



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIII

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-606-8636-1

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Publicación: Julio 2015

Un modelo de evaluación universitaria en el desarrollo de THE

S. Peiró i Gregori; R. Beresaluce Diez; C. Ramos Hernando

*Dpto. Didáctica General y Didácticas específicas.
Universidad de Alicante*

RESUMEN

Como sistema, partimos de las bases legales de la evaluación, su estatuto y lo dispuesto por la Facultad. Se orienta el sentido de la evaluación en la materia hacia tres ejes, primeramente proporcionar una formación adecuada en el nivel superior de educación, además de fomentar el estudio y el respeto a los valores inherentes a la persona y así cooperar en la plena integración en el EEES. Nuestro modelo evaluativo integra temas, objetivos, en los que incluimos el análisis, la comprensión, la sinopsis, la síntesis y las competencias para que los alumnos puedan desempeñar en un futuro con eficacia y eficiencia su labor docente. Los estudiantes han de integrar: hermenéutica, es decir, relaciones existentes entre el hecho educativo y el contexto, fenomenología, entendida como objetivar su propia experiencia sobre rasgos esenciales de la educación, junto con las competencias y nociones del programa que incluye terminología, clasificaciones y relaciones. A la vez seguimos fomentando la creatividad de los discentes. Los resultados obtenidos muestran la bondad del procedimiento. También nos sirve para valorar a docentes y a discentes, rectificando y ayudándonos en la evaluación continua, sumativa y procesual.

Palabras-clave: modelo- diferentes evaluaciones – Universidad-desarrollo.

1.INTRODUCCIÓN

1.1. Problema/cuestión

La práctica sistemática de la evaluación continua y formativa es escasísima. Los estudiantes estiman que no llegan al 15% los profesores que lo hacen organizadamente y más de la mitad la efectúa raramente. En cuanto a la utilización formativa de la evaluación, más de dos tercios de profesores dicen que suelen reflexionar críticamente sobre su programa, sus métodos didácticos y los medios y recursos utilizados, a partir de los resultados de la evaluación. Pero, su resultado, reiteradamente negativo, si estuvieran aparejados con una reflexión profunda y sistemática debería conducir a cambios metodológicos y curriculares (Comunale et alii, 2007, 6).

1.2. Revisión de la literatura

Girando alrededor de la mejora cualitativa de la formación universitaria, nuestras acciones se han concretado en la convergencia de varias perspectivas en la evaluación, para lo cual efectuamos cierta adaptación de modelos de los 1970's, especificado para la educación superior por Lafourcade (1987). Consideramos que la evaluación no es un hecho puntual y hay que concienciarse que las actividades de enseñanza-aprendizaje (E-A) y los exámenes son una misma realidad, con dos facetas distintas.

Podemos decir que este año académico cerramos el ciclo de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación con la integración de todo tipo de pruebas correspondientes a los niveles de exigencia-cualificación.

1.3. Propósito

La convergencia de objetivos y competencias de los estudios de Grado con los definidos en los temas de la asignatura se logra al haber estudiado la epistemología de la interdisciplinaridad previamente (Peiró, 1981). Desde una asignatura hablamos de interdisciplina porque lo integramos en objetivos, competencias y temario que provienen de racionalidades distintas.

Iniciaremos nuestra reflexión a partir del estatuto de la Universidad de Alicante y su desarrollo, incluyendo en ello lo dispuesto por universidad de Alicante y la Facultad de Educación. Para tal cometido mencionamos el Artículo 2º de nuestro estatuto, sobre los fines que la Universidad respecto a los principios que orientan el sentido de la evaluación de la materia:

-Proporcionar una formación y preparación adecuadas en el nivel superior de educación.

-Estimular el estudio y el respeto a los valores inherentes a la persona y, en particular, la libertad, la igualdad, la no-discriminación por razón de género, nacimiento, lengua, opción sexual o ideología, el pluralismo, la tolerancia y el espíritu crítico.

-Cooperar para la plena integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior – EEES.

