

# **X ENCUENTRO DE DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ECONÓMICA**

Salamanca, 21-22 de junio de 2012

Universidad de Salamanca

## **Evaluación por competencias en Historia Económica: una propuesta desde la experiencia**

Antonio Miguel Linares Luján\*  
(Universidad de Extremadura)

### **RESUMEN**

En el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la evaluación por competencias adquiere una singular relevancia: por primera vez en la historia de la universidad española, la elaboración de los programas formativos inherentes a los nuevos planes de estudios implica la concreción de los conocimientos, las destrezas, las habilidades, las aptitudes y las actitudes que el alumno de un determinado título debe adquirir a lo largo del proceso formativo.

Desde la ignorancia y desde la falta de una hoja de ruta orientativa, un grupo de innovación docente (GID) de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura con docencia en el primer curso de la antigua Diplomatura en Ciencias Empresariales iniciamos en el curso 2005-2006 un programa piloto de planificación que, entre otros resultados, ha generado un sistema de evaluación por competencias basado en la detección de comportamientos observables dentro del aula. El objetivo de esta comunicación es dar a conocer el procedimiento, haciendo especial hincapié en las actividades y en las formas de evaluación diseñadas para alumnos de la asignatura de Formación Básica *Historia Económica* en los nuevos grados de *Administración y Dirección de Empresas*, *Economía y Ciencias del Trabajo* de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura.

Palabras clave: educación superior, evaluación, competencias, comportamientos observables

**Antonio Miguel Linares Luján**

Universidad de Extremadura

Facultad de Ciencias Económica y Empresariales

Departamento de Economía

Campus Universitario

Avenida de Elvas, s/n

06006 BADAJOZ

Teléfonos: 924 289 300

Fax: 924 272 509

E-mail: [alinares@unex.es](mailto:alinares@unex.es)

## 1. Introducción

En octubre de 2004, un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura (UEX), coordinados en un primer momento por Francisco Zarandieta Arenas, decidimos participar en la I Convocatoria de Acciones para la Adaptación de la UEX al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), planteando un análisis previo de los Libros Blancos editados por la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y una revisión de los programas utilizados en todas las asignaturas que conformaban el primer curso de la antigua Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCCEE) (Plan de Estudios de 1998): *Contabilidad Financiera I, Derecho Civil y Patrimonial, Estadística, Historia Económica Mundial, Idioma Empresarial, Introducción a la Economía de la Empresa, Matemáticas, Teoría Económica I y Sociología de la Empresa*.

Este primer paso en el proceso de adaptación al EEES, promovido y supervisado en todo momento por la Oficina de Convergencia Europea (OCE) de la UEX, nos obligó a replantearnos seriamente la actividad que habíamos venido desarrollando en las aulas hasta entonces y nos puso sobre aviso de lo que, a todas luces, parecía un duro tránsito hacia la implantación de la reforma esbozada en la Declaración de Bolonia de 1999. Empeñados, sin embargo, en recortar contenidos, distinguir prácticas de teoría, estimar horas de dedicación del alumno y del profesor a cada actividad y vincular temas y tareas a los objetivos formativos de un título que tenía los días contados, olvidamos reparar en la importancia que, para la elaboración e implantación de los nuevos planes de estudios, revestiría la clarificación de dichos objetivos, así como la conceptualización y evaluación de las competencias asociadas a los títulos emanados de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001.

Conscientes, nos obstante, de la necesidad de seguir trabajando colectivamente en las propuestas de cambio que llegaban desde la OCE, algunos de los que habíamos participado en la adaptación de programas durante el curso 2004-2005 decidimos dar un paso más, embarcándonos en una aventura de consecuencias imprevisibles: la puesta en marcha de un curso piloto (completo) en octubre de 2005 (II Convocatoria de Acciones para la Adaptación de la UEX al EEES). La experiencia debía tener lugar en uno de los cuatro grupos que, tradicionalmente, había venido ofreciendo la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales en el primer curso de DCCEE. El grupo en cuestión, denominado *Grupo Europeo*, contaría única y exclusivamente con 40 alumnos de nuevo ingreso, en tanto que los tres restantes seguirían tenido una media de 90 alumnos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para el curso 2005-2006, el criterio de selección de los alumnos fue el orden de matrícula: los primeros 40 alumnos matriculados en DCCEE pasaron a formar parte directamente del Grupo Europeo. Para los dos cursos

