

Agentes, procesos y entornos en la adaptación al EEES en una universidad blended-learning: el caso de la UNED¹

Agents, processes and environments in the adaptation to the ehea in a blended-learning university: the case of the UNED

Francis García Cedeño

Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua

Cristino de Santiago Alba

Emilio Luque Pulgar

Miguel Santamaría Lancho

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Los retos que plantea la evaluación de los aprendizajes en la formación por competencias, se hacen más ostensibles cuando nos referimos a sistemas blended-learning, cada vez más utilizados incluso por universidades presenciales. En estos sistemas, el cambio en la concepción pedagógica y de renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone un proceso muy complejo, no exento de retos y dificultades. Este artículo pretende conocer cómo se está planteando la evaluación en competencias, principalmente las genéricas, en un modelo blended-learning. Para ello, analizamos el proceso de implantación de los nuevos Grados en la UNED, en el curso académico 2009/10, desde la perspectiva del diseño de las nuevas asignaturas. Los resultados corresponden a dos fases de análisis: una de carácter cuantitativo, mediante el análisis de las guías de estudio elaboradas por los equipos docentes; y otra de carácter cualitativo, con la realización de entrevistas a responsables de la implantación de títulos y equipos docentes, para conocer sus valoraciones del proceso de adaptación al EEES. En ambos análisis se hace hincapié en el nuevo modelo de evaluación de competencias y en el uso de protocolos homogéneos, como las rúbricas.

Palabras clave. Espacio Europeo de Educación Superior, formación por competencias, evaluación, modelo de enseñanza semipresencial.

¹ Este artículo es una versión actualizada y ampliada de: Santamaría Lancho, M., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., Luque Pulgar, E., García Cedeño, F., & De Santiago Alba, C. (2010, Marzo 4). *La adaptación de la UNED a la formación por competencias: Modelo institucional y estudio piloto sobre su implantación*. Comunicación presentada en el Seminario "El papel de la Evaluación en una formación por competencias", Universitat de Les Illes Balears.

Abstract

The challenges posed by assessing learning in competence-based education become clearer when we deal with blended-learning systems, increasingly common even among “traditional” universities. In these systems, changes in pedagogic design and methodological renewal in the teaching and learning imply a series of complex processes. This article describes how the assessment of competences, especially generic ones, is being carried out in a blended-learning model. In order to do this, we analyse the introduction of new EHEA Degrees in UNED, in the 2009/10 academic year, from the point of view of the design of new courses. Our results are derived from two empirical phases: a quantitative one, in which we analyse study guides handed out to students by lecturers; and a qualitative one, for which we have carried out 23 in-depth interviews with those responsible for the implementation of degrees and lecturers, in order to find out about their views of the EHEA adaptation process. In both phases we stress the new competence-based assessment model and the use of homogenous protocols, such as rubrics.

Keywords: European Higher Education Area, competency-based training, assessment, blended learning model.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes en el contexto del nuevo paradigma de la formación por competencias es una de las mayores preocupaciones y desafíos de la educación superior. La evaluación es fundamental a la hora de valorar los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes, en términos de conocimientos adquiridos, actitudes, habilidades y valores desarrollados, correspondientes a las competencias en las que han sido formados. Además, desde el punto de vista de los docentes, la evaluación es una herramienta muy útil con la que el profesor guía al alumno hacia aquello que le interesa que aprenda. La evaluación es también una de las prioridades de los estudiantes, pues condiciona sus estilos de aprendizaje y sus técnicas de estudio. Y, finalmente, de cara a la docencia y a las instituciones universitarias, la evaluación es el medio de certificar y acreditar las competencias adquiridas por los estudiantes para su egreso y futura inserción laboral.

Los retos que plantea la evaluación de los aprendizajes en la formación por competencias, se hacen aún más ostensibles cuando nos referimos a sistemas *blended-learning* o de *e-learning*. En estos sistemas, los diseños docentes requieren una mayor dosis de innovación y creatividad para desarrollar determinadas competencias genéricas. La necesidad de conectar el diseño curricular por competencias y la evaluación de actividades en línea no es ya privativa de las universidades a distancia, dado que la mayoría de las universidades están incorporando actividades semipresenciales. Esto ofrece un amplio espacio para el intercambio de experiencias entre universidades que hasta ahora no habían dialogado en este terreno.

En el caso de universidades con un sistema de aprendizaje *blended-learning* (o mixto), como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el cambio en la concepción pedagógica y de renovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone un proceso muy complejo, no exento de retos y dificultades. Supone no sólo una modificación y organización de los títulos para incorporar el aprendizaje basado en competencias, sino también cambios orientados a la necesidad de diversificar y multiplicar los criterios, recursos e instrumentos de evaluación, especialmente cuando se trata de competencias genéricas.

Este artículo pretende conocer cómo se está planteando la evaluación en competencias en este tipo de sistemas, principalmente las genéricas, tomando como ejemplo la UNED, respondiendo a la pregunta: ¿cómo se está planteando la evaluación de las competencias en los Grados de la UNED, con la implantación del EEES? Para responder a esa pregunta, analizamos el proceso de implantación de los nuevos Grados en la UNED, en el curso académico 2009/10, y desde la perspectiva del diseño de las nuevas asignaturas.² Para conocer cómo se ha llevado a cabo este proceso, realizamos dos fases de análisis:

1. De carácter cuantitativo, mediante el análisis de las guías de estudio y de las orientaciones al tutor elaboradas por los equipos docentes de las 135 asignaturas de primer curso de los Grados implantados en 2009/2010 en la UNED³. Este análisis permitió valorar en profundidad las estrategias seguidas por los profesores para el diseño de sus asignaturas y su nivel de entendimiento e incorporación de las competencias genéricas, y su conexión con el sistema de evaluación, en una universidad a distancia con un modelo de blended-learning.

La adaptación al EEES obliga a los docentes a comunicar a sus alumnos, de una manera más transparente, la concepción pedagógica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo en sus asignaturas (Zabalza, 2004). En el caso de la UNED, las guías de estudio son el principal medio por el que los profesores se comunican con los alumnos, con el fin de orientar al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje autónomo y autorregulado (Moore, 2007; Moore y Kearsley, 2005).⁴

En este sentido, las guías de estudio de las asignaturas deben incluir todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe conocer el alumno sobre: los contenidos, los resultados de aprendizaje que se esperan de ellos, las actividades a realizar para conseguirlos, los métodos e instrumentos de evaluación a los que estarán sujetos y los criterios que se aplicarán para valorar su rendimiento.⁵

² Este estudio se enmarca dentro del Proyecto de Estudios y Análisis “*Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: análisis empírico e intervención mediante rúbricas*” (Ref. EA2009-0102), financiado por el Ministerio de Educación (convocatoria 2009), y llevado a cabo por el equipo del IUED-UNED: A.Sánchez-Elvira Paniagua (responsable), E. Luque Pulgar, F. García Cedeño, M.A. López González, M.V. Fernández Sánchez y C. de Santiago Alba.

³ Trece en total: Ciencia Política y de la Administración, Economía, Educación Social, Estudios Ingleses, Filosofía, Geografía e Historia, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Mecánica, Lengua y Literatura Españolas, Psicología y Sociología.

⁴ En los actuales grados, los equipos docentes deben elaborar obligatoriamente un documento de orientación para los estudiantes, la *Guía de Estudio*, dividido en dos partes a las que el estudiante tiene acceso en dos momentos temporales distintos: la *Guía de estudio General*, de carácter informativo y disponible en la web antes de la matrícula con toda la información sobre las características de la asignatura, y el *Plan de Trabajo con orientaciones para su desarrollo*, o segunda parte de la *Guía de estudio*, únicamente disponible en el curso virtual para los estudiantes ya matriculados. Adicionalmente, los docentes elaboran un tercer documento, denominado *Orientaciones al Tutor*, destinado a la coordinación de la acción tutorial de los profesores-tutores de sus asignaturas, con las instrucciones precisas sobre la evaluación de las actividades de aprendizaje que los tutores tendrán que corregir.

⁵ Elementos propuestos por la ANECA en la primera ficha de guía docente que sugirió a las universidades para que se incluyera como información a los estudiantes.

2. De carácter cualitativo, con la realización de entrevistas en profundidad con responsables de la implantación de títulos y de los equipos docentes de la UNED, a través del análisis pormenorizado de sus valoraciones del proceso de adaptación al EEES, sus estrategias de programación -en especial en lo relativo a la evaluación. La finalidad era conocer, a través de sus opiniones, qué imagen se habían forjado de las competencias, en especial las genéricas, y de su traducción en el diseño instruccional en forma de resultados de aprendizaje, alternativas de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de sus asignaturas, prestando especial atención a la utilización de protocolos de evaluación como las rúbricas. Este tipo de protocolos es una de las apuesta institucionales de la UNED, y desde el IUED⁶ se ha recomendado a los docentes, de forma expresa, la elaboración de este tipo de instrumentos, tanto por sus beneficios para los estudiantes, como para alcanzar una mayor homogeneidad en las evaluaciones que los profesores tutores de una misma asignatura deben llevar a cabo.⁷

Se eligieron diferentes perfiles para la elección de los equipos docentes a entrevistar, conforme a los siguientes criterios:

- asignaturas implantadas en el curso 2009/10, tanto con rúbricas como sin rúbricas; b) asignaturas por implantarse en 2010/11;
- profesores con proyectos de redes de investigación en innovación docente que han usado rúbricas;
- profesores que han participado en procesos formativos impartidos por el IUED en los que se han utilizado rúbricas; y
- coordinadores de titulación, como observadores de distintos diseños curriculares y testigos directos del proceso de adaptación de grados implantados en 2009/10 y de grados implantados recientemente en el curso 2010/11.

En total, se entrevistaron a 23 docentes de la sede central de Madrid. Posteriormente, se realizó un análisis comparado de las entrevistas realizadas, siguiendo los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada o Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967; Scott, 2007).

Las opiniones de los profesores reflejan la realidad de la vida cotidiana de la academia y de la formación, en donde tienen lugar los procesos de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de alumnos, el diseño curricular, el

⁶ El [Instituto Universitario de Educación a Distancia](#) (IUED), es un organismo dependiente del Vicerrectorado de Innovación y Apoyo Docente de la UNED, que tiene como objetivo principal la mejora de la calidad de la enseñanza a distancia y el perfeccionamiento de su propia metodología, a través de la evaluación los materiales didácticos y de la actividad docente, de la formación del profesorado y de la investigación institucional.

⁷ En Universidades con equipos docentes o en aquellos casos en los que, como en la educación a distancia, existan varios profesores tutores que deban evaluar actividades de aprendizaje de una misma asignatura, la rúbrica garantiza una mayor homogeneidad en la evaluación a cargo de distintos docentes, siendo un instrumento de indudable apoyo para la tutorización de los estudiantes.

desarrollo de proyectos de investigación, innovación, etc. Estudios previos han analizado las percepciones de docentes españoles, a nivel conceptual, acerca de la incorporación de competencias genéricas en la formación universitaria (Corominas et al., 2006), pero no han profundizado sobre experiencias reales de incorporación de estas competencias en los diseños curriculares. Resulta, entonces, necesario conocer los cambios en las representaciones, concepciones y enfoques acerca del proceso que se está llevando a cabo en una universidad en concreto, así como en la práctica docente que se deriva de estos cambios. A fin de conocer las “creencias de los profesores”, se sigue la perspectiva expuesta en los trabajos de diversos autores como Munby (1982), Katherine Samuelowicz y John Bain (originalmente en Samuelowicz y Bain [1992], y luego “revisitada” en Samuelowicz y Bain [2001, 2002]).

El artículo se organiza en epígrafes que presentan los resultados de la investigación a modo de respuesta a distintos interrogantes que, en su conjunto, nos permitirán conocer cómo se están evaluando las competencias en los nuevos Grados de la UNED. Dado que la investigación realizada con las guías de estudio y los guiones de las entrevistas comparten algunas unidades de análisis, se ha seguido una narrativa temática para exponer los resultados estadísticos y los discursos de los docentes, compaginándolos cuando procede.

¿Qué competencias se evalúan? Con una mirada especial en las genéricas.

En el marco del desarrollo del EEES, uno de los desafíos actuales más importantes de las universidades europeas es proporcionar una formación basada en competencias⁸ que permita al estudiante el aprendizaje a lo largo de la vida, a desempeñarse de forma eficaz en un mercado laboral dinámico, a adaptarse de forma flexible a los rápidos cambios y demandas sociales y, en definitiva, a constituirse en sujeto activo en la construcción de la sociedad del conocimiento. Se pretende así que las universidades formen a las personas, no sólo en la adquisición de conocimientos especializados (competencias profesionales o específicas), sino también en habilidades y destrezas de carácter genérico (trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, resolución de problemas, etc.), cuya inclusión debe quedar de manifiesto en los nuevos planes de formación universitaria, tanto de Grado como de Máster.

Este interés en el desarrollo de competencias en los programas educativos concuerda con un enfoque de la educación centrado ante todo en el estudiante y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es el estudiante quien debe avanzar en el desarrollo de sus competencias de forma progresivamente más autónoma. El nuevo modelo exige, así, el desarrollo de un perfil y roles docentes distintos a los tradicionales en el entorno universitario. Se requiere pasar de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje; donde el profesor es facilitador del aprendizaje, orientador y guía del alumno, creador y administrador de las condiciones que faciliten ese

⁸ No es nuestro propósito realizar aquí un análisis del término *competencia*, asumiendo, en todo caso, que la competencia implica poner en práctica una integración necesaria de conocimientos, destrezas y actitudes, adquiridos a través de la experiencia formativa y no formativa o durante el ejercicio profesional (Tejada, 1999a, 1999b).

aprendizaje. Debido a este enfoque, el proceso de formación en competencias requiere, necesariamente, del ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje a nuevos modelos metodológicos que permitan guiar de forma conveniente el desarrollo de las competencias, promoviendo la inclusión de formas más activas y participativas de enseñanza-aprendizaje que conviertan al estudiante en el centro del proceso.

