest sentit és molt útil la desagregació de tots els criteris d'avaluació, ja que facilita el *feedback*, atès que informa l'estudiant de quins són els aspectes més crítics del seu assaig. Amb aquesta informació l'estudiant pot tenir la possibilitat de millorar el seu assaig i treballar per millorar les competències implicades.

Per reflexionar...

Independentment de l'estructura que s'utilitzi, els plantejaments en els quals convergeix qualsevol proposta descansen sobre la necessitat de la coordinació del professorat i a escala institucional com a requisit fonamental. Qualsevol proposta hauria de subratllar la necessitat d'organitzar processos de manera consensuada, planificada i participativa.

Derivats d'aquest fet, hi ha interrogants que poden ser objecte de reflexió per al conjunt dels docents:

- Qui marca les competències que han de ser treballades des de cada assignatura?
- Qui redacta els indicadors de cada competència i nivell?
- Qui fa la ponderació de les competències per treballar en cada assignatura, com també els nivells que s'han d'aconseguir?

D'una manera més concreta, el professorat pot analitzar qüestions com ara les següents:

- Utilitat de crear una font de proves per avaluar les competències d'un mateix grup o matèries?
- Necessitat de revisar periòdicament el nivell de discriminació de les proves d'avaluació?
- Importància de registrar les disfuncions per millorar els processos?
- Mecanismes mitjançant els quals s'informa l'estudiant dels seus errors? Mecanismes per possibilitar la recuperació d'aprenentatges de l'estudiant?
- Aspectes legals que afecten la publicitat de l'avaluació i els mecanismes de reclamació?
-?

5. ORIENTACIONS PER A LA CONTEXTUALITZACIÓ DE LA GUIA EN LES ASSIGNATURES

Entenem que la formació per competències no és un model pedagògic, sinó la possibilitat d'abordar amb diferents dissenys una perspectiva de formació. Es requereixen, per tant, uns fonaments clars, sòlids i compartits institucionalment, a fi que l'enfocament no quedi com una simple declaració de principis o que només emfatitzi aquells elements de caràcter netament eficientistes. El més interessant d'aquesta perspectiva és la visió de globalitat i de sistema actiu que proporciona al procés d'ensenyament-aprenentatge. En conseqüència, els fonaments del model no han de recaure en la metodologia de treball o d'avaluació per competències, sinó en els valors i les finalitats que orientin tot el disseny curricular.

Dit això, podem proposar, a títol merament orientatiu, algunes fases que es reconeixen com a importants per adaptar aquesta forma de treball:

5.1. FASES IMPORTANTS PER ADAPTAR LA GUIA D'AVALUACIÓ

Adaptació de la terminologia

Cada institució, cada titulació, té un camí recorregut. Els acords, els dissenys, els treballs i les experiències empreses pel professorat s'han de reprendre; s'hauria de reflexionar sobre les seves aportacions, contrastar-les amb aquesta forma de treball i adaptar allò que es consideri d'utilitat per a l'avanç del treball curricular.

Cal fer notar que no tot és traslladable. Probablement es fa necessari traduir al llenguatge institucional les aportacions existents perquè els dissenys siguin rellevants i significatius per al professorat implicat.

Sensibilització

Aquí es fa necessari tenir en compte el que comporta globalment una avaluació per competències, i el que implica per al disseny de les assignatures. Tal com s'ha dit més amunt, es poden adaptar parts o aspectes concrets, no cal fer una implantació directa de la proposta.

Cal recordar també que l'avaluació que farà el professor és d'aspectes d'una competència i que no desenvolupa ni esgota una competència completa. En conseqüència, cal aclarir i delimitar quins aspectes estan definits institucionalment, quins aspectes són contribucions dels mòduls i què valora cada professor en particular.

S'ha d'entendre que des de cada assignatura es col·labora a l'aprenentatge i al desenvolupament de la competència. La coordinació del professorat és el mitjà per superar el currículum atomitzat en el qual moltes vegades es corre el risc de caure en la pràctica. Això es facilita per mitjà del reajustament i la coordinació permanent, on es revisen aquells aspectes del disseny curricular i del seu desenvolupament que s'enriqueixen amb l'experiència de portar-lo a terme.

Capacitació del professorat i dels agents implicats

Cal preveure la importància d'acompanyar tot el procés de canvi que comporta aquest disseny, amb estratègies de formació, que facilitin i afavoreixin el desenvolupament professional dels agents implicats. En aquest sentit, es poden observar els exemples d'estratègies de formació del professorat desenvolupades per algunes titulacions catalanes i el seu impacte en les millores i en les innovacions amb motiu de l'adaptació a les demandes del procés de Bolonya (García San Pedro, 2007; 2008b).

Disseny, amb sentit pràctic, de la matriu de desenvolupament de les competències establertes

S'aconsella cercar criteris consensuats sobre la quantitat de nivells i d'indicadors per al traçat de la matriu de competències. Cal graduar la justa implantació i afavorir en primer lloc experiències col·lectives de professors, perquè l'aprenentatge sigui compartit i s'afavoreixi la cultura de col·laboració.

Distribució de les competències i els aspectes de competències que cal avaluar per cada professor o grup de professors

Cal recordar que un professor no «certifica» l'assoliment d'una competència, sinó que col·labora en la seva avaluació, i que l'avaluació és gradual i ha de preveure una varietat de metodologies, d'agents i de moments, a fi de captar les evidències i el seu assoliment des d'una perspectiva formativa i processual. No s'ha de perdre, en cap moment, la finalitat formativa, com a dimensió essencial de l'avaluació.