El sistema de evaluación en los estudios de Grado del EEES apuesta por el concepto de *aprender a aprender* más que por la mera acumulación de conocimientos, aunque no los desdeña, pero ubicándolos en su justo nivel. Se potencia la docencia presencial más participativa y la docencia no presencial como aprendizaje autónomo del estudiante mediante búsqueda de información, trabajos en grupo o en-línea, así como el esfuerzo en el estudio.

En este sistema, se da mayor importancia a la tutorización, la evaluación continuada, la elaboración de trabajos y proyectos y la utilización de las TICs. Concomitantemente, la normativa de la UA para la implantación de los títulos de grado (Art.16.f) establece la evaluación continua como sistema de adquisición de conocimientos y competencias, en donde el examen final no puede suponer más del 50% de la nota final.

Este sistema se fundamenta en tres principios básicos. a) *la continuidad*, que garantizaría una mayor objetividad sobre la evaluación, puesto que la reiteración de las evaluaciones permitiría contrastar los resultados durante todo el proceso formativo, disminuyendo notablemente el riesgo de equivocarse y, por otro lado, permitiría controlar la línea de progreso del aprendizaje en las distintas competencias; b) *La coparticipación*, que se fundamentaría en la implicación de los propios alumnos para autoevaluarse con los mismos criterios con que evalúa el docente. Esto conllevaría una toma de conciencia del alumno sobre su real nivel formativo que, entre otro, le permitiría asumir una plena responsabilidad para dirigir su propio aprendizaje y c) *la progresividad*, que iría dirigida a las calificaciones que se podrían aplicar, de acuerdo con el propio alumno, de manera provisional, sobre todas las actividades que destinadas para el aprendizaje y la evaluación. Y con la posibilidad de calificar aquellas actividades que los estudiantes estarían interesados aprendiendo de los errores detectados en las entregas anteriores (Comunale et alii, 2007).

En cuanto a las materias a impartir, tenemos la guía docente, ubicada en la ficha de la asignatura y que se ofrece información sobre la THE, donde se encuentra el plan de aprendizaje, incluyendo los criterios de evaluación y las fechas de exámenes oficiales.

En cuanto a las tareas de E-A relativas a las competencias, no pueden aislarse de otras realidades y por eso es interesante reflexionar acerca de los siguientes aspectos a tener en cuenta.

Por un lado, se planifican dentro de un programa general incardinado en el conjunto de los diseños curriculares del nivel de que se trate. Así mismo, han de ser programaciones consensuadas con el resto de los compañeros y además los ejercicios, las actividades, los materiales y los procedimientos de enseñanza que deberán ser experimentados antes de ponerlos en marcha, para asegurarse de su fiabilidad y validez. Al alumnado se les explica que los ejercicios y actividades van a ser módulos o unidades de trabajo dentro del proceso de aprendizaje.

Respecto al nivel que versa sobre las lecciones, el papel del profesorado en el dominio de ciertas técnicas didácticas y educativas es clave para este tipo de enseñanza: empezar primero a hacer algo, demostrar que se puede hacer, ser un ejemplo de la competencia concreta que se trabaje, aceptar las ideas del grupo y velar por el buen clima de aula son imprescindibles en el desarrollo de las competencias (Rodríguez Moreno, 2006).

Pensamos que dentro del aula, los métodos inductivos (fenomenología de la propia experiencia) y los deductivos (interpretar legislación, nociones del temario) se complementan.

En la misma línea de continuidad, se especifica un posible modelo de formación de competencias transversales, integrando las taxonomías que hicieron Bloom et alii (1975), con la de Krathwool (1975) en unión con la de Simpson (1972), especificada la primera por Lafourcade (1987) y adaptación de las cuatro niveles de competencias (Miller, 1990; Rodríguez Moreno, 2006), y al referirlas a las competencias (Bloom, 1975): 1ª) Saber y conocer terminología, nociones, teorías, monografías, bibliografía, etc. 2ª) Saber-cómo conlleva el comprender y aplicar lo anteriormente aprendido (como saber). 3ª) Mostrar cómo, es decir, demostrar que uno es capaz de realizar una actividad, empleando la simulación, por lo que efectúa acciones artificiales. 4ª) Hacer: desempeñar lo anterior en una actuación real en un contexto laboral, de modo no regulado por otros. Tal integración da lugar a una serie de procedimientos que implican

tales dominios, para las acciones de enseñanza-aprendizaje. La figura 1 sintetiza la mencionada síntesis.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del contexto y los participantes

El contexto es la Facultad de Educación y el Grado de Maestro objeto de la investigación en la acción. Por consiguiente, los participantes son los alumnos y los profesores.

