

## UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL PARA EL DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

A CONCEPTUAL APPROACH FOR THE DESIGN OF INSTRUMENTS IN EDUCATION PROFESSIONALS FOR THE EVALUATION OF THE COMPETENCE "LEARNING TO LEARN"

UMA ABORDAGEM CONCEITUAL PARA A CONCEPÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA APRENDER A APRENDER EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*Rosario García-Bellido, Jesús M. Jornet*

*y José González-Such*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

**E**l diseño de instrumentos para la evaluación de competencias constituye un ámbito de trabajo complejo. En primer lugar, por el tipo de constructo que representa la idea de competencia<sup>1</sup>, dado que son conjuntos integrados por diferentes subdimensiones o componentes, de forma que implican tanto variables de tipo cognitivo, como no cognitivo –ver figura 1-. En segundo lugar, y dependiendo del tipo de competencia a evaluar, puede llegar a requerir el análisis de la trayectoria biográfica de los sujetos, analizando los elementos en los que se manifiesta la competencia.

La competencia de *Aprender a Aprender* (AaA, en lo sucesivo) ha sido señalada desde hace unos años como una de las competencias clave para el desarrollo personal y social. La formación a lo largo de la vida se basa no sólo en lo que las sociedades avanzadas puedan aportar a sus ciudadanos, sino también en la preparación con que éstos cuenten para aprovechar estas oportunidades. Prevenir la posibilidad de exclusión a lo largo de la vida (fenómeno especialmente doloroso cuando se produce en edades avanzadas, en las que las personas encuentran menos permeabilidad en el mercado de trabajo), es fundamental si se quiere apoyar un modelo de desarrollo social dirigido a promover la Cohesión Social (Jornet, 2007).

En las últimas décadas se ha enfatizado el hecho de que no se trata sólo de adquirir información, sino de AaA, es decir, fomentar una actitud de búsqueda de significados en el individuo que le lleve a construir nuevas representaciones de lo que le rodea, sabiendo cómo acceder a información válida, cómo procesarla y cómo generar nueva información basada en un proceso de interacción entre los elementos innovadores con sus conocimientos previos, que le permitan flexibilidad y adaptabilidad ante los cambios y requerimientos psico-socio-laborales.

En este sentido podemos observar cómo desde el cognitivismo, el constructivismo o el socio-constructivismo, y a partir de trabajos y propuestas de diversos investigadores como Piaget, Vygotsky, Bruner o Ausubel, se argumenta que el conocimiento no es solo observar lo preexistente, sino un proceso cambiante e interactivo en el cual la información externa es interpretada y reelaborada por el sujeto que construye modelos complejos, cambiantes y explicativos de la realidad. Esta generación del conocimiento parte de la interacción dinámica del individuo con su contexto para modificarse mutuamente. Así, se requieren estructuras psico-socio-afectivas que permitan integrar la innovación, de forma que la persona pueda adaptarse a las nuevas necesidades, modificando sus esquemas y produciendo a su vez nuevas estructuras de actuación.

Según Delors et al. (1996), en su informe a la Unesco, nos indica que la educación a lo largo de toda la vida es una de las claves que nos facilitan el acceso al siglo XXI, es decir, nuestra realidad actual que no es otra que la de un mundo que cambia rápidamente. Siguiendo a este mismo autor, para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que a lo largo de la vida serán para cada persona sus pilares del conocimiento:

