

LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y LA PROMOCIÓN DEL DESARROLLO PROFESIONAL EN EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

THE PEDAGOGICAL DIMENSION OF ASSESSMENT BY COMPETENCIES AND
THE FOSTERING OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE UNIVERSITY
STUDENT

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS COMPETÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO E
PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ESTUDANTE
UNIVERSITÁRIO

Asunción Manzanares, y José Sánchez Santamaría

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

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art13.pdf

En un contexto global de fuerte demanda de acreditación y competitividad de los títulos universitarios, la integración de competencias en el perfil de las titulaciones es un cambio que afecta a la misión de la universidad y su papel en la formación de los futuros profesionales. En el contexto español, todas las reformas acometidas en los últimos veinte años en el marco normativo e institucional universitario (Mora y Vidal, 2005) y la reciente integración de la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), han apelado a la "necesidad de modernizar la universidad, incrementar la calidad de la enseñanza y la investigación, potenciar la excelencia y articular mejor la autonomía universitaria con el papel del Estado y las comunidades autónomas, posibilitar la progresiva transición a un marco europeo de enseñanza universitaria y adaptar la universidad a las transformaciones del contexto social, económico y cultural" (CES, 2009, p. 176).

El proceso de convergencia europea en materia universitaria, culminado en el 2010, pretende dar respuesta a estas preocupaciones y a algunas dificultades que lastran la calidad de las universidades, como es el desajuste de las competencias profesionales y las capacidades que los empleadores requieren a los egresados universitarios. Propuestas como el proyecto Tunning, el proyecto CORE (Competences in Education and Cross Border Recognition) o el modelo para la educación y evaluación por competencias (MECO) a favor de la construcción de un espacio común de Educación Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC), podemos entenderlas como iniciativas para favorecer la incorporación de la formación por competencias en la universidad y para el abordaje de tales dificultades. De forma complementaria, y en un claro intento de vincular, de forma coherente, las competencias con la formación académica, la literatura especializada en este ámbito ha identificado distintos modelos de formación por competencias según la forma en que se desarrollan las competencias en el currículo (Durmond, Nixon y Wiltshire, 1998; Robley, Whittle y Murdoch-Eaton, 2005) o el componente que enfatizan (Bennet, Dunne y Carre, 1999).

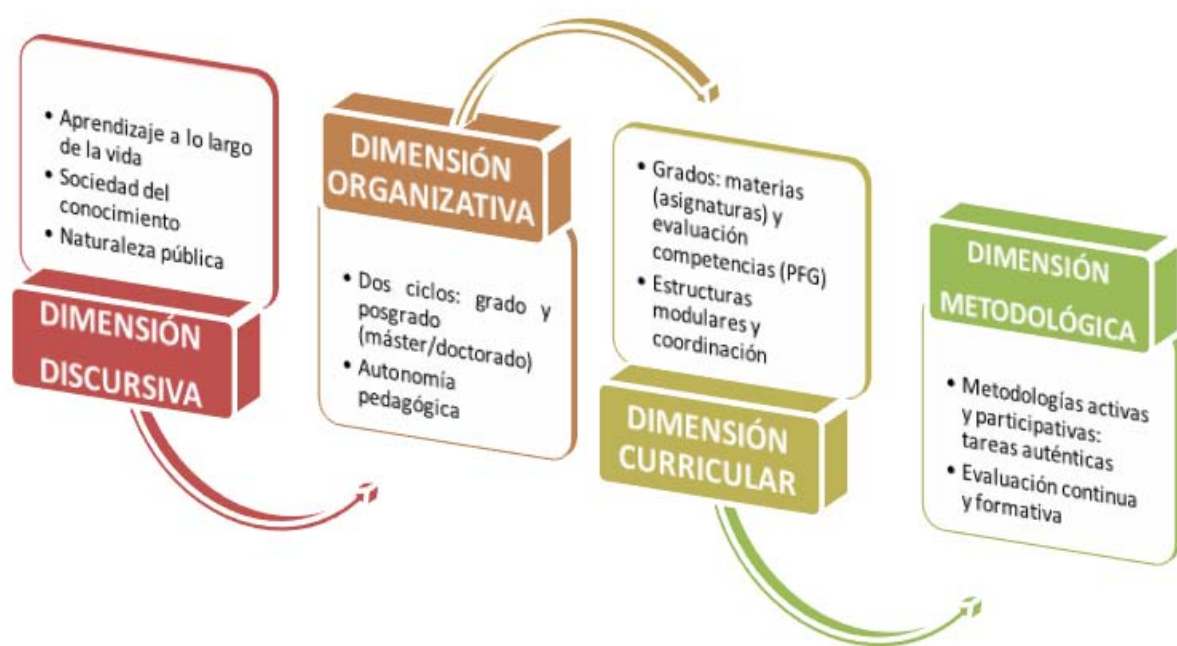
El enfoque de competencias en la universidad española conlleva una serie de implicaciones que podemos concretar en cuatro dimensiones, a saber (figura 1):

- a) Dimensión discursiva. Conceptos como movilidad, transferencia, flexibilidad, entre otros, emergen con fuerza en un contexto discursivo que, amparado en un marco normativo en proceso de consolidación, pretende renovar las funciones sociales de la Universidad: formar profesionales y ciudadanos comprometidos. El principio que da continuidad y coherencia a este discurso es el del aprendizaje a lo largo de la vida, el cual introduce una nueva forma de pensar, organizar y evaluar en la Universidad. Algunos ejemplos que ilustran lo dicho: se refuerza la idea de progresión de los aprendizajes; se empiezan a reconocer grupos de edades hasta ahora poco visibles, por su escasa presencia en las aulas universitarias, abriéndose convocatorias de acceso a la Universidad para personas mayores de 45 años (Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre), entre otros.
- b) Dimensión organizativa. Se ha creado una nueva estructura basada en dos ciclos: grado (enseñanzas de grado) y posgrado (dos niveles: enseñanzas de máster y doctorado), a partir de lo establecido en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Sea cual sea el itinerario que el estudiante siga, toda la formación se dirige al ejercicio profesional.
- c) Dimensión curricular. Aunque es distinta para las diferentes enseñanzas, quizá el cambio más importante se haya producido en el grado. Sin ánimo de hacer una relación exhaustiva, sobresale el hecho de que las asignaturas se organizan en materias o que exista un proyecto

fin de grado en el que se evalúan globalmente las competencias asociadas a la titulación. Lo que parece claro es el esfuerzo por profesionalizar la formación, aspecto propio de la introducción del enfoque de competencias en la educación superior.