Revisió freqüent de la coherència del disseny curricular i la seva avaluació amb el perfil professional i el context

És important vincular les competències amb el perfil, per afavorir la rellevància i perquè les metodologies d'avaluació siguin pertinents a les demandes del perfil. Es fa necessari revisar permanentment la coherència i reajustar el disseny i les metodologies d'avaluació.

Afavoriment de la participació dels agents en el procés de revisió permanent

Les veus dels participants i dels estudiants, com a primers implicats, han d'estar presents de manera contínua en aquest procés de construcció col·lectiva. Per tant, caldria revisar en quins moments puntuals és valuosa l'aportació dels implicats en el procés d'avaluació.

5.2. PREGUNTES FREQUENTS

Com es pot combinar la quantitat d'estudiants amb la complexitat de l'avaluació?

La diversitat metodològica i la quantitat de retroalimentació que comporten els processos d'avaluació formativa tenen un cost de temps i esforços molt alt per al professorat. És veritat que es pot aplicar, a partir de certes consideracions, una avaluació formativa a força estudiants (utilitzar l'autoavaluació o la coavaluació, generar plantilles per a una avaluació ràpida, fer correccions col·lectives, etc.), però també és important generar els mecanismes i les instàncies per reconèixer aquest temps i esforç que hi dedica efectivament el professorat.

De tota manera, hi ha aspectes implicats en el canvi metodològic i d'avaluació que afecten diversos aspectes (per exemple, estructures) i que poden influir tant positivament com negativament, sense que per si mateixos siguin exclusius. No obstant això, per estimular l'aplicació de metodologies innovadores i actives és important que es reconeguin d'alguna manera els esforços i la formació que comporten, al mateix temps que es facin conèixer i es difonguin experiències d'avaluació d'èxit en diverses circumstàncies.

És possible transferir d'altres àrees les estratègies metodològiques?

Atès que la taxonomia de les ciències és molt complexa, aquest treball ha optat per seguir la classificació d'AQU Catalunya sobre confecció d'àrees de titulacions. No obstant això, és el treball del professorat, com a expert de l'àrea en cada titulació, el que adapta les estratègies i els instruments tant de formació com d'avaluació. El mapa de competències s'ha d'adaptar segons els perfils de les titulacions i el context en el qual s'emmarquen.

De quina manera es preveu la diversitat i la individualitat dels estudiants?

El fet que l'avaluació sigui contínua i variada explora el desenvolupament de les competències longitudinalment alhora que la varietat metodològica garanteix, no tan sols el desenvolupament, sinó també la possibilitat d'assolir els aprenentatges des d'estils cognitius diferents, segons les possibilitats i les diferents capacitats o aptituds dels estudiants. En la mesura que els estudiants reben la retroalimentació necessària, també despleguen mecanismes per autoregular el seu aprenentatge a fi d'adaptar-se als nivells requerits.

Per què és important un disseny modular a l'hora d'avaluar les competències?

Perquè el disseny modular permet veure la globalitat de l'aprenentatge; en canvi, les assignatures, com que estan més directament vinculades a les disciplines, poden afavorir aprenentatges més compartimentats. Els dissenys modulars faciliten més partir de la globalitat del problema i de la complexitat d'un tema vertebrador i dissenyar trajectes formatius per respondre a aquesta complexitat.

Cal dissenyar sempre activitats específiques d'avaluació?

El desenvolupament de la formació comporta processos d'exercitació organitzats i presentats com a activitats d'execució. Moltes vegades, es poden utilitzar activitats per a l'exercitació de l'aprenentatge com a indicadors del nivell de consecució dels objectius i en alguns casos, fins i tot, com a evidència d'haver aconseguit el domini d'una competència determinada.

Les activitats d'avaluació poden servir com a estratègia per a l'aprenentatge?

La coherència desitjable entre objectius, metodologia i avaluació ens porta a assenyalar que podem avançar en l'assumpció d'uns objectius i unes competències de formació a partir d'accions i reflexions sobre la manera de respondre a exigències d'avaluació.

De fet, molts professors aporten exàmens i proves valoratives als estudiants perquè puguin verificar mitjançant aquests exàmens i proves si tenen o no un domini suficient de la matèria o mòdul formatiu en el qual participen.

Com podem evitar l'entrenament en els sistemes d'avaluació?

La mesura d'assoliment de capacitats i objectius es pot dur a terme, normalment, amb diferents instruments, agents informants i moments.

Des d'aquest punt de vista, convé diversificar els instruments d'avaluació i variar-ne el contingut per evitar la influència contaminant que l'entrenament en la prova o el domini automatitzat de les respostes puguin tenir sobre els resultats.

5.3. GLOSSARI

AUTOAVALUACIÓ

És l'avaluació feta per cadascú, en aquest cas l'estudiant, sobre el seu propi acompliment.

COAVALUACIÓ

És el procés per mitjà del qual un igual avalua l'acompliment d'un company d'acord amb uns criteris establerts prèviament.

COMPETÈNCIA

Coordinació dinàmica de coneixements, habilitats, destreses i actituds per dur a terme una tasca professional d'una manera eficaç.

CONTINGUTS

Els continguts o sabers són el suport per a l'acció i poden ser de tipus cognoscitius, motivacionals, afectius i procedimentals.

CONVERGÈNCIA

Procés que tracta de combinar i homologar la creació de l'EEES, centrat fonamentalment en l'adopció d'un sistema formatiu basat en cicles, la promoció de la mobilitat de persones, l'establiment d'un sistema de crèdits (crèdits europeus de transferència i simulació: ECTS), la creació del suplement al títol i el desenvolupament de la qualitat de les institucions.

ACOMPLIMENT DE L'ESTUDIANT

Actuació de l'estudiant davant una activitat o problema d'aprenentatge o d'avaluació.