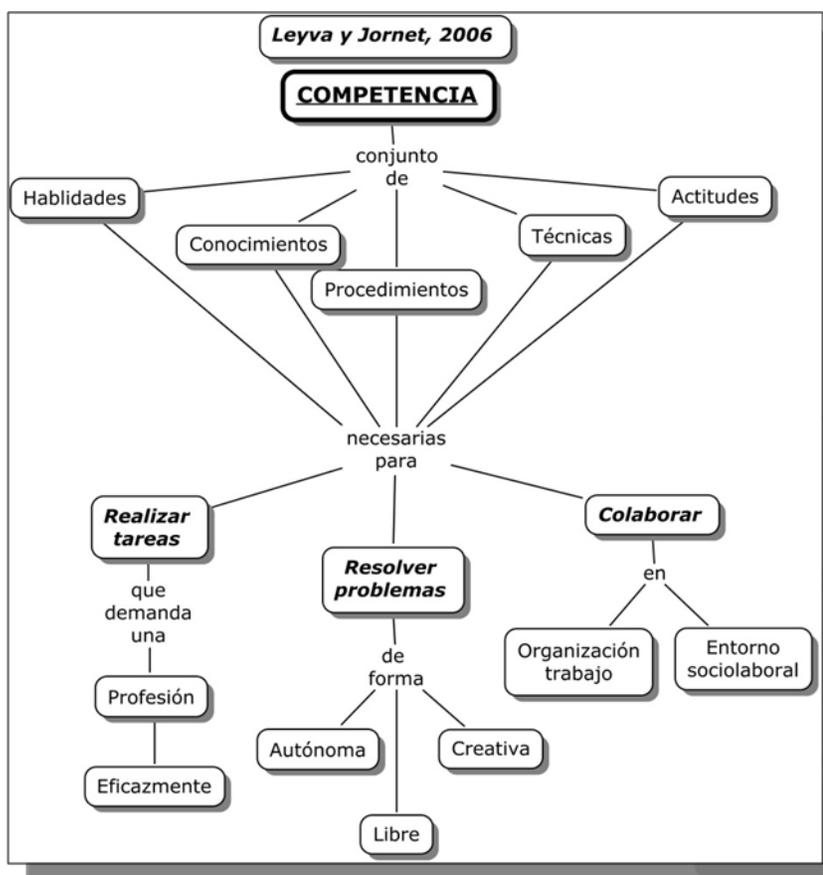
---

<sup>1</sup> No entramos en este trabajo a revisar el concepto de competencia. Asumimos, como definición la que aportamos en un trabajo anterior (Leyva y Jornet, 2006): "... como un conjunto de habilidades, conocimientos, procedimientos, técnicas y actitudes, que una persona posee y que son necesarias para: a) Realizar las tareas que demanda una profesión de un determinado puesto de trabajo de manera eficaz, b) Resolver los problemas que surjan de forma autónoma, libre y creativa, y c) Colaborar en la organización del trabajo y con su entorno sociolaboral". (p.2)

- *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos que le faciliten progresar en el conocimiento;
- *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno;
- *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas la actividades humanas; y por último,
- *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de intercambio. Desde esta posición, no basta con acumular conocimientos en nuestra etapa escolar o universitaria, sino que debemos estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se nos presente para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarnos a este mundo en permanente cambio.

FIGURA 1. MAPA CONCEPTUAL DE LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIA DE LEYVA Y JORNET (2006)



El conocimiento es múltiple e infinitamente evolutivo, por lo que resulta cada vez más difícil pretender conocerlo todo. Por ello, la persona debe estar preparada para anticiparse a las necesidades de formación que requiere el cambio, afrontar nuevos conocimientos y sumergirse en nuevos retos de forma autónoma. Esto no significa encerrarse en su propia ciencia, ya que corre el riesgo de desinteresarse por lo que hacen los demás. Bajo esta realidad se pone de manifiesto la necesidad de un profesional que se adapte a las nuevas necesidades y que posea las competencias que le permitan afrontar las diversas situaciones que

se le presenten, competencias que pueden identificarse de manera integral en un constructo como el que pretendemos definir de *AaA*.

Pero *¿cómo podemos conocer si un profesional ha alcanzado el nivel de competencias que le permita desarrollar la capacidad de AaA, de seguir formándose, de adaptar sus conocimientos a las nuevas demandas?* Para ello, necesitamos definir esta competencia de forma adecuada, pero también de manera operativa, si pretendemos poder establecer un sistema que permita su evaluación.

## 1. DESARROLLO

### 1.1. AaA como constructo a evaluar

Como hemos señalado anteriormente, la competencia de *AaA*, cobra relevancia en el marco socio-político a partir de su identificación como un componente clave para la mejora y adaptación de las personas en un contexto socio-económico y cultural rápidamente cambiante, y como elemento de innovación empresarial e industrial. Este marco de referencia impulsa la necesidad de que las estructuras educativas presten especial atención a este tipo de competencia, y favorezcan su desarrollo.

Los cambios que se demandan para la educación en el s.XXI enfatizan la necesidad de que el estudiante adopte un rol más activo, de manera que llegue a ser el protagonista de su propio aprendizaje. Ello es necesario para que el desarrollo personal se enfoque en perspectiva de futuro hacia el aprendizaje permanente, hacia la formación a lo largo de la vida.

En los diversos proyectos que se han ido realizando para identificar competencias clave o fundamentales, sea en el ámbito de la educación obligatoria como en la post-obligatoria (DeSeCo, 2005; Eurydice, 2002; PISA, 2009) están presentes los elementos relativos a favorecer el aprendizaje autónomo. Sea como una competencia global, definida como *AaA*, o como elementos de menor nivel de abstracción que, de forma complementaria, pueden representar este concepto. En cualquier caso, se identifica como un componente instrumental, deseable para el desarrollo del alumnado desde la educación básica a la superior.