Pese a las ventajas que ofrecía el tamaño del grupo piloto, la materialización de la reforma planteada por los técnicos de la OCE, desarrollada a lo largo de los cursos 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, resultaría ser bastante más compleja de lo que intuíamos en principio. Y no sólo por los desequilibrios detectados en el nivel de implicación de los trece docentes que habíamos iniciado la experiencia o por la limitación que generaba el hecho de trabajar con métodos LOU en tiempos LRU (Ley de Reforma Universitaria de 1983). Los programas seguían siendo excesivamente densos, los desdobles en seminario resultaban muchas veces infructuosos y los procesos de evaluación, en tanto que simples calcos del modelo de examen final reproducidos en distintos momentos al cabo del año, reducían el nivel de presencialidad y obstaculizaban el desarrollo cotidiano del trabajo dentro del aula. Es cierto que la decidida, aunque no bien digerida, apuesta por la evaluación continua, facilitada por el tamaño del grupo, comenzaría a ofrecer resultados esperanzadores desde el primer año de implantación, pero también es verdad que, en la mayor parte de los casos, los docente implicados en el proyecto piloto seguíamos evaluando a los alumnos del Grupo Europeo, como a los del resto de grupos, en función de los conocimientos adquiridos y no de acuerdo con las competencias que, supuestamente, debía potenciar el título de DCCEE.

Y llegó la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 2007 y, con ella, la precipitación (y el desencanto). En poco más de un año, la universidad española se vio inmersa en un proceso acelerado de elaboración de planes de estudios que, de nuevo, como ocurrió en 1998, sacó a la luz las luchas intestinas entre departamentos y los conflictos entre categorías académicas dentro de cada departamento, pero esta vez con una consigna perversa: mantener títulos y reformar métodos a “coste 0”. En la Universidad de Extremadura, como en la mayoría de universidades públicas del país, las nefastas confluencias de todas estas circunstancias quedarían claramente expresadas en las *Directrices para el diseño de titulaciones de la UEx en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, aprobadas en Consejo de Gobierno de 31 de marzo de 2008<sup>2</sup>. Con ellas, las esperanzas depositadas en la reforma para centros masificados como la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx quedaban prácticamente dilapidadas<sup>3</sup>.

---

siguientes (2006-2007 y 2007-2008), fueron los propios alumnos los que, una vez concluida la matrícula de septiembre y tras la realización de una asamblea informativa, decidieron voluntariamente entrar en sorteo para formar parte del denominado Grupo Europeo.

2 <http://www.unex.es/organizacion/organos-unipersonales/vicerrectorados/viceplan/archivos/ficheros/legislacion/Directrices.doc>

3 Véase, al respecto, la sentida carta de despedida redactada por Santiago Zapata Blanco, promotor del Grupo Europeo al que me refiero, con motivo de la jubilación anticipada que, mercedamente, le ofreció la UEx en 2008: <http://szapata.com/wp-content/uploads/2010/09/Zapata-2008-Jubilac.pdf>

De la noche a la mañana (mayo-julio de 2008), las comisiones nombradas por el centro para la elaboración de las memorias de verificación de los nuevos grados (ADE, Economía y Ciencias del Trabajo), constituidas en proporción a la carga de cada departamento dentro de los títulos a los que debían sustituir (LADE, Economía, DCCEE y Relaciones Laborales), tuvieron que consensuar contenidos y secuencias teniendo en cuenta no tanto los objetivos formativos de cada título como la correlación de fuerzas existente dentro de cada comisión. La elaboración de las memorias de verificación no partió en ningún caso de una reflexión medianamente seria acerca de qué objetivos debían cumplir o qué competencias debían potenciar los nuevos grados. Lo importante era encajar asignaturas (personas). Para todo lo demás, estaban los Libros Blancos de ANECA y, si no, siempre habría alguien que tuviera tiempo para inventar o, simplemente, copiar competencias. Bastaba con tenerlas y asignarlas a cada módulo o materia.

Fue en este contexto de precipitación y atropello en el que los componentes del grupo de trabajo creado para poner en marcha el curso piloto, casi ninguno de nosotros pertenecientes a los equipos de elaboración de las memorias de verificación<sup>4</sup>, nos planteamos la necesidad de redactar una especie de guía destinada a dotar de contenido la parte de las memorias en la que, por la experiencia acumulada en el Grupo Europeo, sabíamos que estaba la clave de la reforma: **la evaluación por competencias**. Jugábamos en desventaja respecto a otros grupos de innovación docente de la universidad española porque, cuando empezamos a trabajar en dicha guía (octubre de 2008), el grueso de las competencias previstas para los nuevos grados de ADE, Economía y Ciencias del Trabajo estaba prácticamente cerrado. Teníamos, en cambio, a nuestro favor la posibilidad de trabajar en un equipo multidisciplinar consolidado que conocía de primera mano la complejidad de la reforma.

Esta complejidad nos obligó, primeramente, a definir con claridad las competencias establecidas en las memorias de verificación para, seguidamente, diseñar una metodología de evaluación por competencias que sirviera de referencia para todas las asignaturas incorporadas a los nuevos planes impartidos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx. El resultado de esa doble labor quedó concretado en el libro *La evaluación por competencias. Experiencias en la UEx*, editado en 2009 por la Universidad de Extremadura y elaborado por José Manuel Ausín, Cristina Barriuso, M<sup>a</sup>. de los Ángeles Blanco, M<sup>a</sup>. Dolores Castillo, M<sup>a</sup>. del Carmen Galván, Antonio M. Linares, M<sup>a</sup>. José López Rey, Aurora Rabazo, M<sup>a</sup>. de los Ángeles Romero y M<sup>a</sup>. Isabel Sánchez. Sin el trabajo previo de todos ellos no habría sido posible la presentación de esta comunicación.