ELEMENTS DE LA COMPETÈNCIA

Són les actuacions concretes i específiques mitjançant les quals es posa en acció la unitat de competència que es vol descriure, treballar o avaluar.

AVALUACIÓ BASADA EN COMPETÈNCIES

Perspectiva que comprèn l'avaluació de les competències i l'avaluació per competències.

AVALUACIÓ CRITERIAL

És la que fonamenta l'enfocament de les competències i fa referència al fet que les valoracions s'efectuïn sobre la base d'acords (criteris) consensuats col·lectivament, a partir dels quals es defineixen nivells d'assoliment i desenvolupament de les competències.

AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES

Procés per mitjà del qual es determina el grau en què un estudiant té una determinada competència, o una dimensió d'aquesta competència.

AVALUACIÓ DE CERTIFICACIÓ

Consisteix en una sèrie de proves que es fan als estudiants amb la finalitat de determinar si posseeixen les competències en una determinada àrea d'acord amb criteris públics d'alt

grau d'idoneïtat. Hi ha tres tipus de certificacions: a) de la institució educativa, que ha de determinar si els estudiants posseeixen les competències en el nivell esperat en finalitzar un determinat programa o cicle; b) de l'Estat, mitjançant l'aplicació de proves massives per determinar el grau de desenvolupament de les competències cognitives, i c) de les organitzacions professionals, que busquen certificar com a tal les competències mitjançant anàlisis independents i objectives (Tobón *et al.*, 2006: 148).

AVALUACIÓ DE PROMOCIÓ

És duta a terme pel docent en finalitzar un estudi o mòdul i estableix el grau de desenvolupament de competència/es en els estudiants, sobre la base d'uns indicadors definits prèviament, amb la finalitat de determinar si poden ser promocionats o no a un altre mòdul o mòduls en els quals és estrictament necessari posseir aquestes competències (Tobón *et al.*, 2006: 146).

AVALUACIÓ PER COMPETÈNCIES

Avaluació que segueix els principis de l'enfocament educatiu de les competències i que fa del procés d'avaluació un procés d'anàlisi, estudi, recerca i retroalimentació entorn de l'aprenentatge, sobre la base d'indicadors concertats i construïts per una comunitat acadèmica de referència (Tobón *et al.*, 2006: 132).

ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR (EEES)

Proposta en fase de realització que tracta de configurar un espai universitari comú per als països europeus, que permeti la mobilitat d'estudiants i professors en un marc d'homologació de titulacions i programes d'estudi.

EVIDÈNCIES

Són el resultat de les proves o activitats que informen del grau d'idoneïtat amb el qual es posseeix la competència.

GUIA DOCENT

Document que recull la programació que el professorat realitza d'una matèria o conjunt de matèries que es treballen d'una manera interdisciplinària. La seva difusió permet fer conèixer el sistema de treball i el contingut de la formació als usuaris i les institucions.

HETEROAVALUACIÓ

És el procés que gestiona el professor, el tutor, etc. Representa una perspectiva externa i professional i fa referència a la valoració d'aspectes generals i específics de l'acompliment davant l'aprenentatge.

INDICADOR / INDICADOR D'ACOMPLIMENT

Són concrecions redactades en forma de meta o d'activitat per verificar i que serveixen per determinar si la competència es porta a terme amb idoneïtat. Es construeixen sobre la base de l'estudi del context disciplinari, professional, laboral o social.

MATRIU O RÚBRICA

És un instrument o matriu d'avaluació que relaciona una llista de criteris sobre un treball i una escala de valoració. «És una estratègia d'avaluació alternativa, generada per mitjà d'una llista, d'un conjunt de criteris específics i fonamentals que permeten valorar l'aprenentatge, els coneixements o les competències assolits per l'estudiant en un treball o matèria en particular» (López Carrasco, 2007). «Serveix per fer una descripció detallada del tipus d'acompliment esperat per part dels estudiants, com també dels criteris que s'utilitzaran per fer-ne l'anàlisi» (Arends, 2004, citat per López Carrasco, 2007).

Hi ha dos tipus de rúbriques: les comprensives i les analítiques. Un exemple d'un tipus de disseny de matriu o rúbrica seria el següent:

Conceptes o aspectes	Escala de qualificació i nivells d'execució Quantitatiu/qualitatiu/mixt			
	Excel·lent	Molt bé	Bé	Deficient
Aspectes per avaluar	Criteris o descriptors Evidències a què cal arribar			

Font: López Carrasco, 2007.

MÒDUL

És una unitat de formació que fa referència a una competència o diverses, amb una assignació de crèdits i una planificació sistemàtica d'activitats didàctiques i d'avaluació.

NIVELL

Correspon a la gradació de l'assoliment de la competència; el més freqüent és que s'estableixin entre tres i cinc nivells per facilitar l'avaluació.

PERFIL PROFESSIONAL

Descripció detallada i específica que delimita les característiques pròpies d'un grup professional, en defineix la identitat i concreta les actuacions que li són pròpies.

UNITAT DE COMPETÈNCIA

«Tota competència es compon d'unitats de competència. Cada una de les unitats de competència es descriu mitjançant una habilitat procedimental (verb d'acció), un objecte de coneixement, un valor, una finalitat i una condició de qualitat» (Tobón *et al.*, 2006: 104).

Tot seguit, detallem alguns glossaris que poden cobrir diferents aspectes del tema tractat en aquesta guia:

- Les edicions impreses següents disposen de glossaris amplis i interessants:
 - BOLÍVAR, A. *Diseñar y evaluar por competencias en la universidad. El EEES como reto*. Vigo: Universitat de Vigo, 2007.