El hecho de intentar aportar una definición de este constructo puede parecer una cuestión baladí. Buena parte de los autores, tanto especialistas como otros que se refieran desde otras disciplinas y/o ámbitos conceptuales a esta competencia, parecen aportar definiciones similares, concurrentes y/o complementarias; en pocas ocasiones se observan graves divergencias.

No obstante, la evaluación de cualquier competencia genérica y compleja, y ésta lo es, precisa de un análisis que permita identificar los elementos –dimensiones o subcompetencias- que pueden delimitar de forma exhaustiva su definición. Este punto de partida, permite establecer con mayor claridad la extensión y concreción del universo de medida, origen del instrumento; y, en definitiva, aporta la base para aspirar a aproximaciones evaluativas esencialmente válidas. Por este motivo, en este apartado, revisaremos algunas de las definiciones que adoptamos como punto de partida, así como reflexionamos acerca de los componentes dimensionales de esta competencia.

En primer lugar, respecto a las definiciones de la competencia mencionada, en este trabajo no realizamos una revisión exhaustiva. Ya hemos señalado la comunalidad que se identifica en las diversas definiciones que se realizan al respecto, pero pretendemos aportar una visión general de las líneas principales que se

han presentado en su aproximación conceptual. Para ello, nos acercaremos al concepto desde dos perspectivas de definición:

- a) de carácter institucional, derivadas de proyectos de orientación socio-política, y
- b) de carácter científico-académico, derivadas de aproximaciones de investigación teórica o empírica acerca de esta competencia.

En ambos tipos de definiciones se da una gran concurrencia en cuanto a los componentes que se identifican en esta competencia –ver cuadros 1 y 2-. De entre ellas, se pueden extraer diversas consideraciones a tener en cuenta en la definición del constructo a evaluar. Así, tenemos que se enfatiza:

- Las destrezas para el aprendizaje autónomo, como característica central de la competencia,
- la capacidad de gestionar y organizar su propio tiempo de una manera eficaz,
- la capacidad de aprender individualmente y de cooperar para el aprendizaje,
- el hecho de darse sobre estructuras cognitivas previas, que permiten la adquisición de los nuevos aprendizajes,
- la capacidad para adquirir, procesar, y evaluar de forma crítica nuevas informaciones y/o aprendizajes, y
- la disposición personal hacia el cambio, basada en una concepción de autoeficacia,
- motivación y persistencia hacia el cambio, autorregulación emocional, resistencia a la frustración, y
- autoconcepto positivo y autoconocimiento acerca de las propias habilidades para el aprendizaje.

#### CUADRO 1. DEFINICIONES INSTITUCIONALES DE LA COMPETENCIA AAA

<p>R.D. 1631/2006 29 de diciembre Anexo 1 Competencias básicas</p>	<p><i>Aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas. (pp. 13)</i></p>
<p>Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10</p> <p><i>Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo 18 de diciembre 2006</i></p>	<p><i>Aprender a aprender es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. (pp. 7)</i></p>
<p>Comisión Europea. En: EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010: grupo de trabajo B. "Competencias clave" Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre de 2004</p>	<p><i>Aprender a aprender comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad para organizarse el tiempo de forma efectiva, para solucionar problemas, para adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y para aplicar conocimientos y destrezas nuevas en una variedad de contextos – en el hogar, trabajo, educación y formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia. (pp. 10)</i></p>

## CUADRO 2. DEFINICIONES CIENTÍFICO-ACADÉMICAS DE LA COMPETENCIA AAA

Dearden (1976)	"Un tipo de aprendizaje de segundo orden, de diferentes tipos de aprender a aprender referidos a distintas clases generales de un aprendizaje mas específico". (pp. 76)
Díaz Barriga (1999)	"Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones". (pp. 13)
Salmi (2001)	"Aprender a aprender, es aprender a transformar información a nuevos conocimientos, y aprender a transferir nuevos conocimientos a aplicaciones, otorgando primacía a la búsqueda de información, análisis, la capacidad de razonar y resolver problemas. Además, aptitudes como aprender a trabajar en equipo, enseñar a colegas, creatividad, ser hábil y poder adaptarse a cambios" (pp. 51-52)
Hautamaki (2002)	"la habilidad y la disposición para adaptarse a nuevas tareas, mediante la actividad del compromiso para pensar y una perspectiva de esperanza a través del mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva y de la actividad de aprender" (En Pérez Jiménez, pp. 5)
Hargreaves (2005)	"Aprender a aprender no es una sola entidad o una habilidad, sino una familia de prácticas de aprendizaje que mejoran la propia capacidad de aprender" (En CRELL, pp. 7-8)
Teixidó (2005)	"aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades". (pp.4)
Higgins (2007)	"Proceso de descubrimiento sobre el aprendizaje. Se trata de un conjunto de principios y habilidades que, si se entienden y se utilizan, ayudan a los alumnos a aprender con mayor eficacia y así convertirse en aprendices de por vida. En su corazón está la creencia de que el aprendizaje es aprender" (pp. 11)
Fernández Montt y Wompner (2007)	"Tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces para aprender, donde se destaca la manera de entender, analizar y aprender las cosas del exterior por los medios que a cada uno le parezcan convenientes o cómodos". (pp. 5)