Existen numerosas concepciones del término competencia (Levy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999a, 1999b; Corominas 2001, o el apartado «Competencias: concepto, clasificación y evaluación» de las Guías prácticas desarrolladas por la AQU, para una revisión del tema, AQU, 2010). No es nuestro propósito realizar aquí un análisis del concepto, asumiendo, en todo caso, que la competencia implica poner en práctica una integración necesaria de conocimientos, destrezas y actitudes, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa o durante el ejercicio profesional) (Tejada, 1999a, 1999b). Ser competente requiere, además, que el individuo pueda resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en los contextos concretos en los que se desenvuelve. Por tanto, no se desarrollan competencias con la mera adquisición de conocimientos y no se adquieren ni se pueden evaluar sin posibilitar el desempeño en contextos simulados o reales, lo que ya está apuntando a la renovación metodológica que requiere una formación por competencias.

En lo concerniente a las competencias genéricas, tanto los expertos como la propia documentación oficial del EEES, las denomina de formas variadas (e.g. básicas, transversales, centrales, etc.), lo que puede producir cierto desconcierto o confusión (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada, 2006; Rué, 2007). La conceptualización de las competencias genéricas no es sencilla, porque se suele hacer referencia indistintamente a habilidades, capacidades, atributos personales, etc. (Bennet, Dunne y Carré, 1999).

Pero ¿qué entendemos por competencias genéricas en el ámbito universitario? ¿Qué se nos pide a los profesores universitarios que incluyamos en nuestros planes de estudio y en el diseño de nuestras asignaturas como competencias genéricas? Al enunciado y definición de las competencias genéricas más relevantes se han dedicado proyectos, instituciones y autores (Blanco, 2009; González y Wagenaar, 2003; Yáñez y Villardón, 2006). Por tanto, su incorporación parece necesaria dado que, desde el mundo empresarial, las investigaciones muestran que las empresas que contratan a los titulados universitarios demandan una formación basada en competencias genéricas para poder contar con recursos humanos que, no sólo posean competencias técnicas, sino también competencias metodológicas, humanas y sociales. Es decir, que cuenten con todas aquellas competencias relacionadas con la capacidad de actuación efectiva en las situaciones concretas de trabajo, y en la vida en general (Rychen y Salganik, 2001, 2003). Por otro lado, su inclusión en la formación universitaria permite evitar una simplificación reductora de las posibilidades formativas de la universidad, no restringiéndose únicamente a las competencias profesionales específicas, al facilitar una formación integral del individuo (Yáñez, 2006).

Ahora bien, ¿cómo se han planteado las competencias genéricas en la UNED, dado su carácter de institución que incorpora una metodología semipresencial o en línea? Como parte de la política de la UNED, se elaboró el documento institucional denominado [Mapa de Competencias Genéricas de la UNED](#) (Sánchez-Elvira, 2008), de cara a ofrecer a las Facultades y Escuelas de la UNED una estrategia común en cuanto a

las competencias genéricas a formar en esta universidad. Así, cada titulación recoge en el Plan del Grado (memoria de verificación) las competencias genéricas con el nivel de desarrollo que considere oportuno y con el plan de formación más adecuado para sus futuros titulados. Por su parte, los equipos docentes eligen las competencias genéricas a desarrollar conforme a las de la materia a la que pertenece su asignatura, siguiendo la memoria de verificación de su titulación. De ellos también es la responsabilidad de las decisiones en cuanto a cuáles, cómo y en qué gradación serán desarrolladas esas competencias genéricas, pudiendo elegir de las incorporadas en el Mapa de la UNED u optando por otras.

En la práctica, la decisión de los equipos docentes sobre las competencias que se desarrollarán en la asignatura es fundamental en el nuevo modelo. En efecto, alrededor de las competencias establecidas girará la planificación de la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, las modalidades, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación (De Miguel, Alfaro, Apocada, Arias, García, Lobato y Pérez, 2005). Para esa selección, los entrevistados toman en cuenta los libros blancos, el Proyecto Tuning y, especialmente, el referido Mapa de Competencias Genéricas:

[...] nosotros las elaboramos un poco en función de los objetivos, de lo que se esperaba del alumno de Derecho. Y elaboramos una serie... no me acuerdo si eran 10 ó 12 competencias específicas [...] desde el punto de vista jurídico. [...] Y luego utilizamos las competencias genéricas o transversales de la UNED. Y, por ejemplo, la opción que cogimos en Derecho fue que no se repartieran en las materias, sino que todas las materias contribuyeran en mayor o menor medida a esas competencias [Caso 02-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Aunque en el análisis de las guías de estudio se encuentran casos puntuales en que los equipos docentes eligieron competencias genéricas distintas a las del mapa de la UNED, lo cierto es que destaca el hecho de haber utilizado un instrumento común propuesto a toda la institución, que incluye todas aquellas que la Universidad ha considerado identificativas de sus egresados.

En cuanto a la incorporación de competencias genéricas en las guías de estudio de las asignaturas de los grados implantados en la UNED en 2009/10, se observa que cerca del 75% informan a sus estudiantes de las que desarrollarán durante el curso, como puede observarse en la Figura 1.⁹

⁹ Para el análisis, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: *No informan*: para las asignaturas en que los equipos docentes no hubiesen informado en las guías de estudio en qué competencias genéricas iban a formar. *Implícita*: aplicable a los casos en que, no habiendo señalado expresamente que formarían en una competencia genérica, ésta se estuviera trabajando indirectamente por el tipo de actividades de aprendizaje elegidas o por el sistema de evaluación aplicado (e.g., con comentarios de textos se entrenan las competencias de 'comunicación y expresión escrita', 'aplicación de los conocimientos a la práctica' y 'razonamiento crítico'). *Insuficiente*: cuando se informa de las competencias genéricas, por ejemplo, al listarlas, pero luego no se da mayor información que facilite a los estudiantes entender a qué se refieren los equipos docentes con esas competencias. *Bien*: cuando los equipos docentes no sólo señalan en qué competencias genéricas formarán en sus asignaturas, sino que además las definen de manera que no haya equívoco en su concepción.

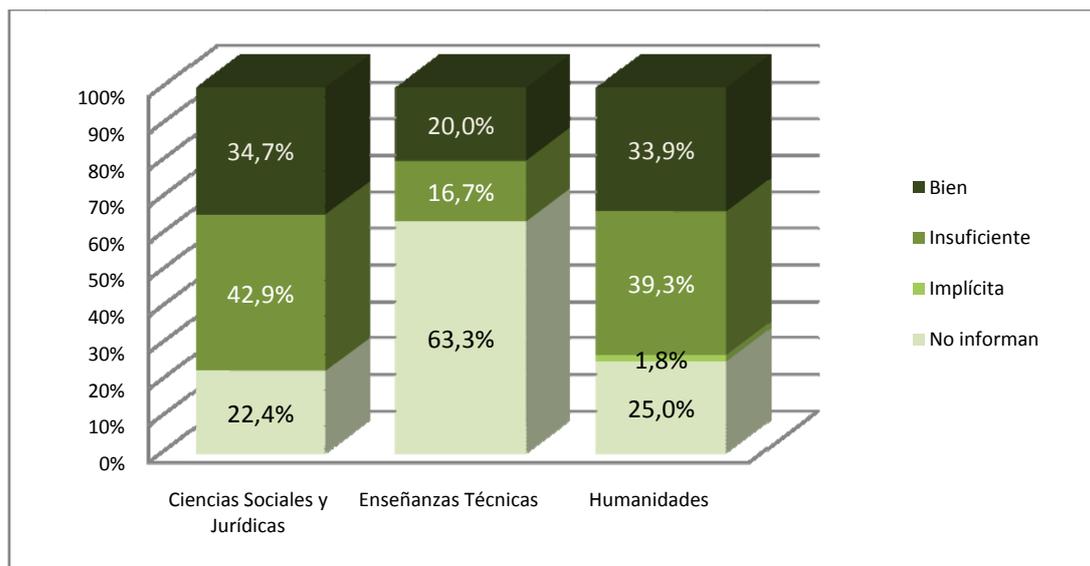


Figura 1. Grado en que las Guías de Estudio informan sobre competencias genéricas, por Áreas

No obstante, llama la atención que aun haya asignaturas de Grados implantados que no informan en sus guías de estudio sobre las competencias genéricas en las que formarán a sus estudiantes. Esta situación pudiera explicarse por las resistencias que aún existen en el profesorado a la adaptación al EEES, percibidas en algunas entrevistas realizadas a docentes de la UNED. Otra posible explicación es el desconocimiento generalizado sobre la terminología asociada al EEES. De hecho, la comprensión de la terminología es una de las mayores dificultades que se les ha presentado a los docentes entrevistados, independientemente del área de conocimiento al que pertenezcan, a pesar de las sesiones informativas y documentos proporcionados a los docentes durante el proceso de adaptación al EEES.

Tanto en lo relativo a su adquisición, como a su evaluación, lo que ningún experto discute es que, si las competencias son conjuntos integrados y complejos de saberes, destrezas y actitudes, que se “observan” en el desempeño, difícilmente podrán ser adquiridas ni evaluadas mediante metodologías ni procedimientos tradicionales basados en el aprendizaje y recuerdo o reconocimiento de contenidos. Este cambio de enfoque ha sido asumido por nuestros docentes:

Fíjate, la asignatura de la Licenciatura era anual, de 10 créditos y tenía 18 temas [...]. En el Grado, a esa misma asignatura le hemos cambiado completamente la orientación de acuerdo con los criterios de Bolonia. ¿Qué hemos hecho? Reducir materia, reducir contenidos y, sin embargo, tratarlos en más profundidad para hacer que el alumno reflexione, que el alumno desarrolle un espíritu crítico, que desarrolle su capacidad lectora, que desarrolle su capacidad de trabajo en equipo y, además, de pensar. Y lo hemos reducido a 10 temas. [...] Lo único que hacemos es: lo que antes pedíamos que leyeran –pero, bueno, si no lo leían pues no pasaba nada-, ahora exigimos que lo lean [Caso 07-Humanidades].

Al descender al ámbito de la materia y sus asignaturas, el diseño concreto de la planificación de las enseñanzas, los entrevistados prestan especial atención a los resultados de aprendizaje que el estudiante debe adquirir, vinculados a las competencias genéricas y específicas de su título:

[...] ha sido un poco como darle una vuelta a la tortilla, no sé cómo decirlo, empezar a pensar qué es lo que queremos conseguir, qué resultados [de aprendizaje] queremos nosotros que el alumno consiga y, a partir de ahí, revisar un poco todo lo que se había hecho. A mí me ha encantado hacerlo, si quieres que te diga la verdad. Ha sido muy interesante porque ha sido como desempolvar un poco asignaturas que se vienen impartiendo desde hace tiempo y, entonces, ha estado interesante darle un poco un vuelco en este sentido [Caso 21-Humanidades].

La Figura 2 muestra cómo en mayor medida los equipos docentes de los Grados de humanidades explicitan de manera adecuada, en comparación con los de otras áreas, los resultados de aprendizaje asociados a las competencias genéricas que formarán en sus asignaturas.

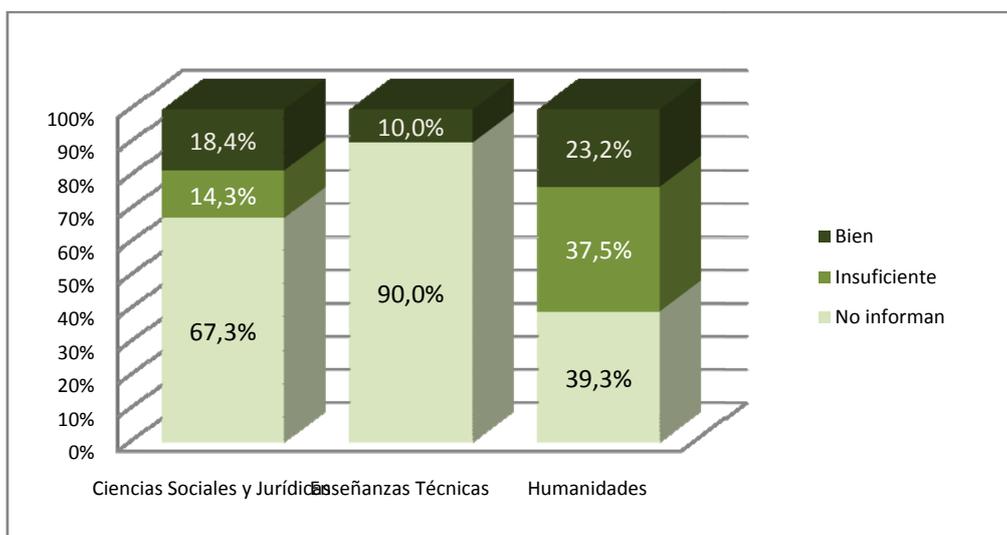


Figura 2. Grado en que las Guías de Estudio informan sobre los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas, por Áreas¹⁰

Para que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje definidos para cada asignatura, el diseño curricular debe ser coherente con las estrategias metodológicas empleadas, a través de las actividades de aprendizaje propuestas y los sistemas de evaluación elegidos (Fink, 2003). La Figura 3 muestra -en porcentajes- la coherencia entre actividades y resultados de aprendizaje en los nuevos grados de la UNED.¹¹

¹⁰ Es necesario señalar que las Guías de Estudio explicitan en mayor medida los resultados de aprendizaje relacionados con las competencias específicas. Pero dado que este estudio se refiere a las competencias genéricas, se ha optado por reflejar lo que a éstas se refiere. En todo caso, este hecho podría explicarse porque los profesores tienen mayor experiencia diseñando sus asignaturas en base a los contenidos específicos de sus disciplinas, frente a la novedad de incorporar competencias genéricas.

