



Profesorado. Revista de Currículum y
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada
España

Cano García, M^a Elena

La evaluación por competencias en la educación superior

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, núm. 3, 2008, pp. 1-16

Universidad de Granada

Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La evaluación por competencias en la educación superior¹

Competences assessment in higher education

M^a Elena **Cano García**

Universitat de Barcelona

E-mail: ecano@ub.edu

Resumen:

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el presente artículo plantea la necesidad de generar un cambio en los procesos evaluativos, y no sólo en los diseños o en las propuestas metodológicas, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales de cada titulación. Para ello se parte de la conceptualización de las competencias, se analizan las implicaciones que este nuevo enfoque genera sobre el trabajo del profesorado en general y sobre la docencia en particular y se señalan las características que debiera tener una evaluación de los aprendizajes por competencias.

Palabras clave: Competencias, evaluación, educación superior.

Abstract:

In the EEES, the present article raises the need to generate a change in the assessment processes, and not only in the designs or in the methodological proposals, to emphasize the development of the competences. For it, we split of the conceptualization of the competences, we analyze the implications that this new approach generates on the work of the professorship in general and on the teaching especially and we distinguish the characteristics that an evaluation of the learnings must have to be a real competences assessment.

Key words: Competences, assessment, higher education.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva aparejados cambios diversos y profundos. Un primer cambio hace referencia a

Recibido: 01/08/2008

Aceptado: 15/12/2008

las titulaciones. Pasan a diseñarse de modo que permitan armonizar los títulos y de modo que den respuesta a las necesidades actuales (y, a ser posible, futuras). Otro de los cambios centrales es la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias. Algunas titulaciones (por ejemplo, todas aquellas que han sido titulaciones piloto) han avanzado en los diseños por competencias y han estimulado cambios metodológicos. Sin embargo no todas han previsto un sistema de evaluación por competencias. La evaluación queda, de nuevo, relegada a un segundo plano, desgajada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, asilada... Esta inquietud nos lleva a trabajar² sobre la necesidad de revisar los sistemas de evaluación por competencias para que el cambio propuesto sea real y efectivo. Ése es, pues, el objeto del presente documento.

2. JUSTIFICACIÓN DE LOS DISEÑOS POR COMPETENCIAS

Vamos a articular los motivos que justifican los diseños por competencias en torno a tres ejes:

En primer lugar nos hallamos inmersos en la *sociedad del conocimiento*. Estamos rodeados de información. Ésta se crea rápidamente y queda obsoleta también rápidamente. En los últimos años ha crecido exponencialmente la información que circula por la red. De hecho, lo importante no es la información, sino el conocimiento. Alfons Cornella (s/f) alerta de los riesgos de la “intoxicación”, es decir, de un exceso de información que no podemos digerir y acaba por sobrepasarnos e “intoxicarnos”. Por ello más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, se hace necesario ser capaz de buscar la información pertinente a cada momento, ser capaz de seleccionarla (de entre un abanico vastísimo de posibilidades), ser capaz de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que nos permita resolver las situaciones que se nos presenten. Eso es precisamente lo que pretenden los diseños por *competencias*: que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida. Quizá no desempeñemos ni siquiera la misma profesión. Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible.

En segundo lugar, y ligado al cambio acelerado del saber, hallamos la *complejidad*: el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica posmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los

² Este interés nos llevó a solicitar un proyecto de investigación, actualmente en curso, sobre “Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos” (Referencia SEJ2007-65786/EDUC).

saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que, como sugiere Morin (2001), supere la superespecialización y el reduccionismo que aísla y separa. Las *competencias* constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos.

En tercer lugar, se hace cada vez más necesaria una *formación integral* que permita a las personas enfrentarse a una sociedad incierta (sociedad red y primacía NTIC pero con riesgo de brecha digital; sociedad globalizada pero con fuerte aumento de totalitarismos y fundamentalismos; sociedad del bienestar pero con riesgo de un creciente consumismo compulsivo, etc.). Las propuestas por *competencias* incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes. Ya hace más de una década que Gardner (1994) nos mostró la importancia de tener presentes las inteligencias múltiples. En este sentido, con los diseños por competencias tienen cabida en la formación inteligencias no estrictamente cognitivas, como la inteligencia emocional, que pueden ayudarnos a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarnos a realidades cambiantes.