Como podemos observar en las diversas definiciones de competencia, ésta tiene diferentes componentes que la definen. Así pues, la competencia se basará en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en la que se dan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes:

- Conceptuales: saber.
- Procedimentales: *saber hacer*.
- Actitudinales: *querer hacerlo*.
- Aptitudinales: *capacidad y disposición para hacerlo*.
- De control: capacidad para superar dificultades, es decir, *poder hacerlo*,
- Los relativos al desempeño: saber *estar*.

Cuestiones adicionales a considerar son:

- ¿La competencia AaA se manifiesta de igual manera a lo largo de toda la vida? La formación de esta competencia se da desde el inicio de la vida del individuo, si bien se va especificando y dirigiendo hacia determinados elementos concretos de dominio cognitivo y/o socio-afectivo. Desde nuestra perspectiva depende de la etapa evolutiva de desarrollo del individuo; de forma que en la infancia y adolescencia se construyen las bases cognitivas y actitudinales de la misma, a la par que se van conformando los intereses hacia ámbitos de conocimiento cada vez más específicos. Se interrelaciona con la experiencia de la persona de forma que se va configurando no sólo como resultado de un proceso intencional educativo, sino en función de influjos informales de educación. Por ello, su evaluación, a través de la vida de la persona debería considerarse de manera diferenciada. Es pues una tarea compleja, que deberá ir abordándose por los investigadores.

- *¿En el caso de personas adultas, la competencia AaA es general o es específica de cada ámbito profesional?* Cuando nos referimos a adultos y, en especial a personas con titulaciones de Educación Superior, la especificación de la competencia la convierte en un constructo que no necesariamente se manifiesta de forma general. Así, partimos del supuesto de que la definición del constructo *AaA* no es general, aunque se presente de manera genérica como una competencia transversal a cualquier especialización universitaria, sino que es dependiente del ámbito profesional en el que se desarrolle la persona. Por este motivo, es difícil afrontar su evaluación como una competencia que se mida o evalúe de igual manera para cualquier ámbito disciplinar del conocimiento de la Educación Superior. Sin embargo, la especificidad vinculada a cada ámbito profesional mejora las posibilidades de su evaluación a través de instrumentos estandarizados. Y puede basarse en una estrategia de identificación de subdimensiones que se especifiquen en su contenido para diferentes especialidades. Por ello, no realizamos en este trabajo una aproximación de definición general de la competencia para su observación en cualquier nivel educativo, sino específica para especializaciones de titulados en Educación Superior.

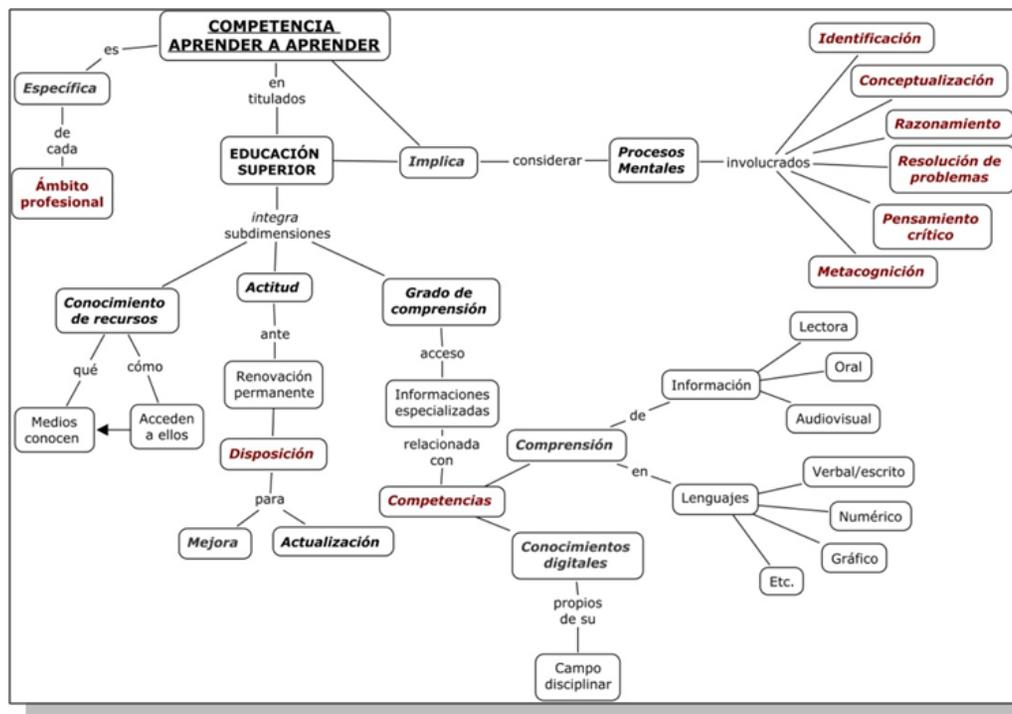
*¿Qué elementos o subcompetencias se pueden reconocer en la competencia de AaA?* Partimos de un concepto inicial: *esta competencia integra, al menos, tres grandes subdimensiones –ver figura 2–:*