2.2. Materiales

Los materiales empleados están diseñados antes y durante el curso siempre bajo una nueva perspectiva innovadora.

2.3. Instrumentos

En cuanto a los instrumentos, son similares a los que se trabajan en la materia programada y desarrollada. Se emplean resultados de todo el equipo del área, puesto que efectuamos una enseñanza de tipo colaborativa, en grupo coordinado (red-ICE-UA).

2.4. Procedimientos

Los procedimientos siguen la metodología del tipo cuasi-experimento, en forma de investigación en la acción, con inducción empírica de tipo fenomenológico.

Por lo que tanto los estudiantes como los docentes han de integrar los siguientes métodos:

a) hermenéutica (relaciones existentes entre el hecho educativo y el contexto), b) fenomenológica (al objetivar su propia experiencia) sobre rasgos esenciales de la educación, junto con las competencias y nociones del programa (terminología, clasificaciones, relaciones) y a la vez fomentando la creatividad de los discentes, y c) analítica del lenguaje, para profundizar en los documentos, recursos didácticos e investigaciones lo que se ha captado por lo que se sabe personalmente. Realizamos un análisis de las modalidades de evaluación en su aplicación universitaria.

Considerando la exposición sobre la evaluación de las competencias (Rodríguez Moreno, 2006), tenemos que este proceso significa certificar el logro de las mismas por un estudiante que desea realizar los estudios de Magisterio para ser profesor en un futuro.

Es un proceso por el cual un evaluador y el candidato a la obtención del grado desarrollan un trabajo para llegar a la adquisición de las competencias deseadas (Vargas, Casanova & Montanaro, 2001; CIDEC, 1991).

Como la evaluación de dichas competencias no constituye un fin en sí mismo, los dispositivos evaluadores o diagnósticos han de estar conectados con un sistema de evaluación global.

Ponerlo en marcha significa hacer explícitos los criterios evaluadores, el acto de evaluación y las relaciones entre los resultados de la evaluación y las decisiones que se van a tomar (Aubret & Gilbert, 2003). En ésta se integran las diversas dimensiones de la evaluación.

Hay diversos modos de efectuar evaluaciones con relación al tiempo. La **evaluación inicial** para saber de dónde partimos, cuál es la preparación inicial del alumnado. La **evaluación continua** es un proceso permanente de apreciación que acompaña a todas las actividades de enseñanza-aprendizaje. destacamos el componente temporal: podríamos decir que la evaluación continua se diferencia de otros tipos de evaluación por el *momento* en que se lleva a cabo. Por eso, suele incluirse la idea del "durante" como distintivo de la evaluación continua. Es un proceso que permite la incorporación de reajustes sobre el mismo que se está evaluando en una especie de interacción mutua entre evaluación y qué se evalúa. La **evaluación sumativa** la aplicamos al final de cada periodo de aprendizaje, para determinar el grado de consecución de los objetivos por parte del alumno. Así se pretende determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente (Medina, 2004). Su finalidad es objetivar los aprendizajes conseguidos por los alumnos. Normalmente, si los resultados de este último tipo son críticos, se suele indagar ex/post-facto para averiguar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Se trata de un aspecto puntual de la actividad cotidiana, que hace el docente, reflexionando metateóricamente respecto a la realidad. No es idéntica a las pruebas objetivas que se llevan a cabo al finalizar cada tema, aunque cuenta con esto. La **evaluación formativa** la llevamos a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de mejorar dicho proceso. Este tipo de evaluación la utilizamos como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las expectativas previstas. Ligada a ésta se halla la evaluación procesual que nos sirve para valorar a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de una escuela, de un programa educativo,

del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. Esta evaluación es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