- DE MIGUEL DÍAZ, M. *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Universitat d'Oviedo, 2004.
 - MARTÍNEZ RUIZ, M. A.; SAULEDA PARÉS, N. *Glosario EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior*. Universitat d'Alacant, 2007.
- Glossari útil sobre l'avaluació autèntica: <<http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/glossary.htm>>

5.4. BANC DE RECURSOS

Ressenyem aquí diferents recursos que poden servir com a orientacions per a la planificació, el disseny i la implantació de la formació i l'avaluació per competències.

Recursos generals, de fonamentació de la temàtica

DE MIGUEL, M. *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea*. Universitat d'Oviedo, 2004. (Per al disseny del pla d'estudis)

MEC. *Propuesta para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Consell de Coordinació Universitària, 2006. Disponible a: <<http://www.mec.es/educa/ccuniv/index.html>>

UOC. Jornades en xarxa sobre EEES. 2007. Disponible a: <http://www.uoc.edu/symposia/eees2007/pdf/Espai_europeu_2007_complet.pdf> (espai d'intercanvi d'experiències d'adaptació a l'EEES i de reflexió sobre els seus reptes i oportunitats)

Tallers del MEC: http://web.micinn.es/contenido.asp?menu1=3&menu2=3&menu3=&dir=04_Universidades/022EdUnSu/032EEES/07@Taller08/04-VaCualif

FERNANDO ESCANERO, J. (dir). *Formular y evaluar competencias*. Saragossa: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2007.

ECHAZARRETA, C. *La evaluación auténtica en el EEES a través de la webquest*, 2007. Disponible a: http://www.uoc.edu/symposia/eees2007/files/A_c_carmen_echazarreta.pdf (temàtica: avaluació autèntica enfront avaluació tradicional. Interessant article que en forma sintètica presenta els trets primordials de l'avaluació autèntica)

ANECA. *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Aneca (Informe Reflex), 2007. Disponible a: http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf

PERRENOUD, P. Touche pas à mon évaluation! Pour un approche systémique du changement. *Mesure et évaluation en éducation*, 1993, núm. 16(1, 2), p. 107-132.

PERRENOUD, P. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 1991, núm. 13(4), p. 49-81.

Orientacions i recomanacions per al disseny i l'avaluació

AUTORS DIVERSOS (2007). Educar por competencias: inicio del debate. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 2007, núm. 52. Hi ha un article que de manera explícita fa referència a l'avaluació.

ALDANA LEÓN, W. *Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 1º, 2º, 3º*. Bogotá: Magisterio, 2001.

ALDANA LEÓN, W. *Evaluamos competencias en Ciencias Sociales 4º, 5º, 6º*. Bogotá: Magisterio, 2001.

BOUTIN, G.; JULIEN, L. *L'Obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Mont-real: Éditions Nouvelles, 2000.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'Évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Version préliminaire. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). *Evaluación por competencias. Matemáticas. Ciencias sociales. Filosofía. Evaluación de las pruebas de estado*. Bogotá: Magisterio, 2004.

MATEO, J. Claves para el diseño de un marco conceptual para la medición y evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2006, núm. 24(1), p. 165-186. Disponible a: http://www.um.es/depmide/RIE/contenido/24-1_8.html (abstract)

UNIVERSITAT DE CÒRDOVA. *Modelo de memoria para la figura del coordinador de las experiencias piloto*. Disponible a: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/experiencias/coordinadores/Memoria%20Anual%20Coordinadores-as.doc>

UNIVERSITAT DE NAVARRA. *Orientacions molt clares per a l'elaboració de la guia, amb precisions per avaluar competències*. Disponible a.: <http://www.universidadnavarra.info/innovacion/educativa/planificacion/apuntesyplantilla.doc>.

Exemples d'assignatures planificades per competències

<http://www.ugr.es/~fbd/ects/METODOLOGIA-TRABAJO-INTELECTUAL.pdf> (En aquest exemple es finalitza amb examen final.)

Taller de la UPM per elaborar guies docents. Disponible a: http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/guias_docentes/fichas_guias_docentes_2.pdf

Comissió Andalus per a l'EEES. *Recomanacions per elaborar les guies docents*. Disponible a: <http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/Gu%C3%ADas%20docentes.pdf>

Experiència pilot de crèdits europeus. Disponible a: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/experiencias/documentacion/FICHA%20Guia%20Docente%20particular%20con%20sugerencias.pdf>

Recursos metodològics

EXLEY, K.; DENNICK, R. *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea, 2007.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós, 1999. (Aquest llibre fa un recorregut per diferents tècniques que propicien l'aprenentatge cooperatiu.)

MARKHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. *Project based learning handbook: a guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato (Califòrnia): Buck Institute for Education, 2003. (S'hi explica com dissenyar un projecte. Conté força exemples de diferents àrees i al final de cada capítol hi ha un «banc d'idees».)

WASSERMANN, S. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu Editores, 1994.

SAVIN-BADEN, M.; HOWELL MAJOR, C. *Foundations of problem-based learning*. Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2004.