- d) Dimensión metodológica. Generalización de nuevas formas de enseñanza y de evaluación. Asunción progresiva de metodologías activas focalizadas en el trabajo cooperativo que permiten abordar la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a los problemas, lo que implica conjugar distintos tipos de evaluación atendiendo a momentos igualmente diferentes, así como a un alumnado diverso.

FIGURA 1. IMPLICACIONES DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia, 2010.

En este sentido, y en el marco de una línea de evaluación sobre la mejora de la docencia universitaria basada en competencias y en concordancia a las demandas de nuestro contexto docente en la Universidad de Castilla-La Mancha, el artículo presenta una aproximación teórico-metodológica sobre la dimensión pedagógica de la evaluación por competencias basada en dos enfoques, superficial y profundo, de modo que nos sirva para avanzar en la comprensión didáctica, tanto dimensional y criterial, de las competencias universitarias. Posteriormente, se aporta una reflexión sobre las implicaciones de las estrategias de evaluación para la recogida de evidencias de desarrollo competencial de acuerdo a criterios de calidad, integralidad, confiabilidad, educatividad y publicidad.

1. DESARROLLO

1.1. La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias en la Educación Superior

La dimensión pedagógica entendemos que aglutina las decisiones que se toman sobre el modelo de formación por competencias y, también, sobre su evaluación. Si se admite que la evaluación es causa y efecto de la formación, ha de considerarse la gradualidad tanto en el diseño del itinerario formativo para el desarrollo de las competencias en los planes de estudio como en el sistema de evaluación de su adquisición por los titulados. Como vemos, este planteamiento no se circunscribe a las decisiones de aula o curso sino que afecta al nivel institucional y programático (Berdrow y Evers, 2010).

La movilización de saberes que se pretende con un enfoque formativo por competencias en la universidad obliga a intensificar el carácter integral de la propuesta formativa y la transparencia del sistema de evaluación. Por tanto, entendemos que la evaluación es el elemento que denota la complejidad de la formación por competencias. Si la cuestión clave es cómo se puede favorecer el desarrollo profesional del estudiante a través de un modelo de evaluación por competencias es lógico pensar que los acuerdos que se toman a nivel de titulación y a través de las estructuras de coordinación de curso son los de mayor potencia para conseguirlo. Y que tales acuerdos se construyen sobre una definición previa y explícita de las competencias, de forma que la evaluación solo tenga que considerar los indicadores referidos a los niveles establecidos en las mismas (Villar y Poblete, 2007). Esto implica prestar atención al modo en que se desarrollan las competencias en el currículo conforme a la realidad institucional y características de los títulos (modelo de formación por competencias) pero también, y de forma muy particular, a la representatividad de las evidencias de aprendizaje recogidas en los programas, y a la relevancia de las estrategias e instrumentos de evaluación para favorecer el desarrollo del estudiante a lo largo de todas las materias (modelo de evaluación por competencias).

1.2. Las competencias: elemento configurador del proceso de enseñanza-aprendizaje

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge que la enseñanza debe organizarse de modo que favorezca la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, prestando especial atención a los métodos de aprendizaje y a los procedimientos de evaluación. Esto conlleva que la Universidad se convierta en un escenario de formación y extrapolación de los aprendizajes a partir de tareas auténticas (De Miguel, 2006; Villardón, 2006), lo cual exige una distancia menor entre lo que se enseña y lo que se aprende; entre lo que se demuestra qué y cómo se sabe. En todo ello, el entorno aula, tanto física como virtual (Ardizzone y Rivoltella, 2004), ha de quedar configurado bajo dos premisas esenciales: por una parte, como un espacio de conocimiento productivo y compartido; y, por otra, como un lugar generador de pensamiento (Salinas, 2007).

Esta situación articula una forma concreta de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, donde:

- a) El estudiante es protagonista (actor/autor) de su proceso de aprendizaje (Biggs, 2005), aunque no el único responsable de su evolución, en el sentido de que "adquirir y evaluar competencias supone la implicación personal de cada estudiante, que se involucre en cada actividad propuesta, que haga reflexión intelectual en cada tarea y realice su propia valoración del aprendizaje" (Villa y Poblete, 2007, p. 36). Sin olvidar el papel que el grupo de

compañeros y los profesores pueden jugar en el desarrollo de las citadas competencias, aunque la evaluación de la competencia siempre es respecto a un alumno.

- b) La enseñanza, a partir de metodologías activas, se centra en crear escenarios de aprendizaje situado, conectados con casos y situaciones lo más reales posibles al mundo laboral y social (Mateo, 2000), de modo que "las actividades de enseñanza del profesor y las actividades de aprendizaje del alumno deben estar dirigidas al mismo objetivo" (Biggs, 2005, p. 178).

Conscientes de que los aprendizajes universitarios asumen un carácter complejo y combinado, organizados en competencias instrumentales, interpersonales y sistemáticas (Villa y Poblete, 2007), entendemos que las competencias universitarias, con un marcado carácter profesionalizador, pueden configurarse como una serie de saberes que un estudiante o un conjunto de estudiantes ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo y cambiante y, en ocasiones contradictorio, en el que se inscribe su vida, contemplando las implicaciones sociales y éticas.

