

Presentación:

Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos

Evaluation by Competences in Higher Education: Good Practices in the Face of Current Challenges

Elena Cano *

Universidad de Barcelona, España

El Espacio Europeo de Educación Superior se desarrolla, entre otras herramientas, a partir del diseño de las titulaciones en base a los perfiles de competencias deseados para los titulados/as. Sin embargo, a pesar de que el proceso de Bolonia posee ya una larga trayectoria (en 2019 se han cumplido 20 años de la Declaración de Bolonia) y a pesar también de los avances que se han ido sucediendo, la evaluación por competencias en el marco de la educación superior posee aún algunos retos de difícil resolución (Cano, 2016).

El *Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior 2018* (European Commission, 2018) presenta algunos análisis de la situación actual. En primer lugar, señala que no existe la estrategia común que Bolonia perseguía (primer ciclo de 180 o de 240 créditos, estudios de doctorado con estructuras absolutamente diversas, etc.). En segundo lugar, el El MECES no se emplea de forma generalizada (en ocasiones se emplea para el aprendizaje permanente, pero pocas veces para monitorear política de educación superior). En tercer lugar, no se consolida el Suplemento al diploma y su contenido y estructura también difiere entre países e instituciones. He aquí un nuevo desafío: disponer de un SET equiparable y, para ello, de un sistema de evaluación que registre la progresión y nivel de alcance final de las competencias.

Respecto a este último reto, ha habido ciertas experiencias que han apostado por el uso de rúbricas (Cano, 2015), que han centrado la evaluación competencial en los TFGs (Sayós, Amador y Pagés, 2016) o en el practicum (Calbó, 2009) y que han propuesto el desarrollo de portafolios de titulación (Cano, 2011; Sabirón y Arráiz, 2013) pero cuesta encontrar experiencias que sistematicen e institucionalicen dicho empleo. La convocatoria de este monográfico buscaba experiencias cuyo interés radique en que: (a) han sido planificadas institucionalmente, en el marco de un proyecto curricular global basado en competencias, lo cual supone un mapa de competencias (García-Sanpedro y Gairín, 2011; Icarte y Labate, 2016), un trabajo en equipos docentes y un sistema de evaluación compartido y (b) han mostrado mejoras en los aprendizajes de los estudiantes y/o en otro tipo de resultados como consecuencia de los diseños por competencias. De hecho, la investigación basada en evidencias (Biesta, 2010; Godfrey y Brown, 2019) debe buscar de modo sistemático respuestas útiles derivadas de la investigación a los problemas y retos que se plantean y que puedan ser usados a modo de benchmarking o de buenas prácticas para el aprendizaje

*Contacto: ecano@ub.edu

colectivo, en este caso respecto a la evaluación por competencias. Sin embargo, todas las experiencias recabadas se sitúan preferentemente en el marco de la innovación docente y cuesta hallar prácticas que hayan sido objeto de investigación, de modo que permitan documentar mejoras. La recogida de evidencias científicas que sustenten el funcionamiento de las prácticas de evaluación de competencias parece, por tanto, un tema pendiente. Sin embargo, se muestran en este monográfico experiencias que han incorporado sistemas de registro y calificación de las competencias que superan la separación existente entre los actuales sistemas de calificación centrados en contenidos y los sistemas de recogida del progreso de las competencias. Se exhiben también experiencias que recogen sistemas de formación dual, experiencias con asignaturas “ad hoc” para la integración y aplicación de conocimientos en diversos momentos del plan de estudio y, finalmente, experiencias en las que las competencias se hallan bien integradas en la malla curricular y poseen instancias ordinarias en las que pueden ser evaluadas de forma auténtica. De modo sucinto, las aportaciones de los seis artículos que integran la monografía se narran a continuación.

En primer lugar, Xavier Roegiers (Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique) en *Le recours aux compétences dans le supérieur: mettre l'efficacité au service du sens* pone el foco en el sentido mismo de las competencias y en sus consecuencias para el diseño de los planes de estudio. Intenta alejarse de una visión instrumental y técnica de las competencias para abogar por una visión humanista, global que debe plasmarse en los perfiles de egreso (vinculados al tipo de sociedad que se desea) para así organizar los curricula universitarios. En este sentido, la vinculación de las competencias con valores, en concreto con la adquisición de la conciencia ciudadana y la defensa del “bien común” es interesante, así como su reflexión acerca de cómo esto afecta a la identidad profesional de los docentes universitarios. Salpica el texto con ejemplos de medicina y sociología y presenta, finalmente, diversas modalidades de evaluación de las competencias, desde las más desagregadas hasta aquellas que se trabajan a partir de familias de situaciones complejas.

Por su parte, Miguel A. Zabalza Beraza y Laura Lodeiro Enjo en *El desafío de evaluar por competencias en la universidad* sitúan las características de la evaluación en el contexto de la educación superior y el carácter amplio, difuso, molar y ejecutivo de las competencias y señalan la necesidad de orientar su desarrollo a través de un mapa integrado en el plan de estudios y su evaluación mediante evidencias que documenten los progresos. Explican una experiencia, el caso de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) de República Dominicana y estudian su funcionamiento mediante un estudio cualitativo de 10 entrevistas a profesores de diversas titulaciones, en las que recogen los cambios percibidos respecto al tipo de tareas e instrumentos asociados a la evaluación de competencias e incluso en la responsabilidad y compromiso.