Exemple d'avaluació per competències, matriu per a l'avaluació d'un curs en línia:
<http://intrauia.iberopuebla.edu.mx/aldea/999/g3901/webquest/index.htm>

Exemples de rúbriques

EDUTECA. *Matriz de valoración para trabajos escritos y otros ejemplos*. Disponible a:
<http://www.eduteka.org/proyectos/RubricEscritura.php3>; <http://www.eduteka.org/MatrizEjemplos.php3>

GOODRICH, H. *Understanding rubrics*. Disponible a: <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>

LÓPEZ, M. A. *Guía básica para la elaboración de rúbricas*, 2007. <http://www.slideshare.net/aprendizaje/gua-bsica-para-la-elaboracin-de-rbricas/>

Authentic Assessment Toolbox: <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>

MERTLER, Craig A. Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2001, núm. 7 (25). Disponible a: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>

NÚÑEZ, J. C.; SOLANO, P.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; ROSARIO, P. Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 2006, vol. 18, núm. 3, p. 353-358. Disponible a: <http://www.psicothema.com/pdf/3222.pdf>

SANMARTÍ, N.; ALIMENTI, G. *La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química*. <http://www.fisica.unlp.edu.ar/InvestEnsFisica/referencias/EvaluacionYModeloDidactico.pdf>

6. REFERÈNCIES

ABDALA, E. *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Montevideo: Cinterfor, 2004. Disponible a: http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_eva/

AGUADED, J. I.; FONSECA, C. *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo, 2007.

AGUDELO, S. *Certificación ocupacional. Manual didáctico*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1993.

ALLEN, Jim; RAMAEKERS, Ger; VAN DER VELDEN, Rolf. La medición de las competencias de los titulados superiores. En VIDAL GARCÍA, Javier. *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Universidad de León, 2003, p. 31-54.

ALLEN, J., RAMAEKERS, G.; VAN DER VELDEN, R. Measuring competencies of higher education graduates. *New Directions for Institutional Research*, 2005, núm. 126, p. 49-59.

ANECA. *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2003.

AQU CATALUNYA. *Guia per al disseny d'un perfil de formació: Enginyeria Química*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2006.

AQU CATALUNYA. *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, 2005. Disponible a: Http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/Eines_cat.

AQU CATALUNYA. *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2004.

ARBIZU, F. M. La perspectiva del sistema nacional de las cualificaciones y formación profesional en España. Transparencia, reconocimiento y calidad de competencias. *Boletín Cinterfor*, 2002, núm. 152, p. 157-170.

ARBIZU, F. M. El sistema nacional de las cualificaciones y formación profesional. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 2004, núm. 39-40, p. 53-61.

ARISTIMUÑO, A. *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?* Departament d'Educació, Universitat Catòlica de l'Uruguai, 2005. Disponible a: <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>

BAARTMAN, L. K. J.; BASTIAENS, T. J.; KIRSCHNER, P. A.; VAN DER VLEUTEN; CEES, P. M. Teachers' opinions on quality criteria for competency assessment programs. *Teaching and Teacher Education*, 2007, núm. 23(6), p. 857-867.

BAIGORRI, J.; MARTÍNEZ, P.; MONTERRUBIO, E. El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. *Revista Europea de Formación Profesional*. CEDEFOP, 2006, núm. 37, p. 37-54.

BARNETT, R. *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BARRIOS, E. *Gestión de las competencias*. Organització Internacional del Treball (OIT), 2000.

BARRÓN, C. La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En VALLE, M. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, 2000.

BATH, D.; SMITH, C.; STEIN, S.; SWANN, R. Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research and Development*, 2004, núm. 23(3), p. 313-328.

BENEJAM, P. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Horsori, 1997.

BENITO, A.; CRUZ, A. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2005.

BENNET, N.; DUNNE, E.; CARRÉ, C. Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 1999, núm. 37, p. 71-93.

BERMAN, J.; RITCHIE, L. Competencies of undergraduate business students. *Journal of Education for Business*, 2006, núm. 81(4), p. 205-209.

BERNAL, J. L. *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Saragossa: Universitat de Saragossa, 2006. Disponible a: http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf

BERTRAND, O. *Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales*. Madrid: OEI, 2000.

BIGGS, J. B.; COLLINS, K. F. *Evaluating the quality of learning – The SOLO Taxonomy*. Nova York: Academic Press, 1982.

BIGGS, J. *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea, 2006.

BJORNAVOLD, J. La valoración del aprendizaje no formal: desarrollos europeos y paradojas. / *Congreso Internacional sobre Sistemas de Titulación Profesional en la Unión Europea*. Sant Sebastià, 20-22 de juny de 2000.

BJORNAVOLD, J. Evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal en Europa. Principales tendencias y retos. *Formación XXI*, 2002, núm. 3, p. 12-21.

BLYTHE, T. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

BOE. *Llei orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i la formació professional*. Madrid: Butlletí Oficial de l'Estat de 20 de juny de 2002.

BOLÍVAR, A. *Diseñar y evaluar por competencias en la universidad. El EEES como reto*. Vigo: Universitat de Vigo, 2007.

BOLÍVAR, A. La planificación por competencias en la reforma de Boloña de la educación superior. Un análisis crítico. *Educação Temática Digital*, diciembre de 2007.

BOLÍVAR, A.; PEREYRA, M. A. El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. A: RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. (ed.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Màlaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BOUDER *et al.* Certificación y legibilidad de la competencia. *Boletín Cinterfor*, 2002, núm. 152, p. 99-154.

BOUHON, M.; DAMBROISE, C. *Évaluer des compétences en classe d'histoire. Apprendre l'histoire*. Louvain-la-Neuve: UCL, 2002.

BRAVO PEMJEAN, L.; MILOS HURTADO, P. Evaluación de competencias en la enseñanza de la historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2007, núm. 52, p. 51-62.

BRINE, J. Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 2006, núm. 32(5), p. 649-665.

BRINKMAN, G. W.; VAN DER GEEST, Thea M. Assessment of communication competencies in engineering design projects. *Technical Communication Quarterly*, 2003, núm. 12(1), p. 67-82.