Dentro de la manera formativa de evaluar, para llevar a cabo un análisis de los **procesos** de aprendizaje es preciso evaluar las estrategias cognitivas que el alumno utiliza para resolver problemas. En este sentido, durante la sesión introductoria de la asignatura, se brinda un instrumento que capacita a los alumnos para reflexionar sobre sus estrategias y hábitos de estudio. Se trataría de conocer qué tipo de estrategias utiliza, cuándo las utiliza y cómo lo hace. Las estrategias cognitivas para la resolución de problemas pueden agruparse en las siguientes categorías: adquisición de la información (ciertas cuestiones que conllevan reflexión, o pruebas al final de cada tema), interpretación de la información (pruebas sobre el libro con relación a los temas), análisis de la información y realización de inferencias (parte del ejercicio sintético final), comprensión y organización conceptual de la información y comunicación de la información (análogos a una parte del ejercicio sobre el libro y del sintético final).

La evaluación **continua** difiere de la evaluación **puntual** y **sumativa**. Mientras que en éstas, la evaluación hay consecuencias fuera del proceso evaluado pero no dentro de él; el sentido último de la evaluación continua es el de identificar aquello que condicionan la marcha de un proceso y analizarlos (dimensión "medición de la evaluación"), posteriormente valorar su incidencia (función "valoración" de la evaluación) para tomar las medidas que parezcan más oportunas para reforzar los aspectos positivos detectados y/o para neutralizar los aspectos negativos (función "reajuste" de la evaluación) (Zabalza, 2015).

La evaluación **global** o **sintética** pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, del centro educativo, del programa, etc., proyectándose, incluso, en la comunidad en donde se halle la institución (a la Universidad de la llamaba: *alma mater populi*), como se plasma en el cuadro de arriba. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.

EJERCICIO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EVALUATIVO.

La Universidad de Alicante ha establecido unos objetivos comunes y formativos para cada una de las materias de ambos grados de Magisterio, tanto Educación Primaria como Educación Infantil. Desde la THE los hemos especificado del siguiente modo:

Se trata de reflexionar sobre los actos y procesos educativos y sobre el ámbito disciplinar de las Ciencias de la Educación. Con esto se valorarán los quehaceres docentes y análogamente sus fundamentos teóricos. Para conseguir esta pretensión se pretenderá específicamente llegar a que los estudiantes logren un: **O1.** *Conocimiento y uso de la terminología, conceptos y modelos, además de una sistemática pedagógica.* Para valorar el cumplimiento de esto, el docente ha de verificar si la expresión de los estudiantes emplean con propiedad las nociones correspondientes. Por consiguiente, se halla esparcido en todos los ejercicios que se verán. **O2.** *Desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis; inducción y deducción, para pasar a efectuar la comprensión y crítica de los hechos educativos.* Esta meta se logra al efectuar descripciones e interpretaciones de datos estadísticos, de textos, incluso de diapositivas; la deducción se constata al desprender de los proyectos educativos de centro, los valores y principios de actuación. La comprensión crítica conlleva la reflexión sobre el modo de efectuar los diseños y si son coherentes con el PEC. **O3.** *Introducir a los alumnos en el estudio de los fenómenos educativos y en los documentos que lo reflejan, mediante la realización de trabajo dirigido y científicamente elaborado.* Esto complementa el sentido del anterior, pues abordando el estudio de casos $N=1$, sea de modo individual, como en grupo colaborativo o en la puesta en común de toda la clase. **O4.** *Promover el estudio empírico de los problemas de la realidad educacional, usando metodología objetivante, con el fin de integrar explicaciones (racionalidad causal) y valores (comprensión del sentido), a fin de que sepan proponer las líneas de optimización de los procesos educativos.* Siguiendo el proceso sintético, aquí se ve claro que el $N=1$ implica no sólo relacionar los datos como en **O3**, sino efectuar una crítica y plantear lineamientos de mejora.