Se trata de que los estudiantes "sean capaces de buscar la información pertinente en cada momento, seleccionarla, procesarla, interpretarla y apropiarse de ella para resolver nuevas situaciones" (Rueda, 2009, p. 4).

1.3. Las competencias como objeto de evaluación

La evaluación educativa ha sido objeto de tratamiento técnico-conceptual y metodológico de forma sistemática desde los años setenta. Son innumerables los esfuerzos académicos llevados a cabo para vislumbrar modelos, enfoques, métodos y procesos sobre la evaluación educativa como disciplina con implicaciones prácticas: descriptivas, explicativas o comprensivas. Asimismo, de las revisiones realizadas sobre la evolución del concepto de evaluación educativa se aprecia como éste ha intentado dar respuesta a las demandas generadas en cada momento histórico. Entre los ámbitos de estudio sobresale el de la evaluación de los aprendizajes, el cual en los últimos años ha recibido un impulso renovado a consecuencia de los profundos cambios que vienen experimentando las universidades de todo el mundo.

Desde una perspectiva micro-analítica, la evaluación de los aprendizajes universitarios puede configurarse como un proceso sistemático de indagación y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que, pretende la emisión de un juicio de valor sobre el logro competencial del estudiante, orientando la toma de decisiones y la mejora sobre el desarrollo de competencias y la planificación curricular del perfil formativo de grado, máster o doctorado (GEM, 2004, citado por Jornet, 2007, p. 4). Por tanto, la evaluación es una herramienta esencial para emitir juicios justos y objetivos sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, apoyando unos saberes formativos basados en un trabajo continuo y progresivo, a partir de tareas auténticas y orientadas al desarrollo de las competencias generales y específicas del perfil formativo del grado, del máster oficial o del doctorado, como de los títulos propios de postgrado y otras acciones formativas en el marco de la Universidad.

De esta aproximación conceptual, se desprende que la evaluación queda caracterizada como sigue:

- a) Se configura a modo de sistema (estrategias, procedimientos y criterios), para dar respuesta a la diversidad de conocimientos, destrezas, habilidades y capacidades que el estudiante debe desarrollar, por lo que requiere de estándares claros y coherentes. Dos motivos explican que deba aspirar a ser compartida:

- Ha de incluir y representar de forma consciente los valores, principios y filosofía de la institución educativa en la que se inscribe, tanto a nivel macro como micro-analítico.
 - La evaluación debe ser fruto de un proceso de negociación y participación de alumnos y profesores. Las cuestiones técnicas de la evaluación (objetivar el dato) son esenciales, pero las sociales (contextualizar la información) son de gran importancia para una evaluación democrática.
- b) Es parte integral del proceso, de modo que persigue una aproximación al mismo en claves de conocimiento y comprensión, es decir, aporta información sobre qué es enseñar y qué es aprender. También sobre cómo y bajo qué condiciones se enseña y se aprende (Villarruel, 2003). En otras palabras, "sin una evaluación adecuada, ni profesores ni estudiantes pueden comprender el progreso que están haciendo" (Bain, 2006, p. 168).
- c) Se basa en una elección informada y sirve a uno o varios propósitos, desde criterios objetivos (consenso intersubjetivo) y justos (equidad) acerca del grado de dominio de las competencias generales y específicas en un título universitario, tanto en su perspectiva sumativa (certifica el logro de competencias) como formativa y compartida (orienta al profesor y al alumno en el desarrollo competencial dentro de un proyecto común). En este sentido, no debemos olvidar que, el desarrollo de las competencias necesarias para la obtención de un título universitario, se adquiere mediante grados del dominio competencial. En la mayoría de los casos, alcanzar el dominio sobre una competencia se establece mediante niveles de dificultad. Esto implica que, tanto la evaluación sumativa como la formativa, deberán tener en cuenta los aspectos progresivos de la adquisición de cada competencia. Así, la evaluación se concibe como resultados esperados bajo unos criterios razonables a partir de la realización de unas actividades de aprendizaje (Biggs, 2005). Pero como evaluar no es sólo medir, en todo proceso evaluativo se precia incorporar una interpretación contextual de la medida (cuantitativa como cualitativa), en el sentido de que la necesaria objetividad de la medida se conjuga con la valoración en base a la subjetividad e intersubjetividad.
- d) Al orientarse a la toma de decisiones y a la mejora del desarrollo competencial, aspecto en el que radica una de las esencias del principio de aprendizaje a lo largo de la vida que da cobertura teórica y metodológica a las competencias, se reafirma el carácter progresivo de la evaluación de los aprendizajes universitarios. Esto requiere esfuerzos compartidos y coordinados, toma de decisiones para establecer prioridades y adaptación a las exigencias del proceso de aprendizaje en tareas auténticas, organizadas según un conocimiento integrado y no fragmentado del saber. Y, a una elaboración de criterios de evaluación que incluyan la adquisición por niveles de dificultad, a fin de poder planificar y mejorar su desarrollo en los aprendizajes que el estudiante realiza a lo largo del proyecto de formación en la Universidad.

Como hemos visto, en la práctica docente universitaria, la evaluación es una parte fundamental del proceso de alineamiento constructivo (Biggs, 2005), aún siendo conscientes de las implicaciones que la linealidad de los procesos tiene sobre realidades complejas (Hargreaves y Shirley, 2009).