BROMLEY, A. P.; BORAN, J. R.; MYDDELTON, W. A. Investigating the baseline skills of research students using a competency-based self-assessment method. *Active Learning in Higher Education*, 2007, núm. 8(2), p. 117-137.

CANO, E. *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó, 2007.

CARRERAS, J.; PERRENOUD, P. *El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 2006.

CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (ed.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CHARTIER, R. *El mundo como representación. Historia cultural. Entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.

CIDEC (Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de Economía, Empleo y Cualificaciones). *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*, 1999 (col·lecció «Cuadernos de Trabajo: Formación, Empleo, Cualificaciones», 27).

CINTERFOR/OIT. Jóvenes, formación y empleabilidad. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. Montevideo, 1997, p. 139-140.

CINTERFOR/OIT. *Juventud, educación y empleo*. Montevideo, 1998.

CINTERFOR/OIT. *Formación, trabajo y conocimiento*. Montevideo, 1999.

CINTERFOR/OIT. *Trabajo decente y formación profesional*. Montevideo, 2001.

CODÓ, E.; MASATS, D.; FEIXAS, M.; ESPINET, M.; COUSO, D. (2007): Analysing the level of complexity of university students' written responses: a comparison between first and foreign language productions. A: RUST, C. (ed.). *Improving student learning through teaching*. Oxford: Oxford Brookes University, 2007, p. 158-170.

COLÁS, P.; JIMÉNEZ, R.; VILLACIERVOS, P. Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2005 (octubre-diciembre), núm. 204, p. 519-538.

COMISSIÓ EUROPEA. *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Brusel·les, 2005.

COMISSIÓ EUROPEA. *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, Brusel·les, 2003. Disponible a: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Universidades_Europa_Conocimiento.pdf

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Brusel·les, COM (2001), p. 678-final. Disponible a: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>

COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD. *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministeri d'Educació i Ciència, Secretaria d'Estat d'Universitats i Recerca, Consell de Coordinació Universitària, 2006.

CONSELL EUROPEU. Resolució del Consell el 27 de juny sobre educació permanent, *Diari Oficial de les Comunitats Europees*, 2002, 163/19.7.2002.

COROMINAS, E. ¿Entramos en la era portafolio? *Bordón*, 2000, p. 52(4), núm. 509-522.

COROMINAS, E. Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 2001 (maig-agost), núm. 325, p. 299-321.

DE KETELE, J. M. L'Évaluation des acquis scolaires: quoi? pourquoi? pour quoi? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 1996.

DE MIGUEL, M. (coord.). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza, 2006.

DE MIGUEL, M. (dir.). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación*

Superior. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario. Proyecto EA2005-00118, 2005.

DELGADO, A. M. (coord.). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Direcció General d'Universitats, 2005. Disponible a: <http://wwwn.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>

DÍAZ, T. Certificación de competencias en el marco de la formación continua: contexto y metodología. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 2004, núm. 39-40, p. 7-12.

DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ, FORMACIÓ PROFESSIONAL I INNOVACIÓ EDUCATIVA. *Memoria final del proyecto ERA. Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales*. Madrid: Ministeri d'Educació i Esports, 2004.

DONNELLY, A. M. Let me show you my portfolio! Demonstrating competence through peer interviews. *Action in Teacher Education*, 2005, núm. 27(3), p. 55-63.

DUCCI, M. A. *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 1997.

ECHVERRÍA, B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 2002, núm. 2 (1), p. 7-43.

ERAUT, M. Learning outcomes and competencies: the approaches relation both in higher education. *Seminario RED-U*, Barcelona, 2006.

ESCUDERO, J. M. *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?* Murcia: ICE DM, 2006.

ESCUDERO, J. M. Claves para la adaptación del personal docente a las nuevas metodologías del EEES. A: *La evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias*. Universitat de Burgos, ANECA, 2007. Disponible a: http://www.aneca.es/servicios/serv_agenda_historico07_burgos.asp

ESCUDERO, J. M. *et al. El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Murcia: Facultat d'Educació, 2007.

ESCUDERO, J. M. La educación social, repensar los contenidos y los procesos de la formación. *Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales: La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. Toledo, setembre de 2007.

EURIDYCE. *Competencias clave*. Brusel·les: Consell d'Europa, 2002.

FERNÁNDEZ, A. Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 2006, núm. 24. Disponible a: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>

GAIÑÍN, J.; SARRAMONA, J. *Perfil y competencias del pedagogo. Aportacions al document de la titulació de Pedagogia (curs 2004/2005, UAB)*, 2004. (Document intern)

GAIRÍN, J. et al. *Nuevas funciones de la evaluación. La evaluación como autorregulación*. Madrid: MEC. (En prensa)

GAIRÍN, J.; SÁNCHEZ DELGADO, P. *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Elaboración de guías docentes*. Madrid, 2006.

GALLART, M. A.; JACINTO, C. (coord.). *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor/OIT: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 1998.

GARCÍA SAN PEDRO, M. J. *Realidad y perspectivas de la evaluación por competencias en la universidad*. Proyecto de tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada, 2008. (Document policopiat)

GARCÍA SAN PEDRO, M. J. El EEES como espacio para el desarrollo profesional del profesorado. Aporte desde un enfoque interpretativo. A: GAIRÍN, J.; ANTÚNEZ, S. (ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Barcelona: X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (X CIOIE), 2008.

GARCÍA SAN PEDRO, M. J. *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Treball de recerca. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada, 2007. Disponible a: <http://hdl.handle.net/2072/8999>

GARCÍA, J. A. Los métodos cuantitativos en la investigación educativa. A: MONCLÚS, A. (coord.). *Educación y sistema educativo*. Madrid: ICE Universitat Complutense de Madrid, 2004.