¹¹ La opción de 'No aplica' está referida a los casos que no definieron en las guías de estudio las competencias genéricas a formar, o que no señalaron los resultados de aprendizaje asociados a éstas, o que no indicaron las actividades de aprendizaje correspondiente.

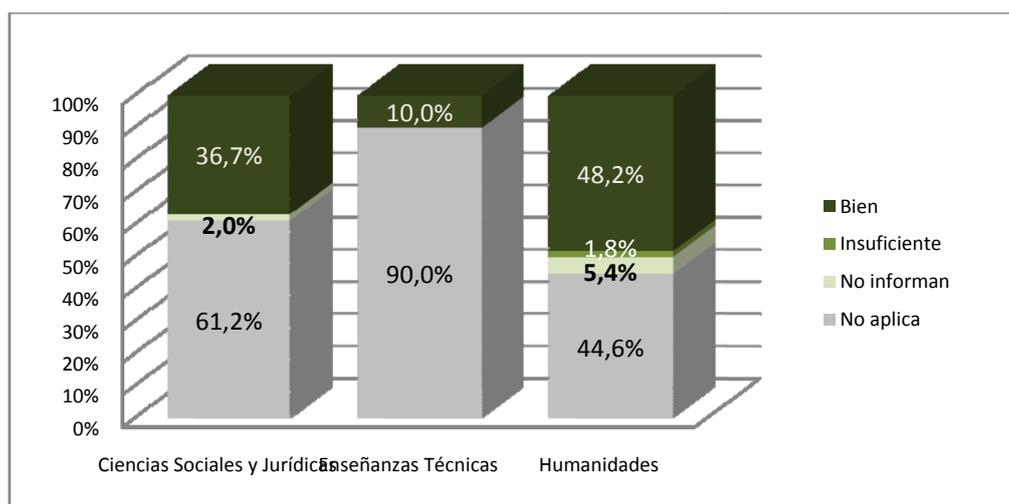


Figura 3. Grado de coherencia en las Guías de Estudio entre las actividades y los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas, por Áreas

¿Quiénes evalúan?

El modelo tradicional de evaluación en la UNED, desde sus orígenes, ha contado con la corresponsabilidad de los equipos docentes de la Sede Central de Madrid, y los profesores-tutores de los Centros Asociados. Los equipos docentes son los encargados de todo el diseño curricular de las asignaturas, desde el qué (contenidos y resultados de aprendizaje), el cómo (materiales didácticos, tipo de actividades de aprendizaje, tipo e instrumentos de evaluación, etc.), el cuándo (momentos de entrega de actividades, dado que las convocatorias para los exámenes presenciales son 3, organizadas por la UNED para todos los cursos en febrero, mayo/junio y septiembre), el para qué (perfil de egreso) y con quién (responsabilidades de los tutores en la evaluación continua y/o otros sistemas de evaluación entre pares con los alumnos o de autoevaluación).

Por su parte, en el sistema tradicional de la UNED, los profesores-tutores participaban en el sistema de evaluación a través de la corrección de las llamadas Pruebas de Evaluación a Distancia (PED), que formaban parte de la evaluación continua de fines de los años 70. El proceso de masificación experimentado por esta Universidad y la insuficiencia de medios humanos y de presupuesto público para responder a esa masificación, hizo que la oferta académica derivara hacia una progresiva "modalidad de enseñanza libre tutelada" (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009: 22). Con motivo de ello, los estudiantes de la UNED cuentan con los materiales didácticos y las orientaciones necesarias para llevar a cabo un aprendizaje autónomo y, opcionalmente, tienen el apoyo de los equipos docentes de la sede central (vía telefónica, correo físico y posteriormente vía electrónica), así como de los profesores-tutores de los Centros Asociados. Salvo en algunas Facultades que mantuvieron las PED y su evaluación por parte de los profesores-tutores, éstos desde hace unos años tienen como funciones principales orientar a los alumnos en sus estudios siguiendo los criterios didácticos del equipo docente responsable de la asignatura; así como aclarar y explicar a los estudiantes las cuestiones relativas al contenido de las asignaturas, y resolver dudas. No obstante, la orientación del modelo de la UNED hacia la transmisión de conocimientos y la evaluación mediante pruebas presenciales, centradas en medir

conocimientos, provocó que la labor tutorial se centrara excesivamente en la resolución de dudas y se concentrara casi exclusivamente en repetir miméticamente el estilo de clases magistrales, característico de la enseñanza presencial.

En el nuevo modelo del EEES, los profesores-tutores vuelven a participar de una manera generalizada en la evaluación continua de los alumnos. Este modelo de evaluación fue impulsado por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación con el apoyo de los otros Vicerrectorados (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009), y en el que se valora especialmente el trabajo en equipo entre docentes y profesores tutores. Así, la labor tutorial está orientada principalmente en la tarea de dirigir, moderar y evaluar actividades de aprendizaje, y reducir en consecuencia el tiempo dedicado a la impartición de "clases". Todo ello en estrecha comunicación y colaboración con el equipo docente responsable del diseño de las actividades de aprendizaje y de la evaluación global de los estudiantes, como sucede en las universidades presenciales (Martínez, Arandia, Del Castillo y Santamaría, 2010; Robles, Martínez, Huegún, Lareki, Martínez de Morentin,...Sánchez-Elvira, 2010).

Esto requiere que cada estudiante tenga un profesor-tutor, y que cada uno de éstos tenga el número de estudiantes que pueda atender, en función de las características de la asignatura y de la carga de trabajo que suponga la supervisión y evaluación del plan de actividades de aprendizaje diseñado por el equipo docente. Para ello, se ha llevado a cabo una reestructuración territorial de los centros asociados en 8 campus, encaminada a que todos los profesores-tutores tengan asignado un número equitativo de estudiantes que pueden pertenecer, o no, a su centro asociado. Además, se ha reforzado el modelo mediante nuevas fórmulas de tutorización mediada por tecnologías, en lo que se denomina presencialidad virtual a través de las distintas variantes de las aulas AVIP, ya sea videoconferencia con pizarra digital interactiva entre Centros Asociados, o conferencia y tutorización con audio y vídeo en línea (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009).

En todo caso, son los equipos docentes quienes deciden sobre el sistema de evaluación de sus asignaturas. Es decir, por una parte, integran a los profesores-tutores en el sistema de evaluación, para que apoyen en la realización de las actividades prácticas (tanto en las tutorías presenciales en los Centros Asociados, como en las tutorías virtuales), así como en el seguimiento de los estudiantes asignados a través de la evaluación formativa y corrigiendo y calificando las actividades de aprendizaje. Para ello, los equipos docentes proporcionan a los tutores las orientaciones necesarias para llevar a cabo esas labores, como hemos explicado anteriormente.

Por otra parte, los equipos docentes diseñan el plan de actividades de aprendizaje en correspondencia con los resultados de aprendizaje que esperan de los estudiantes. Los docentes señalan cuáles de ellas formarán parte de la evaluación continua, y las diferentes estrategias y procedimientos para llevarla a cabo, aunque no necesariamente todas las actividades comportan evaluación. Así, los docentes combinan pruebas objetivas, ensayos, trabajos (individuales o grupales), proyectos, informes de prácticas, ejecución de tareas reales o simuladas relacionadas con el ejercicio profesional, etc. Es en estas actividades donde la figura del profesor-tutor adquiere una relevancia notable (Figura 4), a diferencia de las actividades que son evaluadas de manera automática por la propia plataforma informática de la UNED.

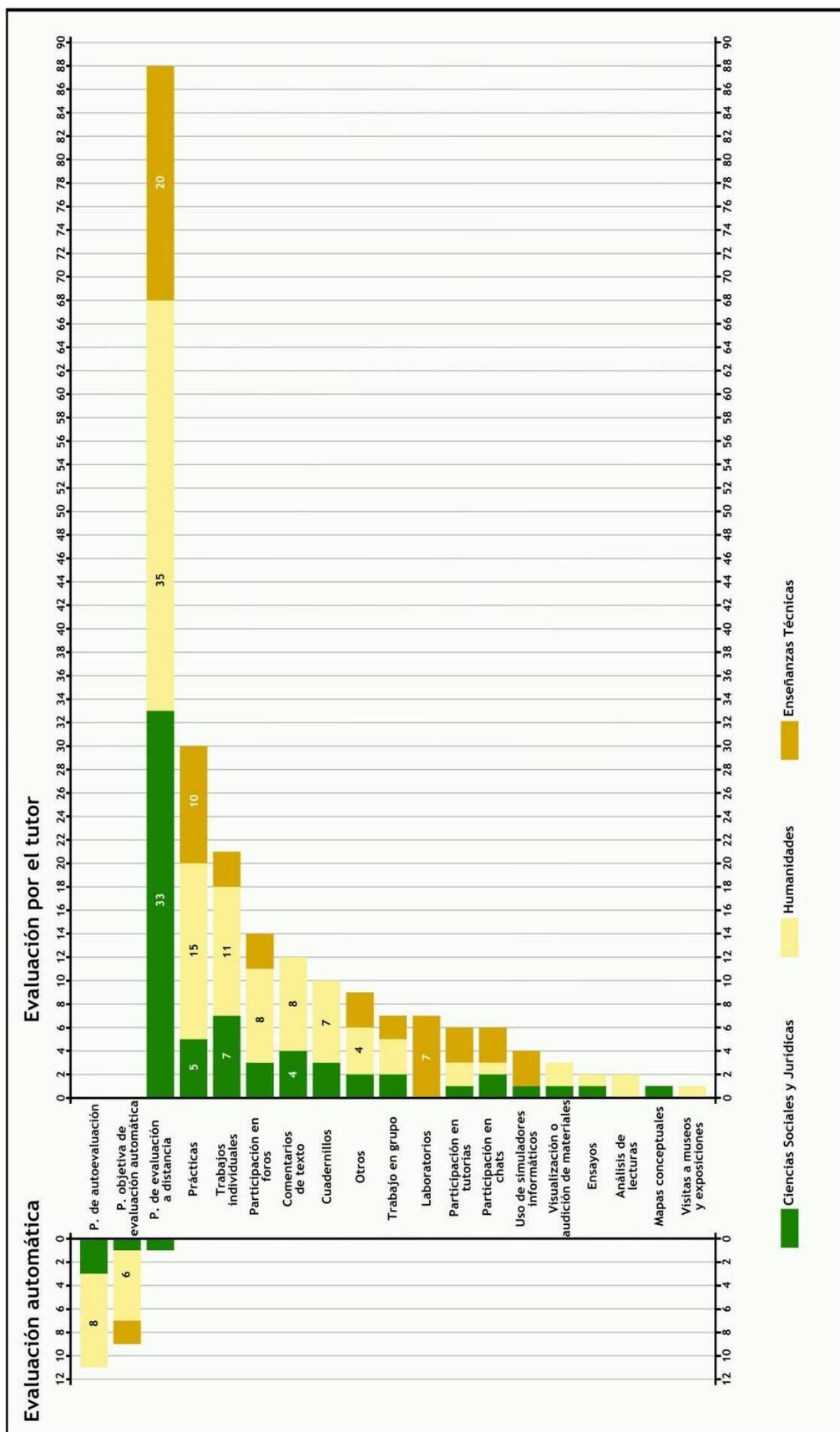


Figura 4. Actividades previstas en las Guías de Estudio, por Área y Tipo de Evaluación

Otras de las novedades en la adaptación de la UNED al EEES, es la incorporación de los estudiantes en su propio proceso de evaluación del aprendizaje. En los títulos a extinguirse encontrábamos algunas experiencias de equipos docentes que diseñaban pruebas de autoevaluación, como una herramienta complementaria para el seguimiento del aprendizaje por parte del propio alumno, por ejemplo:

[...] hombre, un poco hay que repetir lo que siempre se dice en cuanto a la UNED: que la UNED ya está hecha un poco al Espacio Europeo. [...] Es un aprendizaje centrado en el aprendizaje autónomo, por tanto con muchos ejercicios de autoevaluación. Y eso ya lo tenía en mi curso de cuarto de Filología [Caso 10-Humanidades].

Ahora, con los nuevos Grados, y cada vez de una manera más generalizada, los equipos docentes incorporan pruebas de autoevaluación en sus asignaturas, de modo que los estudiantes sean capaces de regular su propio aprendizaje, identificando sus progresos, destrezas y necesidades, lo que proporciona al estudiante un feedback de forma más sistemática y de mayor calidad, en línea con las características de una evaluación de calidad defendidas por Gibbs y Simpson (2009). De esta manera, encontramos asignaturas de los Grados de Estudios Ingleses y de Historia del Arte en que las pruebas de autoevaluación son obligatorias, mientras que en la mayoría de los casos en que se incorpora este instrumento de evaluación es a modo voluntario para los estudiantes, sin que encontremos mayores diferencias entre las distintas áreas académicas (18 asignaturas de Ciencias Sociales y Jurídicas; 14 de Enseñanzas Técnicas; y 17 de Humanidades).

Destaca, en todo caso, que los Grados de Humanidades (8 asignaturas) han optado por la modalidad de pruebas automáticas de autoevaluación, cuyos resultados son informados a los estudiantes de manera inmediata por la plataforma informática de la UNED; mientras que la mayoría de las asignaturas (29 en concreto) incorporan las respuestas correctas a las pruebas de autoevaluación mediante solucionarios (ya en la propia guía de estudio, ya en un archivo adjunto en el curso virtual). No obstante, 118 asignaturas analizadas no informan, en sus guías de estudio, sobre si utilizan pruebas de autoevaluación.

¿Cómo se evalúa?

Tradicionalmente, los modelos universitarios han concebido la enseñanza como una transmisión de conocimientos. La UNED, en su caso, ha basado su modelo principalmente en la utilización de materiales escritos, con pocas actividades prácticas para los estudiantes y con un sistema de evaluación centrado casi de manera exclusiva en pruebas presenciales. En los nuevos Grados se ha mantenido los exámenes finales de manera obligatoria en todas las asignaturas.