- la primera sería la relativa al *conocimiento de recursos que poseen los profesionales acerca de los medios formativos*, es decir, qué medios conocen y cómo acceden a la información que les permite seguir formándose o actualizar sus conocimientos,
- la segunda, se refiere a sus *actitudes para afrontar el hecho de su renovación permanente*, lo que se traduce en una disposición (positiva, indiferente o negativa) ante el reconocimiento de la necesidad de la propia mejora y la actualización de conocimientos, y
- la tercera, se refiere al *grado de comprensión que presentan para el acceso a informaciones especializadas*, relacionada con la adquisición de competencias de comprensión de información (lectora, oral, audiovisual) –en los diversos “lenguajes” (verbal/escrito, numérico, gráfico...)-, conocimientos digitales, etc... dentro de su campo disciplinar.

Analizar estas tres grandes subdimensiones, aunque con diferentes énfasis en cada una de ellas, implica tener en cuenta los procesos mentales involucrados en el proceso de aprendizaje y que se relacionan con el desarrollo de la competencia evaluada. Estos procesos mentales son: identificación, conceptualización, razonamiento, resolución de problemas, pensamiento crítico y metacognición.

En cualquier caso, las competencias pueden haberse desarrollado adecuadamente y, sin embargo, no ser utilizadas por cuestiones situacionales. Recogemos aquí, el enfoque de capacidades (Nussbaum 2006; Boni, Lozano y Walker 2010). Este enfoque proviene de estudios sobre cooperación al desarrollo y, sintetizando sus conceptos básicos, diríamos que definen el término “Capacidad” como competencia más situación; es decir, una persona puede poseer una competencia, pero la situación social en la que vive puede no permitirle utilizarla (por lo que en ese caso, sería como si no se diera la competencia, no le sería útil al sujeto). Tomando como referencia este enfoque, en nuestra aproximación, analizamos los elementos que pueden considerarse obstáculos y facilitadores para la manifestación (y en su caso, el desarrollo de la competencia), es decir, cuáles es el “*FODA*”, que permite identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que interfieren en la manifestación de la competencia.

FIGURA 2. MAPA CONCEPTUAL DE LA COMPETENCIA AAA



## 1.2. Componentes para el diseño del instrumento de evaluación

Pero, ¿cómo podemos desarrollar un instrumento que nos permita evaluar la competencia de AaA?

Planificar y diseñar la evaluación de la competencia AaA, debe centrarse tanto en el estudiante como en el profesional de la educación. Por lo tanto, la planificación y diseño de evaluación, nos lleva a elaborar un proceso que pasa por diferentes fases según la finalidad de las mismas. Siguiendo el modelo planteado por Jornet, González-Such, Suárez y Perales (2011) las fases son las siguientes:

### 1.2.1. Determinar y especificar el Dominio Competencial de aquellos procesos necesarios en el desarrollo de la competencia AaA, que se van a evaluar

La finalidad, es definir aquellas competencias y subcompetencias que engloban las tres grandes subdimensiones, que citábamos anteriormente, que hacen referencia al *conocimiento de recursos* que posee el sujeto para su formación o actualización de conocimientos; la *actitud* que induce, o no, a estar dispuesto a formarse y actualizarse; y por último, el *grado de comprensión* que presentan ante las diferentes fuentes de información, lecturas, etc. Todo ello teniendo en cuenta los principales procesos implicados en el desarrollo de la competencia, es decir, aquellos procesos mentales necesarios en el aprendizaje: identificación, conceptualización, razonamiento, resolución de problemas, pensamiento crítico y metacognición. Estos procesos, que se recogen en el cuadro 2, actúan como elementos transversales de las sub-dimensiones, con mayor o menor participación en cada una de ellas.