3. CONCEPTO DE COMPETENCIA. CARACTERIZACIÓN Y TIPOLOGÍA

Podemos concebir las competencias desde diversos –y dispares– puntos de vista. A modo de ejemplo, recogemos unas cuantas definiciones, de las muchas que podemos encontrar:

- Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando 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 (Perrenoud, 2004)
- Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (OIT, 2000).
- Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 1996).
- Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación) (Lasnier, 2000).

- Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Fernández, 2005)
- Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo (RD 797/1995 del Ministerio de trabajo y Seguridad Social para establecer las directrices sobre certificados de profesionalidad).
- Posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunke, 1994)
- Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación (INEM, 1996)
- Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, 2002).
- Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional (Kane, 1992).
- Capacidad para desarrollar con éxito una acción determinada, que se adquiere a través del aprendizaje (Kellerman, 2001).
- Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquiere mediante el *learning-by-doing*. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo (Roe, 2002).
- 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 o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003).
- Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes (Stephenson y Yorke, 1998).

- Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (proyecto Definición y Selección de Competencias, -DeSeCo- de la OCDE, 2002).
- Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente (Collis, 2007).
- Implica tener una habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad (Weinert, 2001).
- Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar (Mateo, 2007: 520).

Como vemos, se trata de formas de entender las competencias de forma diversa. En última instancia, podríamos situar estas definiciones entre dos polos, como sugiere Le Boterf (2000):

Polo	Polo
Paradigma positivista	Paradigma interpretativo
Concepción técnica	Concepción holística
Taylorismo, fordismo.	Trabajo complejo que no se resuelve con un algoritmo o protocolo sino que exige iniciativa, transferencia, innovación.
Prescripción cerrada: Ejecución de tareas simples según estándares prescritos.	Acto complejo
De corte conductual	De corte cognitivo
Ligada a la cualificación profesional y al desempeño de tareas concretas en puestos laborales	Ligada al desarrollo profesional y personal más allá de puestos de trabajo concretos
Concebida como conjunto de destrezas para realizar una función productiva	Concebida como "saber actuar". Demanda reflexión teórica, tener presente el propósito y las consecuencias o impactos.

Fuente: Elaboración propia.

Obviamente, apostamos por la segunda perspectiva. Le Boterf (2000) nos previene contra una definición débil de las competencias ("suma" de conocimientos de saber hacer o saber estar o como la "aplicación" de conocimientos teóricos o prácticos) y nos recuerda que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, no está hecha de migajas de saber hacer, sino que es un *saber combinatorio* y que no se transmite sino que el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. El profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias. Para Le Boterf (2000) la persona competente es la que sabe construir saberes

competentes para *gestionar situaciones* profesionales que cada vez son más complejas.

Así pues, en la línea de Perrenoud (2004a, 2004b), entendemos las capacidades en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas,...) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación).

En este sentido, rescatamos tres elementos que caracterizan a las competencias, tal y como las concebimos, y que nos pueden aproximar a su comprensión:

- a) *Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero... van más allá:* El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. El ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
- b) *Se vinculan a rasgos de personalidad pero... se aprenden:* El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tiene, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se “es” competente para siempre.
- c) *Toman sentido en la acción pero... con reflexión:* El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento.

4. IMPLICACIONES DE LOS DISEÑOS POR COMPETENCIAS

Esta visión posee indudables implicaciones, tanto organizativas como docentes.

En primer lugar, a nivel organizativo, el documento “Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias” (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), ya señala que para conseguir dicha renovación han de darse una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación,

sensibilización), formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes,...). Estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. Así pues, se requieren cambios en las políticas y estructuras de las instituciones universitarias.

En segundo lugar, a nivel docente, en tanto que la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del alumno para construir su conocimiento, esto nos obliga a un cambio cultural que pasa por...

- Revisar el modo en que entendemos nuestra función docente.
- Pasar de transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento.
- Pensar tanto en el "qué" queremos que aprendan los alumnos como en el "cómo" creemos que pueden aprenderlo (y, por supuesto, en el "para qué").
- Reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotaban muchas asignaturas para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento).