En cuanto a las competencias, en la sinopsis dada por la figura 2 se ha mostrado el elenco que disponemos para desarrollar la THE. Pero, en cuanto al aprendizaje del tema: “Cultura, sociedad, persona y valores educativos”, compartidos con el siguiente núcleo didáctico: “Subjetividad y educabilidad”, concretamos las siguientes competencias para ser integradas con los objetivos didácticos: Previas: **CE1:** Conocer la organización de las escuelas. En cuanto para el tema en cuestión se fijan las siguientes:

CE6: Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica responsable y poder dinamizar la construcción participada de normas de convivencia democrática y enfrentarse y resolver de forma colaborativa situaciones problemáticas y conflictos.

CE15. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación. **CE8:** Asumir la dimensión ética de docente

Se manda como ejercicio el que el alumno relacione datos de diapositivas que se muestran con referencia a conductas y convivencia escolar que el estudiante ha constatado en un cuestionario previamente dado por el profesor a cada alumno y cumplimentado por cada uno.

Su respuesta ha de implicar el logro del objetivo **O2**, no sólo por saber describir lo dado, sino por inducir fenomenológicamente con sus respuestas al autocuestionario trabajado en clase.

Al plasmar adecuadamente la explicación de tal relación, puede manifestarse el dominio conceptual de **CE6** y **CE15**. Se subraya aquí que “conceptualmente” porque estamos en una asignatura que no es parte de la dimensión “*prácticum*” del grado, por lo que los grados más práticos de Miller, Simpson, Krathwool y Bloom no pueden controlarse.

Ante la cuestión *Relacione los datos con el tema que versa sobre cultura, sociedad, persona y educación*, se pide otro tipo de síntesis **O2**, mediante una comprensión valorativa de temas, previamente constatados como **O1**, pidiendo indirectamente que la alumna incorpore lo dicho sobre el PEC –**CE1**– y las dimensiones instructiva, normativo-formativa y expresiva de la cultura institucional.

Respecto la cuestión: *Piense en la estructura de la subjetividad. Relacione los datos de las cuestiones anteriores con ésta*. Tendremos dos aspectos a integrar: Por una parte, el **O1** concomitante con el **O3**, a la vez que la evitación de la coerción negativa (en cuanto a la aplicación del reglamento –**CE6**) y la manipulación –**CE8**. Para esto ha de incardinar en el discurso los estilos disciplinarios docentes y modelos de maestro –**CE15**–, sobre sus límites y posibilidades en el ejercicio de la docencia.

Como esta cuantificación se ha de cuantificar, teniendo presente que el ejercicio se puntúa de 0 a 4 puntos, sobre lo alcanzado en la evaluación continua, pero en proporción a la globalidad del ejercicio. Así tendríamos la posible siguiente acumulación de cantidades: A) Si emplea correctamente la terminología y conceptos en

todo, +1 punto. B) El logro de **O2** y **CE1** sumaría a lo anterior +1 punto. C) relacionar correctamente, con la manifestación de **O3** y **CE15**, añadiría otro +1. D) La toma de postura crítica significa manifestar la **CE6** sobre la realidad y no son palabras huecas. Luego, para el ejercicio con el libro, aplicando sobre este problema objeto del ejercicio, se desarrollan/evalúan otras más complejas, situados en el nivel III de Blomm, Krathwool, Miller, Simpson. Tales se desarrollan y evalúan en concomitancia con el LIBRO propuesto como lectura. Tales son simulaciones respecto a los datos tomados de la realidad: **CG2**: Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones. **CE7**: Diseñar y desarrollar proyectos educativos. La cuantificación de este último conlleva la adición de entre 0 y +2 a la nota alcanzada con las evaluación sumativa e integrativa anteriores.

3. RESULTADOS

Los resultados muestran la bondad del procedimiento, sirviendo para valorarnos a alumnos y a docentes, rectificando por la evaluación continua-sumativa-procesual. En cuanto a la estimación del sistema por los estudiantes de la asignatura THE, preguntados sobre ¿Cómo valoras el sistema general de evaluación planteado en esta asignatura?, colgada en Google, tenemos que los alumnos han valorado como bueno un 38,6 %; neutral un 20 %; no bien del todo un 15 % muy positivo un 13,6 %; negativamente un 11,6 %.