1.3.2. La evaluación por competencias en el marco del EEES

La evaluación por competencias no está al margen de las dificultades que tradicionalmente encontramos a la hora de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Antes al contrario, podría decirse que, a las dificultades propias de la evaluación de los aprendizajes y su relación con la calidad educativa, se suman las específicas del enfoque de competencias. A la hora de evaluar por competencias nos sigue preocupando reducir la evaluación a una cuestión técnica desprovista de valores (Santos Guerra, 1999), conseguir que diferentes desempeños reflejen iguales estándares (McDonald y otros, 2000) o vincular la evaluación con un enfoque y nivel de compromiso profundo del estudiante con su aprendizaje (Perrenoud, 2008). En este momento tales cuestiones parecen agudizarse puesto que la competencia, invariablemente, es el resultado de un proceso de aprendizaje y en la evaluación por competencias se evalúa el desempeño del estudiante con respecto a un criterio predeterminado. Por este motivo es imprescindible que las competencias recogidas en el título y declaradas por la institución sean las que realmente se promueven a través de los programas formativos y guías docentes, las que los estudiantes efectivamente practican y las que, en último término, son evaluadas. Esta comprensión de la formación basada en competencias tiene consecuencias sobre la práctica de la evaluación, sobre todo si buscamos una evaluación orientada al aprendizaje, a saber:

- a) La evaluación por competencias requiere la definición precisa de dos cuestiones críticas: cómo y qué nivel de logro se va a evaluar para llegar a juicios consistentes sobre el desempeño de los estudiantes. Estas cuestiones que nos hablan de decisiones vinculadas al diseño y desarrollo de la evaluación no esconden el importante trabajo que ha de hacerse al interior de las titulaciones para conseguir la coherencia interna de la propuesta formativa y un desarrollo integrado de las competencias del perfil profesional. En este sentido, tan importante es definir el mapa de competencias de la titulación como el mapa para su evaluación. El mapa de evaluación de las competencias se construye relacionando las estrategias de evaluación, los resultados de aprendizaje y las evidencias de desempeño que se solicitan a los estudiantes. Es fundamental que las competencias sean coherentes con los resultados de aprendizaje esperados, que éstos estén graduados de un menor a mayor nivel de complejidad y distribuidos en las distintas materias o módulos del título y que cada resultado de aprendizaje se corresponda con las evidencias de desempeño establecidas para cada materia o módulo. Sólo de este modo es posible ver la relación que realmente existe entre tales elementos y, algo que nos parece fundamental conforme al espíritu del EEES, poder calibrar el grado de colegialidad del profesorado de la titulación que da como resultado demandas valiosas y congruentes para con los estudiantes en el proceso de adquisición de tales competencias.
- b) Conforme al planteamiento de Villardón (2007), es preciso señalar que un modelo de evaluación por competencias comporta evaluar todos los saberes que supone la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes) y hacerlo promoviendo su movilización estratégica como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada; cuestión ésta que recuerda a los esquemas de acción piagetianos. Desde esta perspectiva, se trata de una evaluación que se desarrolla a partir de una tarea que realiza el estudiante en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo. Tales características nos llevan a considerar que la evaluación por competencias es una evaluación basada en criterios y circunscrita al desarrollo de prácticas situadas. Es una evaluación que requiere de escenarios próximos a la realidad del perfil profesional de las

titulaciones para poder verificar el saber actuar de forma contextualizada, no sólo por el cúmulo de conocimientos sino por dar respuesta a las exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla.

Dada la complejidad de evaluar competencias, parece haber coincidencia en asumir que sólo es posible comprobar su adquisición de forma mediada sobre las evidencias del desempeño de los estudiantes. El desempeño está basado en la interpretación y construcción de sentido a partir del contexto dado (aprendizaje situado). La aportación del aprendizaje situado a la construcción del conocimiento como base de las competencias es clara: los estudiantes pueden aprender implicándose gradualmente en actividades similares a las que enfrentan los expertos en su ámbito profesional. La significatividad del contexto a efectos de desarrollo profesional, reconocida como referente propio de la formación en el lugar de trabajo (Evans, Hodkinson, Rainbird y Unwin, 2006), también tiene efecto en la formación inicial de los futuros profesionales puesto que los estudiantes construyen un aprendizaje con sentido y adquieren el saber hacer profesional acorde con los requerimientos del título.

La construcción de sentido sabemos que es un elemento clave en el aprendizaje, sobre todo desde una aproximación constructivista y sociocultural. Desde esta perspectiva, a la hora de seleccionar estrategias de evaluación orientadas a promover el desarrollo de las competencias, parece necesario considerar que estamos acercando el contexto profesional a los estudiantes cuando se proponen actividades realistas, vinculadas al entorno coyuntural de la profesión, relevantes en términos culturales y favorecedoras de la actividad social según señala Díaz Barriga (2003) o con vistas a una finalidad, con un sentido para la persona como indica Le Boterf (2001).

Todas estas cuestiones nos llevan a afirmar que el desarrollo de las competencias está estrechamente vinculado a las oportunidades reales que los estudiantes tienen de ponerlas en práctica. En ello tienen un papel primordial las estrategias y actividades de evaluación que la titulación y los programas formativos contemplan para favorecerlas.

1.3.3. Propuesta de modelo sintético-comprensivo de la evaluación por competencias en la docencia universitaria

Tras habernos posicionado respecto a cómo y bajo qué parámetros entendemos la evaluación por competencias, en este apartado pretendemos una aproximación clarificadora a la siguiente cuestión: ¿qué características puede presentar la evaluación de los aprendizajes universitarios en torno al modelo pedagógico que subyace al EEES?

En los últimos veinte años, hemos asistido a la emergencia de nuevos conceptos asociados a la evaluación de los aprendizajes (Mateo, 2000; López Pastor, 2006b), "con la intención de ofrecer matices nuevos a los términos ya existentes, o bien para desmarcarse de un tipo de prácticas evolutivas predominantes e intentar explicar una forma diferente de entender y llevar a cabo la evaluación en la práctica educativa" (Pérez Pueyo, Julián y López, 2009, p. 32).