Nada de esto es nuevo: ya veníamos trabajando en esta línea, por lo que hemos de partir de rescatar aquello que ya hacíamos y que nos sirve y darle una dimensión colectiva, buscando con los compañeros sinergias que lleven a diseños curriculares más coherentes y sostenibles, tanto para nosotros como en términos de carga de trabajo que suponen para el alumnado. Quizá lo verdaderamente nuevo sea un cambio de mirada: pasar de los planes de estudio contruidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos (que llevaban a que el alumno, al finalizar sus estudios, hubiera atesorado una cantidad de conocimientos, a veces inconexos y a veces poco significativos) a los diseños curriculares que parten del perfil de graduado que deseamos. Este perfil (que no debe de ser sólo profesional) es el que nos compromete a todos y cada uno de nosotros como profesores y se trata de desagregar las competencias que caracterizan ese perfil, de modo que pensemos conjuntamente cómo podemos contribuir desde cada materia (y, finalmente, si procede, desde cada asignatura) a que el alumnado desarrolle dichas competencias. Por lo tanto, desde el conocimiento de cada asignatura (en la base de la competencia se halla el conocimiento!) se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas. Para ello...

- Hay que ser cuidadoso en el diseño de dichas competencias (se puede partir del libro blanco elaborado para el grado, pero también se hacen necesarios otros documentos como las competencias transversales por

las que cada universidad haya apostado o estudios y análisis que se hayan realizado para ese contexto y que ayuden a perfilar el egresado que se desea formar). A partir de estos documentos sería interesante seleccionar pocas competencias, tanto específicas como transversales, pero muy relevantes.

- Hay que ser conscientes de que no todas las asignaturas trabajarán todas las competencias, por lo tanto, que cada materia o, si procede, asignatura se comprometa a ofrecer oportunidades de desarrollo únicamente de aquellas que, por la lógica de su disciplina, por la metodología que utiliza, por su situación en el plan de estudios,... puede realmente trabajar.
- Hay que asegurar que cada competencia es promovida desde diferentes cursos y campos de conocimiento, diseñando una suerte de escala en la progresión de dicha competencia, estableciendo niveles de competencias. Para ello puedo utilizar rúbricas o matrices de valoración y pensar qué nivel de la escala de la rúbrica sería deseable que los alumnos alcanzasen en un curso inicial y qué otro nivel, más elevado, deberían mostrar al finalizar sus estudios.
- A la vez, si la titulación posee itinerarios o “especialidades”, hay que velar por asegurar que las competencias más definitorias de ese itinerario sean especialmente trabajadas desde las asignaturas que lo conforman.

5. IMPLICACIONES DE LOS DISEÑOS POR COMPETENCIAS EN EL ROL DEL PROFESORADO

Trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias. Debemos mejorar nuestros conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos.

Por una parte, respecto a la *planificación*, puede que cada universidad ofrezca sus propios modelos para la elaboración de los planes docentes³. A la vez, disponemos ya de numerosos ejemplos (Bernal, 2006; Zabalza, 2004; Yáñez y Villardón 2006; Zabalza, 2007) que nos pueden ayudar a una planificación por competencias. Sin embargo, más allá de los instrumentos para lograr esta planificación se requiere un cambio cultural que supere la fragmentación disciplinar y que permita una integración de saberes y una planificación conjunta.

Por otra parte, respecto al cambio de *metodologías*, algunas universidades poseen sus propias guías metodológicas (por ejemplo, la URV⁴)

³ Por ejemplo: Universitat de Barcelona (2006). *Normes reguladores dels plans docents de les assignatures per als ensenyaments de la Universitat de Barcelona segons les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Universitat de Barcelona. Disponible a: http://www.ub.edu/comint/projdocent/docs/normes_reguladores.pdf

⁴ Universitat Rovira i Virgili (s/d). *Guia de metodologies docents*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Disponible a: <http://www.sre.urv.es/web/plad/modules/pla/gmd.pdf>