---

<sup>4</sup> Sólo el que suscribe ejerció de presidente de la Comisión de Elaboración del Plan de Estudios de Ciencias del Trabajo en calidad de Vicedecano de Coordinación y Calidad de la Docencia desde principios de julio de 2008.

## 2. La evaluación por competencias: de la teoría a la metodología

La reforma de las enseñanzas universitarias es, obviamente, consecuencia de una nueva realidad socioeconómica, determinada por la globalización de la economía, el dinamismo de los mercados, la competencia en productividad de las economías emergentes y el protagonismo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el mundo empresarial. Esta nueva realidad pone en cuestión la efectividad de las cadenas clásicas de valor y estimula la búsqueda de estructuras organizativas menos rígidas en la empresa. En el ámbito laboral, la apuesta por la flexibilidad potencia cada vez más la movilidad funcional, ganando protagonismo el concepto de *empleabilidad* como determinante de la mayor o menor capacidad de un individuo para encontrar trabajo. En estas circunstancias, nos guste o no, un egresado universitario resulta tanto más *empleable* cuanto mayor es su capacidad para adaptar sus competencias al mercado laboral.

La Enseñanza Superior en Europa no podía permanecer ajena a esta nueva realidad socioeconómica. La reforma iniciada en Bolonia tenía que adoptar la **metodología competencial** como base para la confección de los nuevos planes de estudio en los distintos estados miembros de la Unión Europea (UE). De hecho, el Comunicado de Berlín (2003), retaba explícitamente a los gobiernos europeos a describir los modelos de calificación de cada sistema educativo en términos de perfil profesional, competencias y resultados de aprendizaje<sup>5</sup>. Es más, el famoso Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que el Estado español establecía la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias, señalaba con claridad que “*los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán [...] tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes*”. Debían, además, “*hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*”<sup>6</sup>.

El proceso de adaptación al EEES nacía pues con la clara vocación de estrechar lazos entre la oferta universitaria y las nuevas demandas de la sociedad y, más concretamente, con la intención de vincular la formación superior a los requerimientos del mundo empresarial. No por casualidad era en el ámbito de la empresa en el que primeramente había cobrado protagonismo el enfoque competencial por el que ahora apostaba la universidad europea en general y la universidad española en particular.

---

<sup>5</sup> [http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf)

<sup>6</sup> <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

La gestión de competencias, de plena vigencia en el contexto empresarial, especialmente en el ámbito de los Recursos Humanos, está directamente relacionada con el éxito y con la eficiencia. Boyatzis (1982), uno de los grandes gurús de la gestión “competente”, conceptualiza el término competencia como aquella característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con un rendimiento bueno o excelente en un puesto de trabajo determinado.

El origen del concepto de competencias dentro del mundo empresarial está, sin embargo, vinculado a los estudios desarrollados por McClelland (1973) para conocer la relación existente entre la motivación y el éxito profesional. Este autor puso de manifiesto que los expedientes académicos y los tests de inteligencia tradicionalmente empleados por las empresas en los procesos de selección de personal no eran capaces de predecir con fiabilidad la adecuación de las personas a los puestos de trabajo y, por tanto, a la consecución del éxito profesional. En base a las tesis de McClelland, Gardner (1983) desarrollaría más tarde el modelo de inteligencias múltiples, según el cual el ser humano tendría hasta siete tipos de inteligencia bien definidos: *verbal, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal*. Las dos últimas categorías serían la base de la popular teoría de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, definida como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que se sostienen con los demás y con uno mismo<sup>7</sup>.

Pese a los desarrollos subsiguientes de la teoría de Goleman, el significado del concepto competencia, dentro y fuera del mundo empresarial, sigue siendo actualmente objeto de debate<sup>8</sup>. Kane (1992), por ejemplo, define el término competencia como el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociado a la profesión en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional. Para Bunke (1994), posee competencias quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, revisando los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y colaborando en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Stephen y Yorke (1998) van un más allá del ámbito profesional para hablar de una integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizada adecuada y efectivamente, tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes. Kellerman (2001), por su parte, introduce un nuevo matiz conceptual al describir la competencia como la capacidad para desarrollar con éxito una acción determinada, que se adquiere a través del aprendizaje.

---

<sup>7</sup> VVAA (2008: 7-8).

<sup>8</sup> Véanse al respecto las distintas definiciones recogidas en Cano (2008: 4-6) y Gairín (coord.) (2009: 28-29).