Prosiguiendo con los estadísticos, aún se puede simplificar más, si se excluye a los neutrales, tendríamos unas medias ponderadas de los partidarios del modelo de E-A-evaluación y que lo desdeñarían.

No serían partidarios de proseguir con el modelo explicado un 14,4% del total; pero, casi el doble que estos si son proclives a integrar lo memorístico dentro de un sistema más comprensivo y realista: 23,6% de los que respondieron la encuesta.

Para recabar la estimación de los miembros del equipo del área, que impartimos THE, se pasó una encuesta. De ésta tenemos dos puntos. Uno se refiere a la aplicación del modelo (**P1**), el otro contabiliza las calificaciones finales plasmadas en las actas (**P2**). *(P1) En la reunión inicial se presentó el modelo para integrar temas, competencias y objetivos específicos sobre la realidad del tema transversal. Se proporcionaron documentos y se explicó el modelo. ¿Los has desarrollado?* Las respuestas se pueden resumir en lo siguiente: globalmente si se desarrollaron, aunque

uno dice que los alumnos no acaban de ver la relación, pero que sí se desarrolló. Sobre esto último, ya se aclaró en su día que la relación ha de estar en la mente del profesor universitario, tanto para explicar los temas secuenciales de la materia como el transversal-casuística. El alumno consigue los objetivos y se hace competente si el docente sabe relacionar las tres dimensiones susodichas. Tanto siguiendo las explicaciones como realizando ejercicios en clase y de campo, si se pone interés e inteligencia, la estudiante lograría tales aspectos teleológicos. (P2) *¿Cuál es la distribución de calificaciones (no presentado, suspenso, aprobado, notable, sobresaliente, MH)?*

De los 9 grupos de THE en el grado de Maestro educación Primaria tenemos un total de 319 calificaciones, de las cuales se desprende una alta proporción de notables sobre aprobados, con ausencia de suspensos en tres de los grupos. Aunque hay más sobresalientes que suspensos, casi podríamos decir que se equiparan.

La dialéctica sobre los contenidos y resultados la efectuamos desde las perspectivas metodológicas.

Hermenéuticamente encontramos que si hay coherencia entre el modelo en uso con los principios legales, normas de la UA y directrices del EEES.

Integrando el análisis lingüístico y racional-crítico, estimamos que el modelo aprovecha los planteamientos de Bloom, Lafourcade, Miller, etc., siendo conforme nuestro plan con otras aplicaciones análogas como Rodríguez (2006), Vargas et alii (2001), CIDE (1991), Aubert y Gilbert (2003). Empíricamente, consideramos que el diseño es aceptable. Por consiguiente, una mayoría muy importante de los alumnos también es partidario de proseguir con este enfoque.

Didácticamente es congruente con la metodología heurística universitaria, puesto que hay concordancia entre docentes y discentes, en el sentido de poner en común sus propias experiencias, otorgando sentido a los contenidos de la Teoría Pedagógica. Esto facilita aunar la sabiduría adquirida y el feedback entre profesores y alumnos y concretando los niveles intermedios de las taxonomías referidas, cuya síntesis efectúa Miller.

4. CONCLUSIONES

Podemos concluir que La integración de objetivos universitarios con competencias, mediante los temas impartidos en la materia con relación a la casuística real es factible, en cuanto al diseño de unidades didácticas universitarias.

Además el proceso de enseñanza-aprendizaje integrando la evaluación en el mismo no es sólo un medio para construir la Teoría Pedagógica por sí mismo en cada aspirante a ser maestro, sino que también facilita la docencia.

Tal enfoque pone en su lugar la sistemática de la evaluación en sus diversas facetas: inicial, continua-sumativa, formativo-procesual, cualitativa (integral-criterial) y llegar a la global.