que nos ayudan a conocer las posibilidades de las diversas propuestas metodológicas. Sin embargo, más allá de conocerlas (para lo cual nos puede servir la aportación de Fernández, s/f) y de tener destrezas para ponerlas en práctica, para ser realmente competentes en este campo deberemos tener también una actitud proclive al aprendizaje activo por parte del alumnado (Imbernon y Medina, 2005; Prieto, 2008) y asumir la transición de nuestro rol de instructores (aunque quizá ningún profesor ha sido nunca simplemente instructor) a nuestro rol de facilitadores de aprendizajes. Trabajar por proyectos, con simulaciones, casos, PBL (Aprendizaje Basado en Problemas), aprendizaje cooperativo, introduciendo portafolios, wikis, blogs, prácticas de diversos tipos, mini-congresos o simposios,... no es, en definitiva, nada nuevo. Se trata no sólo de pensar qué conocimientos “conceptuales” aprehenden los alumnos con estas actividades sino cómo los aprenden y de ensayar, en lo posible, propuestas que tengan una dimensión colectiva (que no nos lleven a fragmentar el aprendizaje a partir de un sumatorio de pequeñas tareas múltiples para cada asignatura, cosa que desvirtuaría el sentido de una propuesta de aprendizaje significativo y, a la vez, daría la sensación de parcelación y, posiblemente, de desproporción, al alumnado.

Respecto a la tutorización del alumnado, la selección y creación de materiales didácticos, el uso de recursos tecnológicos al servicio del aprendizaje,... nuestro papel también incrementará.

Finalmente, respecto a la evaluación nuestra actividad –y nuestra cultura- deberá ser decididamente diferente. Este es el aspecto que, en ocasiones, queda más descuidado y que, por tanto, vamos a abordar en el siguiente punto con mayor detalle.

6. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: EL ELEMENTO CLAVE

Para abordar la evaluación por competencias, deseamos hacer referencia a un doble marco: la concepción de evaluación y la concepción de competencia que ya hemos abordado anteriormente.

En primer lugar, respecto a la evaluación en la educación superior, tomamos como puntos de partida las siguientes consideraciones

- La evaluación se halla en la “encrucijada” didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es *causa* de los aprendizajes. En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. Barberá (1999), Allen (2000), McDonald et al. (2000) Dochy et al. (2002) o Bain (2006) nos han ayudado a entender que la evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de “lápiz y papel”, sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

- La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes. Esta dimensión *formativa* formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke(2003) y Kaftan et al. (2006).
- La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una *diversidad de instrumentos* y a implicar a diferentes *agentes*. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360º), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. En este sentido, autores como McDonald et al (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005), De Ketele (2006) o Gerard y Bief (2008) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias.
- La evaluación ha de ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el PBL,... llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias. Los trabajos de Segers y Dochy (2001) o de Gijbels et al. (2005) han resultado muy ilustrativos en este punto.
- La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de *autorregulación*, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Life Long Learning) y, constituye en sí mismo, una competencia clave.

En segundo lugar, respecto a lo que entendemos por competencia, de las múltiples definiciones aportadas podemos extraer los elementos más reiterativos. Una competencia implica...

1. Integrar conocimientos: ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes,... sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
2. Realizar ejecuciones: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisociable de la práctica.
3. Actuar de forma contextual: no se es competente "en abstracto" sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de

- conocimientos necesito emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).
4. Aprender constantemente: la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.
 5. Actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

Si nos preguntamos por las consecuencias que los diseños por competencias tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, sobre los procesos de evaluación, podemos sintetizar estas implicaciones en la tabla siguiente:

El concepto competencias implica...	Consecuencias para la e-a y la evaluación	Posibles instrumentos
1. INTEGRAR conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Proyecto final Practicum
2. Realizar EJECUCIONES	Evaluar ejecuciones (performance-based assessment)	Tablas de observación (check-list, escalas,...)
3. Actuar de forma CONTEXTUAL	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Simulaciones
4. Entenderlo de forma DINÁMICA (no “se es” o “no se es”)	Evaluar el desarrollo	Rúbricas Evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica)
5. Actuar con AUTONOMÍA, corresponsabilizándose del aprendizaje (LLL)	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Portafolios Mecanismos autorregulación

Veamos estas implicaciones de modo separado:

1. La integración de conocimientos puede hacerse de modo especialmente interesante en los proyectos finales o en las experiencias de prácticum o prácticas externas (de titulación). El *practicum* constituye un escenario privilegiado para que el alumnado integre y aplique conocimientos (Tejada, 2005), aunque debemos estar atentos para que no suponga la reproducción de roles estereotipados y mecánicos, como alerta Pérez Gómez (2007). En este marco se pueden aplicar modelos de evaluación de 360 grados, donde se combina la autoevaluación con la evaluación

del supervisor, del tutor, de los compañeros e incluso, si procede de los usuarios que reciben las consecuencias de la actuación del estudiante en prácticas. Sin embargo, tampoco podemos “dejar recaer” la evaluación de competencias en esos marcos puesto que si ésta resultase no ser satisfactoria, ¿qué medidas deberían tomarse para garantizar que ese alumno las adquiriera? Al ser períodos de final de estudios no nos deja margen para la evaluación formativa a lo largo del grado.