Roe (2002) insiste en la importancia de la formación definiendo competencia como la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Según él, cualquier competencia integra diversos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes, pero, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, la competencia no puede ser evaluada independientemente. González y Wagenaar (2003) abundan todavía más en el proceso educativo. Para ellos, las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa. Perrenoud (2004) generaliza el concepto, definiendo competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Por su parte, Rué (2005) identifica la palabra competencia con la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es, para él, una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un contexto de una manera eficiente. Finalmente, Mateo (2007) vincula el término competencia a la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes, lo que implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las acciones a realizar.

En el ámbito concreto de la universidad tampoco faltan las definiciones. Para los integrantes del Proyecto Tuning (2003), por ejemplo, las competencias representan una combinación dinámica de atributos, con relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo. Los técnicos de ANECA (2003) definen el término competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas relacionados con el programa formativo que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas profesionales recogidas en el perfil de graduado del programa. Otras instituciones, como la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2004), identifican la palabra competencia con la combinación de saberes técnicos, metodológicos y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares. La propia AQU, en un documento posterior, coordinado por Gairín (2009), precisa que las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay actividades de aplicación.

En la búsqueda de un nexo común entre todas estas definiciones, me quedo con la idea de competencia como un conjunto integrado de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que predisponen a un individuo a desempeñar con éxito los requisitos de una tarea específica (Jiménez, 1999). Desde esta perspectiva casi unánime, Pereda y Berrocal (2001) identifican cinco componentes clave en una competencia: Saber (conocimientos), Saber Hacer (habilidades y destrezas), Saber Estar (actitudes e intereses), Querer Hacer (motivación) y Poder Hacer (disposición de medios y recursos). En este sentido, Le Boterf (2000) nos previene contra una definición débil de las competencias (“suma” de conocimientos de saber hacer o saber estar o “aplicación” de conocimientos teóricos o prácticos) y nos recuerda que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, sino un saber combinatorio que no es fácil de transmitir. Es el sujeto-aprendiz (alumno) quien construye la competencia a partir de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. El que enseña (profesor) sólo crea las condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias. Opino, pues, como Cano (2008), que las competencias deben ser entendidas en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva según la cual las competencias implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, documentos especializados,...), y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación).

Por desgracia, la imposibilidad de llevar a cabo una evaluación por competencias abierta y flexible como la que propone Cano en el ámbito universitario, sobre todo en algunas ramas de conocimiento como las Ciencias Sociales, limitan la aplicabilidad de la perspectiva cognitiva que defiende Le Boterf (2000). En estas circunstancias, los componentes del grupo de trabajo sobre el que pivota la presente comunicación decidimos, desde el principio, adecuar nuestros objetivos a la realidad de las aulas, buscando primeramente los puntos de contacto que, entre las distintas teorías existentes, nos permitieran desarrollar una metodología sencilla para poder evaluar las competencias asociadas a los nuevos títulos de grado impartidos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx. Dado que en la elaboración de los nuevos planes de estudio no había primado una reflexión seria sobre el concepto competencias y dado que, en todo caso, la casa se había comenzado a construir por el tejado (asignaturas), decidimos mantener los cimientos (competencias), pero dotándolos de significado. En este proceso de sistematización, los trabajos de Hay Group (2000) y Pereda y Berrocal (2001) nos proporcionaron las primeras claves del proyecto que pretendíamos desarrollar.



En primer lugar, necesitábamos **concretar y entender el perfil competencial** sobre el que, en teoría, debería haber gravitado la elaboración de las memorias de verificación de los títulos de grado propuestos por el centro en el proceso de adaptación al EEES. La primera parte de esta tarea venía hecha de antemano porque, salvo las competencias derivadas del R.D. 1393/2007, más tarde precisadas en el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio<sup>9</sup>, la mayor parte de las competencias incorporadas a dichas memorias de verificación habían sido literalmente “fusiladas” de los Libros Blancos editados por ANECA. En esta tesitura, lo único que nos quedaba por hacer era intentar armonizar los trabajos de las comisiones encargadas de la elaboración de los nuevos planes de estudios y componer un único mapa de competencias para los tres títulos de grado que pretendía ofertar en breve la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx: ADE, Economía y Ciencias del Trabajo. El perfil de competencias resultante (Figura 1) dejaba deliberadamente fuera las competencias específicas disciplinares (saber), en tanto que, más allá de cualquier otra consideración didáctica e, incluso, numérica (¡la memoria de verificación del Grado en ADE contenía y sigue conteniendo a día de hoy un total de 45 competencias específicas disciplinares!), todos los miembros del grupo de trabajo pensábamos que debían ser definidas (si no revisadas) por las áreas de conocimiento implicadas en la docencia de los nuevos grados.