No obstante, ahora, en el marco del EEES, los equipos docentes deben integrar también metodologías más activas y participativas; es decir, diseñar un sistema de evaluación continua, orientado no solo a acreditar niveles de conocimiento sino

también competencias. Dicho sistema de evaluación se conforma con la propuesta de un plan de actividades de evaluación continua (Figura 5).

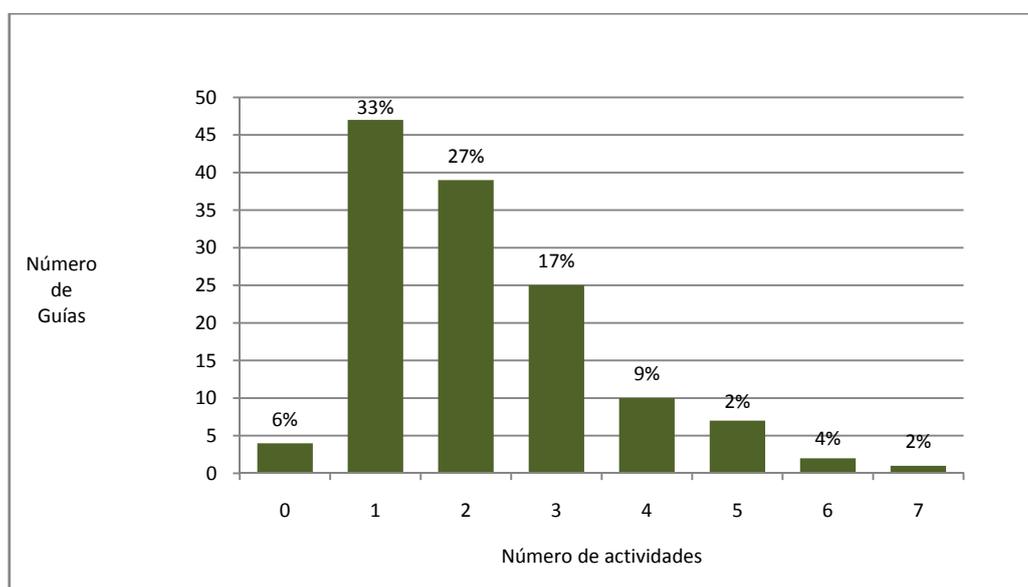


Figura 5. Actividades previstas en las Guías de Estudio.

El análisis de las guías de estudio muestra que los equipos docentes han incorporado a sus diseños curriculares diversas actividades, con una media de 2,18 por asignatura. La moda obtenida es '1' y la mediana es '2', con una desviación típica relativamente baja (cerca del 1,35). Muchas de estas actividades tienen repercusión en la calificación final, como veremos más adelante, pero también se han incorporado actividades simplemente formativas, que no cuentan para la nota. Por áreas académicas, se encuentra a Humanidades con una media de 2,39 actividades por asignatura (el grado de Estudios Ingleses, por ejemplo, tiene una media de 4,56 actividades; y una de sus asignaturas tiene 7 actividades, como caso extremo). Por su parte, Enseñanzas Técnicas presenta una media de 2,30 actividades; y Ciencias Sociales y Jurídicas tiene la media más baja, de 1,86 actividades.

No obstante, la incorporación progresiva de actividades en universidades que se caracterizan por un modelo basado en la educación a distancia o de carácter semi-presencial, plantea serios retos para el proceso de evaluación, especialmente si se considera que la evaluación debe ser formativa y de carácter continuado (Biggs, 2005, Brown y Glassner, 2004, 2007; Gibbs y Simpson, 2009). Reto aun mayor cuando se trata de universidades con altas tasas de matriculación, como así lo señalan los entrevistados:

La matrícula de esta asignatura en el plan anterior, en el plan de Diplomatura, era cerca de 4.000 alumnos [...]. Pensábamos que se iba más o menos a mantener al pasarse a Grado. Y, claro, dos actividades por tema en una asignatura cuatrimestral con 3.000 alumnos... eran 6.000 actividades, ¡por tema! Y eran 8 temas. ¡Eran 48.000 actividades! Con lo cual era absolutamente fuera de lugar, incluso aunque las actividades fueran corregidas por los tutores. De cualquier forma, corregidas por los tutores eran, 50 alumnos por tutor, eran 100 actividades por tema; 8 temas, 800

actividades. En el tiempo que dispone un tutor para atender a sus alumnos no era viable. Entonces, pensamos que las actividades fueran optativas. Bien, pero aunque sean optativas, si hay mucha gente que las hace para el tutor es inviable corregirlas. [...] Pues fuimos reduciendo actividades [...] y que tengan que utilizar conocimientos de varios temas y que tengan algo de creatividad personal, en donde ellos tengan que aplicar parte de su conocimiento o poner de manifiesto alguna de las competencias que queremos trabajar [Caso 6-Ciencias Sociales y Jurídicas].

¿Qué se busca con la incorporación de estas actividades de aprendizaje? Los equipos docentes, al prever las actividades de evaluación continua, persiguen tres objetivos principalmente:

- a) *facilitar al estudiante la oportunidad de consolidar conocimientos y poner en práctica habilidades relacionadas con los resultados de aprendizaje y las competencias asignadas:*

La evaluación continua es estupenda porque yo creo que eso que a un alumno le den dos puntos... Muchos alumnos se quedan con un 5 ó un 6, y piensan: «bueno, a lo mejor es que no he rendido tanto en el comentario». Pero podría haberlo hecho mejor y en el examen se ha puesto como un flan o no le ha dado tiempo, y si tienen un punto más porque ha hecho sus reseñas [Caso 19-Humanidades].

- b) *proveerle de información sobre su proceso de aprendizaje (evaluación formativa):*

También nos intentamos apoyar en las directrices que se están estableciendo desde el Espacio Europeo de Educación Superior: que sea una evaluación continua, que sea una evaluación formativa. Intentar evitar las evaluaciones de tipo puntual, que son más bien evaluaciones punitivas; donde el alumno lo único que ve es que al final de, yo qué sé, cinco meses pues ha obtenido un 5 ó un 6. Nosotros lo que intentamos es que el alumno, a través de sus diferentes actividades, vaya viendo una cierta progresión [Caso 18-Ciencias Sociales y Jurídicas].

- c) *proporcionarle elementos de apoyo y reconocimiento de su trabajo durante el curso, contribuyendo en la calificación global de la asignatura:*

El resultado en la prueba presencial, salvo en algunos casos, vino a reflejar la nota de la prueba de evaluación continua. [...] Y, además, es la razón de ser de la prueba de evaluación continua. ¡Yo no la suprimiría jamás! Y, además, en el mundo anglosajón, que es un poco el modelo detrás del Espacio Europeo, las pruebas de evaluación continua forman parte del sistema desde hace décadas. Es una forma de llevar un seguimiento del alumno [Caso 10-Humanidades].

El análisis de las guías de estudio ha evidenciado que, aunque se encuentran casos puntuales en los que las actividades de evaluación continua son obligatorias e imprescindibles para superar la asignatura, lo cierto es que la mayoría de los equipos docentes deciden que las actividades tengan carácter voluntario. Principalmente hay dos factores que inciden en esta decisión: el elevado número de estudiantes matriculados y la falta de experiencia por parte de los profesores-tutores en la evaluación continua. En todo caso, habría que ver la tendencia de los cursos

superiores, dado que en nuestro estudio se analizan las asignaturas de primero, de por sí con matrículas muy numerosas.

La determinación de cómo se incorporará en la calificación final la evaluación continua con efectos en la calificación es responsabilidad exclusiva de los equipos docentes, en función del papel que las actividades tengan en los resultados de aprendizaje de la asignatura y en el desarrollo de las competencias. En las asignaturas analizadas, si bien es cierto que aún hay bastantes equipos docentes que en sus guías de estudio no especifican el porcentaje que tendrá la evaluación continua en la calificación final, la mayoría sí informa a los estudiantes de cuál será el peso de las actividades por puntos en la nota, como se refleja en la Figura 6. En todo caso, uno de los objetivos del IUED, en los que se está trabajando con los equipos docentes, es lograr que éstos comuniquen claramente en las guías de estudio este tipo de informaciones que son fundamentales para los estudiantes.

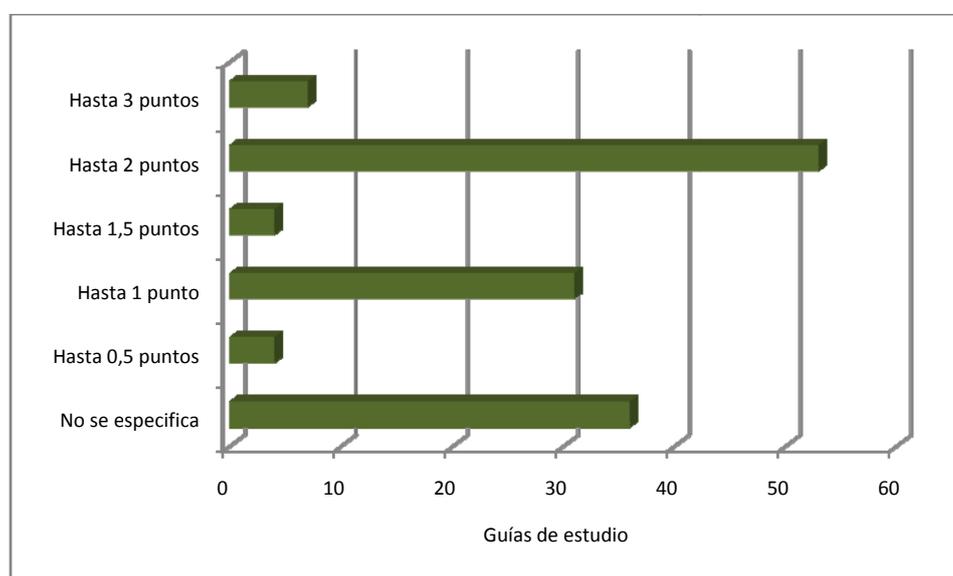


Figura 6. Guías de Estudio según el peso que dan a la evaluación continua en la calificación final de la asignatura

Nuevamente, los Grados de Humanidades destacan por darle más peso a la evaluación continua de cara a la calificación final (45 asignaturas dan 2 puntos, y 4 otorgan 3 puntos; 2 dan 0,5 puntos y el resto no especifica cuánto); mientras que 9 asignaturas de Enseñanzas Técnicas optan por dar 1 punto (el resto no especifican estos datos en las guías de estudio). Por su parte, encontramos mayor diversidad en los Grados de Ciencias Sociales y Jurídicas: 2 asignaturas que dan 0,5 puntos; 22 que dan 1 punto; 4 asignaturas que dan 1,5; otras 8 otorgan 2 puntos; y 3 asignaturas dan 3 puntos (el resto no lo especifica en las guías de estudio).

No obstante, parte de los entrevistados animan a que la evaluación continua tenga más peso en la calificación final, no sólo por optimizar todo el esfuerzo que se está llevando a cabo para integrar estas actividades en los diseños curriculares, sino también por el propio beneficio del estudiante y su aprendizaje:

Yo pienso que es importante que ayude a aprobar, aunque se pueda aprobar sin hacerlo, pero que si tú tienes un 4, tú puedas aprobar. Porque eso también los motiva a hacerlo [...] A mí me decía ayer una tutora de una asignatura en que les cuenta a partir de 5, que los alumnos no hacían las PED, porque no les compensa; [...] porque dicen: «total, el esfuerzo que me supone esto, a lo mejor si le dedico ese tiempo a estudiar puedo sacar un 5 más fácil que si no se lo dedico, y en todo caso si no saco el 5 no me va a servir» [Caso 05-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Además, en las guías evaluadas se encuentran casos donde las actividades se suman a la calificación del examen (evaluación aditiva), siempre que se haya alcanzado un mínimo requerido en la prueba presencial. En otro grupo de guías, los equipos docentes optan porque la calificación de las actividades represente un porcentaje de la nota del examen (media ponderada), siempre que se haya alcanzado un mínimo en éste (Figura 7).

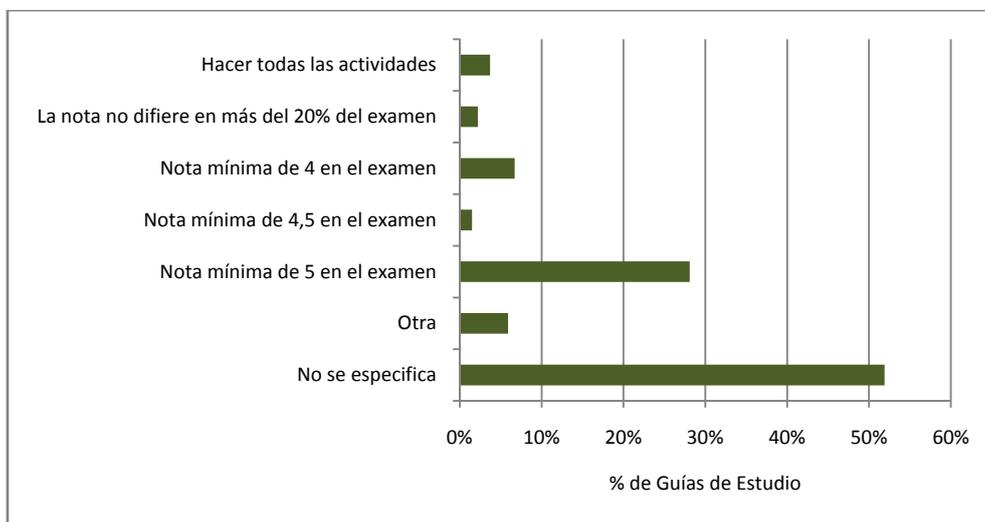


Figura 7. Guías de Estudio según las condiciones para incluir la nota de la evaluación continua en la calificación final

¿En qué entornos se evalúa?