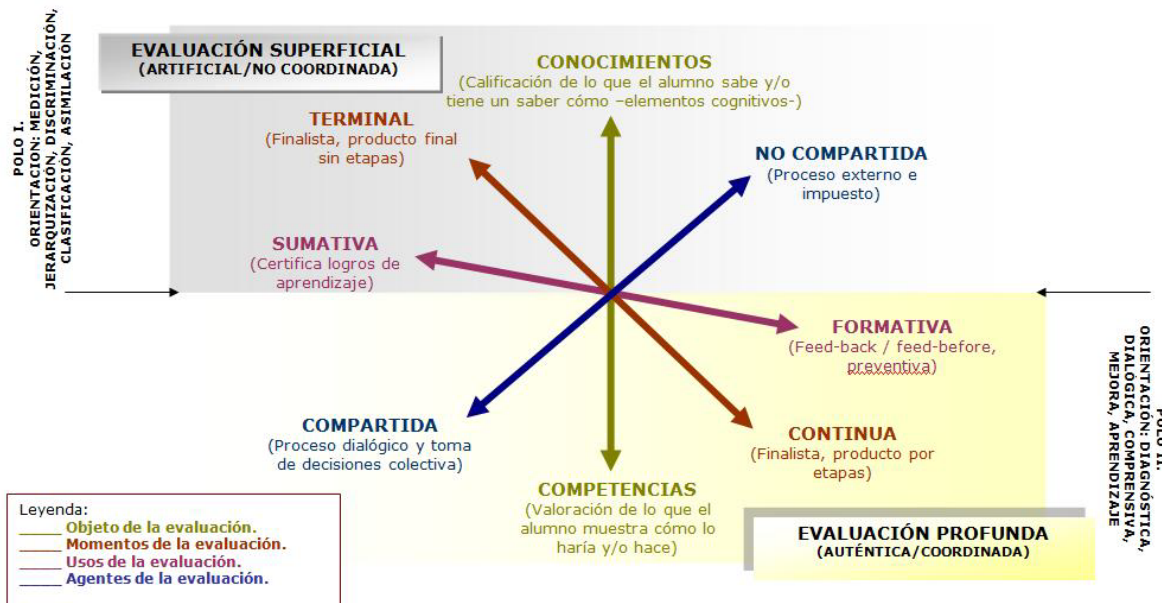
En la figura 2 se presentan dos enfoques de evaluación por competencias (evaluación superficial y evaluación profunda), centrando la atención en cuatro dimensiones de comparación: objeto, momentos, usos y agentes de la evaluación.

- a) Enfoque de evaluación superficial basado en situaciones artificiales y no coordinadas de aprendizaje por competencias. Se centra en calificar y clasificar al alumno. Entre las características de este tipo de evaluación cabe destacar:

- Los conocimientos adquiridos por el estudiante universitario son la preocupación central de la evaluación, en concreto, y siguiendo a Miller (1990), en la calificación de lo que el alumno sabe (principios, teorías, conceptos...) y/o tiene un saber cómo (usar conocimientos); es decir, el conocimiento declarativo y el procedimental (Biggs, 2005). Pone el énfasis, en la mayoría de los casos, en los elementos cognitivos del aprendizaje (Jornet, 2007), dejando al margen la experiencia personal y social.
 - Es terminal. El momento de la evaluación relevante es el final, la rendición de cuentas como producto de cierre de un recorrido formativo. Busca identificar en qué medida el resultado se aproxima o distancia del ideal de aprendizaje marcado por el objetivo.
 - No compartida. Se refuerzan las dualidades en el proceso de evaluación. El profesor es quien diseña las pruebas, sobre él recae toda la responsabilidad a la hora de decir qué es lo que se evalúa, cómo se evalúa, etc. El alumno juega un papel pasivo, ya que no conoce lo que se le va a evaluar, no participa en la configuración de los objetivos y criterios de evaluación.
 - Es sumativa, lo que significa que su principal objetivo es certificar el logro competencial. De este modo, la información que se desprende se dirige exclusivamente a avalar la decisión que el profesor realiza sobre la promoción de los estudiantes (Jornet, 2007).
- b) Enfoque de evaluación profunda basado en situaciones auténticas y coordinadas de aprendizaje por competencias. Sin duda es el ideal a establecer en la práctica docente ya que se puede identificar con la evaluación para el aprendizaje (Harris y Bell, 1986; Biggs, 2005). Se integra dentro del polo orientado a la valoración de la mejora del desarrollo competencial y a su logro, y comprende las siguientes características:
- Competencias. Son los saberes que el estudiante tiene que ir desarrollando y deben ser evaluados de forma individual a modo de resultados de aprendizaje (Poblete, 2009). El objeto de la evaluación se centra en valorar lo que el estudiante muestra como lo haría y/o hace en una situación auténtica (Miller, 1990; Blanco Fernández, 2009).
 - Formativa. Se caracteriza por contemplar los resultados orientados a ver cómo se está desarrollando el aprendizaje del estudiante. Permite identificar errores o aspectos susceptibles de mejora a partir de que sea el propio estudiante el protagonista en la supervisión de lo que va aprendiendo (Perrenoud, 2008; López Pastor, 2009).
 - Continua. Contempla un cúmulo de resultados de aprendizaje obtenidos a lo largo de una materia y/o asignatura, extraídos de las actividades de aprendizaje que se plasman en rúbricas de evaluación de las cuales se derivan una valoraciones, y no siempre una calificación.
 - Compartida. Equivale a crear las condiciones y propiciar las opciones que permitan la participación del estudiante en la evaluación de los aprendizajes universitarios. Dado que la evaluación se entiende como un proceso de construcción dialógica que orienta la toma de decisiones (López Pastor, 2006a), la participación del estudiante en la evaluación es fundamental en el marco de un contexto que potencia la actividad, la información, la mejora, la autoevaluación, la reflexión y la colaboración (Villardón, 2006, p. 64).