CUADRO 2. ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE PROCESOS IMPLICADOS EN LAS SUB-COMPETENCIAS DE AAA

Procesos implicados	Subcompetencias		
	Conocimiento y uso de Recursos	Comprensión de lenguajes científicos del ámbito disciplinar	Actitudes hacia la mejora permanente
Identificación	(*)	(*)	(*)
Conceptualización	(*)	(*)	(*)
Razonamiento	(*)	(*)	(*)
Resolución de problemas	(*)	(*)	(*)
Pensamiento crítico	(*)	(*)	(*)
Metacognición	(*)	(*)	(*)

(\*)En todos los procesos implicados, se tiene en cuenta su pertinencia en la subcompetencia (como expresión del énfasis en que incide en la misma); así como se identifican los factores implicados como obstáculos o facilitadores, como expresión del valor del proceso de la subcompetencia como capacidad.

Es importante analizar las interrelaciones que se dan entre los diversos procesos mentales involucrados en el aprendizaje y estas tres subdimensiones que se consideran necesarias en el profesional de la educación, ya que el dominio de las mismas supone conocer, saber, ubicar, organizar y manejar las información de forma oportuna, eficiente y eficaz.

Una vez definido el constructo, será necesario que un comité de especialistas, por consenso intersubjetivo, determine los criterios y estándares de calidad del desempeño en cada subcompetencia. Por lo que es necesario analizar de forma detallada las subcompetencias que implican la competencia que vamos evaluar, identificando sus procesos implicados (tal como hemos indicado anteriormente); tener en cuenta, las interrelaciones que se pueden encontrar entre los diferentes modos de aprendizaje y que pueden incidir en el desarrollo o manifestación de cada subcompetencia (bien como un obstáculo para su manifestación, bien como un elemento facilitador). Este análisis es fundamental para establecer de un modo adecuado los estándares de cada unidad analizada. Y, por último, debido al carácter multidimensional de la competencia AaA, es posible que necesitemos basarnos en múltiples instrumentos (tanto cualitativos como cuantitativos), con el fin de adaptar el instrumento de evaluación de la competencia evaluada, a las características en de la misma, identificando las tareas y/o situaciones es que es más válida su observación. Por ello es necesario tener en cuenta esta cuestión cuando se definan los estándares de calidad.

### 1.2.2. Definir criterios de evaluación

La finalidad que se pretende en la definición de criterios de evaluación, es la de determinar las características de calidad que vamos a tener en cuenta en la evaluación. Esto nos permite una evaluación válida y fiable.

Un ejemplo de ello, sería identificar criterios para valorar y seleccionar evidencias de que los alumnos y profesionales de la educación poseen la competencia o subcompetencia que se esté evaluando. Para poner un ejemplo claro en la dimensión de la comprensión de la lectura especializada, podríamos definir tres criterios: pertinencia, vigencia o actualidad y generalidad/especificidad de la subcompetencia. En el primero, *pertinencia*, deberíamos comprobar que el profesional posee los conocimientos y habilidades necesarias para comprender un texto especializado: vocabulario, realiza inferencias, relaciona con otros conocimientos, clasifica ideas, distingue conceptos, etc... Como podemos observar siempre relacionados con los procesos mentales que nos llevan a la adquisición de la competencia y que nos permiten observar si está la posee el sujeto. El segundo, *vigencia o actualidad*, deberíamos observar evidencias de aspectos

científicos, tecnológicos, normativos, etc... actualizados de la competencia. Y por último, el generalidad/especificidad de la subcompetencia, es decir el grado en que es capaz de acercarse a distintos ámbitos de las disciplinas educativas, comprendiendo la información, o tiene un foco muy especializado en su formación.

### 1.2.3. Especificación previa de un estándar de ejecución, para determinar los criterios de evaluación

Al igual que en la definición de criterios de evaluación, esta fase se aplica sobre la competencia *AaA*, y sobre las sub-competencias y/o procesos implicados. La finalidad de esta fase es hacer operativos y explícitos los criterios de evaluación de la competencia y subcompetencias implicadas. Los estándares de ejecución, nos van a servir como referente para interpretar las puntuaciones que resuman el desempeño de la competencia evaluada. Para ello, es importante una formulación clara y precisa que nos permita identificar los diversos niveles de competencia. Se hace necesario que estos estándares sean establecidos por equipos de especialistas. No obstante, la validación de los estándares deberá asumirse como un proceso a medio-largo plazo, dado que los criterios más fiables y válidos de validación provendrán de estudios biográficos, en los que pueda estudiarse la permanencia y consecuencias de la competencia en cuestión.