Tradicionalmente, como ya hemos explicado, la UNED se ha caracterizado por su metodología de enseñanza libre tutelada, semipresencial. Esa "cuasi presencialidad" se ha llevado a cabo principalmente en los Centros Asociados, tanto para los exámenes presenciales como para las tutorías optativas. También estos centros son el lugar por antonomasia donde los estudiantes hacían todo tipo de trámites administrativos (como la matrícula, por ejemplo), o asisten a las prácticas en laboratorios, o van a la biblioteca, o simplemente se acercan para informarse de las ofertas de estudio de la universidad.

La mejora en los recursos tecnológicos, especialmente los virtuales, del modelo educativo de la UNED es uno de los avances propulsados en buena medida en los últimos años por las necesidades derivadas de la adaptación al EEES. El funcionamiento de la secretaría virtual, con la matrícula *on line* y el seguimiento a las calificaciones por parte de los estudiantes, es una práctica cotidiana desde hace unos años.

La migración de la antigua plataforma *WEBCT* a la aplicación *aLF* (plataforma de código abierto desarrollada por la UNED a partir de *DotLearn*), ha sido un reto para la mayoría de los docentes; complementada con un plan de formación por parte del IUED y el apoyo del servicio técnico del Centro de Servicios Informáticos (CSI) de la universidad.

La adaptación al EEES también ha supuesto para los docentes, de manera generalizada, no sólo diseñar sus asignaturas en una nueva plataforma utilizando los servicios y herramientas que ésta les permite, sino también preparar las actividades de aprendizaje de los contenidos en coherencia con el nuevo entorno virtual, potenciando el gran cambio pedagógico de facilitar a los estudiantes el aprendizaje:

Somos un equipo de cuatro personas y hemos hecho una división de tareas entre la elaboración del material teórico, la elaboración del material de actividades y la integración del curso (actividades y tal), que esa es mi parte: cómo lograr un curso muy interactivo, muy relacionado el virtual con el texto, con la práctica [...]. Y sí, nos hemos planteado hacerlo así precisamente para poder cubrir o cumplir con los requisitos de un curso orientado, integrado, que sea muy holístico y muy fluido entre los distintos recursos, ya sea con videos, con texto, con actividades [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Dado que la UNED es una universidad con una metodología blended-learning (o mixta), es decir, con apoyo presencial y virtual, la realización de pruebas de evaluación continua de los estudiantes puede realizarse, tanto a través de pruebas de corrección automática, suministradas por la plataforma virtual, como mediante actividades entregadas a través de la plataforma y actividades presenciales evaluadas durante las tutorías. Aunque para algunos entrevistados el hándicap fundamental tiene que ver con las habilidades informáticas de los profesores, ya sea debido a la edad o por la resistencia al cambio del entorno tecnológico, es de destacar el uso extendido de la nueva plataforma para llevar a cabo las actividades de aprendizaje. Efectivamente, en los nuevos Grados, si sumamos las actividades que se entregan en línea (50%) con las que se entregan tanto de manera presencial como en línea (ambos, 12%), estamos ante un 62% de entregas vía plataforma automática, lo que supone un gran avance para la UNED (Figura 8).

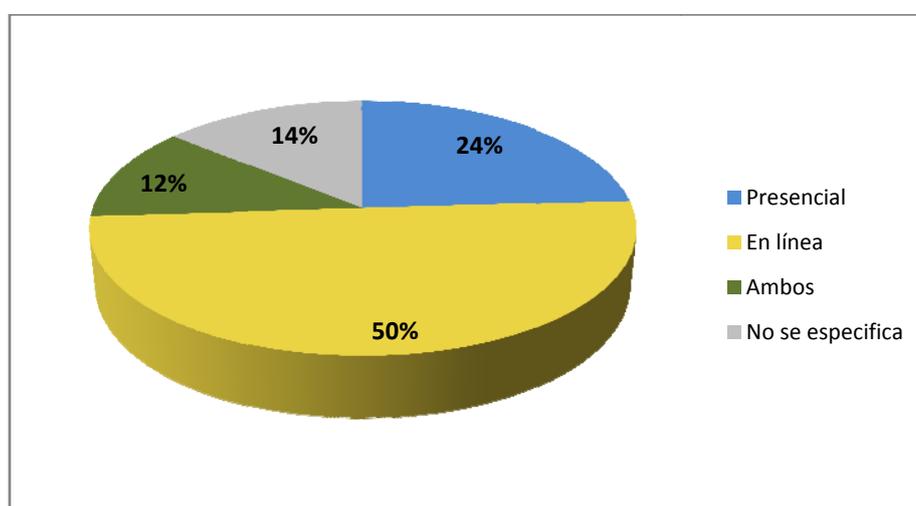


Figura 8. Actividades previstas en las Guías de Estudio, por entorno de realización

(excluidos los exámenes presenciales)

Se puede decir, incluso, que la plataforma virtual resulta un entorno favorable para modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, activos y participativos. Además, docentes adscritos a concepciones socializadoras del conocimiento en las licenciaturas, utilizan el nuevo entorno virtual -más orientado a las metodologías activas y participativas-, como un instrumento protagónico en su práctica docente. Así, la plataforma virtual maximiza las posibilidades de que los estudiantes construyan colaborativamente su conocimiento:

En principio, lo que tengo muy claro es que este nuevo grado va a llevar las tecnologías digitales incorporadas de forma transversal a cada uno de los temas que contempla la propia asignatura. La plataforma digital que voy a trabajar va a tener todo el protagonismo que me deje la propia Universidad; y voy a tratar de que realmente el alumnado que vaya a estudiar mi asignatura [...] construya de una forma adecuada su propio conocimiento [Caso 23-Ciencias Sociales y Jurídicas].

¿Con qué protocolos se evalúa? La incipiente presencia de las rúbricas

Las rúbricas (rubrics, en inglés), conocidas también como matrices de valoración, son protocolos de evaluación homogéneos, que facilitan la calificación del desempeño mediante la explicitación del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular (Afflerbarc, 2007; Arter y McTighe, 2001; Sánchez-Elvira, Agudo, Requejo-García, Luque, García-Cedeño, Fernández-Sánchez, de Santiago-Alba y Santamaría, 2010; Stevens y Levi, 2005; Villa y Poblete, 2008). Con este fin, se establece una gradación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

El interés por este tipo de instrumentos comienza a extenderse en nuestro país, como refleja el reciente Seminario Internacional “Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia” organizado por profesorado de la Universidad Pública del País Vasco y de la Universidad de Mondragón, los días 17 y 18 de junio de 2010 en San Sebastián-Donostia, en donde se analizaron sus potencialidades en el nuevo marco de la evaluación de competencias.

En universidades con equipos docentes o en aquellos casos en los que, como en la educación a distancia, existan varios profesores tutores que deban evaluar actividades de aprendizaje de una misma asignatura, la rúbrica garantiza una mayor homogeneidad en la evaluación a cargo de distintos docentes, siendo un instrumento de indudable apoyo para la tutorización de los estudiantes. En este sentido, desde el IUED de la UNED se ha recomendado a los docentes, de forma expresa, la elaboración de este tipo de instrumentos, tanto por sus beneficios para los estudiantes, como para alcanzar una mayor homogeneidad en las evaluaciones que los tutores de una misma asignatura deben llevar a cabo.

Generalmente se diseña una rúbrica de manera que el estudiante pueda ser evaluado en forma más objetiva y consistente. Al mismo tiempo, permite al docente especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se van a calificar un objetivo previamente establecido, un trabajo, una presentación o un trabajo escrito, de acuerdo con el tipo de actividad que desarrolle con los alumnos.

Siguiendo las indicaciones de Stevens y Levi (2005), un protocolo de evaluación o rúbrica consta de 4 elementos fundamentales, que permiten establecer los parámetros fundamentales de la evaluación:

1. Una descripción de la tarea a realizar.
2. Las dimensiones o indicadores a valorar (la actividad realizada se desmenuza en procesos realizados, habilidades mostradas, etc.). Para la realización de este desglose deben de considerarse los resultados de aprendizaje establecidos.
3. Una escala que muestra los distintos niveles de ejecución o logro, desde el totalmente insuficiente hasta el excelente (se escoge el número de niveles que se considera oportuno, 3, 5, los 10 clásicos, etc).
4. Descripciones más o menos detalladas de los distintos niveles de ejecución en cada una de las dimensiones consideradas.

La rúbrica, por tanto, es un instrumento eficaz para el docente en el proceso permanente de información y reflexión acerca del nivel de logro de los estudiantes en función de las competencias. A su vez, le facilita a los docentes emitir juicios valorativos y dialogar con los alumnos sobre el desempeño obtenido y otorgar una calificación razonada. Incluso, la elaboración de rúbricas permite al profesorado identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, evaluar su propia práctica docente, y tomar las medidas que permitan orientarla y mejorarla. En suma, este tipo de protocolos, característicos de la evaluación auténtica, exige a los docentes reflexionar acerca de la finalidad de la propia enseñanza universitaria, reconsiderar sus referentes teóricos sobre los procesos didácticos y evaluativos, y, especialmente, revisar sus propias prácticas de evaluación:

[...] la evaluación es muy importante. Y, claro, el sistema tradicional de evaluación es un poco como el peso de la tradición. [...] Y, claro, caes en la cuenta: «a ver, ¿qué estoy evaluando?, ¿estoy evaluando lo que es importante realmente?». [...] La tendencia natural, también por peso de tradición en Lenguas, es pararte a evaluar lo formal, lo exterior, la corrección gramatical, la corrección ortográfica; o sea, el criterio este de prescripción. Y, sin embargo, a la hora de comunicarse, que es para lo que demonios sirve una lengua, pues tiene un papel muy secundario. Y yo creo que hay una concienciación con todo esto. [...] Quiero decir que uno llega a concienciarse y a darse cuenta de muchas cosas que uno asume por el peso de los años, y en ese sentido la rúbrica es un elemento más de explicitación y de concienciación, de sacar algo a la luz, a decir qué es realmente lo importante y qué es lo que tenemos que estar fijando. Y como todo está encadenado, si haces una evaluación también ello te lleva a hacer un buen planteamiento inicial [Caso 16-Humanidades].

Además, las rúbricas ayudan a reducir la cantidad de tiempo que los docentes dedican a la evaluación del trabajo de los estudiantes. Los profesores tienden, así, a

encontrar ventajas en el diseño y uso de estos protocolos puesto que –en un único documento– tienen sintetizado todos los criterios, los niveles de desempeño y los valores de calificación con los que evaluarán, funcionando de este modo como marcos de referencia estables y sucintos.

[...] a la gente le gusta tener las cosas muy claras. [...] Es un volumen de trabajo tan grande cuantitativamente y cualitativamente, pues todas estas guías y rúbricas que nos pasamos la vida haciendo [...], pues se leen [...] en diagonal. O sea, se escanean, más que se leen. Y, en ese sentido, la rúbrica tiene esa ventaja: todo lo que puedas hacer de visualización, de ayudar... A lo mejor tampoco estás descubriendo América porque yo, honestamente, en la rúbrica tampoco creo que puse nada que sorprendiera a ningún compañero mío que no las use, ¿no? Es una cuestión más de formato y ayudar a que, en un golpe de vista, lo tengas todo. Y, entonces, al tener en un golpe de vista todo puedes evaluar de una forma más relativa, que está muy bien. Porque si tú comienzas a evaluar sin saber lo que vas a evaluar luego, pues a lo mejor le das mucha importancia y dices: «¡Ay, esto lo tenía en lo anterior!» [Caso 16-Humanidades].

Dado que en el nuevo modelo de la UNED los equipos docentes son los responsables de diseñar el sistema de evaluación de sus asignaturas (tanto de la sumativa como de la formativa) y que son los profesores-tutores quienes llevan a cabo la evaluación continua, siguiendo las orientaciones y lineamientos de los respectivos equipos docentes, desde el IUED se ha sugerido institucionalmente que el documento de orientaciones para el tutor incorpore rúbricas para la evaluación de las actividades de aprendizaje.

Básicamente, la utilidad principal de estas rúbricas para los tutores deriva de la problemática y dificultades asociadas a la evaluación de numerosos estudiantes a cargo de numerosos profesores-tutores, distribuidos por todas las Comunidades Autónomas, lo que se traduce en una gran heterogeneidad de criterios de evaluación si no se proporcionan instrucciones claras. Por tanto, este proceso puede verse significativamente mejorado con la aplicación de protocolos de evaluación homogéneos, como las rúbricas, proporcionados por los equipos docentes. Además, la explicitación de los criterios de evaluación ofrece un gran potencial para la coordinación entre docentes y profesores-tutores. De esta manera, se garantiza una evaluación basada en los mismos indicadores y criterios para todos los estudiantes de una misma asignatura, como lo manifiestan algunos entrevistados:

¿Cómo corrigen los tutores? Porque los tutores son muy variados. Para algunos tutores es la primera vez que tutorizan la asignatura; otros tutores llevan muchos años tutorizándola con otros criterios, con otra forma de evaluarla. Había que homogeneizar de alguna manera la corrección de los tutores para poderles facilitar el trabajo. Y por eso fue por lo que salió el tema de las rúbricas. Es decir, vamos a dar unas pautas de forma que podamos homogeneizar de alguna manera, o ayudar a los tutores a leer esa actividad, buscando en la actividad los mismos criterios y no los criterios de cada uno [...]. Y eso lo introdujimos en la guía del tutor [Caso 6-Ciencias Sociales y Jurídicas].