Teniendo en cuenta el sentido y función de la evaluación que venimos defendiendo, las características: terminal y sumativa, pertenecientes al enfoque de evaluación superficial, podrían formar parte del enfoque de evaluación profunda, pero con menor grado de intensidad, idoneidad y relevancia dentro del proceso evaluativo.

FIGURA 2. POLOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES UNIVERSITARIOS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia, 2010.

En definitiva, la evaluación por competencias debe servir a una finalidad última en el proceso de aprendizaje universitario: “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” (Cano García, 2008, p.10).

Y, en todo ello, se hace imprescindible ser coherentes con respecto a tres cuestiones que Blanco (2008) concreta del siguiente modo y que nos atrevemos a decir que son válidas a nivel institucional, programático y de aula:

- En el nivel de diseño y desarrollo entre lo que establece el programa educativo general y la práctica evaluadora en el aula.
- En las implicaciones ideológicas y técnicas que sustentan las diferentes tipos de evaluación.
- En el diseño de escenarios de evaluación auténtica, formativa y compartida (definición de competencias, resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, tarea auténtica, rúbricas de evaluación, etc.).

1.4. La selección de estrategias y actividades de evaluación para el desarrollo de competencias

La evaluación ha de recoger la complejidad de las competencias y hacerlo de la forma más ajustada al escenario profesional para el que se está formando a los estudiantes. Si para un desempeño eficiente de la profesión es necesario *saber* los conocimientos requeridos por la misma, si a su vez un ejercicio eficaz de éstos requiere *saber hacer* pero, para ser funcionales en un mundo cambiante, es preciso *saber estar* y más aún *saber ser*, esta visión integradora de las competencias debe verse reflejada en las estrategias y actividades de evaluación que se proponen a los estudiantes.

Con respecto a las estrategias de evaluación, sabemos de la importancia de que sean consistentes, coherentes con el estilo de trabajo desarrollado –en palabras de Biggs (2005), estén alineadas constructivamente- y recojan evidencias tanto del proceso como del resultado de aprendizaje.

La adquisición de las competencias exige un empleo diversificado de las estrategias de evaluación que ha de entenderse no sólo como batería disponible de metodologías, técnicas o instrumentos sino más bien como dispositivo articulado en función de su progresiva complejidad y potencia informativa tanto para el profesor como para el estudiante; incluso para los cuadros encargados de la coordinación de la titulación, caso de movernos en un nivel programático. Por tanto, no es una cuestión de variedad de estrategias (pruebas estandarizadas, exámenes, ensayos, informes, trabajos de investigación, portafolios, resolución de problemas, estudio de casos), sino de progresión en su uso conforme a la naturaleza de las demandas planteadas a los estudiantes (conceptuales, prácticas, de comparación, de creación) y de su nivel de dificultad.

La evaluación ha de responder a una secuencia acorde con el desempeño complejo que implica la adquisición de las competencias a través del trabajo en varias materias y a lo largo de todo un programa formativo. Si el foco es verificar el saber actuar del estudiante, demostrado en la acción, las estrategias de evaluación han de combinarse de tal modo que permitan recoger evidencias relevantes con una menor cantidad de trabajo para el profesor y la mayor potencia informativa para el estudiante y el profesor sobre la evolución experimentada. Fullerton (1995) habla de hacerlo de una forma estratégica e inteligente para conseguir una mejor integración de la evaluación por competencias en el trabajo cotidiano de los profesores y estudiantes. Este punto nos parece especialmente determinante de la calidad del modelo de evaluación que se propone y de su repercusión en el desarrollo de competencias. A nuestro juicio, es uno de los aspectos que concentra importantes riesgos de contravenir los principios del aprendizaje que promueve este cambio de modelo educativo en la universidad, en los términos que, por ejemplo, señala Rué (2008). El tránsito de una evaluación eminentemente normativa, en relación a lo transmitido; a una evaluación criterial, en referencia a los desarrollos alcanzados, requiere de estrategias de evaluación orientadas al aprendizaje. Esta orientación al aprendizaje se concreta en disponer de estrategias de evaluación que reúnen las siguientes características:

- a) Variadas, para capturar las distintas dimensiones de las competencias (saber, saber hacer, saber estar, saber ser).
- b) Graduales, acordes con el itinerario formativo de los estudiantes y su nivel de madurez en la toma de decisiones sobre su aprendizaje.
- c) Sensibles a una construcción situada de la competencia y, por tanto, que contemplen las exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto donde se desarrolla.
- d) Respetuosas de la diversidad de estudiantes, de sus necesidades y, cada vez más, del reconocimiento de los aprendizajes ya adquiridos.

- e) **Formativas**, que ofrezcan información de retorno al estudiante de calidad para que sepa cómo le fue y en qué puede mejorar su trabajo.

Como vemos no dejan de ser características que refuerzan el papel que la evaluación tiene en el reajuste del proceso de enseñanza-aprendizaje que se está desarrollando. La evaluación por competencias pide diseñar y desarrollar un proceso de mejora en donde se confunde evaluación y aprendizaje. Ha de planificarse y son las guías docentes donde han de recogerse las plantillas de evaluación (rúbricas) que especifican las evidencias que se esperan y los resultados a alcanzar por los estudiantes.

Las estrategias, en la práctica, se concretan a través de distintas actividades de evaluación. La importancia de las actividades radica en que son las que generan las evidencias de aprendizaje. En este punto hemos de decir que nos preocupa, de una parte, el salto que se produce de la estrategia de evaluación a la actividad que la concreta y, de otra, el equilibrio que los profesores conseguimos entre las exigencias y condiciones puestas a las actividades (calidad, cantidad, tiempo, rigor, forma de presentación, etc.) y el apoyo que ofrecemos en su realización (tutoría, sistemas de información y feed back).

De tal forma, no es suficiente con interesarnos por las estrategias y actividades de evaluación sino también por su uso y los enfoques de aprendizaje que los estudiantes adoptan frente a las demandas de evaluación. La decisión, como venimos sosteniendo, no es de tipo técnico sino pedagógico. No se trata sólo de encontrar la estrategia más adecuada y usarla de forma respetuosa con la finalidad de la materia o módulo, sino de primar el sentido y funcionalidad de las estrategias y actividades para desarrollar competencias conforme a los cánones de lo que hemos convenido en denominar "evaluación auténtica". Posiblemente, éste sea uno de los aspectos más críticos de la evaluación por competencias puesto que implica determinar qué es lo que se capta a través de las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación y qué es lo que exactamente se interpreta (Sadler, 2009). Esta cuestión nos remite al papel que juegan las evidencias de aprendizaje. Las evidencias de aprendizaje, seleccionadas sobre la base de una construcción compleja y significativa de los desempeños y de un contexto real o simulado, se corresponden con los rasgos de una evaluación auténtica (Perrenoud, 2008). La posibilidad de encontrar evidencias relevantes que definen la ruta del aprendizaje, no sólo es una cuestión necesaria para dar validez y fiabilidad a la evaluación, sino que también significa la posibilidad de comprender el modo que tienen los estudiantes de interpretar la tarea que se les propone y el enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) que van a asumir.

1.5. Criterios para la determinación de evidencias y situaciones de aprendizaje

Ante una actividad de evaluación diseñada para la adquisición de competencias, el estudiante pone en juego las capacidades y conocimientos que le ayudan a interpretar la tarea propuesta, a valorar la carga de trabajo que representa esta demanda y a ensayar las posibilidades de resolverla. Las diferencias en los desempeños de los estudiantes provienen, en gran medida, de cómo se despliegan todos estos aspectos. En definitiva, de la interpretación que hacen de la actividad y de la situación en la que se propone su evaluación.

Admitida esta cuestión, y puesto que no se evalúa la competencia en sí misma, sino a través de sus indicadores -presentes o no- en la evidencia recogida, es obvio que la determinación de las evidencias de aprendizaje es una de las tareas de mayor importancia que ha de realizar el profesorado de una titulación, programa o curso. Probablemente sea éste uno de los trabajos más exigentes para el profesorado que requiere el conocimiento de la propia disciplina y su proyección en los contextos

profesionales de referencia puesto que se trata de construir epistemológicamente la ruta a seguir por los estudiantes y ésta, al tiempo, ha de ser expresiva de los requerimientos del perfil profesional. Únicamente con un buen conocimiento de cómo se construye internamente la disciplina podemos identificar los aspectos relevantes para su aprendizaje, y sólo con un buen conocimiento de qué utilidad tienen esos aprendizajes en el área profesional podemos seleccionar evidencias resistentes al paso del tiempo.

Si las evidencias, como ejecuciones directas del estudiante, prueban que se ha producido un aprendizaje es claro que su selección ha de estar presidida por un criterio de relevancia. Si las competencias se adquieren de forma progresiva, además, hemos de incorporar otro criterio de pertinencia con respecto al nivel de dominio de la competencia que se espera desarrollar o, en su caso, evaluar. También las evidencias han de ser representativas de las competencias recogidas en un título o programa formativo, y funcionales con respecto al ámbito profesional.

Las evidencias, además, remiten a una situación estimulante del aprendizaje, previamente diseñada y para la que se han identificado los factores que dan sentido a la actividad en ese contexto, para una determinada competencia y grupo de estudiantes. Conforme corresponde a un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, el trabajo de selección de las evidencias de aprendizaje invita al profesorado a hacer un análisis previo de las condiciones propicias del escenario de aprendizaje. El trabajo previo de planificación, según un modelo de formación por competencias, es elevado y, en el punto al que nos referimos, exige del profesorado no sólo haber identificado los saberes que implica la competencia que se pretende desarrollar, sino también las metodologías de enseñanza y evaluación que mejor las desarrollan, los espacios y los tiempos para su aprendizaje, el contexto en el que se van a ensayar tales competencias.

Por último, las evidencias guardan una estrecha relación con la evaluación porque documentan el proceso de aprendizaje permitiendo valorar la progresión del estudiante en la adquisición de las competencias. Al incluir el nivel de dominio que se espera desarrollar es necesario adecuar las evidencias de aprendizaje al diseño de evaluación y comprobar si realmente incluye fuentes de evidencia y modalidades de evaluación (autoevaluación, evaluación entre pares, etc.) que permiten recoger evidencias de los distintos saberes implicados (conocimientos, habilidades, actitudes). La graduación en las estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación es una forma de verificar si la evaluación se acomoda a la posición de nuestra materia o módulo y su contribución al logro del perfil competencial del título. Corresponde a las estructuras de coordinación de la titulación valorar el nivel de precisión que se consigue globalmente, sobre todo en el momento de salto entre los niveles de desempeño de las competencias en los diferentes cursos. En otras palabras, si la evaluación de las evidencias de aprendizaje refleja suficientemente el nivel de cualificación que se busca. No obstante, la cuestión de si la evaluación de las evidencias de aprendizaje refleja suficientemente el nivel de cualificación que se busca es una cuestión fina que estimamos que todavía necesita de un mayor recorrido práctico en la enseñanza universitaria.

2. CONCLUSIONES

El discurso de las competencias está presente en la universidad como consecuencia de la propia evolución institucional pero básicamente por el nuevo rol que se le demanda. De momento, la formación por competencias parece adaptarse mejor a los retos que la institución tiene planteados (internacionalización, reconocimiento de los aprendizajes, transferencia, movilidad). Los paulatinos avances en el consenso

conceptual parecen haber dado paso a un trabajo de gestión e implementación del cambio en donde la evaluación de la calidad de la formación tiene un peso específico.