### 1.2.4. Sistematizar el proceso de recolección de evidencias

En esta fase se pretende, por un lado, identificar aquellas situaciones a evaluar en las que se observará el aprendizaje; y por otro lado, aquellas tareas que debe realizar el estudiante y el profesional como muestra de su competencia. Para ello, es necesario que tanto las situaciones como las tareas a observar sean realistas, y representen funciones que los estudiantes y profesionales de la educación realizan habitualmente, en las que se pueda observar la competencia de *AaA*, sobre todo en sus tres subdimensiones objeto de nuestro estudio, es decir, la relativa al conocimiento de recursos, la actitud hacia la formación y actualización de conocimientos, y el grado de comprensión que presentan para la lectura de información especializada. Esto se puede realizar mediante un mapa funcional en virtud de los criterios establecidos en los puntos anteriores (estándares), en el que se registren los procesos mediante los cuales se alcanza cada sub-dimensión y que evidencia la adquisición de la competencia *AaA* necesaria en el profesional de la educación.

### 1.2.5. Determinar el sistema de evaluación, instrumentos, recursos y técnicas de recogida de información: indicadores

En esta fase, vamos a precisar qué instrumentos se van a utilizar para evaluar cada competencia o subcompetencia implicada en nuestro objeto de evaluación. Con ello pretendemos identificar aquellos indicadores que nos aporten evidencias de calidad (fiable y válida) que representen el tipo de competencia evaluada. Es decir, los criterios de calidad con los que los logros (el desarrollo de la competencia en sus dimensiones) han de ser alcanzados. Se trata de las fuentes de verificación sobre la calidad del logro de las tres grandes subdimensiones en las que centraremos nuestro estudio, que la competencia *AaA* nos permite obtener.

### 1.2.6. Definición de un sistema de comparación de evidencias con el estándar

Las evidencias de que un sujeto ha adquirido la competencia de *AaA* pueden evidenciarse en el desarrollo óptimo de las tres subdimensiones analizadas. Para ello, necesitamos comparar estas evidencias con el estándar o referente. Se trata de determinar un sistema que nos permita traducir las

valoraciones, bien sean cualitativas o cuantitativas, a puntuaciones. Hay que tener en cuenta, que cuando realizamos un sistema de evaluación, la graduación del desempeño de las competencias se convierte en un elemento clave. Es por esto, que la diferenciación entre niveles se ha de objetivar de un modo preciso, ya que es necesaria una aproximación numérica que resuma el nivel de desempeño en una competencia.

### 1.2.7. Determinar el proceso de formación de la decisión

Esta fase, tiene como finalidad establecer aquellas puntuaciones de corte que nos van a permitir diferenciar los distintos niveles o grados de competencia. La definición de los elementos que diferencian entre niveles de competencia, es un aspecto clave del sistema de evaluación de competencias, ya que la calidad de las puntuaciones de corte entre niveles implica de un modo directo a la validez de la evaluación. Una vez establecidas las puntuaciones y los niveles, podemos precisar en qué nivel se sitúa el sujeto y si posee o no la competencia evaluada.

### 1.2.8. Concretar los procesos de información a audiencias

En esta fase debemos definir cómo y de qué modo vamos a realizar el informe de resultados de la evaluación de competencias. Hay que tener en cuenta que el uso de este tipo de instrumentos de la competencia de *AaA* puede ser muy diverso: desde la mera certificación de la misma (con efectos sumativos en un uso institucional), hasta un uso formativo, dirigido al estudiante o al profesional, como base para determinar un programa o proceso de intervención que le oriente una mejora en la misma. Por ello, los modos de síntesis de información deben ser múltiples, incluyendo diversas opciones para diferentes usos. En cualquier caso, los estándares servirían de referencia inicial para organizar la información derivada de este proceso.

### 1.2.9. Diseño de mecanismos o criterios de calidad del propio sistema de evaluación

Hay que tener en cuenta, que toda medida y por consiguiente, toda evaluación, contiene error, por lo que un sistema de evaluación, aunque esté bien planificado y diseñado, no puede decirse que sea seguro, y más en una competencia tan compleja como la de *AaA* y sus dimensiones. Por tanto, son necesarias las revisiones periódicas de nuestro sistema de evaluación, mediante procesos de validación (anterior y posterior) que nos aporten información acerca de la calidad del sistema y de los elementos de mejora. En este contexto la generalización del constructo es fundamental para producir mejoras en el mismo, y contribuir con ello a la construcción del conocimiento en esta área de investigación. Por ello, los estudios transculturales de adaptación/validación son fundamentales. En esta línea la colaboración entre investigadores de diferentes ámbitos socioculturales será la base para poder construir un instrumento útil y generalizable para la evaluación y el diagnóstico de esta competencia.