Una vez concretadas las competencias sobre las que trabajar, la fase siguiente, una de las más complejas de todo el proceso de revisión dada la disparidad de ideas preconcebidas que portábamos los miembros del grupo de innovación, consistía en definir las de una manera clara y sencilla. El esfuerzo no era pueril: de él dependía la sistematización y la posterior comprensión de la propuesta de evaluación por competencias que pretendíamos sacar adelante. Partíamos de la base de que una redacción sin tecnicismos ni recursos a la literatura competencial, pero breve, precisa y, sobre todo, consensuada, facilitaría la labor de evaluación de nuestros compañeros y permitiría a los alumnos de los nuevos grados impartidos en el centro comprender, participar y, en consecuencia, mejorar los sistemas de valoración del cumplimiento de los objetivos formativos establecidos en las memorias de verificación.

Pero para implicar a docentes y discentes no bastaba con precisar el perfil competencial. Era necesario, además, **definir los comportamientos asociados a cada competencia**, así como establecer distintos grados de desempeño para cada nivel competencial. En otras palabras, necesitábamos recurrir a la experiencia empresarial para poder ofrecer un sistema de evaluación capaz de identificar y captar la complejidad de cada competencia.

---

<sup>9</sup> <http://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>

## FIGURA 1

Armonización de competencias para los grados de ADE, Economía y Ciencias del Trabajo,  
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura

---

---

### GENÉRICAS INSTRUMENTALES

- 1 Capacidad de análisis y síntesis
- 2 Capacidad de organización y planificación
- 3 Comunicación oral y escrita en lengua nativa
- 4 Comunicación oral y escrita en una lengua extranjera
- 5 Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
- 6 Habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas
- 7 Capacidad para la resolución de problemas
- 8 Capacidad para la toma de decisiones

---

### GENÉRICAS PERSONALES

- 9 Capacidad para trabajar en equipo
- 10 Capacidad para trabajar en un equipo de carácter interdisciplinar
- 11 Capacidad para trabajar en un contexto internacional
- 12 Habilidad en las relaciones personales
- 13 Capacidad para trabajar en entornos diversos y multiculturales
- 14 Capacidad crítica y autocrítica
- 15 Compromiso ético en el trabajo
- 16 Capacidad para trabajar en entornos de presión

---

### GENÉRICAS SISTÉMICAS

- 17 Capacidad de aprendizaje autónomo
- 18 Capacidad de adaptación a nuevas situaciones
- 19 Creatividad
- 20 Liderazgo
- 21 Iniciativa y espíritu emprendedor
- 22 Motivación por la calidad
- 23 Sensibilidad hacia temas medioambientales y sociales
- 24 Respeto de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres
- 25 Respeto a los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad

---

### ESPECÍFICAS PROFESIONALES

- 45 Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
  - 46 Habilidad en la búsqueda de información e investigación
  - 47 Diseño y gestión de proyectos
  - 48 Capacidad para la divulgación de las cuestiones económicas
  - 49 Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria
  - 50 Aplicar los conocimientos a su trabajo y resolución de problemas dentro de su área de estudio
  - 51 Reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios
  - 52 Transmitir información, ideas, problemas y soluciones
  - 53 Desarrollar habilidades para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
- 
- 

FUENTE: VV.AA. (2009).

No fue fácil. Dimos muchos palos de ciego hasta descubrir, como antes había hecho Tejada (2005), que la formación basada en competencias, en tanto metodología de exploración de conocimientos productivos, nos introduce de manera sistemática en la **descripción de las actividades** que se aplican en la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos que se vinculan con ellos. En otras palabras, el éxito de nuestro proyecto dependía no sólo de la clarificación de los comportamientos asociados a cada competencia, sino también de la identificación de las distintas actividades formativas que contribuyen o pueden contribuir a potenciar la construcción de cada competencia por parte del alumno. Desde esta perspectiva, el modelo de valoración en el que pensábamos parecía adoptar una nueva dimensión: la evaluación no dependía tanto de las competencias asociadas a una u otra asignatura como de las distintas actividades formativas programadas en cada una de ellas. Evaluar el desempeño de una actividad suponía, en definitiva, evaluar también las distintas competencias vinculadas a dicha actividad.

Esta conclusión requería, obviamente, de un esfuerzo complementario: definir con claridad los objetivos perseguidos y los criterios de evaluación asignados a cada actividad en cada una de las asignaturas comprendidas en los planes de estudio sobre los que trabajábamos. Por el momento, sin embargo, nos conformábamos con establecer las *actividades tipo* que, de una manera u otra y dependiendo siempre de las características específicas de cada asignatura, habíamos venido desarrollando en el Grupo Europeo, siendo conscientes, por supuesto, de que el establecimiento de un límite máximo de 135 alumnos por grupo en las *Directrices para el diseño de titulaciones de la UEx* (2008) limitaba seriamente la aplicabilidad de nuestro modelo de evaluación en centros como la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

La clave de dicho modelo (Figura 2) quedaría finalmente concretada en una ficha individualizada que contendría: una definición sencilla y clara de cada competencia, una lista orientativa de las actividades que más podrían contribuir a potenciarla, una relación de los comportamientos asociados a la misma<sup>10</sup> y una escala de evaluación de cada competencia, con cinco grados distintos de valoración del desempeño (*insatisfactorio, escaso, bueno, muy bueno y destacado*)<sup>11</sup>. El objetivo en este último caso era, obviamente, ofrecer un esquema consensuado que permitiera valorar no sólo el nivel de adquisición de una determinada competencia a lo largo de un curso, sino también el grado de consecución de los objetivos de cada título a lo largo de todo el proceso formativo.

---

<sup>10</sup> Véase, al respecto, Villardón (2006).

<sup>11</sup> VV.AA. (2009).

**FIGURA 2**

Modelo de Evaluación por Competencias

**C1.Capacidad de análisis y síntesis**

**Definición**  
 Capacidad para identificar ideas clave, relacionar hechos y conceptos y extraer conclusiones relevantes.

Comportamientos observables	Actividades
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es capaz de hacer una lectura reflexiva y comprensiva de un texto</li> <li>▪ Extrae conclusiones fundamentadas de una lectura o de una exposición</li> <li>▪ Genera opiniones a partir de la información que maneja</li> <li>▪ Relaciona hechos y conceptos</li> <li>▪ Realiza preguntas que profundizan en los contenidos</li> <li>▪ Reflexiona con un sentido crítico acerca de la información que recibe</li> <li>▪ Es capaz de realizar esquemas o resúmenes sin omitir ideas importantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elaboración de esquemas y resúmenes.</li> <li>▪ Resolución de casos prácticos que requieran interpretar críticamente los resultados obtenidos.</li> <li>▪ Exámenes con preguntas de desarrollo.</li> <li>▪ Búsqueda de información y uso de bibliografía recomendada.</li> <li>▪ Elaboración, exposición y defensa de trabajos.</li> <li>▪ Comentarios de textos y vídeos.</li> </ul>

Evaluación				
Insatisfactorio	Escaso	Bueno	Muy Bueno	Destacado
No es capaz de extraer las ideas más importantes de un texto o de un ejercicio. Es incapaz de obtener conclusiones relevantes. No sabe relacionar hechos y conceptos. Cuando hace un esquema de contenidos, incluye sólo detalles anecdóticos, omitiendo las ideas clave.	Tiene dificultad para extraer los conceptos clave. Es capaz de exponer el planteamiento de un ejercicio práctico e, incluso, de resumir la información procedente de diversas fuentes, pero no sabe realizar un ejercicio de análisis ni de síntesis completo.	Es capaz de extraer conclusiones de la información que maneja. Tiene habilidad para relacionar hechos y conceptos. Sabe realizar esquemas de contenidos sin omitir las ideas más importantes.	No sólo es capaz de extraer conclusiones, sino también de argumentarlas y discutir las. Sabe sintetizar y transmitir correctamente la información que recibe. Relaciona datos y conceptos procedentes de diversas disciplinas. Trabaja siempre con esquemas. Realiza preguntas que matizan, refuerzan o cuestionan el contenido.	Tiene bastante facilidad para captar las ideas importantes y producir esquemas a partir de ellas. Interpreta la información procedente de diversas fuentes, exponiendo su planteamiento, definiendo su argumentación y sintetizándola correctamente. Plantea ejemplos apropiados y hace comparaciones con situaciones análogas. Relaciona con soltura hechos y conceptos. Emite juicios de valor que matizan la información que recibe. Genera opiniones críticas a partir de los datos que maneja.

FUENTE: VV.AA. (2009: 13).

### 3. La evaluación por competencias en Historia Económica

Una vez construida la base del sistema de evaluación por competencias para el conjunto de los títulos impartidos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UEx, restaba por determinar (mayo de 2009): qué competencias contribuía a desarrollar cada asignatura, qué actividades concretas podían potenciarlas y qué ponderación debían tener dichas actividades en la calificación final de un alumno dentro de cada asignatura. Buena parte del trabajo estaba hecho porque, en el proceso de definición de competencias e identificación de comportamientos observables, el equipo de innovación docente surgido de las experiencias piloto desarrolladas en el centro había ido construyendo, a través del debate y del consenso, un mapa de la relación existente entre las actividades tipo detectadas por el grupo y las competencias contenidas en las memorias de verificación de los nuevos planes de estudio (Figura 3). No obstante, aún quedaban por definir las características concretas de cada actividad en cada asignatura, así como el peso concedido a cada una de ellas en la evaluación final de cada asignatura.

Por fortuna para mí, llevaba años revisando, junto a Santiago Zapata y Francisco Zarandíeta, los objetivos, los contenidos y los sistemas de evaluación de la asignatura **Historia Económica Mundial**, impartida hasta septiembre de 2009 como troncal de 12 créditos LRU en la antigua Licenciatura de Economía (compartida con Historia Económica de España) y como asignatura obligatoria independiente, de 6 créditos LRU, en DCCEE y LADE. La propia experiencia acumulada en el Grupo Europeo antes de la implantación de los nuevos grados me había permitido, además, poner a prueba distintas formas de valoración del trabajo del alumno hasta descartar las menos efectivas (uso de la bibliografía recomendada, juegos de rol, proyección de videos...) y apostar por las más enriquecedoras (búsqueda de información, interpretación de textos, datos y noticias, debates y coloquios, preparación de esquemas...).

La inclusión de una **Historia Económica** como asignatura de formación básica común, de 6 créditos ECTS, para el primer curso de los nuevos grados de ADE, Economía y Ciencias del Trabajo no suponía, por tanto, una dificultad añadida a la labor de sistematización que exigía la culminación de la propuesta de evaluación en la que trabajábamos. Es más, a mediados de 2009, seguíamos pensando que, pese al esfuerzo que suponía, dicha labor representaba una verdadera oportunidad para plantear nuevas formas de funcionamiento dentro y fuera del aula. Y es que, pese a las restricciones que planeaban tras las *Directrices para el diseño de titulaciones de la UEx* (2008), todavía confiábamos en la posibilidad de desdoblarse en seminario y de desarrollar tutorías ECTS, tal y como recogían las memorias de verificación de los nuevos títulos impartidos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.

**FIGURA 3**

Vinculación entre actividades tipo y competencias (ADE, Economía y Ciencias del Trabajo)

ACTIVIDADES TIPO	Genéricas Instrumentales									Genéricas Personales								Genéricas Sistémicas										Específicas Profesionales							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	45	46	47	48	49	50	51	52	53
1. Exposición de contenidos (lección magistral)																																			
2. Búsqueda de información																																			
3. Uso de la bibliografía recomendada																																			
4. Lectura y comprensión de textos en lengua extranjera																																			
5. Interpretación/comentario de textos																																			
6. Debates y coloquios																																			
7. Participación del alumno en clases teóricas y prácticas																																			
8. Elaboración, exposición y defensa de trabajos																																			
9. Preparación de esquemas, síntesis y resúmenes																																			
10. Elaboración de materiales de estudio																																			
11. Juegos de rol																																			
12. Resolución de casos, problemas, supuestos y ejercicios																																			
13. Método de casos/PBL																																			
14. Manejo de recursos informáticos																																			
15. Proyección de videos																																			
16. Realización de exámenes																																			
17. Autoevaluación																																			
18. Evaluación entre iguales																																			
19. Tutorías																																			
20. Agenda del estudiante																																			
21. Becas de colaboración																																			
22. Prácticas en empresas																																			
23. Asistencia a cursos y seminarios																																			
24. Participación en congresos especializados																																			
25. Trabajo Fin de Grado																																			
26. Realización o simulación de entrevistas personales																																			

FUENTE: VV.AA. (2009)

De la inopia saldría el esquema resumen que presento a continuación (Figura 4). En él aparecen detalladas las distintas actividades que conformarían el desarrollo cotidiano de la asignatura **Historia Económica** de no haber sido por los recortes que, justo antes del inicio del proceso de implantación (junio de 2009), la UEx aplicaría a los títulos impartidos en centros masificados como la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Me refiero, cómo no, a la inhabilitación de desdobles en seminario (40 alumnos, como máximo) para las asignaturas de primer curso y a la inexistencia de reconocimiento oficial por parte de la UEx de las horas empleadas por el profesor en la preparación y el desarrollo de las tutorías programadas o tutorías ECTS (10 alumnos, como máximo). En estas circunstancias, obviamente, la evaluación por competencias en la que veníamos trabajando perdía una baza absolutamente fundamental: la creación periódica de grupos de alumnos de una dimensión adecuada para el correcto desarrollo de determinadas actividades (búsqueda de información, participación del alumno en clases teóricas y prácticas, elaboración y exposición de trabajos, debates y coloquios, evaluación entre iguales...) y, por tanto, para la detección y valoración de los comportamientos observables asociados a cada competencia.