De forma particular, la universidad como contexto para la formación en competencias ha favorecido la reflexión por parte de los gestores y profesores sobre el nexo entre el aprendizaje universitario, las demandas profesionales de los egresados y la validez de su cualificación. Un desarrollo integrado de las competencias profesionales requeridas por los títulos necesariamente concita una práctica de la evaluación de los desempeños de los estudiantes que involucra, de forma sistémica, decisiones sobre el desarrollo curricular y procesos de evaluación orientados al aprendizaje. Los avances han sido importantes pero, a nuestro juicio, todavía hemos de progresar en el análisis de las prácticas vigentes con respecto a la evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios y determinar su utilidad para los distintos contextos formativos y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA (2007). *Reflex: el profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid. Disponible en: http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf.

[Consultado el 15 de septiembre de 2010].

Ardizzione, P. y Rivoltella, P. C. (2004). *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la docencia universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València – Estudi General.

Bennet, N., Dunne, E. y Carre, C. (1999). Patterns of core and generic skills provision in Higher Education. *Higher Education*, 37, 71-93.

Benito, M. (Dir.) (2007). *La evaluación del proceso de formación del profesorado universitario dentro del Proyecto Monitorización y Evaluación de un Programa Piloto de Formación de Profesores Universitarios para el proceso de Convergencia Europea: un proyecto interuniversitario*. Proyecto financiado en el marco del Plan Nacional I+D SEJ2004-07594-C02-02.

Berdrow, I. & Evers, F. (2010). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4) 419-434.

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

Blanco Fernández. A. (Coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Blanco Blanco, A. (2008). Formación universitaria basada en competencias. En Prieto, L. (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp. 31-59). Barcelona: Octaedro-ICE Universitat de Barcelona.

Cano García, M^a. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> [Consultado el 17 de septiembre de 2010].

Consejo Económico y Social de España-CES (2009). *Informe del sistema educativo y capital humano*. Madrid: CES.

- De Miguel, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII (111), 7-36. Disponible en <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf> [Consultado el 6 de diciembre de 2010].
- Drummond, I., Nixon, I. y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, vol 6 (1) 19-27.
- Evans, L., Hodkinson, P., Rainbird, H. y Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. London: Routledge.
- Fullerton, H. (1995). Embedding alternative approaches in assessment. En P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 110-124). London: Kogan Page.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. California: Corwin.
- Harris, D. y Bell, C. (1986). *Evaluating and assessing for learning*. London: Kogan Page.
- Jornet, J. M. (2007). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de Intercambio de Grupos de Formación del Profesorado. Cádiz: Universidad de Cádiz (en papel).
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Pastor, V. M. (2006a). Evaluación docencia universitaria y ECTS. *I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la Evaluación*. Campus de Segovia - Universidad de Valladolid (en papel).
- López Pastor, V. M. (2006b). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (3), pp. 93-119.
- López Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Manzanares Moya, A., Ulla Díez, S. y Galván-Bovaira, M. J. (2009). Evaluación para la mejora e innovación docente: la implantación del sistema ECTS en Psicopedagogía. En Vizcarro Guarsch, C. (Coord.) *Buenas prácticas en docencia y políticas universitarias*. (pp. 175-194). Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE, Universitat de Barcelona.
- McDonald, R., Boud, D. Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/región/ampro/cinterfor/pub/boletín/149/pdf/rodajog.pdf> [Consultado el 4 de mayo de 2010].
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 63-67.

- Mora, J.G. y Vidal, J. (2005). Two decades of change in Spanish Universities: learning the hard way. En Gornitzka, A., Kogan, M. & Amaral, A. (Eds.) *Reform and change in Higher Education* (pp. 135-152). Netherlands: Springer.
- Pérez Pueyo, A., Julián, J. A. y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López Pastor (Coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44). Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Poblete, M. (2009). *Evaluación de competencias en la Educación Superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta*. Universidad de Deusto. Disponible en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PONENCIA01.htm> [Consultado el 8 de septiembre de 2010].
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, concreta la siguiente estructura de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior (Boletín Oficial del Estado, número 260, de 30 de octubre). Disponible en: <http://www.educacion.es/boloniaeees/estructura.html> [Consultado el 3 de septiembre de 2010].
- Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (Boletín Oficial del Estado, número 283, de 24 de noviembre). Disponible en: <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/publicaciones/bomepsyd/2010-bome-enero-marzo.pdf?documentId=0901e72b800cef72> [Consultado el 3 de septiembre de 2010].
- Robley, W.A.; Whittle, S.R. y Murdoch-Eaton, D.G. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology, *Journal of Further and Higher Education*, 29 (3), 221-231.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1), 1-19. Disponible en www.um.es/ead/Red_U/m1/rue.pdf [Consultado el 29 de noviembre de 2010].
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa (RIDIE)*, 11 (2), pp. 1-16. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-rueda.html> [Consultado el 13 de septiembre de 2010].
- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Salinas, P. V. (2007). El paradigma de la evaluación educativa y sus implicaciones en el aprendizaje constructivista. *Revista de Antropología Experimental*, 7, 93-97.
- Santos Guerra, M.A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Disponible en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf [Consultado el 4 de diciembre de 2010].
- UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009. La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Paris,

5-8 de julio. Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf [Consultado el 7 de diciembre de 2010].

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de Competencias. *Educatio Siglo XXI* 24, 57-76. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136> [Consultado el 9 de septiembre de 2010].

Villarruel, M. (2003). Evaluación educativa elementos para su diseño operativo dentro del aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-17. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/473Villarruel.pdf> [Consultado el 14 de septiembre de 2010].