GARCÍA, J. A. Los métodos cualitativos en la investigación educativa. A: MONCLÚS, A. (coord.). *Educación y sistema educativo*. Madrid: ICE Universitat Complutense de Madrid, 2004.

GIFT, S. I.; BELL-HUTCHINSON, C. Quality assurance and the imperatives for improved student experiences in higher education: The case of the University of the West Indies. *Quality in Higher Education*, 2007, núm. 13(2), p. 145-157.

GONCZI, A.; ATHANASOU, J. Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica australiana. A: ARGÜELLES, A. (ed.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Mèxic: Antonio Argüelles Ed., 2005, p. 265-268.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao: Universitat de Deusto, Universitat de Groningen, 2003.

GRUBB, W. N. *Training policy studies. Evaluating job training programmes in the Unites States: evidence and explanations*. Ginebra: OIT, 1995.

GRUPO TÉCNICO DE TRABAJO DEL PROYECTO ERA. El proyecto ERA y la validación de los aprendizajes no formales e informales. *Diálogos. Educación y Formación de Personas Adultas*, 2004, núm. 39-40, p. 65-73.

HAGER, P.; BECKETT, D. *Bases filosóficas del concepto integrado de competencias*. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. Mèxic: Antonio Argüelles Ed., 2005.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla, 2005.

HUSSEY, T.; SMITH, P. Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 2008, núm. 13(1), p. 107-115.

HUTMACHER, R. W. L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern els sistemes educatius. En *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Consell Escolar de Catalunya, 1999, p. 15-34.

IRIGOIN, M.; VARGAS, F. Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. *Boletín Cinterfor*, 2002, núm. 152, p. 75-88.

JAMES, M.; BROWN, S. Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *Curriculum Journal*, 2005, núm. 16 (1), p. 7-30.

JAMISON, P. *Student evaluation a staff development handbook*. Regina, SK: Saskatchewan Education & Saskatchewan Professional Development Unit, 1999.

JARIOT, M.; RIFÀ, M. L'avaluació. A: DIVERSOS AUTORS. *Carpetes d'aprenentatge a l'educació superior: una oportunitat per repensar la docència*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, IDES, 2008.

KING, P. M.; HOWARD-HAMILTON, M. An assessment of multicultural competence. *NASPA Journal*, 2004, núm. 40(2), p. 119-133.

KIRSCH, E. Evaluar la experiencia adquirida. Entre normas de certificación y singularidad de los itinerarios profesionales. *Boletín Cinterfor*, 2002, núm. 152, p. 89-97.

LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Mont-real: Guérin, 2000.

LE BOTERF, G. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation, 1995.

LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE, 2000.

LESEMAN, F.; LEJEUNE, M.; HART, S. *Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle*. Quebec: INRS-Urbanisation, Culture et Société, 2005.

LINDNER, J. R., DOOLEY, K. E.; MURPHY, T. H. Differences in competencies between doctoral students on-campus and at a distance. *American Journal of Distance Education*, 2001, núm. 15(2), p. 25-40.

MANATHUNGA, C.; LANT, P.; MELLICK, G. Developing professional researchers: Research students' graduate attributes. *Studies in Continuing Education*, 2007, núm. 29(1), p. 19-36.

MARTÍNEZ, J. La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2005, núm. 18(3), p. 127-144.

MAYOR RUIZ, C. (ed.). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona: Octaedro-EUB, 2003.

McDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J.; GONCZI, A. Nuevas perspectivas sobre la evaluación, *Boletín Cintefor*, 2000, núm. 149, p. 41-72.

MERLE, V. Evolución de los sistemas de validación y certificación. ¿Qué modelos son posibles y qué desafíos afronta el país francés? *Revista Europea de Formación Profesional*. CEDEFOP, 1998, núm. 12, p. 39-52.

MILLER, GE. The assessment of skills/competences/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, núm. 65. 1990. p. 63-67.

MILLER, Allen H.; IMRIE, Bradford; COX, Kevin. *Student assessment in higher education*. Londres: Kogan Page, 1998.

MONCLÚS, A. El problema de la certificación de competencias profesionales. Modelos Europeos. *Actas del III Congreso de Formación Ocupacional*. Saragossa, 20, 21 i 22 de juny de 2001, p. 174-187.

MONEREO, C. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor, 2000.

MORENO, J. M. Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. A: ESCUDERO, J. M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 1999.

MULDER, M.; WEIGEL, T.; COLLINS, K. The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 2007, núm. 59(1), p. 67-88.

NAVIO, A. *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro, 2005.

NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible a: <http://nces.ed.gov/publicsearch/> (consultat el setembre de 2008).

O'MALLEY, J. M.; PIERCE, L. V. *Authentic assessment for English language learners: Practical approaches for teachers*. Nova York: Addison-Wesley, 1996, p. 268.

OSANDÓN MILLAVIL, L.; AYALA VILLEGAS, E. ¿Cumplen algún papel los contenidos de la historia en el aprendizaje por competencias? *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2007, núm. 52, p. 72-82.

PAESANI, K. Exercices de style: Developing multiple competencies through a writing portfolio. *Foreign Language Annals*, 2006, núm. 39(4), p. 618-639.

PAGÈS, J. Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2007, núm. 52, p. 29-39.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Collaborating online. Learning together in community*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PRADES, A. *Les competències transversals i la formació universitària*. Tesi doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2005.

PERRENOUD, C. *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen, 1999.

PERRENOUD, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó, 2004.

PRIETO, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, ICE Universitat de Barcelona, 2008.

QUINQUER, D. La evaluación de los aprendizajes en las Ciencias Sociales. A: BENEJAM, P. et al. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 1987.