En tercer lugar, desde el contexto americano, Frida Díaz Barriga Arceo (Universidad Nacional Autónoma de México, México) en *Evaluación de competencias en educación superior: Experiencias en el contexto mexicano* alerta diversas visiones ocultas tras el mismo término y de la ausencia de asepsia de los procesos evaluativos. Sitúa su aportación en el marco de adquisición de competencias profesionales y conceptualiza qué significa autenticidad en este contexto. Siguiendo la investigación basada en el diseño explica el portafolios de evidencias en la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, México y las ECOE en la Licenciatura en Cirujano Dentista en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El artículo *Valoración de la adquisición de competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje por parte de los alumnos: caso del Grado de Pedagogía* de José Tejada Fernández y Antonio Navío Gámez (Universidad Autónoma de Barcelona, España) defiende, para el desarrollo de competencias socio-profesionales, la relevancia del prácticum en alternancia acompañado de una herramienta organizadora y referente de las mismas como es el contrato de aprendizaje. Los autores, a partir de la intervención en el Prácticum I y Prácticum II del Grado de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, realizan un estudio basado en la percepción de los estudiantes, quienes opinan respecto a si las competencias se activan/debieran activar. Se halla que las competencias genéricas resultan más valoradas que las específicas, las cuales presentan un mayor desequilibrio entre lo que se activa y aquello que se debería activar.

La idea de alternancia es retomada en *La formación dual: escenario de buenas prácticas para evaluar competencias en Grados de Maestro* por María Inés Gabarí Gambarte i Jaione Apalategi Begiristain (Universidad Pública de Navarra, España). Sitúan su noción de competencias siguiendo a Le Boterf y el carácter indisociable de los procesos de feedback y muestran una experiencia en una asignatura del Grado de Maestro de la Universidad Pública de Navarra en la que los y las estudiantes combinan la asistencia a la escuela con la asistencia a la facultad. Se narra la experiencia y el rol esencial de los procesos de auto y coevaluación con el soporte de rúbricas para favorecer la reflexión y el componente metacognitivo de la autorregulación de los aprendizajes, que, a su vez, es la base del aprendizaje a lo largo de la vida. Finalmente, estructuran los hallazgos en torno a los criterios de complejidad, de integración de contenidos, de carácter procedimental y de significatividad.

Finalmente, en *De un caso a un eje institucional de evaluación y aprendizaje Competencias docentes y el portafolio digital*, Laura de la Concepción Muñoz González, María José Serván Núñez, Encarnación Soto Gómez y Rosa María Caparrós Vida (Universidad de Málaga, España) narran una experiencia con Mahara para el desarrollo de portafolios electrónicos. Sitúan los retos actuales y el sentido que el portafolios digital tiene en el marco de evaluación de competencias, en especial propósito formativo, por lo que destacan el papel del feedback. A continuación, presentan un estudio de casos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga durante el curso 2015-2016. Se narran los resultados del empleo del portafolios digital para favorecer una evaluación auténtica y formativa, para sistematizar y reconstruir el conocimiento práctico y para desarrollar el espíritu crítico, todo ello ejes de la autonomía profesional.

Los tópicos recurrentes permiten inferir las características principales de las buenas prácticas de evaluación competenciales: (a) la obligatoriedad de partir de un mapa de competencias realista que distribuya el desarrollo y la evaluación de competencias a lo largo del programa de grado o de máster exigiendo niveles progresivamente mayores; (b) la conveniencia de que dicho mapa permita alcanzar competencias profesionales que integren competencias específicas y genéricas relevantes no solo para el ejercicio profesional sino también para la ciudadanía activa y comprometida; (c) la importancia de diseñar entornos (pruebas ECOEs, asignaturas de prácticas, trabajos de integración, asignaturas hito,... o preferentemente formación en alternancia), para la evaluación auténtica de competencias; (d) la relevancia de disponer de sistemas de registro de la evolución y alcance competencial; y (e) la necesidad de incorporar mecanismos de reflexión sobre la práctica por parte de los estudiantes (vía diarios reflexivos, portafolios, etc.). Este

último aspecto se revela como algo sustantivo para el desarrollo competencial puesto que únicamente disponer de juicio evaluativo y de la capacidad reflexiva asociada al mismo (Boud, Ajjawi, Dawson y Tai, 2018) permitirá continuar aprendiendo y mantenerse competente pese a los cambios progresivamente acelerados que se vislumbra que acontecerán en una sociedad líquida e incierta. Por ello en las universidades se deberán de planificar explícitamente procesos de desarrollo del juicio evaluativo como clave para el desarrollo del resto de competencias y su sostenibilidad en el tiempo. Todo un reto para las instituciones de educación superior del siglo XXI.

Referencias

- Biesta, G. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. y Tai, J. (2018). *Developing Evaluative Judgment in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Nueva York, NY: Routledge.
- Calbó, M. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Cano, E. (2011), *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2016). Retos de futuro en la evaluación por competencias. En E. Cano y M. Fernández (Eds.), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. (139-148). Barcelona: Octaedro.
- European Commission. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- García-San Pedro, M. J. y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: Una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 84-102.
- Godfrey, D. y Brown, C. (2019). *An Ecosystem for Research-Engaged Schools: Reforming Education Through Research*. Londres: Routledge.
- Icarte, G. y Labate, H. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular. *Formación Universitaria*, 9(2), 3-16.
- Sabirón, F. y Arráiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 135-152.
- Sayós, R., Amador, J. A. y Pagés, T. (2016). *Els treballs de fi de grau a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: ICE.