2. Las *ejecuciones* deberán evaluarse, en su proceso y como producto. Por ello la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos) (Padilla, 2002), puede ser una estrategia de recogida de información indispensable para la evaluación de ciertas competencias. Es decir:

La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008, 184).

3. El hecho de que la competencia sea *contextual*, implica que se promuevan resoluciones en diversos contextos (Villardón, 2006). Las empresas simuladas, las simulaciones con la ayuda de la tecnología (e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores), la resolución de casos, el aprendizaje por resolución de problemas,... pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia.
4. La competencia está en constante evolución, se *actualiza constantemente*. Lo que importa es, pues, progresar en su desarrollo. Habrá personas que, por su capacidad innata o por su experiencia laboral o personal ya posean ciertas competencias en mayor grado. Quizá un reto que tengamos las universidades sea el de acreditar las competencias adquiridas por vías no académicas, como ya sucede en otros países. Por ello las *evaluaciones diagnósticas* toman gran importancia en la evaluación por competencias. Hasta el momento quizá hayamos practicado poco la evaluación diagnóstica y, si lo hemos hecho, probablemente hayamos intentado averiguar los conocimientos previos del alumnado y/o sus expectativas sobre la materia. Como la evaluación de competencias es difícil que pueda evaluarse únicamente con pruebas escritas (requeriría observación, toma de muestras de ejecuciones del alumnado,...), quizá la evaluación diagnóstica deba hacerse, sobre todo, a través de procesos de autoevaluación (Brown y Glasner, 2003).
5. La competencia requiere actuar con criterio, revisando los procesos a cada paso y mejorando constantemente nuestro trabajo. A lo largo de la vida necesitaremos aprender (y desaprender) constantemente. Para ello,

por una parte, necesitaremos la capacidad de *gestionar la información* (competencia que interacciona muy directamente con la competencia digital). Gestionar la información pasa por reconocer que necesitamos dicha información, por disponer de estrategias para localizarla, por extraerla, por organizarla y evaluarla. No es una mera capacidad instrumental, es “tener criterio” para, según la finalidad y el contexto, aplicar los conocimientos para buscar y aplicar la información que deseamos. Pero más allá de la información, *aprender a aprender* es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía (Martín y Moreno, 2007). Esta capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje, tratada sobradamente por Boekaerts et al. (2000), nos lleva a reflexionar cuál puede ser nuestro rol como profesores, que podemos desagregar en dos tareas principalmente:

- Por una parte, tendremos que articular mecanismos de *feed-back* valioso (Nicol y MacFarnale-Dick, 2006) que ayude a nuestros alumnos a aprender.
- Por otra parte, tendremos que establecer mecanismos y estrategias que ayuden al alumnado a este proceso de *tomar conciencia* de qué aprende y cómo lo hace. Establecer procesos de autoevaluación, de evaluación entre iguales (López, 2007), narrar sus principales aprendizajes, llevar un diario, tener que verbalizar sus principales dificultades, levantar actas de las sesiones de trabajo, trabajar con cuestionarios KPSI y retomarlos al final de cada unidad didáctica, establecer relaciones entre las actividades y los objetivos de la asignatura, o elaborar portafolios (Giné, 2007) pueden ser algunas propuestas que mejoren esta capacidad de *autorregulación*.

7. A MODO DE EPÍLOGO

Los diseños por competencias, en el marco del proceso de Bolonia, consituyen un tema controvertido. Para algunas personas esta nueva concepción pone en peligro los conocimientos; para otras es una “moda”; para otras es simplemente una nueva terminología, una apariencia o “fachada” diferente de los planes de estudio para que, en la realidad, no cambie nada y todos sigamos haciendo lo de siempre. Por ello es importante clarificar, como ya hemos indicado, que no se trata de nada revolucionariamente nuevo. Siempre se han trabajado las competencias puesto que hemos formado personas competentes. Se trata de una nueva lógica, de una nueva mirada, donde los currícula más que

alcanzarse a base de sumatorios de conocimientos disciplinares fragmentados se diseñan a partir del perfil holístico de ciudadano⁵ que deseamos formar pero donde los conocimientos de cada disciplina siguen, por supuesto, manteniéndose. En la base de la competencia está el conocimiento. Tendremos que preguntarnos qué tipo de conocimiento y a través de qué tipo de experiencias de aprendizaje pero es evidente que las competencias incorporan los contenidos, se construyen a partir de los mismos.