ROBERSON, M. T.; CARNES, L. W.; VICE, J. P. Defining and measuring student competencies: A content validation approach for business program outcome assessment. *Delta Pi Epsilon Journal*, 2002, núm. 44(1), p. 13-24.

ROBLEY, W.; WHITTLE, S.; MURDOCH-EATON, D. Mapping generic skills curricula: A recommended methodology. *Journal of further and Higher Education*, 2005, núm. 29(3), p. 221-231.

ROBLEY, W.; WHITTLE, S.; MURDOCH-EATON, D. Mapping generic skills curricula: Outcomes and discussion. *Journal of further & Higher Education*, 2005, núm. 29(4), p. 321-330.

ROE, R. A. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), p. 192-202.

ROEGIERS, X. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck, 2000.

ROJAS, M. T. Enseñar historia desde las «competencias para la comprensión»: el EpC de la Universidad de Harvard. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 2007, núm. 52, p. 63-71.

RUÉ, J.; MARTÍNEZ, M. *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB, 2005.

RUÉ, J. *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Barcelona: Narcea, 2007.

RUÉ, J. *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea, 2009.

RUIZ, C. El proceso de evaluación y certificación de competencias. *Formación XXI*, 2001, núm. 10.

RUIZ, C. *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesi doctoral. Barcelona: UAB, 2001.

RUIZ, C. La percepción de la certificación profesional en la formación de formadores. *V Congreso de Formación para o Trabajo*. Santiago de Compostella, 2003.

RUIZ, C. La certificación profesional: algunas reflexiones y cuestiones a debate. *Educar*, 2006, núm. 38, p. 133-150.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. (ed.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Màlaga: Ediciones Aljibe, 2006.

SÁNCHEZ, P.; GAIRIN, J. *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: ICE Univesitat Complutense de Madrid, 2008.

SCHÖN, D. *The reflexive practioner*. Londres: The Falmer Press, 1983.

SMITH, C.; BATH, D. The role of the learning community in the development of discipline knowledge and generic graduate outcomes. *Higher Education*, 2006, núm. 51, p. 259-286.

SOBRADO, L. *Evaluación y orientación de competencias y cualificaciones profesionales*. Barcelona: Estel, 2004.

SOUTO; MCCOSHAN; JUNGE. *European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Birmingham: ECOTEC Research and Consulting Limited, 2005. Disponible a: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/2005>.

STONE, M. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

SUÁREZ, B. *La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro*. Disponible a: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>

SUPERNAW, R. B.; MEHVAR, R. Method for the assessment of competence and the definition of deficiencies of students in all levels of the curriculum. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 2002, núm. 66(1), p. 1-4.

TEJADA, J.; NAVIO, A. *Las competencias profesionales*. Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Pedagogia Aplicada, 2004. (Document mimeografiat)

TEJADA, J. *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. VII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitaria. Poio, 2005. Disponible a: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>

TEJADA, J. Aprendizajes no formales e informales: reconocimiento y certificación en Europa. *IX Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de Formación para el Trabajo*. Santiago de Compostella, 25 i 26 d'octubre de 2007.

TEJADA, J. El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *REDIE*, 2007, vol. 7, núm. 2, Mèxic.

TEJADA, J. La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 2002, núm. 30, p. 91-118.

TRIBY, E. Evolución y retos de la validación de la experiencia. *Revista Europea de Formación Profesional*, 2005, núm. 35, p. 45-55, Cedefop.

VILLA, A.; POBLETE, M. (dirs.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero, ICE Universitat de Deusto, 2007.

VILLARDÓN, L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 2006, núm. 24. Disponible a: <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>

VOLK, J. *Assessment strategies*. Regina, SK: Saskatchewan Learning-Region 3, 2002.

YÁÑIZ, C.; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Cuadernos del ICE-Universidad de Deusto, 2006.

YORKE, M.; HARVEY, L. Graduate attributes and their development. *New Directions for Institutional Research*, 2005, núm. 128, p. 41-58.

ZABALA, Z.; ARNAU, L. *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó, 2007.

ZABALZA, M. A. *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*, 2005. Document disponible a: <http://www.asoc-aidu.com>. També a: <http://www.arcade.es/aidu/control/files/110106111025.doc>

7. ANNEX. EXPERTS

Relació de participants en el seminari d'experts organitzat per a validar la GUIA PER A L'AVALUACIÓ DE COMPETÈNCIES EN L'ÀREA DE CIÈNCIES SOCIALS:

- Membres de l'equip d'investigació:
 - Dr. Joaquín Gairín Sallán, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Dra. Carmen Armengol Asparó, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Prof. María José García San Pedro, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Dra. María Mercedes Gisbert Cervera, Universitat Rovira i Virgili
 - Prof. José María Cela Ranilla, Universitat Rovira i Virgili

- Experts convidats:
 - Dra. Sofia Isus Barado, Universitat de Lleida
 - Dra. María Marqués i Banqué, Universitat Rovira i Virgili
 - Prof. Jesús Berruezo, InterManagement Ibérica Consulting
 - Dr. Aurelio Villa Sánchez, Universidad de Deusto
 - Dr. Antoni Navío Gámez, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Dr. Eugenio Astigarraga Echeverría, Universidad de Mondragón
 - Dra. Olga Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna
 - Dr. Joaquim Casal Bataller, Universitat Autònoma de Barcelona
 - Dr. Josep Juandó Bosch, Universitat de Girona

Via Laietana 28, 5a planta | 08003 Barcelona | Tel.: +34 **93 268 89 50** | Fax: +34 93 268 89 51



Agència
per a la Qualitat
del Sistema Universitari
de **Catalunya**

WWW.AQU.CAT