La inclusión de este tipo de protocolos en los nuevos Grados no es obligatoria para los equipos docentes, aunque la UNED recomienda su uso como un instrumento eficaz para la evaluación de competencias. En el análisis de las guías de estudio del

primer año de adaptación al EEES se encontraron casos en los que los equipos docentes incorporaron las rúbricas, como se muestra en la Figura 9. Destaca que la inclusión de rúbricas se concentre en el área de Enseñanzas Técnicas. Incluso, es importante hacer mención que las rúbricas diseñadas por los equipos docentes en asignaturas como *Álgebra* y *Cálculo*, fueron muy bien valoradas, dada su calidad. Incluso, estas rúbricas fueron elegidas por el equipo investigador para ser mostradas en las entrevistas a los docentes que no conocían las rúbricas, como ejemplos de protocolos elaborados en la UNED en el marco del EEES.

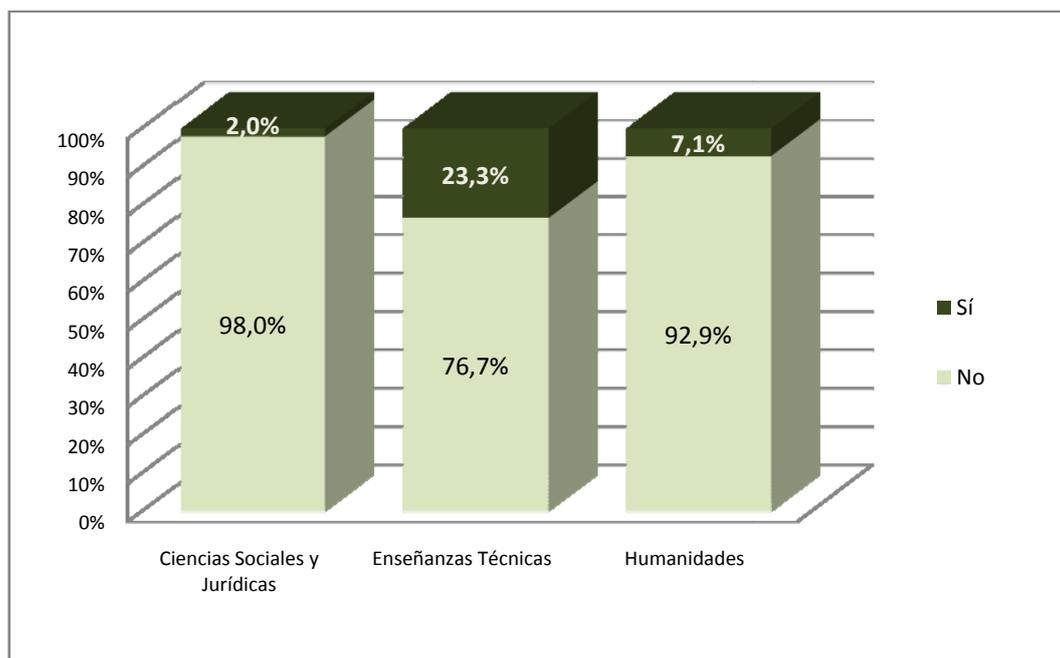


Figura 9. Guías de Estudio con rúbricas para la evaluación continua, por Áreas

Entrevistados los profesores acerca de la ausencia de rúbricas en el sistema de evaluación de los nuevos Grados, la mayoría considera que es debido al desconocimiento por parte de los docentes de la existencia de este tipo de herramientas, así como la ausencia de experiencia previa con el instrumento. Aunado a estos factores se presentan otras condiciones, a saber:

- a) Algunos docentes, conocedores de la potencialidad del uso de las rúbricas, remiten a condiciones de su viabilidad en instituciones con elevados números de matriculados que "obliga" a optar por instrumentos de evaluación tipo test:

Sí que es una buena herramienta. [...] Lo que tampoco tenemos muy claro es cómo vamos a hacer. Es decir, el Departamento va más en la idea de actividades de respuesta automatizada, más que de evaluación de trabajos [...]. Porque, claro, es que son muchos alumnos, ese es el problema [Caso 02-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Me encantaría [usarlas], pero es que no tengo tiempo [...]. A ver, intentas desarrollar los materiales atendiendo a enseñar ese tipo de competencias, pero luego cuando examinas, ¿cómo examinas de esa forma si tenemos que usar un

formato test porque tenemos 2.000 alumnos y no podemos hacerlo de otra forma? Es que es imposible [Caso 20-Humanidades].

- b) Para algunos entrevistados la utilidad pedagógica de las rúbricas es más formativa, que calificativa; es decir, sirve para evaluar niveles de desempeño y aclarar dudas sobre la valoración del aprendizaje del alumno, pero no para calificar ese aprendizaje con miras a la acreditación de la asignatura:

Pero normalmente la rúbrica no se centra en el resultado del aprendizaje; normalmente se centra en la colaboración que ha tenido, el grado de apoyo [...] con qué criterios han trabajado... Ese tipo de cosas que son valiosas desde el punto de vista formativo, pero no cuando al fin de cuentas en la universidad hay que decir: «usted pasa o no pasa». No es lo más importante, pero es lo decisivo; lo más importante es la formación que reciben los alumnos [...]. Pero como digo, yo nunca voy a aprobar a un alumno ni le voy a suspender sólo por la rúbrica. La rúbrica sobre todo me ayuda cuando tengo una duda si le doy un aprobado o un notable, o entre un notable y un sobresaliente [Caso 03-Ciencias Sociales y Jurídicas].

- c) Otros entrevistados -que utilizan las rúbricas como instrumentos que ayudan a evaluar niveles de desempeño-, no las ven viables para evaluar la asimilación de conocimientos, en cuyo caso optan por una evaluación sumativa mediante instrumentos tipo test:

Lo que ocurre es que ahí no tengo actividades; es una asignatura de tipo teórico, por ahora [...]. Es una asignatura en la cual el contenido teórico es el centro de la asignatura [...], en el concepto teórico no tienes producción, tienes comprensión; pero no haces necesariamente, a menos que lo hagas a través de una actividad. Para mí la rúbrica es una manera de ver desempeño, de alguna manera, en un producto; no desempeño directo, pero sí en el producto: desempeño en el proceso cognitivo si sabes hacer la dimensión correspondiente, en la toma de decisiones si sabes hacer la dimensión, si la consideras. Sin embargo, en el proceso de asimilación teórica no estoy viendo producto a mi juicio, estoy asimilando, haciendo un proceso pero no tengo cómo mirar un desempeño a menos que haga una práctica. [...] Por eso evalúo en el examen final, tipo test; es puramente teórico, lo reconozco [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].

- d) Y, finalmente, entrevistados expertos en el uso de rúbricas son conscientes de la complejidad de su elaboración, que requiere una formación técnica, con la que no siempre cuentan los profesores. Además, estos docentes señalan que el propio proceso de aplicar las rúbricas es complejo, dado que precisa de consensos entre los distintos actores que participan en la evaluación:

Es algo que cuesta, pues todo lo nuevo siempre pues cuesta. Y, sobre todo, intentar hacerlo con poca formación, porque luego nos encontramos que no tenemos la formación o no tenemos la cualificación suficiente como para desarrollar una rúbrica con la entidad que supone desarrollar una rúbrica. Una rúbrica es muy compleja, hacerla bien no es fácil. Se hace lo que buenamente se puede. Desde mi punto de vista y desde mi experiencia reconozco que es un proceso muy complejo el desarrollar una buena rúbrica, y que luego todos coincidan a la hora de ese diseño y –sobre todo, lo que es más importante- que

sea aplicada por todos con los mismos criterios [Caso 18-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Un modo de lograr precisamente ese consenso entre los distintos agentes llamados a participar en el uso de las rúbricas, sería involucrarlos en su diseño, especialmente los que la aplicarán (profesores-tutores) y los que serán evaluados por ellas (estudiantes). En efecto, como lo señalan los entrevistados, implicar a los destinatarios directos de las rúbricas no sólo ofrece seguridad y fiabilidad en el uso de estas herramientas, sino que ayuda a disipar dudas e identificar los aspectos más valorados para el aprendizaje, potenciándolo:

[...] yo ahí veo un posicionamiento jerárquico, y creo que es algo que se impone desde arriba, desde el propio profesor. No sé yo si eso puede dar resultado o no. Imagínate otro procedimiento: cada docente consensua con los tutores esa rúbrica, a mí me da que los tutores van a poner más interés a la hora de evaluar, en tener en cuenta esa rúbrica porque ha sido parte suya. [...] Yo, fíjate que dejaría campos abiertos. Imagínate: llegaría al consenso con los tutores para la calificación de 0 a 8, por ejemplo [...], y yo dejaría dos puntos de la calificación para consensuarlo con el alumnado. Y cada año lo consensuaría con el grupo del alumnado, de la promoción correspondiente. Eso es lo más equitativo. Lleva trabajo, pero te digo que en eso inviertes tiempo pero luego lo avanzas perfectamente, porque empiezan a trabajar de otra forma y a implicarse de otra forma [Caso 23-Ciencias Sociales y Jurídicas].

En todo caso, incorporar a los profesores-tutores y a los estudiantes en el diseño de las rúbricas que serán utilizadas para evaluar el desempeño y el aprendizaje, sería un proceso complejo dada las dimensiones en los primeros cursos de la UNED. Pero no por ello se debe minimizar su potencial. En primer lugar, porque sería un modo de hacer partícipes a los profesores-tutores en la nueva labor que se les ha encomendado: la evaluación continua. Y en segundo lugar, los estudiantes formarían parte del proceso de evaluación de un modo más activo, centrado en su propio aprendizaje y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es el estudiante quien debe progresar en el desarrollo de sus competencias de forma cada vez más autónoma.

Ahora bien, algunos de los docentes manifestaron en las entrevistas el haber elaborado las rúbricas para que los profesores-tutores de sus asignaturas se guiaran a efectos de hacer la evaluación continua de las actividades de aprendizaje. La aplicación por parte de los profesores-tutores de estos protocolos ha evidenciado su capacidad para unificar los criterios de evaluación, uno de los mayores retos que se le presenta a la UNED como institución que basa su modelo en la coordinación entre los docentes responsables de las asignaturas y los profesores-tutores que los apoyan:

Yo, por ejemplo, me hice una revisión de todos los tutores para ver cómo habían corregido para ver cómo había ido. Yo me corregí entre, al menos, dos prácticas de cada tutor. Sobre todo estaba buscando las que estaban mejor calificadas y peor calificadas, y prácticamente todos los tutores han corregido muy uniformemente y no ha habido prácticamente quejas de los alumnos en cuanto a cómo se les ha corregido las pruebas. Porque estaba todo muy claro en cuánto y en cómo les íbamos a evaluar. Y no hemos tenido muchos problemas. [...] Nosotros también les insistíamos a los

tutores que les incluyesen comentarios de por qué les habían puesto esta calificación y dónde habían fallado [Caso 05-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Además de la utilidad que representan las rúbricas para los docentes y para los profesores-tutores, estas matrices sirven también para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, y en ese sentido se puede considerar como una herramienta de evaluación formativa cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje. Incluso, como lo manifiestan los entrevistados, las rúbricas son útiles para potenciar el aprendizaje significativo de adultos (Bolton, 2006), característica ésta distintiva de los estudiantes de la UNED:

Yo creo que estaría muy bien. Ahora hay muchísimo interés por todo lo del meta-aprendizaje y la meta-cognición y el ser uno consciente de lo que está aprendiendo. Y sin duda es muy importante. [...] Ahora bien, acompañado; es decir, la rúbrica en sí mismo, no. Pero como un producto dentro de lo que es una filosofía de enfocar el aprendizaje, sí. Sería un elemento muy útil y muy válido, pero en ese contexto que te digo. En ese sentido quizás, nuestros estudiantes que son adultos, su propia madurez personal les ayuda a darse cuenta de qué es lo que están aprendiendo solos; porque son gente madura, que además tienen hijos y ayudan a estudiar a sus hijos, entonces saben a dónde van y de dónde vienen y tienen claras las razones por las que están estudiando [Caso 16-Humanidades].

También la rúbrica se presenta como una herramienta que facilita al alumno el preparar sus estudios, dado que le brinda de manera clara los distintos criterios por los cuales será evaluado, ya en las actividades prácticas o en el examen presencial. De este modo, las rúbricas pueden mejorar el rendimiento estudiantil:

Ahora sirve un poco para ayudar al alumno, que se tiene que fijar en otras cuestiones, no solamente en escribir la solución del problema, sino que hay que razonar un poco, interpretar algunos resultados [...]. Ahora pueda que esta rúbrica les sirva para preparar un poco el examen [Caso 22-Enseñanzas Técnicas].

En la práctica, algunos docentes entrevistados manifestaron que el conocimiento previo por parte de los estudiantes de los criterios con los que será evaluado facilitó el proceso de revisión de las calificaciones. Esta experiencia evidencia una mejor comunicación entre docente y alumno, pues las rúbricas proporcionan a los estudiantes un marco de retroalimentación informativa conocido y compartido, y una oportunidad para el aprendizaje:

No sé si todo el mundo la habrá usado cuando corrigió, pero nosotros, el equipo docente sí que la consideramos [la rúbrica]. Y muchas de las reclamaciones o incidencias que tuvimos a la hora de evaluar, al contestar a los alumnos pues tienes un poco más de peso para decirle que: «no, es que aquí date cuenta que lo que se evalúa es todo esto y tú solamente te has centrado en este indicador; entonces, todo esto no sabemos si lo sabes o no lo sabes; por favor tenlo en cuenta para la próxima convocatoria» [Caso 22-Enseñanzas Técnicas].