No sería justo, sin embargo, terminar mi comunicación hablando de fracaso y, mucho menos, culpando única y exclusivamente a la UEx o a la universidad pública española de la debilidad con la que finalmente ha nacido la metodología aquí propuesta. En primer lugar, porque no todas las actividades previstas para la evaluación por competencias en la asignatura Historia Económica están especialmente condicionadas por el tamaño de los grupos. Con un poco de trabajo extra, eso sí, la preparación de esquemas, la elaboración de trabajos, la presentación e interpretación de series estadísticas, el análisis de textos y noticias, la resolución de problemas en el aula o la realización de pruebas escritas con preguntas de desarrollo encajan perfectamente, como tradicionalmente lo han hecho, en la metodología competencial. En segundo lugar, porque la implantación de los nuevos grados en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales ha coincidido en el tiempo con la difusión en la UEx de una herramienta de seguimiento de enorme trascendencia para la evaluación por competencias: el campus virtual. Esta nueva tecnología está contribuyendo actualmente a romper las barreras del anonimato entre profesor y alumno, facilitando a la vez el desarrollo de actividades formativas como la autoevaluación, el análisis de vídeos e, incluso, el debate. En tercer y último lugar, no puedo menos que reconocer que, más allá de la propuesta en sí misma, la posibilidad de trabajar, por primera vez, codo a codo, con compañeros de otras áreas de conocimiento ha sido absolutamente enriquecedor para mí y para mi propia actividad de evaluación.

FIGURA 4

Modelo de evaluación por competencias para la asignatura Historia Económica (1º de ADE, Economía y Ciencias del Trabajo)

ACTIVIDADES (seguimiento y control) <sup>12</sup>	COMPETENCIAS QUE DESARROLLA																												Ponderación (%) en Calificación
	1	2	3	5	6	9	11	12	13	14	15	17	19	22	23	24	25	26	45	46	48	49	51	52	53				
Planificación de la agenda del estudiante		■													■	■											■	1	
Exposición de contenidos (lección magistral)	■				■		■			■	■	■	■	■	■		■	■	■	■	■			■			■		
Preparación de esquemas de contenidos	■	■																									■	1	
Clase de síntesis o balance al final de cada tema	■	■																											
Preguntas esporádicas al alumno durante la exposición	■																										■	2	
Debates y coloquios			■							■		■		■			■	■	■		■		■				■	1	
Resolución de problemas dentro del aula				■																								1	
Interpretación de textos, estadísticas, mapas, etc.	■		■	■									■							■	■	■			■	■	■	2	
Proyección de videos																											■	1	
Recomendación de bibliografía			■		■									■														■	
Recomendación de lecturas (libros, artículos, prensa etc.)			■							■			■															■	
Defensa de trabajos en el aula (individual)	■		■							■				■						■	■	■			■	■	■	2	
Defensa de trabajos en el aula (grupal)	■		■							■				■						■	■	■			■	■	■	1	
Búsqueda de información fuera del aula				■					■			■									■	■	■			■	■	1	
Realización de trabajos fuera del aula (individual)	■	■	■	■	■								■	■	■	■	■	■			■	■	■		■	■	■	2	
Realización de trabajos fuera del aula (grupal)	■	■	■	■	■	■							■	■	■	■	■	■			■	■	■		■	■	■	1	
Tutoría ECTS (individual)			■							■																			
Tutoría ECTS (grupal)									■		■																		
Realización de exámenes (teoría)		■	■																								■	2	
Realización de exámenes (práctica)		■																			■							2	
Revisión de exámenes (individual)														■													■		
Revisión de exámenes (grupal)														■	■												■		
Autoevaluación														■	■												■		
Uso del correo electrónico y del campus virtual			■								■																■		

FUENTE: Elaboración propia

<sup>12</sup> Tal y como sostiene Bolívar (2007), en un sistema de evaluación por competencias, es preciso diferenciar la evaluación de seguimiento (para aprender) y la evaluación de control (para calificar).



## BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, D. (ed.) (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Barcelona, Paidós.
- ALSINA, J. (coord.) (2011): “Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales”. *Cuadernos de Docencia Universitaria* 18, Barcelona, Octaedro y Universitat de Barcelona.
- ANECA (2003): *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- AQU CATALUNYA (2004): *Marc general per a la integració europea*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- BOLÍVAR, A. (2007): *Diseñar y evaluar por competencias en la universidad. El EEES como reto*. Vigo, Universidad de Vigo.
- BOYATZIS, R.E. (1982): *The competent manager: A model for effective performance*, New York, John Wiley & Sons.
- CANO, M.E. (2008): “La evaluación por competencias en la Educación Superior”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 3, pp. 1-16.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006): *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza.
- GAIRÍN, J. (ed.) (2009): *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- GARCÍA SAN PEDRO, M.J. (2009): “El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario”, *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, pp. 11-28.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emocional Intelligence*, New York, Basic Books.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- HAY GROUP (2000): *FactBook de Recursos Humanos*, Navarra, Aranzadi & Thomson.
- JIMÉNEZ, A. (1999): *Creando valor a través de las personas*, Madrid, Díaz de Santos.
- LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- McCLELLAND, D. (1973): “Testing for competence rather than for intelligence”, *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- PEREDA, S. y BERROCAL, F. (2001): *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- TEJADA J. (2005): “El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7- 2.
- VILLARDÓN, L. (2006): “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias”. *Educatio XXI*, 24, pp. 57-76.
- VV.AA. (2009): *La evaluación por competencias. Experiencias en la UEx*, Badajoz, Universidad de Extremadura.