## 2. CONCLUSIONES

El problema que se plantea se apoya sobre un enfoque metodológico basado en la complementariedad metodológica, cuantitativa/cualitativa. Tiene como punto de partida que la competencia de *AaA*, si bien se formula como una competencia genérica para todas las titulaciones universitarias, debe ser abordada para su evaluación refiriéndose a contenidos y materiales específicos del ámbito disciplinar.

El modo en que se diseñe el instrumento podrá ser generalizado para otros ámbitos disciplinares, pero sus contenidos específicos no. La generalización del constructo *AaA* dependerá en cualquier caso, de estudios diferenciales y transculturales, de forma que se pueda comprobar la permanencia y/o

especificidad del mismo en relación a diversos contextos y situaciones y a través de diferentes colectivos sociales.

El enfoque que aportamos incluye una perspectiva de consideración contextual de las competencias, basada en el enfoque de capacidades (Nussbaum 2006; Boni et al. 2010), de forma que nos permita evaluar la competencia no sólo como algo que se posee o se ha desarrollado, sino también que se puede ejercer en función de diferentes agentes situacionales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boni, A., Lozano, J.F. y Walker, M. (2010). La educación superior en el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (en prensa, por cortesía de los autores).
- Comisión Europea (2004). Educación y Formación 2010: grupo de trabajo B. "Competencias clave" Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. En: [www.cep-cr.es/~idiomas/...europeos/long\\_life\\_learning\\_competences.pdf](http://www.cep-cr.es/~idiomas/...europeos/long_life_learning_competences.pdf).
- CRELL (2007). Learning to learn network meeting. Report from the second meeting of the network. Ispra, Italy, 3-4 Mayo. En: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/report%20L2L%20network%20meeting%203%20-%20final%20version%20for%20website%201.pdf>.
- Dearden, R.F. (1976). *Problems in Primary Education*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Díaz Barriga, F. y Hernández R.G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- EURYDICE (2002). *Key competencies: A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice/European Commission.
- Fernández Montt, R. y Wompner, F. (2007). *Aprender un Aprender. Un método valioso para la Educación Superior. Observatorio de la Economía Latinoamericana, n° 72* (Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/cl/2007/fwrf-aprender.htm>).
- García Garrido, J.L. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Hersh Salganik, L.; Simone Rychen, D.; Moser, U y Konstant, J.W. (2005). *Proyecto DeSeCo. Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. Ver en: <http://www.deseco.admin.ch>.
- Higgins, S.; Wall, K.; Baumfield, V.; Hall, E.; Leat, D. y Moseley, D. (2007). *Learning to Learn in Schools Phase 3 Evaluation: Final Report*. London, Campaign for Learning. (Available from <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/assets/documents/Research/Phase3Year1Report.pdf>).
- Jornet, J.M.; González Such, J.; Suárez, J.M. Y Perales, M.J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los Estándares en el dominio de las competencias. *Revista Bordón* (en prensa).

- Jornet, J.M.; Suárez, J.M. y Pérez, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa* 18(2), 341- 356.
- Jornet, J.M. Y Suárez, J.M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas, *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 141-163.
- Landsheere, G. (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Leyva y. E. y Jornet, J.M. (2006). El perfil del evaluador educativo. *Boletín CENEVAL*, nº 7 (Nov.), pp. 26. México: CENEVAL.
- López, E. (2003). Las pruebas de significación: una polémica abierta. *Bordón*, 55, 241-252.
- Nussbaum, M.C. (2006) Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7, pp: 385-395.
- Orden, A. De la (2000). Criterios para la elaboración de estándares en evaluación educativa. Ponencia presentada en las *I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia (en prensa).
- Pérez Jiménez, J.M<sup>a</sup>. (2010). Competencia para aprender a aprender: ¿De qué hablamos? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede evaluar? I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula. En Mijas Costa, 27, 28 y 29 enero. Junta de Andalucía. En: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/perezjimenez.pdf>.
- PISA (2009). Assessment Framework. Key competencies in Reading, mathematics and science. Ver en: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>.
- Salmi, J. (2001). *La Educación Superior en un punto decisivo*. En: Orozco, L. E. (Comp.). Educación Superior. Desafío Global y Respuesta Nacional. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Teixidó Saballs, J. (2010). Aprender a aprender. Delimitación de componentes y aspectos a considerar en el trabajo en la escuela. Xarxa de Competències Bàsiques. GROC (Grup de Recerca en Organització de Centres). En: [http://www.joanteixido.org/doc/aprendre/idea\\_aulas.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/aprendre/idea_aulas.pdf).
- Tiana, A. y Muñoz, F. (1997). Indicadores educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 49-76.