Por la integración de los resultados, en su consideración única y global, afirmamos que el modelo diseñado y desarrollado es factible en su aplicación, por todos los miembros del Area. Esto conlleva la actitud esperanzadora de los profesores y la perseverancia de los alumnos. Estas dos afirmaciones quedan reafirmadas en sendas comunicaciones de los demás miembros del equipo de THE a esta Jornada de Redes 2015.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBRET, J. & GILBERT, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont, Belgique: Pierre Mardaga Éditeur.
- BEIRENDONCK, L.V. (2004). *Management des competences: Évaluation, développement et gestion*. Bruselas: De Boeck.
- BLOOM, B.S (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- BLOOM, B. S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.K. Y KRATHWOHL, D.R. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ambito cognoscitivo*. Alcoy, Marfil.
- CIDEC (1991). *Guía para la gestión de las competencias transversales en las organizaciones: Formación, empleo, cualificaciones (Cuadernos de Trabajo, 35)*. Donostia: Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de economía, empleo y cualificaciones.
- COMUNALE, N.; Gómez, M.A.; Martín, F.D.; Ocaña, A.; Ramos, J.J., y su tutor: Perales, F. J. (2007). Sistema de evaluación continua, compartida y progresiva para el EEES. <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/5/51/45.pdf>
- COROMINAS, E., TESOURO, M., CAPELL, D., TEIXIDÓ, J., PELÀCH, J. & CORTA, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 331-337.
- FABIO, di..., A. (2003). *Bilancio di competenze e orientamento formativo: Il contributo psicologico*. Firenze: ITER/Giunti.

- FUNDACIÓN EUROPEA DE LA FORMACIÓN (1998). *Glossary of Labour market terms and standard and curriculum development tests*. Turín: FEF. <http://www.etf.it/etfweb.nsf/download.gen>
- KRATHWOOL, D. R. y otros. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Ámbito afectivo*. Alcoy, Marfin.
- LAFOURCADE, P.D. (1987). *Planeamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- MEDINA de Valenzuela, M. (2004). De la evaluación por plantilla a la evaluación integrada: el reto de la educación a distancia, *VIII Congreso de Educación a Distancia*, CREAD Mercosur/sul
http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/90/cd_09/cursosfor/documentacion_complementaria/de_la_evaluacion_por_plantilla_a_la_evaluacion_integrada.pdf
- MILLER, G. E. (1990). The assessment of Clinical Skills/ Competence/ Performance. *Academic Medicine*, 65 (Suppl. 9), S63-S67.
- PEIRÓ i GREGÒRI, S. (1981). *De la interdisciplinariedad a la integración de las enseñanzas*. Valencia, Nau-llibres.
- PEIRÓ i GREGÒRI, S. (1982). *Axiología e interdisciplinariedad*. Madrid, Narcea.
- PELLEREY, M. (2002). Evoluzione e sviluppo degli approcci “per competenze” nella formazione professionale. En A.M. Ajello (Coord.). Cfr. *La competenza*. Bologna: Il Mulino. 49-78
- PERRENOUD, P.H. (2003). *Construire competenze a partire della scuola*. Roma: Anicia.
- RODRÍGUEZ-MORENO, M.A. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: Propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2006). De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo. *Rev. Brasileira de Orientação Profissional*, v.7 n.2 São Paulo.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902006000200005&script=sci_arttext
- SIMPSON, E. (1972) Taxonomía motora Cfr. en la web: <http://www2.udec.cVdepedfis/ApuntesTAXONOMIA%20MOTORA> (consultado 28-01-2015)
- TISSOT, P. (2000). *Glossary on identification, assessment and validation of qualifications and competences, transparency and transferability of qualifications*. Salónica: CEDEFOP
- UA: Ficha de la asignatura Teoría e Historia de la Educación.
<http://cvnet.cpd.ua.es/webcvnet/planestudio/planestudiond.aspx?plan=C254#>

VARGAS, F., CASANOVA, F. & MONTANARO, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR.

ZABALZA, M. A. (2015). *La evaluación continua*. http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EVALUACION/EVALUACION%20Y%20CALIDAD%20%28UNED%29/UNED_6/webdoc4.htm Consultado: 2015/02/02