Por otra parte, las rúbricas proporcionan al estudiante un conocimiento temprano de las expectativas del docente acerca de los componentes críticos del aprendizaje, los factores importantes por los que será evaluado. Este conocimiento permite al estudiante mejorar la calidad del trabajo del estudiante y su aprendizaje, lo

que está en la línea de reforzar la orientación al estudiante que se propone en el EEES. La rúbrica transformaría, de este modo, la relación entre esfuerzo, calidad, evaluación y aprendizaje autorregulado. Es decir, la rúbrica otorga al estudiante la libertad de decidir hasta dónde quiere llegar con su aprendizaje: desde el plantearse cuánto tiene que avanzar para aprobar la asignatura o dar un salto para alcanzar el desempeño óptimo contemplado en la asignatura:

[...] ahí sabes los criterios de calidad que te van a puntuar, y también [va dirigido] al control del alumno, que pueda elegir y colocar las expectativas donde considere que las quiere colocar [...] el control sobre el proceso de aprendizaje. Es decir: «este trabajo yo lo quiero bordar y voy a jugarme todos los criterios de máxima calidad; este otro no me parece tan interesante y solamente lo voy a presentar». Me parece que es una de las posibilidades a prestarle al alumno, que me parece una riqueza en el proceso de aprendizaje [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Dadas sus características, las rúbricas garantizan, por tanto, una información previa, como una evaluación más transparente y clara, al permitir:

En lo que respecta a los docentes:

- Un mejor diseño de los indicadores observables con los cuales se va a evaluar y recoger evidencias del progreso y los resultados de aprendizaje del estudiante.
- Establecer y describir con claridad los criterios correspondientes a los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Proporcionar una información más efectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que está utilizando, evidenciando mejor los elementos de este proceso.
- Apoyar al estudiante a alcanzar los resultados esperados, indicándole cuáles sus puntos fuertes y sus debilidades.
- Proporcionar a los estudiantes una realimentación más efectiva sobre sus niveles de desempeño.

En lo que respecta al estudiante:

- Conocer desde el principio los criterios de calificación con los que será evaluado, así como los niveles que debe alcanzar. Esta información garantiza la transparencia del proceso y guía al alumno en la consecución de los resultados.
- Conocer los criterios para evaluar su propio trabajo, y en su caso, el de sus compañeros si se utiliza evaluación entre pares, estimulando el pensamiento crítico.
- Poder llevar a cabo una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al profesor.
- Desarrollar competencias de autoevaluación y evaluación de otros.
- Conocer sus fortalezas y las áreas en que debe mejorar.

En suma, parece que la rúbrica permitiría, precisamente, definir y evaluar los desempeños asociados al desarrollo de una competencia, favoreciendo la comprensión del proceso a docentes y estudiantes y permitiendo proporcionar de forma más

sistemática un feedback al estudiante de mayor calidad, en línea con las características de una evaluación de calidad defendidas por Gibbs y Simpson (2009).

¿Y cuáles han sido las dificultades que se han encontrado los profesores de la uned al evaluar competencias?

El problema de la incorporación de las competencias genéricas al diseño de las asignaturas es que requiere del ajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje a nuevos modelos metodológicos que permitan guiar de forma conveniente su desarrollo. Estas competencias además deben ser evaluables. Esta es una de las principales dificultades en la formación de competencias viniendo, como venimos, de una tradición en la que se evalúa la memorización de contenidos, principalmente. Existe poca experiencia en otro tipo de evaluaciones, y menos aún cuando se trata de la evaluación de competencias genéricas, como lo señalan nuestros entrevistados:

Incluso en otras universidades, desde mi punto de vista lo que estamos haciendo es reproducir viejas estrategias dándole un aire o un perfil de modernidad –hablo de modernidad entre comillas-, diseñando documentos en un escenario virtual, por ejemplo, pero con estrategias metodológicas antiguas, viejas [...]. El profesorado lo que hace, en general, con estas viejas estrategias es organizar los contenidos de una forma determinada y decir al alumnado: «pasa por todos esos contenidos y al final reproducémoslos en un examen o en un trabajo...» [Caso 23-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Otro problema añadido es la propia consideración de la competencia como un desarrollo progresivo del estudiante a lo largo de su formación, por lo que debe hacerse una estimación de cuándo valorar la adquisición total de una competencia y cuándo ir valorando resultados de aprendizaje que van contribuyendo a su adquisición, lo que implica la coordinación progresiva entre docentes a lo largo de la titulación.

Aunque en un principio teníamos la idea de que un estudiante universitario tenía que tener acceso a distintas fuentes de información [...], sin embargo, al poner en marcha la asignatura hemos visto que les creaba muchos problemas el tener que consultar distintas fuentes de información y que requería un cierto entrenamiento [...]. Tienen problemas con el acceso a la plataforma, algunos no tienen suficientes requerimientos en sus ordenadores para poderse bajar esos documentos, o no utilizan un navegador o no tienen mucha agilidad en el dominio de la informática [...]. Por lo tanto, nos hemos tenido que plantear que esa forma de introducirles en el acceso de la información en primero era excesivamente pronto, y que igual no nos competía a nosotras [...]. Y ese ha sido uno de nuestros primeros aprendizajes [Caso 6-Ciencias Sociales y Jurídicas].

Ahora bien, el creciente incremento del número de estudiantes en la UNED¹² dificulta la posibilidad de evidenciar, con total seguridad, la obtención de los

¹² En el curso académico 2009-2010, con la implantación de los primeros grados, se matricularon más de 220.000

resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, al decir de los docentes entrevistados. Será un proceso que requerirá de muchos ajustes y coordinación entre los equipos docentes y los profesores-tutores, responsables de la evaluación continua:

[...] tengo 1.300 estudiantes y soy un único profesor en esta asignatura; y tengo además otras dos asignaturas. [...] Para mí, en principio es técnicamente imposible asegurarme de que los estudiantes han hecho las cosas correctamente. Porque, entonces, yo no haría otra cosa más que hablar con los tutores; pero al final los tutores a lo mejor dan un rodeo que me complicaba más que me facilitaban las cosas, porque tampoco sé muy bien las relaciones que tienen los tutores con los estudiantes. [...] Con estas posibilidades y estos recursos de que disponemos, no es una cosa de que podamos ir resolviendo de un curso para otro. Es decir, yo creo que se trata de crear una red a través de los tutores, crear una red lo suficientemente extensa, lo suficientemente eficiente y adaptada al funcionamiento del asunto que con el tiempo yo espero que nos permita acercarnos a los objetivos. Pero que por mi parte sería ilusorio pretender que yo puedo evaluar o que yo puedo corroborar con la mínima certidumbre lo que hacen 1.300 estudiantes [Caso 01-Ciencias Sociales y Jurídicas].

La implantación de un cambio tan drástico en lo que a evaluación se refiere, con la incorporación generalizada de nuevos actores como corresponsables en la evaluación, no ha dejado de presentar problemas en una universidad de las dimensiones de la UNED:

- La incorporación masiva de nuevos profesores-tutores.
- Los cambios territoriales que ajustasen la cantidad de estudiantes atendidos por cada uno de ellos.
- La coexistencia en una misma asignatura de estudiantes que tienen profesores-tutores en su centro asociado, con otros alumnos tutorizados a través de la plataforma informática.
- La dificultad para prever con exactitud cuántos estudiantes matriculados se acogerán a la evaluación continua –al ser ésta, en la mayoría de los casos, voluntaria.

Problemas, que de una manera u otra, incitan a los equipos docentes a reducir la carga de trabajo de los profesores-tutores, ya sea convirtiendo las PED en exámenes tipo test, o automatizándolas mediante la propia plataforma virtual:

[...] por ejemplo, en asignaturas de este estilo, pues la gente ya va a exámenes de opción de lectura óptica. Y a mí me parece una desvirtuación absoluta, porque hay tipos de exámenes en que se puede hacer, pero hay otros tipos de exámenes que no se pueden hacer. Un examen de literatura tiene que ser siempre de desarrollo, se trata de que tú desarrolles una reflexión en torno a un tema de una obra literaria, con un espíritu crítico, y para eso te han diseñado todas las herramientas. [...] Pero yo veo que

estudiantes. En el de Psicología, por ejemplo, la demanda ha aumentado a más de 12.000 estudiantes en su primer año (Sánchez-Elvira *et al.*, 2010).

están empezando a ir por ahí, porque la gente está sobrepasada; sobre todo con las cuatrimestrales, que no te da tiempo prácticamente a nada [Caso 07-Humanidades].

Te puedo decir que la experiencia, a pesar de no ser tan negativa puesto que no hemos tenido ningún conflicto con ellos [los tutores] sobre lo que había que hacer, hemos decidido que este segundo curso –si somos capaces que la herramienta funcione y nosotros saberla manejar- de que los tutores ni siquiera corrijan las PED. Es decir, aunque sabemos que es una cosa obligada por reglamento o estatuto de los tutores, pues hemos preferido que los tutores dediquen su tiempo a dar sus clases, o [resolver] problemas o lo que ellos decidan, y que no estén pendientes de esas calificaciones, ya que podemos hacerlo de forma automática [Caso 22-Enseñanzas Técnicas].

En todo caso, la mayoría de los docentes apuestan por el cambio, conscientes de que los resultados se verán con el tiempo y que hay que ir ajustando y resolviendo los problemas poco a poco, creando un clima de confianza con los profesores-tutores:

[...] en una primera fase yo creo que lo fundamental es que nos aseguremos de que estamos todos jugando el mismo juego. Entonces, pues cuando tú preguntabas antes por resistencias, no sólo puede haberlas en el caso de los profesores; puede haberlas en el caso de los tutores porque no están familiarizados con esta manera de trabajar, no era eso lo que hacían ellos o no saben lo que tienen que hacer, etc., etc. [...] De manera que en una primera fase sería poco realista, sobre todo con el volumen de matrículas que tenemos ahora, sería poco realista tratar ya de hacer evaluaciones finas [...]. Lo importante ahora yo creo que es generar dinámicas estimulantes y positivas; y luego yo creo que con el tiempo podemos ir afinando, pero... Afinar requiere un cierto clima de confianza. De confianza, por ejemplo, en que los tutores están haciendo las cosas adecuadas, las están haciendo con buen criterio y todo eso. Pues bien, este clima de confianza no lo vamos a improvisar de un año para otro. Esto no se improvisa, son procesos relativamente lentos y hay que dar tiempo al tiempo. Y no pasa nada, si hay que invertir 4 años en generar este juego pues, bueno... estarán bien invertidos, ¿no? [Caso 01-Ciencias Sociales y Jurídicas].

¿Y qué podemos decir en cuanto a la calidad de la evaluación?

Sin una evaluación bien diseñada, no puede acreditarse una buena formación. Desde hace unos años, los investigadores han propuesto otros criterios de calidad que deben incorporarse para hacer frente a las características de la nueva evaluación basada en competencias. Se trata de criterios como la autenticidad, la transparencia, o las consecuencias educativas (Messick, 1994).

Durante mucho tiempo, la idea de que la evaluación formativa y sumativa deben estar estrictamente separadas ha sido el punto de vista dominante en la investigación y en las prácticas de evaluación. Gulikers, Bastiaens y Mulder (2009), sin embargo, han señalado que las partes interesadas (estudiante, profesores, empleadores) de las evaluaciones reales experimentan esta separación estricta como un efecto negativo, en lugar de un impacto positivo sobre la calidad de la formación en competencias. De

hecho, para algunos investigadores, utilizar un solo método de evaluación no es suficiente para determinar la adquisición de las competencias (Baartman, Bastiaens, Kirschner, & Van der Vleuten, 2007). De ahí que se explore con nuevos diseños en que la evaluación formativa y sumativa puedan distinguirse claramente, pero integradas de tal manera que se apoyen entre sí y den lugar a prácticas de evaluación más eficaces y eficientes (Birenbaum, Breuer, Cascallar, Dochy, Dori, Ridgway, Wiesemes, & Nickmans, 2006; Taras, 2005 y 2008).

El nuevo escenario planteado por el EEES exige estrategias de evaluación auténtica que permita a los estudiantes alcanzar niveles más profundos de los conocimientos y desarrollar habilidades y procesos de pensamiento más relevantes para su práctica profesional (Gulikers, Bastiaens, Kirschner, & Kester, 2008). Efectivamente, la evaluación de competencias y de los resultados de aprendizaje que, asociados a éstas, van lográndose a lo largo de la formación, requiere de lo que se denomina una "evaluación auténtica". Se califica de auténtica si la evaluación es realista y próxima al contexto de su aplicación (Gulikers, 2010).

Ahora bien, la conexión entre evaluación y competencias -en especial las genéricas- definidas como objetivos de la asignatura, se presenta como uno de los mayores retos en la implantación del EEES y requisito indispensable para lograr un aprendizaje significativo (Fink, 2003). Para ello, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación a las competencias a alcanzar, en un proceso de planificación denominado "alineamiento constructivo" (Biggs, 1999, 2005; Prieto, 2004). El cambio en las concepciones pedagógicas y en las prácticas docentes es un proceso difícil y lento, que implica por parte de los docentes querer el cambio, saber cómo hacerlo y lograrlo con las condiciones con las que se cuenta (Cruz Tomé, 2003).

En el caso de muchos docentes, conseguir alinear constructivamente el diseño curricular por competencias, las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación será la consecuencia de un proceso de aprendizaje de ensayo y error. Y si a esto se añade el explicitar de manera clara e inequívoca esa alineación en las guías de estudio para que los estudiantes estén bien informados, es un desafío aun mayor, especialmente en el caso de los equipos docentes de los títulos de Enseñanzas Técnicas, como se observa en la Figura 10.

Lo que es de destacar es que los equipos docentes que sí han incluido el sistema de evaluación de competencias genéricas, lo han hecho de manera alineada con los resultados de aprendizaje esperados y las actividades previstas, especialmente en Humanidades. Probablemente esto sea debido a que sean precisamente estos docentes los que con mayor claridad hayan comprendido el nuevo modelo metodológico y sus implicaciones para el diseño de las asignaturas.

