



## IV Jornadas de Innovación Universitaria

### Formulario de envío de comunicaciones

Nombre del autor principal	ANA CRISTINA
Primer apellido	MINGORANCE
Segundo apellido	ARNAIZ
Otros autores (nombre y apellidos)	1. NOHEMÍ BOAL VELASCO
Universidad/Lugar de trabajo	UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO
Dirección postal	Julián Romea nº 20 Madrid 28003
Correo electrónico	<a href="mailto:mingor.fcee@ceu.es">mingor.fcee@ceu.es</a>
Teléfono	91-514-04-00
Título del artículo	IMPORTANCIA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN UN MODELO DE APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS

### IMPORTANCIA DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN UN MODELO DE APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS

#### 1. Introducción.

Establecer el sistema que permitirá evaluar el aprendizaje del alumno, es quizás uno de los aspectos más difíciles a los que debe enfrentarse un profesor. Un sistema mal diseñado puede perjudicar el aprendizaje en lugar de motivarlo, de hecho como afirmó Boud (1994) “Los estudiantes pueden escapar de una mala enseñanza, pero no pueden evitar una mala evaluación”. Por eso, el proceso de renovación que la Universidad española está viviendo, fruto de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), debe ser aprovechado para abandonar los viejos vicios existentes y propiciar una revolución que favorezca el aprendizaje permanente del alumno. De nada servirán los cambios parciales a modo de parches, pues supondrán intervenciones permanentes que ayuden a solucionar los errores cometidos curso tras curso. El cambio tiene que ser definitivo, sin impedir por ello las mejoras que todo docente debe ir incorporando año a año, fruto del carácter dinámico de la actividad profesional que se ejerce.

Entendido así, la renovación pedagógica que acompañará al EEES, supondrá también cambios en el sistema de evaluación que tradicionalmente se ha venido aplicando en las aulas universitarias españolas. Si el objetivo es lograr un aprendizaje continuo del alumno, la valoración de su esfuerzo debe ser acorde con lo que se pretende de él, y así debe incluir actividades que evalúen el aprendizaje, no sólo de conocimientos, sino también de las capacidades y actitudes de las que habla el EEES.

Todos los docentes parecen estar de acuerdo con que Europa implicará cambios importantes en lo que al proceso de enseñanza y aprendizaje se refiere, así como en lo referente al sistema de evaluación de ese aprendizaje. Si bien, todavía caben ciertas preguntas que habrá que resolver, entre ellas ¿Cómo podemos establecer un sistema de evaluación acorde a las nuevas necesidades? ¿Qué debe saber el alumno sobre el sistema de evaluación? ¿Qué tipo de actividades se pueden incluir?

Determinar en qué medida deberá modificarse el sistema de evaluación aplicado tradicionalmente por los docentes españoles, cuáles son los motivos por los que éste debe adaptarse y proponer alguna alternativa que pueda servir de ayuda, son los objetivos de este trabajo, con el que se pretende responder a algunos de los interrogantes que todos los docentes nos hemos hecho desde que el EEES se nos abrió, no sólo como una posibilidad, sino como el único camino que tomar.

Para responder a estas preguntas hemos dividido el trabajo en 3 apartados concatenados. En el primero de ellos, el epígrafe 2, se justifica la aplicación de un sistema de evaluación continua como consecuencia inmediata de la modificación metodológica que se vivirá en la docencia con la puesta en práctica de los principios propuestos por Bolonia. En el segundo se analiza el concepto de evaluación continua tal y como se entiende en el EEES, al tiempo que se presentan alternativas que pueden resultar de utilidad a la hora de evaluar competencias.

La tercera parte se centra en la presentación de un sistema de evaluación empleado en la asignatura de Teoría Económica Internacional que se imparte en quinto de Economía en la Universidad CEU San Pablo. Debemos indicar que el sistema de evaluación que se presenta es sólo una alternativa, pero que existen otras muchas igualmente válidas, y que cualquier variación que se realice a la que aquí se presenta debe ser entendida como posible. La comunicación se cierra con una última parte donde se recogen las principales conclusiones del estudio.

## **2. Justificación al sistema de evaluación continua.**

La puesta en marcha del EEES, surgido con la Declaración de Bolonia en 1999<sup>1</sup>, supondrá cambios importantes a todos los niveles en las organizaciones educativas. Por ello, todos los agentes que intervienen en el proceso de formación, alumnos, profesores y la propia Institución, se verán obligados a aceptar cambios. Si bien, todos ellos son igualmente importantes, en nuestra opinión, son quizás, los que se llevarán a cabo dentro del aula, los que deben destacarse por encima de los demás. Nos referimos en concreto al modo de entender la docencia.

Así, los objetivos, tradicionalmente fijados por los profesores en los diferentes asignaturas en forma de conocimientos, deberán dar paso a una fijación de objetivos en términos de competencias, entendiendo por tal los conocimientos, las capacidades o habilidades técnicas y analíticas, y las actitudes, que cualquier alumno que supere la asignatura deberá haber adquirido tanto dentro como fuera del aula.

La necesidad de fomentar el aprendizaje, no sólo de conocimientos, sino también de capacidades y actitudes, hace que la metodología tradicional, basada en la lección magistral, no sea suficiente. Una nueva forma de fijar los objetivos exige nuevas formas de enseñar, en definitiva, nuevas metodologías de aprendizaje que hagan recuperar al alumno el protagonismo dentro del aula que nunca debió perder<sup>2</sup>. En definitiva, el

---

<sup>1</sup> La reunión, sólo unos meses antes, de los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido en la Universidad de la Sorbona en París, supuso ya un primer impulso a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior al instar al desarrollo de dicho Espacio, caracterizado por la flexibilidad y por la creación de oportunidades para la movilidad de los estudiantes, así como por la elaboración de estudios multidisciplinares.

<sup>2</sup> La adquisición de competencias, y no sólo de conocimientos, así como el establecimiento del crédito ECTS, requieren de un nuevo modelo educativo que tendrá implicaciones tanto para el profesor como para el alumno. Así, el alumno deberá ser más responsable de su aprendizaje, adquirir conocimientos y desarrollar las habilidades y capacidades que el mercado de trabajo demande. Por su parte, el profesor deberá impulsar el aprendizaje interactivo y continuo a lo largo del curso, poniendo énfasis en el alumno, ayudándole a desarrollar las capacidades que el mercado de trabajo requiera. En definitiva, los objetivos

protagonismo que tradicionalmente ha mantenido el profesor dentro del aula deberá ser sustituido por un mayor protagonismo del alumno, quien, como afirman Delgado y Oliver (2006), pasará a ocupar el centro del proceso de aprendizaje, surgiendo así la necesidad de replantearse algunos de los aspectos fundamentales de la enseñanza, tales como la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y el desarrollo de las actividades y de los materiales de formación, así como de las herramientas y de los métodos de evaluación y, finalmente, la comunicación y las relaciones entre profesores y estudiantes.

Por ello, la tradicional lección magistral, que no debe pasar al olvido, pues es una forma idónea para la transmisión del conocimiento, debe, sin embargo, ser complementada por otras herramientas de formación que ayuden al profesor en su labor de facilitador del conocimiento y no sólo de transmisor del mismo.

Del mismo modo que una nueva forma de establecer los objetivos implica nuevas metodologías, las nuevas formas de entender el aprendizaje deberán traer consigo cambios en la forma de entender la evaluación del alumno. Bajo el EEES, y con los créditos ECTS como forma de valorar el esfuerzo del alumno en su propio aprendizaje, la realización de un único examen al finalizar el curso, debe ser eliminada y sustituida por una evaluación continua que no debe apoyarse exclusivamente en la realización de exámenes parciales, pues en ese caso sólo estaríamos valorando el aprendizaje de conocimientos, sino que debe ir más allá y permitir la evaluación de competencias (conocimientos, capacidades y actitudes que preparen y capaciten al individuo para el desarrollo responsable de su futura actividad profesional).

Ahora bien, la utilización de una evaluación continua, no debe ser vista como algo negativo. Si bien es cierto que generará una mayor carga de trabajo para el profesor, ésta debe ser entendida como algo positivo. El sistema de evaluación continua presenta ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. Así, los estudiantes que participan en una evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto ya que, asimilan de forma gradual los contenidos y desarrollan de manera progresiva las competencias; adquieren hábitos de trabajo y en consecuencia de responsabilidad; conocen la forma de evaluar del profesor (qué es lo que éste valora y cómo); y reciben información sobre su propio ritmo de aprendizaje, lo que le permite reorientarlo y corregir los errores cometidos. Por su parte, y como señala Castillo y Cabrerizo (2003), la evaluación continua también resulta de gran utilidad para el profesor, pues le ayuda a motivar al estudiante; le proporciona información que le permite intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje del alumno, a la vez que le ofrece una visión de las dificultades y de los progresos que los estudiantes van realizando a lo largo del curso.

### **3. ¿Qué se entiende por evaluación continua en el EEES?**

Una vez justificada la modificación del sistema de evaluación, así como el empleo de una evaluación continua, y vistas algunas de las ventajas que su uso nos ofrece, se hace inevitable explicar qué se entiende por evaluación continua en el EEES, y qué se debe de tener en cuenta a la hora de definirla.

Como ya se ha indicado, el EEES pretende dar un giro de 180 grados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del sistema universitario, favoreciendo la formación

---

formativos del alumno deberán imperar por encima de cualquier otro objetivo y como afirma Morales Vallejo (2005), el profesor deberá modificar su sistema de enseñanza si éste no se corresponde con un modelo de aprendizaje considerado como óptimo.

integral del alumno. Los conocimientos, si bien siguen siendo importantes, no son, tal y como afirman Delgado, Borge, García, Oliver y Salomón (2005), lo único que el alumno debe adquirir en la universidad. Las capacidades, ya sean genéricas o específicas, así como las actitudes, son los otros elementos que deben cubrirse en la universidad.

El objetivo es lograr un aprendizaje continuo del alumno, crear en él unos hábitos de trabajo y desarrollar en él el sentido de la responsabilidad y capacidad de autoaprendizaje. La valoración de su esfuerzo en la adquisición de las competencias que le permitan alcanzar los fines que se acaban de citar debe ser acorde con lo que se pretende y así, el sistema de evaluación empleado debe, no sólo repartirse a lo largo del curso de una manera equilibrada, sino también incluir un conjunto de actividades variadas que permitan conocer, desde distintas ópticas, el grado de aprendizaje que se está alcanzando y que le preparen a su vez para su salida al mercado de trabajo. En definitiva, el sistema de evaluación que se emplee debe, no sólo ser continuo, sino formativo y evaluador de competencias y no sólo de conocimientos.

Pero ¿a qué nos referimos al hablar de evaluación continua? Como ya se ha indicado, la evaluación continua implica una valoración permanente de la evolución del aprendizaje del alumno al incorporar todo un conjunto de estrategias con las que mejorar el proceso de aprendizaje. De nada sirve que un alumno muestre un aprendizaje óptimo al comienzo del curso y éste vaya decayendo a medida que el curso avanza. Por eso, la evaluación continua no sólo requiere una planificación de las actividades a realizar que sea acorde con los objetivos y competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que el profesor o profesores de la asignatura han establecido alcanzar, sino también una planificación que tenga en cuenta la evolución en el aprendizaje del alumno. Por todo ello, antes de iniciar el desarrollo de la evaluación es imprescindible haber planificado adecuadamente la asignatura en cuanto a los objetivos se refiere. Fijados los objetivos y la metodología a seguir, se pueden preparar las actividades y los espacios de aprendizaje, así como el sistema de evaluación que se seguirá.

Cuando la metodología responde a un aprendizaje interactivo, la evaluación se transforma, y deja de ser dirigida por el profesor pasándose a un protagonismo compartido entre el profesor y el alumno, quién aprende a conocer y dirigir su propio proceso de aprendizaje hacia el objetivo fijado por el profesor. Desde este punto de vista, la evaluación debe responder a las características propias de la evaluación formativa, tal y como es definida por la teoría pedagógica.

A nivel teórico, y en función del momento en el que se realice, la evaluación puede ser de dos tipos, continua o puntual. La evaluación tradicionalmente empleada en las aulas de la Universidad española ha sido de carácter puntual y evaluadora de conocimientos, respondiendo al tipo de enseñanza que se seguía. Junto a ella surge una evaluación continua que cobra fuerza con el EEES, y que puede ser válida tanto para evaluar conocimientos, como para evaluar competencias.

Sin embargo, otros criterios pueden ser utilizados para clasificar la evaluación, y así podemos diferenciar entre evaluación diagnóstica, normalmente empleada para evaluar conocimientos, evaluación sumativa y evaluación formativa.

Con la evaluación diagnóstica se pretende identificar la realidad de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola con la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda. Con ella se pretende saber:

- Si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de un tema o asignatura.
- En qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que nos proponemos en ese tema o asignatura (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.).
- La situación personal: física, emocional y familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar la asignatura.

Este tipo de evaluación se utiliza, por ejemplo, si queremos saber qué conocimiento básico tiene el alumno sobre un determinado aspecto de la asignatura o para saber qué recuerdan de lo que han visto el curso anterior.

La evaluación diagnóstica puede ser formal (cuando se hace un examen escrito) o informal (cuando se pregunta en alto, a modo de “sondeo”)

Por su parte, la evaluación sumativa, centrada en el aprendizaje como producto acabado, sirve para medir y juzgar el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc. Es aquella evaluación en la que la prueba lleva asignada siempre una calificación numérica, por lo que se definen siempre los objetivos a alcanzar, aunque éstos no tienen por que coincidir con los propios de ayudar al aprendizaje. Con una evaluación de este tipo se pretende:

- Valorar la conducta o conductas finales que se observan en el educando al final del proceso.
- Certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos.
- Hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el curso.

Finalmente, la evaluación formativa, con la que se busca mejorar de forma progresiva el aprendizaje del alumno, informando pero no puntuando, pretende averiguar si los objetivos de la enseñanza están siendo alcanzados o no, así como lo que es preciso hacer para mejorar el desempeño de los estudiantes. El objetivo es por tanto generar comentarios sobre el rendimiento y acelerar y mejorar el aprendizaje autorregulado.

Las funciones de este tipo de evaluación son:

- Informar tanto al estudiante como al profesor acerca del progreso alcanzado por el primero.
- Localizar las deficiencias observadas durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje.
- Valorar las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos.
- Dosificar y regular adecuadamente el ritmo del aprendizaje y retroalimentarlo.
- Enfatizar la importancia de los contenidos más valiosos.
- Dirigir el aprendizaje sobre las vías de procedimientos que demuestran mayor eficacia.
- Informar a cada estudiante acerca de su particular nivel de logro.
- Determinar la naturaleza y modalidades de los subsiguientes pasos en el aprendizaje.

Atendiendo a estos criterios de clasificación, podemos concluir que el sistema de evaluación que se impone en el EEES se debe caracterizar, no sólo por ser continuo, sino también por ser formativo, lo que no está reñido con el aspecto sumativo que puede llevar asociado<sup>3</sup>.

### **3.1. Aspectos a tener en cuenta a la hora de fijar un sistema de evaluación.**

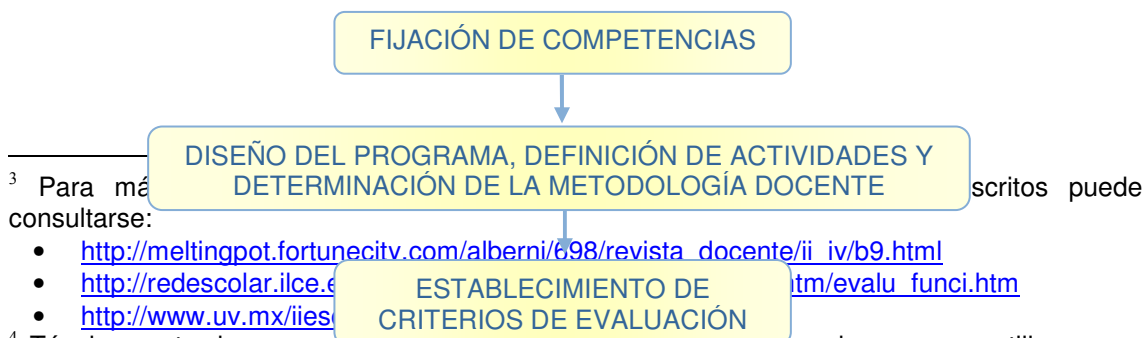
A la hora de fijar el sistema de evaluación que se aplicará a los estudiantes, los profesores debemos plantearnos cuáles son los objetivos que se persiguen con ella, qué se pretende potenciar, y qué se evaluará. Una vez se obtengan las respuestas a estas preguntas se podrán fijar las actividades a realizar estableciendo las competencias que se podrán alcanzar con cada una de las actividades planteadas.

Si bien, no es suficiente con determinar las actividades que nos permitirán conocer qué es lo que ha aprendido el estudiante, siendo necesario fijar las ponderaciones o pesos que se otorgará a cada una de las pruebas, teniendo en cuenta lo que ellas nos permiten saber sobre el alumno, así como el esfuerzo que el alumno deberá realizar para poder mostrar su aprendizaje, esfuerzo que será acorde a las herramientas o materiales de que dispone el estudiante. Pero tan importante como determinar las pruebas que se emplearán, es preciso acordar qué aspectos se valorarán en las pruebas realizadas<sup>4</sup>, así como informar al alumno sobre los progresos realizados y la forma de mejorar.

El establecimiento del sistema de evaluación no debe ser por tanto algo improvisado, sino muy meditado y con una coherencia lógica que permita conocer la progresión del alumno y el grado de asimilación de cada una de las competencias que se han fijado los profesores de la asignatura.

Por ello, y antes de plantear la evaluación, es esencial fijar, tal y como se recoge en el cuadro 1, las competencias de la asignatura y la metodología que se adoptará para alcanzar esos objetivos, siendo conscientes que es posible emplear diferentes metodologías a lo largo del curso, pues las metodologías de aprendizaje deben ser coherentes con los objetivos fijados. Sólo después de todo esto podemos plantearnos como evaluar la adquisición de las competencias por parte de los alumnos, pero también en este caso deberemos ser conscientes de que existen múltiples pruebas alternativas, y que en ocasiones varias de ellas pueden servirnos para evaluar competencias comunes. Del mismo modo, debemos saber que una única prueba no es suficiente para evaluar todas las competencias fijadas en la asignatura, por eso deben plantearse todas las pruebas que sean necesarias para poder evaluar todas las competencias que nos hayamos fijado en el diseño de la asignatura.

**Cuadro 1. Pasos a seguir en el diseño de un sistema de evaluación continua.**



<sup>3</sup> Para más detalles puede consultarse:

- [http://meltingpot.fortunecity.com/alberni/698/revista\\_docente/ii\\_iv/b9.html](http://meltingpot.fortunecity.com/alberni/698/revista_docente/ii_iv/b9.html)
- [http://redescolar.ilce.edu.mx/evalu\\_funcionamiento.htm](http://redescolar.ilce.edu.mx/evalu_funcionamiento.htm)
- <http://www.uv.mx/iies>

<sup>4</sup> Técnicamente, los aspectos evaluables en cada una de las pruebas que se utilicen para valorar la adquisición de competencias de los alumnos recibe el nombre de rúbricas, y en ellas nos centraremos más adelante.

### **Fuente: Elaboración propia**

Una vez que se han establecido las pruebas que se emplearán para evaluar el aprendizaje de las competencias, es necesario ponderar su importancia en función del grado de dificultad y de las competencias que permitirán alcanzar al alumno. Surge así el grado de participación de cada prueba en la nota final del alumno pues, pese al carácter formativo de la evaluación, ésta deberá finalmente indicar si el alumno está preparado para superar la asignatura o no.

Ir paso a paso, por tedioso que pueda parecer, es estrictamente necesario si se pretende construir una asignatura organizada y desarrollar una evaluación que promueva el aprendizaje del alumno, y especialmente el aprendizaje autorregulado de éste.

Una vez definido el sistema de evaluación que se empleará, tal y como ha sido descrito, es necesario dárselo a conocer al alumno, y para ello existe la denominada guía docente, o más tradicionalmente “*syllabus*”, en la que se integran los diferentes aspectos del proceso de aprendizaje del alumno, y que deberá ser considerada como el “*contrato*” de aprendizaje entre el alumno y el profesor.

Ahora bien, ésta no es la única información que el alumno espera conocer sobre el sistema de evaluación. El estudiante necesita saber cómo se le evaluará, es decir, que aspectos van a ser tenidos en cuenta a la hora de valorar su trabajo y aprendizaje, en definitiva, es imprescindible elaborar rúbricas que recojan en detalle los aspectos que se tendrán en cuenta en la valoración de una actividad.

La rúbrica es una herramienta de evaluación usada para medir el trabajo de los alumnos, que se convierte en una guía de trabajo tanto para los alumnos como para los profesores y que deberá ser entregada a los alumnos antes de iniciar una determinada actividad para ayudarles a pensar sobre los criterios que se utilizarán para juzgar su trabajo.

Normalmente las rúbricas se utilizan para mejorar los productos finales de los alumnos, y por lo tanto, aumentan el aprendizaje. Cuando los profesores evalúan los trabajos o los proyectos, saben qué hace un buen producto final y porqué. Cuando los alumnos reciben rúbricas de antemano, entienden cómo los evaluarán y pueden prepararse para ello. En otras palabras, desarrollando una rúbrica y poniéndola a disposición de los alumnos, les proporcionamos la ayuda necesaria para mejorar la calidad de su trabajo y para incrementar así su conocimiento<sup>5</sup>.

### **3.2. Alternativas en un sistema de evaluación continua.**

Cuando un profesor se pone delante del papel para planificar la asignatura, son muchos los interrogantes que se plantea ¿Qué enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo se

---

<sup>5</sup> Algunos ejemplos de rúbricas pueden ser consultados en:

- <http://platea.pntic.mec.es/~erodri1/TALLER.htm#Rúbricas>
- <http://iteso.mx/~pcalderon/mate/rubrica.htm>

logrará que el alumno aprenda en cada una de las sesiones de clase? ¿Cómo saber si sus alumnos estarán alcanzando el aprendizaje que él se ha planteado? En definitiva, multitud de interrogantes, cuyas respuestas no se obtendrán, al menos en algunos casos, hasta una vez finalizado el curso.

Si bien, hay que tener en cuenta que la planificación de la evaluación es uno de los elementos más complejos a los que debe enfrentarse el profesor, también debemos ser conscientes de que es quizás la parte más importante de la planificación de la asignatura que debe hacer un profesor, pues si bien un buen diseño nos permitirá evaluar adecuadamente el aprendizaje del alumno, un diseño equivocado puede hacer que el aprendizaje no se produzca o si lo hace, sea de una manera incompleta.

Muchas son las alternativas que se le ofrecen al profesor a la hora de preparar su evaluación tal y como se recoge en el cuadro 2, donde se muestran algunas de las posibilidades que podemos encontrar. Cualquiera de las actividades aquí plasmadas, incluso aquellas tradicionalmente empleadas para valorar conocimientos, pueden resultar igualmente válidas para evaluar competencias si se plantean adecuadamente. Y a la inversa, la utilización de una determinada actividad que a priori pueda resultar más próxima a modelos de evaluación continua tal y como son definidos en el Proceso de Bolonia, puede no garantizar que se alcancen los objetivos que aquélla persigue.

#### **Cuadro 2. Ejemplos de pruebas que pueden emplearse en la evaluación continua.**

- ✓ Prueba escrita de respuesta abierta (literal o de razonar)
- ✓ Test de elección múltiple.
- ✓ Propositiones de verdadero o falso.
- ✓ Detección de errores.
- ✓ Aprendizaje basado en problemas.
- ✓ Elaboración de un informe, trabajo teórico o práctico.
- ✓ Debates dirigidos sobre temas de actualidad
- ✓ Discusión en grupos de trabajo y entrega de reseñas.

- ✓ Trabajos de investigación
- ✓ Foros de debate virtuales.
- ✓ Método del caso (análisis y resolución de problemas de solución múltiple).
- ✓ Actividades de análisis crítico sobre noticias vinculadas a la asignatura.
- ✓ Prácticas informáticas.
- ✓ Realización de actividades de rol playing.
- ✓ Elaboración de reseñas sobre experimentos de laboratorio.
- ✓ Presentaciones orales en grupo o individuales.

**Fuente: Elaboración propia.**

No resulta sencillo seleccionar una única actividad a realizar en la asignatura para propiciar el aprendizaje y lograr todos los objetivos que el profesor o profesores de la asignatura se han marcado, por eso la cuestión es recurrir siempre a una mezcla de ellas, de modo que en conjunto se puedan cubrir la totalidad de las competencias, motivando al alumno en su aprendizaje, que debe, siempre que se pueda, ser ameno y propiciador del autoaprendizaje.

#### **4. Evaluación de Teoría Económica Internacional (USP-CEU).**

Una vez analizados los diferentes aspectos que deberían ser tomados en consideración en la elaboración del proceso de elaboración, es el momento de conocer algún ejemplo sobre el sistema de evaluación. Para ello utilizaremos la evaluación



empleada el presente curso académico en la asignatura de Teoría Económica Internacional de quinto de Ciencias Económicas de la Universidad CEU San Pablo<sup>6</sup>.

El sistema de evaluación adoptado consistió en la realización de una serie de pruebas planificadas y anunciadas a los alumnos al comienzo del curso. Así, y para dar transparencia al sistema, se comunicó dentro de la primera semana de clase tanto el contenido de la prueba, como su peso en la nota final y la fecha en la que la misma debería realizarse o entregarse, informándoles de los aspectos que se evaluarían en cada una de las pruebas, así como los objetivos que permitiría alcanzar cada una de ellas, a medida que se acercaba la fecha de entrega de la misma.

El sistema implantado dividía la evaluación continua en dos partes, una primera realizada a lo largo del curso y consistente en diferentes pruebas con las que se pretendían evaluar las diferentes competencias que nos habíamos fijado, y una segunda consistente en una prueba o control final en la que se incluían todos los temas vistos en clase y cuyo peso en la nota definitiva del alumno sería del 25%. Para poder acogerse al sistema de evaluación continua, y superar la asignatura en convocatoria ordinaria, el alumno debía asistir al 75% de las clases<sup>7</sup>.



La evaluación continua tenía por objeto evaluar la adquisición de las competencias establecidas como objetivos de la asignatura, por lo que se incluyeron pruebas con las que valorar la adquisición de los conocimientos vistos a nivel teórico en clase, y otras con las que valorar la adquisición de capacidades. Hay que reconocer, sin embargo, que aunque aquí se presentan de manera diferenciada, la división no resulta sencilla, pues muchas de las pruebas realizadas eran válidas tanto para evaluar conocimientos como capacidades, y en cualquier caso siempre permitían evaluar la adquisición de actitudes por parte del alumno.

Algunas de las pruebas se realizaron de manera individual, y otras se hicieron en grupo, para ello, al comienzo del curso se pidió a los alumnos que formasen grupos de tres en función de sus propias preferencias o intereses, pero se les indicó que los equipos permanecerían fijos a lo largo de todo el curso, y que todas las actividades en grupo deberían hacerse con las mismas personas.

En lo que a las pruebas de evaluación realizadas a lo largo del curso se refiere debemos decir que se incluyeron algunos controles de tipo teórico y práctico con los que evaluar los conocimientos adquiridos. En concreto, y para valorar fundamentalmente los conocimientos, se realizaron las siguientes actividades:

- Dos crucigramas con vocabulario de la asignatura que permitieron al alumno familiarizarse de una manera entretenida y dinámica con el vocabulario de la misma.

---

<sup>6</sup> La asignatura de Teoría Económica Internacional es una asignatura de quinto, último curso de la licenciatura de Ciencias Económicas. Se caracteriza por ser una asignatura obligatoria de primer semestre, en la que el número de alumnos matriculados fue de 25, y en la que el número de participantes que superaron el 75% de asistencia obligatoria fue del 95,65%, es decir, sólo un alumno quedó fuera del sistema de evaluación continua, debiendo examinarse en convocatoria extraordinaria.

<sup>7</sup> La asistencia a clase se estableció como un criterio para poder acogerse al sistema de evaluación continua, pero en ningún momento se puntuó ni valoró en la nota del alumno.

- Un control de tipo teórico (dos tres preguntas cortas) de no más de 15 minutos de duración por cada tema. Estos controles tuvieron carácter liberatorio (sólo la teoría de la asignatura, pero no la práctica) para aquellos alumnos con nota superior al 6. Los estudiantes que no liberaban tenían una oportunidad adicional, al incluirse en cada control de teoría una pregunta adicional de cada uno de los temas previos.

Por su parte, y para valorar las habilidades, tanto técnicas como analíticas, se incluyeron en el sistema de evaluación las siguientes actividades:

- Ejercicios prácticos de carácter numérico, así como cuestiones de razonar con las que orientar al alumno en la preparación de pruebas escritas. Algunos de estos ejercicios se resolvieron en pizarra, pero otros fueron pedidos por el profesor para su corrección y valoración en la nota final.
- Un control de tipo práctico, de no más de 45 minutos de duración, cada dos temas. Estos controles no tuvieron en ningún momento carácter liberatorio.
- Un informe de tipo económico en equipos sobre un país libremente elegido y del que se evaluó tanto el contenido como la presentación. Cada equipo eligió un país diferente sobre el que debía, a lo largo del curso, buscar una serie de datos económicos y comerciales, realizar el gráfico correspondiente donde se mostrase el comportamiento de las variables (en algunos casos, y para llegar a los resultados solicitados, debían realizar cálculos, en función de la teoría vista en clase, sobre las variables) y analizar dicho comportamiento tratando de explicar el porqué de la evolución, así como lo que se podría haber hecho para evitar los comportamientos no deseado. El informe constó de cuatro entregas, las tres primeras de tipo parcial con las que se pretendía, manteniendo un feedback con el alumno, enseñarle a elaborar un informe económico y corregir así los fallos que se hubiesen podido cometer, y una última entrega en la que se incluían las tres entregas parciales así como una valoración final por parte del alumno sobre la situación económica del país elegido. Sólo la última entrega puntuaba de cara a la nota final del alumno.
- Exposición oral en grupo sobre algún tema de comercio, que aunque era libremente elegido por el equipo, debía ser consultado previamente al profesor de la asignatura. Dicha exposición fue grabada en video con el objetivo de poder supervisar la exposición y corregir los fallos, tanto de contenido como formales, que se cometieron. Para acostumbrar a los alumnos a centrarse en los aspectos esenciales se limitó el tiempo máximo de exposición de cada grupo a los 15 minutos.
- Foro de debate en que los alumnos, de manera individual, y utilizando en todo momento el Campus Virtual de la Universidad debían debatir sobre un artículo relacionado con el comercio que el profesor de la asignatura eligió, y que previamente se le facilitó para su lectura, junto a algunas preguntas orientativas que les sirviesen de detonante de la discusión.
- Actividad de análisis crítico sobre un artículo o noticia comercial de plena actualidad que fue seleccionada por el profesor. La actividad realizada en el aula de ordenadores pretendía valorar la capacidad del grupo para ponerse de acuerdo, así la redacción y los razonamientos económicos empleados entre otros aspectos. Por este motivo se le asignó un tiempo muy limitado, aunque bien es cierto que al tener que asignárseles previamente las lecturas sobre las que basar

sus argumentaciones, los alumnos tuvieron oportunidad de deliberar previamente.

Junto a las pruebas de evaluación aquí descritas, y que se integraban dentro de la evaluación realizada a lo largo del semestre, el alumno tuvo que realizar una prueba final, cuya ponderación en la nota fue de un 25%. Con dicha prueba se trató de evaluar los conocimientos adquiridos durante el curso, así como su capacidad de razonamiento, pues el examen consistió en dos preguntas de razonar sobre el material visto en clase. Al mismo tiempo, se incluyó una pregunta de teoría corta por tema para aquellos alumnos que no habían logrado liberar alguno de los temas en las pruebas parciales.

Además, se puntuaron y valoraron positivamente, aunque no se incluyeron entre las pruebas de evaluación continua, los debates abiertos en el aula sobre temas de actualidad relacionados con el comercio, la corrección de ejercicios en clase, y las autoevaluaciones. En concreto se realizaron dos debates con el objetivo de desarrollar en el alumno la capacidad de análisis, de pensamiento crítico y de expresión oral, así como la de escuchar las aportaciones de otros compañeros. En cuanto a los ejercicios corregidos en clase por los alumnos decir que se utilizaron para redondear las notas finales. Las autoevaluaciones, preguntas tipo test que el alumno debía realizar a través de la plataforma o Campus Virtual de la Universidad, tenían por objeto servir de orientación al alumno en relación a los progresos realizados antes de enfrentarse al examen, pues los resultados de las autoevaluaciones eran conocidos de manera automática por el alumno.

La puntuación de cada una de las pruebas en la nota final del alumno, queda recogida en el cuadro 3.

**Cuadro 3. Pruebas incluidas en la evaluación y ponderación de cada una de ellas.**

		PRUEBA	VALORACIÓN
<b>EVALUACIÓN CONTINUA</b>	<b>Conocimiento</b>	Controles cortos de teoría	✓ 10%
		Crucigramas	✓ 5%
	<b>Competencias</b>	Exposición oral	✓ 10%
		Informe del país	✓ 15%
		Análisis crítico	✓ 5%
		Ejercicios prácticos entregados	✓ 10%
		Foro de debate	✓ 10%
		Controles prácticos	✓ 10%
<b>PRUEBA FINAL</b>		Cuestiones de razonar	✓ 25%
<b>ADICIONAL</b>	<b>Competencias</b>	Autoevaluaciones (preguntas test)	✓ +1 punto
		Ejercicios resueltos en clase	
		Debates en el aula	

**Fuente: Elaboración propia.**

La implantación de una evaluación continua de carácter formativo como la descrita permitía, entre otras cosas, tal y como recogen Puig, Domené y Morales (2006):

- Poder valorar el esfuerzo diario realizado por el alumno en la asignatura.

- Enfatizar el proceso de aprendizaje y reforzar el carácter formativo de la asignatura a través de la retroalimentación.
- Evaluar la asimilación de competencias y no sólo de conocimientos. Así, y en concreto se evaluó la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de análisis, síntesis y razonamiento crítico de carácter económico, así como la de valorar la situación económica de un país a partir de su situación comercial, se les enseñó a trabajar con bases de datos de tipo económico y a presentar un informe. Al mismo tiempo, se trató de mejorar la expresión oral y la capacidad de escucha de los alumnos.
- Permitir al alumno conocer su evolución en el aprendizaje, y rectificar o mejorar en el caso de que así se considerase necesario. El modo en que se le dieron a conocer sus evoluciones en el aprendizaje fue mixto, en ocasiones se recurría al diálogo personal con el alumno o grupo de alumnos en el caso de actividades en equipo, en otras simplemente se les entregaba la actividad con las correcciones, debiendo ser el alumno el que en caso de tener dudas debiera acercarse al profesor. En cualquier caso, siempre se daban a conocer los progresos a través de la plataforma informática que la Universidad puso a disposición del profesor para tal fin, el Portal del Profesor.

Si bien, no era suficiente con implantar un sistema de evaluación de competencias y aplicarlo, era imprescindible, como se ha indicado anteriormente, dárselo a conocer al alumno, para lo que se recurrió a la guía docente de la asignatura, donde quedaron recogidos los objetivos de la misma (conocimientos, capacidades y actitudes), así como las pruebas a realizar y la ponderación de cada una en la nota final.

Al mismo tiempo se elaboraron dos documentos con información adicional para cada una de las actividades a efectuar por el alumno a fin de que le sirviesen de orientación en su realización. Por un lado la llamada ficha de actividad, donde se recoge de forma detallada el contenido que debía cubrirse, los objetivos pretendidos y los aspectos que se evaluarían con esa prueba. Por otro lado la rubrica, donde se mostraba a modo orientativo la evaluación que se haría de la actividad. En el anexo 1 se recoge, a modo de muestra, la ficha elaborada para la actividad de análisis crítico de la asignatura, y en el anexo 2 la rúbrica de la misma actividad. Finalmente, el anexo 3 recoge las competencias que se pretendían alcanzar con cada una de las actividades realizadas.

## **5. Conclusiones.**

Del estudio realizado se pueden extraer ciertas conclusiones generales y otras más específicas, aplicables al sistema de evaluación descrito y empleado en la asignatura de Teoría Económica Internacional, pero de las que pueden extrapolarse conclusiones generales. Así debemos destacar en primer lugar, que bajo una metodología Bolonia, en la que el proceso de enseñanza da paso a un proceso de aprendizaje, y en la que el sistema de evaluación continua se impone, resulta esencial la fijación de objetivos en términos de competencias, así como la planificación de la asignatura por parte de los profesores que integran la unidad docente.

Con un sistema como el descrito en este trabajo se logran efectos motivadores en el alumno, que ve como se diseña la asignatura de una manera dinámica con actividades variadas. Pero al mismo tiempo, al incluirse una amplia variedad de actividades que permiten evaluar distintas capacidades y habilidades en el alumno, las posibilidades de éxito aumentan, pues se facilita el aprendizaje de todos los alumnos al adaptar el

sistema de evaluación al modo de aprendizaje de cada uno de ellos. En definitiva, se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje que pueden surgir dentro del aula.

En segundo lugar, indicar que en la planificación de la asignatura, el profesor o profesores de la misma deben tener presente que parte del contenido teórico deberá ser cubierto por el propio sistema de evaluación, es decir, por el trabajo del alumno en la preparación de ciertas actividades. Es necesario por tanto adaptar el contenido teórico de los programas, evitando que sean excesivamente ambiciosos, debiendo complementarse la formación teórica con las actividades de evaluación continua, siendo el propio alumno el que avance en la formación teórica por sí mismo. Por ello, el diseño de la evaluación continua debe cuidarse, evitando que el nivel de aprendizaje se reduzca.

En tercer lugar, y muy vinculada a la anterior, surge la necesidad de que el sistema de evaluación sea exitoso, para lo que es necesario, por un lado tener muy claros los objetivos que se pretenden alcanzar, y por otro concretarlos con actividades que realmente permitan su logro. En este sentido debe decirse que la construcción de un proceso de aprendizaje coherente y adecuado es fruto del trabajo continuado de los profesores de una asignatura, que permanentemente, y tras métodos prueba-error, logran encontrar aquellas que mejor se adaptan a sus asignaturas y a los objetivos esenciales de las mismas. Es precisamente este hecho el que deja abierta la puerta a la mejora continuada.

Por otro lado, en cuarto lugar, y para evitar que los alumnos puedan optar por centrarse sólo en la realización de aquellas actividades cuyo esfuerzo, o tiempo de dedicación, en relación a la ponderación de la actividad en la nota final sea bajo, es necesario que en el diseño de la evaluación se incluyan ciertos mínimos para cada una de las pruebas, eliminándose así la posibilidad de que algún alumno evite la realización de aquella prueba que le suponga, en función de sus capacidades, un esfuerzo mayor<sup>8</sup>.

En quinto lugar, destacar que el hecho de que el grupo no haya sido excesivamente numeroso ha facilitado la aplicación de una evaluación como la aquí descrita, ya que el seguimiento del aprendizaje y la atención individualizada que debe prestarse a cada alumno conlleva una dedicación por parte del profesor que se hace cuesta arriba cuando el número de alumnos matriculados en la asignatura es elevado. Si bien, experiencias llevadas a cabo con grupos numerosos demuestran que también es posible hacerlo cuando el número de alumnos es elevado<sup>9</sup>.

Si bien, hay también que señalar que no todo en el sistema de evaluación continua aplicado son ventajas, dejándose entrever algunos inconvenientes. Entre ellos, y con carácter general, no debe pasarse por alto, en primer lugar, la mayor dedicación que la aplicación de un sistema como el descrito requiere del profesor. En segundo lugar, debe subrayarse la importancia de que los cambios sean progresivos y aceptados por todos, en caso contrario, el rechazo al sistema puede llegar a generar tensiones que echen por tierra los avances que se hayan logrado. En este sentido, la política institucional llevada a cabo y el apoyo de los responsables de la Universidad se consideran piezas fundamentales del cambio.

---

<sup>8</sup> Fijar una nota mínima en las pruebas que permitan valorar las competencias mínimas que se considere que el alumno debe haber adquirido al finalizar la asignatura obligará a todos los alumnos a tener que realizar dichas actividades y a haber dedicado un esfuerzo mínimo a su preparación

<sup>9</sup> Ver el estudio de Romá, Estela, Selva y Ballester (2002).

En cuanto al sistema de evaluación empleado en la asignatura de Teoría Económica Internacional, decir que, aunque la valoración final que se hace del sistema de evaluación empleado es positiva, pues se ha trabajado más a diario permitiendo que los conocimientos y capacidades se asienten con mayor firmeza y ha aumentado el grado de satisfacción de los alumnos, se han cometido algunos errores que deberán corregirse de cara al futuro. Entre ellos, podemos comentar que ha resultado difícil, en los trabajos en grupo, determinar qué alumnos han trabajado en mayor medida, por otro lado, y pese a que no ha habido ningún alumno que haya aprobado la asignatura sin haber demostrado unos conocimientos mínimos de la asignatura, la participación de algunas actividades en la nota final ha podido resultar excesiva en unos casos, y quizás escasa en otros, en función de la dedicación que han requerido.

Por último, incidir de nuevo que en cualquier caso, e independientemente de todas las ventajas que ofrece el sistema de evaluación que bajo una metodología Bolonia debe aplicarse, hay que tener en cuenta que para que el sistema funcione y el proceso de aprendizaje mejore, la aplicación de la nueva metodología y de la evaluación continua requiere de un feedback de los resultados entre el profesor y los alumnos, pues es el único modo de que el alumno pueda rectificar y corregir los errores que esté cometiendo.

## **6. Bibliografía.**

AMADOR CAMPOS, J. A. (2004): “La evaluación en el marco ECTS”, *Página web de la Universidad Pontificia de Comillas, espacio de innovación educativa* (<http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/Evaluacion-Marco-ECTS.pdf>).

BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BOUD, D. (1994). “The move to self-assessment: liberation or a new mechanism for oppression?” En Armstrong, P., Bright, B, & Zukas, M. (Eds.). *Reflecting on Changing Practices, Contexts and Identities*. Comunicación presentada a la 24ª Conferencia anual sobre investigación y enseñanza en la educación universitaria, Universidad de Hull, 12-14 de julio de 1994.

CASTILLO, S.; CABRERIZO, S. (2003). *Prácticas de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación

DELGADO, A. M<sup>a</sup>.; OLIVER, R. (2006): “La evaluación continua en un nuevo escenario docente”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol 3 n° 1*, Abril 2006, UOC.

DELGADO, A. M<sup>a</sup>.; BORGE, R.; GARCÍA, J.; OLIVER, R.; SALOMÓN, L. (2005): *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ed. Programa de Estudios y análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia. Número de referencia EA2005-0054.

GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA DE TEORÍA ECONÓMICA INTERNACIONAL (2006). Se puede consultar en el Campus Virtual de la Universidad.

MICHAVILLA, F. (2005): “Cinco ideas innovadoras para la europeización de la educación superior”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol 2 nº 1*, Abril 2005, UOC.

MONTANERO, M.; MATEOS, V.; GÓMEZ, V.; ALEJO, R. (2006): *Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una asignatura*, Ed. Oficina de convergencia europea del servicio de orientación y formación docente de la Universidad de Extremadura.

MORALES VALLEJO, P. (2005): “Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno”, *Página web de la Universidad Pontificia de Comillas, espacio de innovación educativa* ([http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/enseñanza\\_centrada\\_%20aprendizaje.pdf](http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/enseñanza_centrada_%20aprendizaje.pdf)) .

PAREJO GÁMIR, J. A. (2004): “Hacia un nuevo modelo pedagógico en la formación universitaria”, *Discurso de apertura del curso académico 2004-2005 en la Universidad CEU San Pablo*.

PUIG GUTIÉRREZ, M<sup>a</sup>.; DOMENE MARTOS, S.; MORALES LOZANO, J. A. (2006): “La coherencia entre la metodología y la evaluación”. *Comunicación a las Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, Universidad de Alicante 2006.

ROMÁ ROMERO, M.; ESTELA BERNABEU, D.; SELVA VERA, J.; BALLESTER BERMAN, J. D. (2002): “¿Es posible emplear modelos de aprendizaje activo en el aula y con un grupo normal?”. *Comunicación a las Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*, Universidad de Alicante 2006.

ROSALES, Carlos (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.

UNIVERSIDAD CEU SAN PABLO (2005): “La adaptación de las titulaciones de la Universidad CEU San Pablo al Espacio Europeo de Enseñanza Superior”. *Documento interno de la Universidad*.

## ANEXO 1. CONTENIDO DE LA ACTIVIDAD DE ANÁLISIS CRÍTICO

### CONTENIDO DE LA ACTIVIDAD DE ANÁLISIS CRÍTICO

#### *Desarrollo de la Actividad:*

La actividad consistirá en estudiar la decisión de la Unión Europea de mantener barreras arancelarias a la importación de zapatos procedentes de China y Vietnam, para lo que se deberán leer artículos sobre el tema, así como sobre la situación de la economía china y vietnamita que se pueda considerar de utilidad para la realización de la misma.

Para la realización de un estudio preliminar sobre la situación se os facilitan algunos enlaces web en la Documentación Adicional del tema 5 que os servirán como punto de arranque, aunque siempre es posible complementar la información con lo que se considere oportuno.

Una vez hecho el estudio y analizados los motivos por los que se ha adoptado tal decisión, los alumnos, divididos en grupos (los mismos en los que se ha trabajado en el resto de actividades) deberán adoptar una postura en relación a la medida adoptada por Europa, estar a favor o en contra, y defenderla de manera crítica, utilizando argumento económicos y comerciales.

La argumentación se presentará a modo de artículo periodístico, informe o documento de no más de 2 folios que deberá escribirse en la hora de clase en la sala de ordenadores y entregarse al finalizar la misma.

El alumno dispondrá de acceso a internet para complementar aquella información que considere necesaria.

#### *Objetivos de la actividad:*

La actividad tiene por objeto:

- Promover la capacidad de trabajo en equipo.
- Impulsar la búsqueda de información en internet.
- Desarrollar la capacidad de síntesis ante lectura de artículos económicos.
- Fomentar el razonamiento crítico apoyado en argumentos económicos.

#### *Criterio de evaluación de la actividad:*

Se valorarán:

- El contenido del mismo y los argumentos empleados, así como la capacidad de convicción.
- La capacidad de razonamiento y de síntesis, especialmente, el orden y la claridad de las ideas trabajadas.
- El empleo de un lenguaje adecuado, la redacción y la presentación del artículo o documento.
- La capacidad del grupo para ponerse de acuerdo y trabajar de forma conjunta en un periodo de tiempo corto.



## ANEXO 2. EJEMPLO DE RÚBRICA PARA LA ACTIVIDAD DE ANÁLISIS CRÍTICO

	<b>ESTRUCTURA</b>	<b>PRESENTACIÓN Y ORIGINALIDAD</b>	<b>CONTENIDO</b>
<b>EXCELENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El orden seguido en la exposición es coherente</li> <li>• No hay confusión en la estructura y se sigue adecuadamente.</li> <li>• Adecuada dimensión de los apartados tratados.</li> <li>• Todos los aspectos tratados son debidamente justificados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aporta novedades que no se desprenden de una sencilla lectura de los artículos.</li> <li>• No deja de explorar algunas posibles conclusiones.</li> <li>• La presentación es clara y limpia, y además se presenta en un formato original.</li> <li>• Hay un común acuerdo en la postura defendida por el grupo, aunque se aportan argumentos a favor y en contra de otras posturas alternativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los aspectos vinculados con el temario de la asignatura son tratados y además incluye información extra que no ha sido facilitada para su lectura.</li> <li>• Existe rigor en las argumentaciones.</li> <li>• La información se presenta de manera sintética.</li> <li>• Se ofrece una perspectiva global.</li> </ul>
<b>ADECUADO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se recogen los apartados establecidos, pero no están claramente diferenciados detectándose mezclas que dan lugar a cierta confusión.</li> <li>• La dimensión de los apartados tratados es bastante homogénea resultando difícil detectar que apartados tienen mayor relevancia.</li> <li>• Se justifican los aspectos tratados, aunque en ocasiones las argumentaciones empleadas son pobres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aporta conclusiones bien orientadas y justificadas, aunque faltan algunas otras.</li> <li>• Hay algunas aportaciones propias del grupo, pero faltan otras que podrían haberse extraído.</li> <li>• La presentación es clara y limpia, aunque le falta originalidad.</li> <li>• El grupo se ha puesto de acuerdo a la hora de defender una única postura, pero no presentan ninguna visión alternativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se tratan los aspectos solicitados, aunque sólo se utiliza como referencia la información facilitada por el profesor, no añadiéndose información extra.</li> <li>• Las argumentaciones son adecuadas, aunque podrían mejorarse.</li> <li>• La información se presenta sin rodeos.</li> </ul>
<b>INSUFICIENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta una estructura incompleta, habiéndose saltado alguno de los apartados establecidos.</li> <li>• La dimensión de los apartados es poco adecuada y susceptible de mejora.</li> <li>• Algunos de los aspectos se justifican adecuadamente, pero otros no se justifican o se hace inadecuadamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay ninguna aportación propia del grupo, y en las conclusiones sólo hay información que se deduce de las lecturas facilitadas.</li> <li>• No hay originalidad, aunque la información se presenta con cierta claridad</li> <li>• Se cumple con los requisitos formales establecidos, pero no hay claridad en su presentación.</li> <li>• Aunque el grupo se ha puesto de acuerdo en la defensa de una postura, no muestran argumentos claros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los temas claves están incluidos, aunque hay ausencia en el tratamiento de otros aspectos incluidos en las lecturas facilitadas.</li> <li>• Las argumentaciones, aunque aceptables, no son buenas y les falta rigor.</li> <li>• Se dan muchas vueltas a una misma idea, aunque no existen contradicciones.</li> </ul>
<b>DEFICIENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La estructura es incompleta y no responde a los objetivos fijados.</li> <li>• Los argumentos se presentan de manera desordenada, generándose confusiones que hacen difícil seguir las justificaciones realizadas.</li> <li>• La dimensión de los apartados no es coherente con la importancia de los aspectos tratados en cada uno de ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las conclusiones, más bien escasas y sin originalidad, no se deducen del contenido del trabajo.</li> <li>• No hay ninguna originalidad en la presentación de los datos y dada la ausencia de orden resulta difícil seguir sus argumentaciones.</li> <li>• No cumple los requisitos formales establecidos.</li> <li>• El grupo no se ha puesto de acuerdo a la hora de defender una postura por lo que existen incoherencias en las argumentaciones presentadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se abordan todos los aspectos claves vinculados con el tema.</li> <li>• No hay ningún rigor en las argumentaciones realizadas.</li> <li>• Se dan muchas vueltas a una misma idea pudiendo existir contradicciones.</li> </ul>

**Fuente: Elaboración propia.**

### ANEXO 3. COMPETENCIAS ALCANZADAS CON CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS

ACTIVIDAD	COMPETENCIAS
Crucigramas de vocabulario	✓ Conocimientos
Controles cortos de teoría	✓ Capacidad de análisis y síntesis ✓ Capacidad de comunicación escrita
Ejercicios prácticos entregados	✓ Medir problemas comerciales ✓ Tomar decisiones
Cuestiones de razonar	✓ Capacidad de comunicación escrita
Controles prácticos	✓ Conocimientos ✓ Medir problemas comerciales ✓ Tomar decisiones
Informe del país	✓ Capacidad de trabajo en equipo y de negociación ✓ Capacidad de comunicación escrita ✓ Motivación por la calidad y la mejora ✓ Interés por el aprendizaje ✓ Argumentaciones lógicas y razonamiento crítico ✓ Interpretar gráficos económicos ✓ Utilizar bases de datos
Exposición oral	✓ Conocimientos ✓ Trabajo en grupo ✓ Capacidad de comunicación oral ✓ Gestión eficaz del tiempo
Foro de debate	✓ Conocimientos ✓ Capacidad de análisis y síntesis ✓ Capacidad de comunicación escrita ✓ Respeto a las opiniones ajenas
Análisis crítico	✓ Conocimientos ✓ Capacidad de análisis y síntesis ✓ Capacidad de comunicación escrita ✓ Argumentaciones lógicas y razonamiento crítico
Prueba final	✓ Conocimientos ✓ Capacidad de razonamiento ✓ Capacidad de comunicación escrita ✓ Argumentaciones lógicas y razonamiento crítico ✓ Interpretar gráficos económicos
Debates en el aula	✓ Capacidad de análisis y síntesis ✓ Capacidad de comunicación oral
Autoevaluaciones	✓ Conocimientos
Ejercicios resueltos en clase	✓ Capacidad de comunicación oral ✓ Medir problemas comerciales ✓ Tomar decisiones