Por ello, el cambio está fundamentalmente en el “cómo” se pueden aprender los contenidos (en un contexto donde la información es fácilmente accesible) y afecta a la planificación, a la metodología y a la evaluación. Se requieren nuevos marcos de trabajo, colegiados, donde tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas. Y todo ello ha de llevar aparejado un cambio en la evaluación en la línea de lo que hemos señalado anteriormente. Si cambiamos la evaluación (no sólo la instrumentación y los agentes implicados, sino su propia lógica y la finalidad al servicio de la cual la ponemos), probablemente cambiaremos todo el proceso. Pasemos de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes y busquemos que ésta logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar: que nuestros alumnos aprendan mejor y estén más preparados para afrontar el futuro.

Referencias Bibliográficas:

- Allen, D., Ed. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona, Paidós.
- Bain, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Madrid: Gedisa.
- Bernal, J.L. (2006). *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en: http://www.unizar.es/eees/doc/pautas_ects.pdf
- Boekaerts, M., Pintrich, P.; Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. Nueva York: Academic Press.

⁵ Existe el riesgo, del que hay que alertar, de sesgar las competencias hacia un perfil sólo profesional. En esta línea, hay quien, en los diseños por competencias, ve un discurso *técnico*, propio de una lógica positivista, según la cual priman las competencias demandadas por contextos laborales (Barnett, 2001) en detrimento de ciertas competencias tradicionalmente “académicas”; es decir, donde lo que vale es el conocimiento instrumental y, por tanto, existe el peligro de que ciertos aspectos humanistas queden desatendidos. En este sentido hay que reivindicar que el perfil de graduado integre todo tipo de competencias y que las demandas que nos llegan de la sociedad no sean sólo laborales. Por ejemplo, las experiencias de aprendizaje-servicio que algunas universidades están realizando son una buena muestra de la incorporación de la posible relación universidad-sociedad más allá de lo estrictamente laboral.

- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Brown, S., Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.
- Cornella, Al. (s.f.). "Cómo sobrevivir a la infoxicación". En *Infonomía.com*, 8. Barcelona.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Ketele, J.M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 3, 135-147.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 2, 13-29.
- Fernández, A. (s/d). *Nuevas metodologías docentes*. Disponible en: [www.usal.es/~ofeees/NUEVAS METODOLOGIAS/nuevas metodologias docentes.doc](http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc)
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gerard, F.M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- Gerard, F.M., Bief (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*, Bruxelles: [De Boeck](#).
- Gijbels D., Van de Watering, G. & Dochy, F. (2005) Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment and evaluation in higher education*, 30, 73-86
- Giné, N. (Coord.) (2007). *Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la universitat*. Barcelona: ICE UB.
- Hall, K. & Burke, W. (2003). *Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE, 23-43. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/universitat/index.htm>
- Kaftan, J.; Buck, G.; Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37, 4, 44-49.
- Knight, P. (2006), *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Laurier, M.D. (2005), Évaluer les compétences : pas si simple... *Formation et Profession* (Montréal), 11 (1), 14-17.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000/EPIS.
- Legendre, M.F. (2008), La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? En F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck, 27-50.
- López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Marchesi, A. (2005). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- McDonald, R.; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Nicol, D.; Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 2, 199–218.
- Padilla, M. T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid, Editorial CCS.
- Pérez Gómez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En AA.VV., *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: MEC/Octaedro/FIES, 7-36.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Scallon, G. (2004). *La evaluation des apprentisages dans une approche par competences*. Québec: Ed. Du Renouveau Pédagogique.
- Segers, M. y Dochy F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26, 327-339.
- Stephen, R., Smith, R., et al. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency-based Curriculum. *Academic Medicine* 78, 1, 97-107.
- Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76. Disponible en: <http://www.um.es/educatio>
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Disponible en: www.usc.es/~ffarma/EEES/guia_prof_miguel_zabalza.doc o www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF
- Zabalza, M.A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Disponible en: http://www.uib.es/ice/cfp_univ/3.pdf