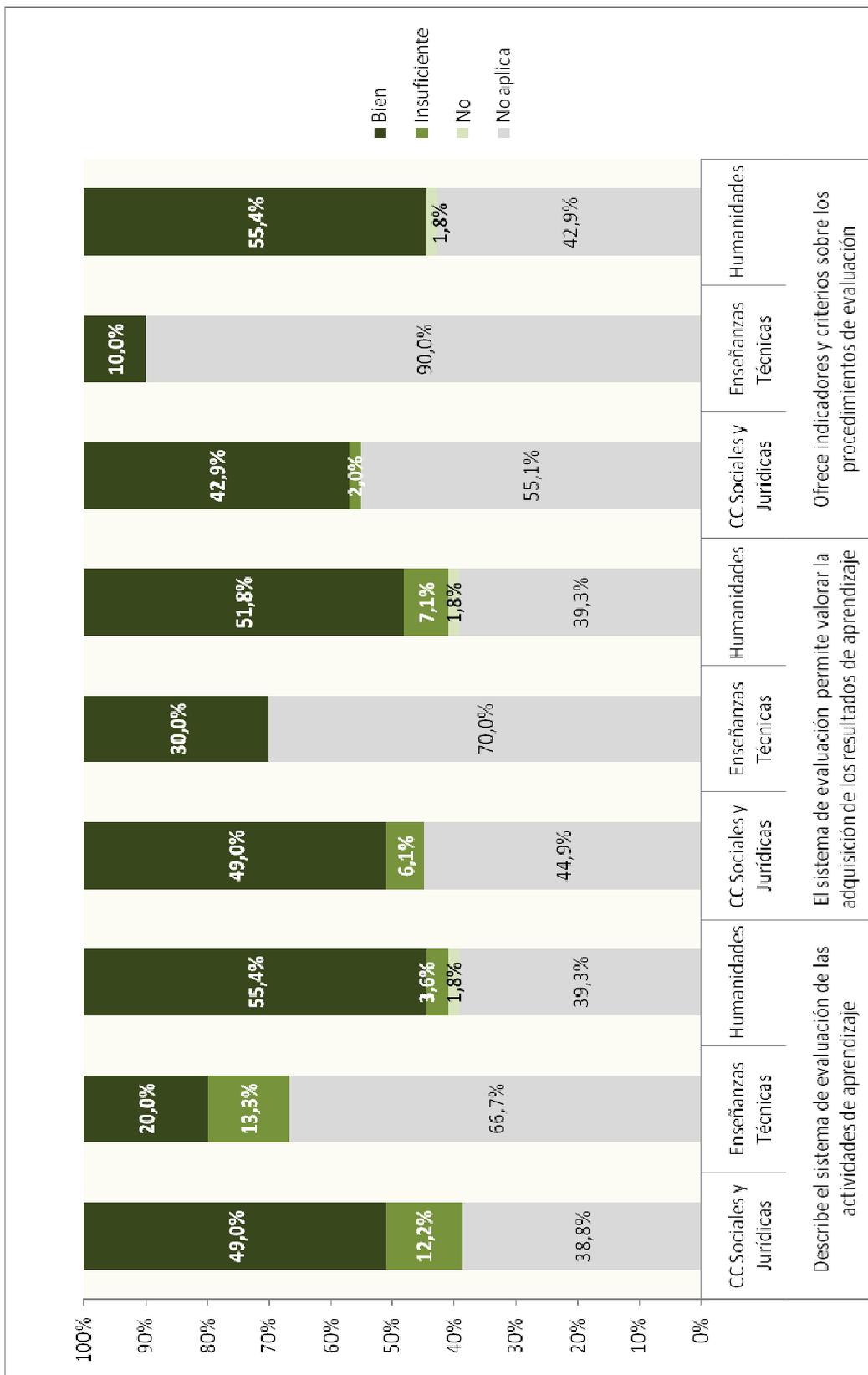


Figura 10. Grado de información en las Guías de Estudio sobre el sistema de evaluación de las competencias genéricas, por Áreas

Algunas consideraciones finales

En el marco de una evaluación continuada, la incorporación progresiva de actividades plantea serios retos para el proceso de evaluación, especialmente si se considera que la evaluación debe ser formativa. Reto aún mayor cuando se trata de universidades con altas tasas de matriculación, como es el caso de la UNED, que tiene actualmente más de 220.000 estudiantes (cifra que sigue creciendo).

Es de destacar que los equipos docentes que han explicitado en las guías de estudio el sistema de evaluación de competencias genéricas, lo han hecho de manera alineada con los resultados de aprendizaje esperados y las actividades previstas, especialmente en los grados de Humanidades. Por tanto, el hecho de haber hecho explícito las fórmulas de evaluación de las competencias genéricas denota una reflexión adecuada sobre su desarrollo.

Hay que pensar, no obstante, que el estudio está realizado con profesores pertenecientes al primer año de los grados y, por tanto, con un número de estudiantes excesivo. Por otro lado, se requiere de una reflexión conjunta, en el contexto de la titulación, de dónde debe requerirse la constatación obligatoria de un resultado de aprendizaje y dónde no, de cara a ser consecuentes con los planteamientos de la formación de competencias. No es cuestión de evaluar por evaluar, sino de evaluar actividades de aprendizaje alineadas con los resultados de aprendizaje previstos (Biggs, 1999, 2005).

En el análisis realizado, la incorporación de actividades de evaluación continua no se traduce necesariamente en la obligatoriedad de las mismas. Principalmente hay dos factores que inciden para que las actividades tengan carácter voluntario: el elevado número de estudiantes matriculados, y la falta de experiencia por parte de los profesores-tutores de la UNED en la evaluación continua. La participación en la evaluación continua podría ser vista por parte de los estudiantes como un sobreesfuerzo que no les compensa, debido a su poco peso en la calificación final y las condiciones para que se haga efectiva la nota.

La adaptación a los nuevos Grados permite a los docentes tener un marco para reflexionar más allá de los contenidos, también en el para qué y en el cómo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la definición de las competencias y los resultados de aprendizaje. Por ello, entendemos que, si bien con una premura y presión que han generado altos niveles de estrés en muchos docentes, la “ventana” de oportunidad para la innovación, el cambio y la mejora en la práctica docente, es evidente.

Además, las dificultades para conocer y comprender el nuevo modelo del EEES - cambios pedagógicos y metodológicos, terminología...- manifestadas por los entrevistados, y la observación de casos que mantienen el énfasis en la transmisión de conocimientos y en la evaluación de los contenidos, abre las puertas a nuevas estrategias de formación del personal docente, y a la elaboración de manuales orientativos que les faciliten esa comprensión.

Finalmente, a la hora de implementar con éxito los cambios que se solicitan, es necesario conocer el nivel de implicación del docente, su comprensión del modelo y sus actitudes frente a este proceso y necesidades para llevarlo a cabo, así como el proceso que siguen para el diseño de sus asignaturas. Se espera del equipo docente que aborde tareas de tipo pedagógico que pueden resultar nuevas para muchos de ellos y que difícilmente incorporarán a su práctica, si no es a través de planes de formación del profesorado que respondan a sus necesidades para el desempeño de su actividad educativa, en el marco de la enseñanza centrada en el estudiante. Por tanto, conocer sus opiniones y dificultades, así como su forma de incorporar los cambios, es un elemento importante para poder diseñar las acciones de apoyo y formación necesarias.

Cita bibliográfica del artículo:

García Cedeño, F., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., De Santiago Alba, C., Luque Pulgar, E. y Santamaría Lancho, M. (2011). **Agentes, procesos y entornos en la adaptación al EEES en una Universidad blended-learning: el caso de la UNED.** *REDU - Revista de Docencia Universitaria*. Vol.9 n1 en <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU>
Consultado (día/mes/ año)

Referencias bibliográficas

- AQU (2010). Guías para la evaluación de competencias. Disponible en: http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/index_es.html.
- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and Using Reading Assessment, K-12*. Newark, DE, USA: International Reading Association.
- Arter, J. y McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the Classroom*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- Baartman, L.K.J., Bastiaens, T.J., Kirschner, P.A., & Van der Vleuten, C.P.M. (2007). Evaluation assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2, 114-129.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., Wiesemes, R., & Nickmans, G. (2006). A learning Integrated Assessment System. *Educational Research Review*, 1, 61-67. doi:10.1016/j.edurev.2006.01.001. Disponible en: <http://portal.macam.ac.il/DbImage.aspx?image=file&id=1348>.
- Bennett, N., Dunne, E. y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93. doi: 10.1023/a:1003451727126.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Blanco, A. (coord.) (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Bolton, F. C. (2006). Rubrics and Adult Learners: Andragogy and Assessment. *Assessment Update*, 18(3), 5-6. Disponible en: http://uctl.canterbury.ac.nz/files/arcfiles/rubrics_in_teaching_loginreq/Bolton_2006_Rubrics-and-Adult-Learners_Andragogy-and-Assessment.pdf.
- Brown, S. y Glasner, A. (2004). *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas. *Revista de educación*, 341, 301-336. Disponible en http://web.udg.edu/pedagogia/images/resultats_recerca.pdf.
- Cruz Tomé, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I. J., Apocada, P., Arias, J. M., García, E., Lobato, C. y Pérez, A. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf.
- Fink, D. L. (2003). *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. Oklahoma: University of Oklahoma. Disponible en: http://trc.virginia.edu/Workshops/2004/Fink_Designing_Courses_2004.pdf.
- Gibbs, B. y Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Cuadernos de docencia universitaria, 13. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gulikers, J.T.M. (2010, 17-18, Junio). Authentic assessment and student learning. Is authenticity in the eye of the beholder? Paper presented at the Seminario Internacional de trabajo sobre la evaluación a través de rúbricas, UPV, San Sebastian-Donostia.
- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, Th.J., Kirschner, P.A., & Kester, L. (2008). Authenticity is in the Eye of the Beholder: Student and Teacher Perceptions of Assessment Authenticity. *Journal of Vocational Education and Training*, 60(4).

- Gulikers, J.T.M., Bastiaens, Th.J., & Mulder, M. (2009). Developer, teacher, student and employer evaluations of competence-based assessment quality. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 110–119.
- Lévy-Levoyer, C. (1997) *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000. (Edición original en francés, de 1996).
- Martínez, I., Arandia, M., Del Castillo, L. y Santamaría, M. (2010). El trabajo en equipos como estrategia para la formación. En J. Rué y L. Lodeiro (Edits.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (1ª ed., pp. 85-111). Madrid: Narcea.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Moore, M. G. (2007). The Theory of Transactional Distance. En M. G. Moore (ed.) (2007), *The Handbook of Distance Education* (2ª ed., pp. 89-108). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, M. G. y Kearsley, G. (2005). *Distance Education: a Systems View* (2ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11(3), 201-225. doi: 10.1007/bf00414280.
- Prieto, L. (2004). La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En J. C. Torre y E. Gil (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Robles, S., Martínez, B., Hügún, A., Lareki, A., Martínez de Morentin, J. I., Sola, J. C.,...Sánchez-Elvira, A. (2010). Recursos tecnológicos para la coordinación. En J. Rué y L. Lodeiro (Eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (1ª ed., pp. 147-170). Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rychen D. S. y Salganik L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1), 93-111. doi: 10.1007/bf00138620.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. doi: 10.1023/a:1004130031247.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43(2), 173-201. doi: 10.1023/a:1013796916022.
- Sánchez-Elvira, A. (2008). *Propuesta del Mapa de Competencias Genéricas de la UNED*. Madrid: UNED-IUED. Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned_main/launiversidad/vicerrecto_rados/calidad_e_innovacion/innovacion_docente/iued/documentos/propuesta_mapa_competencias_genericas_uned.pdf.

- Sánchez-Elvira, A., Agudo, Y., Requejo-García, E., Luque, E., García-Cedeño, F., Fernández-Sánchez, V., de Santiago-Alba, C. y Santamaría, M. (2010, 17 y 18 de Junio). El uso de las rúbricas para la evaluación de competencias discentes y docentes: El caso de la UNED. Comunicación presentada en el Seminario Internacional "Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia", Donostia-San Sebastián. ISBN: 978-84-9860-401-6.
- Sánchez-Elvira, A., Luque, E., García-Cedeño, F., de Santiago-Alba, C., Fernández-Sánchez, V. y López, A. (2010). Del diseño a la evaluación en competencias genéricas: análisis empírico e intervención mediante rúbricas. Memoria EA2009-0102. Madrid: UNED-IUED y Ministerio de Educación. Disponible en: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/page/uned_main/launiversidad/vicerrecto_rados/calidad_e_innovacion/innovacion_docente/iued/proyectos/memoria%20ea2009-0102_sanchez-elvira%20et%20al_uned.pdf.
- Santamaría, M. y Sánchez-Elvira, A. (2009). Las claves de la adaptación de la UNED al EEES. En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira (Coord.) (2009). La UNED ante el EEES. Redes de Investigación en Innovación Docente 2006-2007 (pp. 19-54). Madrid: UNED.
- Santamaría Lancho, M., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., Luque Pulgar, E., García Cedeño, F., y De Santiago Alba, C. (2010, Marzo 4). La adaptación de la UNED a la formación por competencias: Modelo institucional y estudio piloto sobre su implantación. Comunicación presentada en el Seminario "El papel de la Evaluación en una formación por competencias", Universitat de Les Illes Balears.
- Scott, H. (2007). The Temporal Integration of Connected Study into a Structured Life: A Grounded Theory. UK: University of Portsmouth. Disponible en: <http://userweb.port.ac.uk/~scotth/Temporal%20Integration%20Helen%20Scott.pdf>.
- Stevens, D. D. y Levi, A. (2005). Introduction to rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Taras, M. (2005). Assessment--Summative and Formative--Some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perceptions and realities. *Active Learning in Higher Education*, 9, 172-192. doi: 10.1177/1469787408091655.
- Tejada, J. (1999a). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999b). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- Yáñez, C. (2006). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1, 1-14. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Santiago de Compostela. Disponible en: www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF.