

**LA NUEVA NATURALEZA DEL APRENDIZAJE Y DE LA
EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO
COMPETENCIAL, RETOS EUROPEOS EN LA EDUCACIÓN
DEL SIGLO XXI**

**THE NEW NATURE OF LEARNING AND OF EVALUATION IN THE CONTEXT OF
COMPETENTIAL DEVELOPMENT, EUROPEAN CHALLENGES IN THE
EDUCATION OF THE 21ST CENTURY**

Joan Mateo y Dimitris Vlachopoulos

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 - Volumen 3, Número 3

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num3/art3.pdf>

Fecha de recepción: 05 octubre de 2010
Fecha de dictaminación: 16 octubre de 2010
Fecha de aceptación: 20 octubre de 2010

«Los profesores seremos felices cuando renunciemos a enseñar e intentemos simplemente dar a nuestros alumnos marcos de aprendizaje que les permitan reflexionar, hacer trabajar los ojos, las orejas, el cerebro y por qué no el cuerpo, la creatividad. La crisis actual de la enseñanza se da porque renunciemos a entrar en esta nueva lógica (François Bégedeau, "El Periódico" 6 de enero de 2009, p.49).

En 1991 y por primera vez en Estados Unidos, el gasto total en bienes industriales fue superado por el aplicado a las tecnologías de la información y la comunicación (Trilling, B. y Fadel, Ch. 2009). Con ello se materializa un cambio similar al que se produjo a mediados del siglo pasado cuando se pasó de la sociedad agrícola a la industrial, en este caso la deriva se produce desde la sociedad industrial a la del conocimiento.

En este contexto cabe pensar que los sistemas educativos deben prepararse para generar respuestas nuevas acordes con las nuevas necesidades. El conocimiento actual, el del siglo XXI, mantiene básicamente su esencia clásica pero presenta algunas características nuevas que le otorgan una naturaleza distinta al de épocas anteriores.

La construcción del saber postmoderno se fundamenta en el análisis crítico de una ingente acumulación de datos e información que circula por la red y que genera cambios sustanciales y vertiginosos del propio conocimiento. La magnitud de la tarea obliga a los investigadores a especializarse y a fragmentar los campos del saber para poder así atender su rápida obsolescencia y su continua y acelerada innovación.

Consecuentemente si la naturaleza del conocimiento se modifica, también debe hacerlo nuestra relación con él. A una relación de dominio, propia de la educación del siglo pasado le sucede una de gestión competente que marca los enfoques pedagógicos del actual.

La educación como vínculo entre el hombre y el universo a través del establecimiento de enlaces entre el conocimiento y la interpretación de la realidad para comprenderla e intervenir en ella, precisa de nuevas conceptualizaciones. Dice Borghesi : "educar es convertir el conocimiento en experiencia y la información en vida". (La Vanguardia 16 de Diciembre de 2005 –la contra- y en su libro "El sujeto ausente" (2005))

Entendemos que el filósofo y pedagogo italiano no hace sino reclamar la necesidad de visiones más integrales del universo y establece como camino para conseguirlo un tipo específico de nexo entre el conocimiento y la realidad, el marcado por la preeminencia de la experiencia y la vida respecto del conocimiento y la información. Creemos que en el análisis de las características de ese nexo reside la naturaleza de los nuevos enfoques formativos basados en el desarrollo competencial y la base de las nuevas concepciones pedagógicas y a ello dedicaremos este escrito.

1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y SU CARACTERIZACIÓN

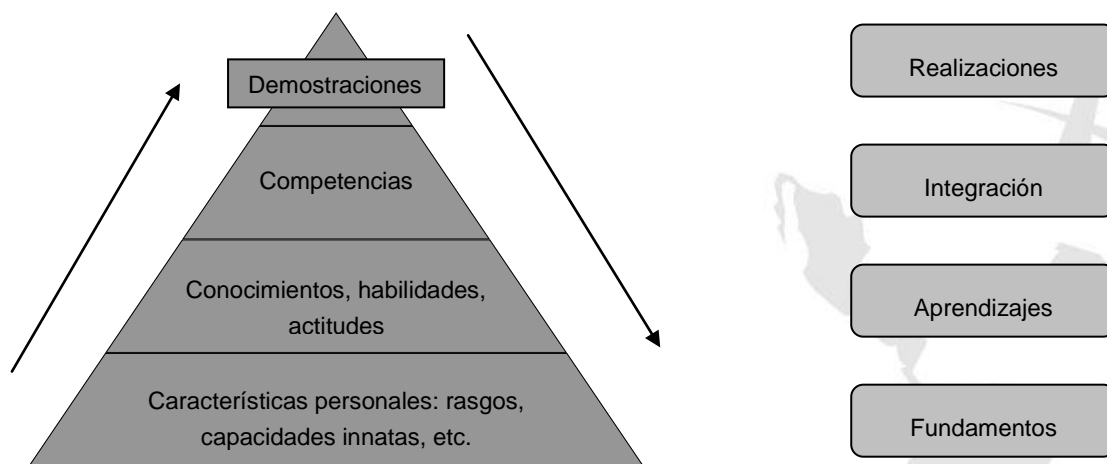
Para una mejor comprensión de su concepto, consideramos interesante revisar, cómo entendemos las competencias desde la vertiente educativa y cómo se estructuran según su función, ya que, revisando la literatura, observamos que las competencias se perciben desde diversos- y dispares- puntos de vista.

Más concretamente, en la bibliografía se han utilizado numerosos términos para describir los resultados de los procesos de aprendizaje, como habilidades, destrezas, capacidades, competencias, etc., sea como sinónimos o como términos con matices diferentes. De esta manera podemos afirmar: (Mateo, J., Escofet, A, Martinez, F y Ventura, J., 2009):

- Los rasgos y las características personales son los cimientos del aprendizaje, la base innata desde la que se pueden construir las experiencias subsiguientes. Las diferencias en rasgos y características ayudan a explicar por qué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades.
- Los conocimientos, las habilidades y las actitudes se desarrollan a partir de las experiencias de aprendizaje, que, si se definen de una manera amplia, incluyen tanto la escuela como el trabajo, la familia, la participación social, etc.
- Las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.
- Las demostraciones comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos.

La siguiente figura muestra la estructura jerárquica de estos conceptos y permite establecer las diferencias¹.

FIGURA 1. LA ESTRUCTURA JERÁRQUICA DE LOS CONCEPTOS



¹ Esta conceptualización procede del trabajo realizado por el Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) y su Working Group on competency-based Initiatives, patrocinado por el NCES (National Center for Education Statistics). Referencia: NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible en www.inces.ed.gov/publicsearch/ [consultado el día 3 de septiembre de 2008].

Presentamos para su caracterización un conjunto de diferentes definiciones que aparecen frecuentemente en la bibliografía sobre el concepto de competencias:

- “Competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, una capacidad que se sustenta en conocimientos, pero no queda reducida a éstos” (Perrenoud, 1999).
- “Competencia es un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (Lasnier, 2000).
- “La competencia es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, un deber o un rol adecuadamente. Un alto nivel de competencia es un pre-requisito de buena ejecución. Tiene dos elementos distintivos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular, e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Hay que distinguir las competencias de los rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo. Se adquieren mediante el *learning-by-doing* y, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, no se pueden evaluar independientemente” (Roe, 2002).
- “Competencia es más que conocimiento y habilidad. Implica la habilidad de responder a demandas complejas mediante la movilización de recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes). (Rychen, D.S. y Salganik, L.H. 2005)
- “Competencia es la gestión global y eficiente de la aplicación de un conjunto seleccionado e integrado de conocimientos y habilidades sobre contextos de realidad complejos con el objeto de interpretarlos, comprenderlos e intervenir eficazmente en ellos” (Mateo, J. y Martínez, F., 2008).

Sin embargo y tal como señala Weinert (2001), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto de un dominio. Implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.

Desarrollar el uso competencial de un conocimiento o habilidad sobrepasa su mero dominio o la aplicación mecánica y habilidosa del mismo sobre un contexto de realidad. Supone interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física social y cultural y actuar con efectividad y eficiencia no tan sólo en la realización de la aplicación sino también en la interpretación del contexto y sus significados.

Hacer un uso competente del conocimiento o de una habilidad incluye saber lo que uno necesita saber y también lo que no se necesita. Llegar a este tipo de comprensión supone reconocer el contexto donde una habilidad funciona con efectividad en interacción con él.

Poseer una habilidad específica supone simplemente dotarnos de un instrumento para actuar en un contexto específico y en cambio la adquisición de una nueva competencia implica un efecto directo sobre nuestra capacidad para interpretar y dotar de nuevos sentidos a la realidad sobre la que actuamos.

En definitiva la adquisición de conocimientos y habilidades desde esta nueva dimensión competencial nos aporta nuevas metáforas que actúan de mediadoras en nuestras interacciones con la realidad y la dotan de nuevos y más relevantes significados.

A modo de síntesis, podemos decir que:

- La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz.
- Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables en tanto que hay actividades que impliquen que se llevan a cabo.
- Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendido anteriormente quizás de manera separada.

2. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL CONTEXTO DE LA UNIÓN EUROPEA

El desarrollo de las competencias básicas forma parte esencial del programa de trabajo de la U.E. conocido como Education and Training 2010 y que surge como respuesta a los planteamientos del Consejo Europeo que se reunió en Lisboa el 23 y 24 de Marzo de 2000 y que posteriormente fueron ratificados en la resolución del año 2002 donde se establece definitivamente que las competencias básicas (key competences) constituirían una clara prioridad educativa para todas las edades y que se deberán desarrollar programas para su concreción e incorporación en los currícula de todos los países de la Unión.

Para dar respuesta a esta demanda se desarrollaron iniciativas para tratar de determinar cuáles eran las competencias básicas fundamentales que debía desarrollar cualquier estudiante durante la época de formación reglada a fin de garantizar su capacidad para insertarse como ciudadano en la sociedad. Se pretendía con ello orientar los currícula alrededor de ellas.

Este planteamiento condujo, inicialmente, a la generación de múltiples plataformas constituidas casi todas ellas por un gran número de competencias de carácter atomizado. Esta forma de actuar fue duramente criticadas (Perrenoud) pues suponían nuevamente situar el proceso educativo bajo un prisma conductista y retrotraían el sistema a los modelos orientados a objetivos, más propios de los años setenta. Bajo este enfoque las competencias eran definidas como la capacidad para realizar tareas específicas de modo individual (Eurídice, 2002)). Estos modelos únicamente han tenido un cierto desarrollo en el ámbito de la formación profesional manteniéndose una tradición de trabajo por objetivos específicos ahora ampliados a las competencias atomizadas. (Rodríguez, *et al.*, 2010)

Se dieron también enfoques de carácter cognitivista en las que las competencias son vistas como conjuntos de procesos mentales desarrollados por el estudiante con la finalidad de tener un desempeño efectivo. El individuo, bajo este paradigma es considerado como un sujeto activo procesador de información que posee competencias cognitivas que deben ser desarrolladas usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. Esta posición también fue objeto de crítica ya que los planteamientos curriculares que surgen de ellas pecan de incurrir en ignorar los contextos de aplicación.

Finalmente se ha ido abriendo camino las concepciones integradas y holísticas de las competencias que son las reflejadas en las definiciones escogidas por nosotros anteriormente.

Bajo esta acepción uno de sus principales fundamentos reside en el establecimiento de fuertes nexos entre competencia, individuo, tarea y contexto. Pero a la vez esta concepción insiste en hacer una distinción entre el conocimiento y el desempeño.

Como resultado de estas iniciativas, en el ámbito europeo se huye de la atomización y se definen para la enseñanza reglada ocho dominios competenciales de carácter muy amplio que se consideran como básicos para que una persona pueda lograr su realización personal, integrarse en la sociedad, ejercer la ciudadanía activa y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida.

Estos dominios son concebidos como grandes orientaciones del currículo y de los procesos de formación continua y deberán revisarse y actualizarse de forma periódica, pero siempre desde el espacio definido por los contenidos curriculares (conceptos, procesos, actitudes, valores) y el contexto.

Los ocho grandes dominios a los que hacemos referencias son:

- 1.- *Competencia en comunicación lingüística* entendida como habilidad para expresarse e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita e interactuar lingüísticamente de forma apropiada en cualquier contexto social y cultural.
- 2.- *Competencia en lenguas extranjeras* se entiende como una ampliación de la anterior y se desarrolla de acuerdo a las necesidades del contexto. También se incluye en esta competencia el desarrollo de habilidades orientadas a la mediación y a la comprensión intercultural.
- 3.- *Competencias en la matemática en la ciencia y en la tecnología* implican habilidades en el uso del cálculo matemático para la resolución de problemas cotidianos, en el uso del conocimiento y la metodología científica para explicar el mundo y la naturaleza y en la comprensión y aplicación de la tecnología para modificar los contextos naturales de acuerdo a las necesidades humanas.
- 4.- *Competencia digital i para el tratamiento de la información* implica el uso crítico de los medios electrónicos para el trabajo, la diversión y la comunicación. En su nivel más elemental supone usar la tecnología multimedia para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para comunicarse y participar en las redes vía internet.
- 5.- *Competencia para aprender a aprender* implica la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje tanto de forma individual como colectiva. Incluye la habilidad para gestionar con eficiencia el uso del propio tiempo y para aplicar el conocimiento y las habilidades sobre una variedad substantiva de contextos.
- 6.- *Competencias cívicas e interpersonales* abarcan todo tipo de conductas que se deben desarrollar a fin de ser capaz de participar de manera constructiva y eficiente en la vida social y en la resolución de conflictos tanto de carácter personal como social.
- 7.- *Competencias asociadas a la autonomía y a la iniciativa personal* constituyen componentes de carácter pasivo y activo e implican desarrollar la capacidad de aceptar responsabilidades para la propia acción, desarrollar visión estratégica, ser capaz de marcarse objetivos y conseguirlos. Induce en general a la aceptación activa de la innovación y el cambio.
- 8.- *Competencia para la expresión cultural* implica desarrollar la capacidad para conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos la importancia de la expresión creativa tanto de ideas como de experiencias o emociones.

Estos dominios competenciales se generaron asociados no tan sólo a la formación reglada sino también a los procesos de formación a lo largo de toda la vida y se deben percibir como interdependientes entre

ellos y en cualquier caso el énfasis se ha de situar en el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la valoración de los riesgos, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos y las emociones.

Constituyen el marco de referencia clave y de gran valor para el desarrollo de las competencias a implementar en los currícula de la enseñanza obligatoria de los países europeos. Tanto es así que todos los países de la U.E. han ido innovando sus propuestas curriculares clásicas, incorporando fundamentalmente conjuntos de competencias claramente inspirados o derivados de la propuesta marco.

En el caso concreto de España la propuesta se articuló a partir de las siguientes ocho dominios competenciales:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal

Dada la estructura autonómica de nuestro país cada autonomía, en el legítimo uso de sus derechos, ha optado por desarrollar su propia propuesta (inspirada, eso sí, en el marco de referencia europeo) o aceptar la estatal y, en algún caso, añadirle alguna competencia más de carácter propio.

3. COMPETENCIAS Y CURRÍCULO

La mayoría de países europeos han ido incorporando en los últimos años el desarrollo competencial en sus currícula. En España la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación incorpora las competencias básicas al currículo, como uno de sus elementos, y les otorga el "rol" de referente curricular para la evaluación general de diagnóstico y la evaluación de diagnóstico.

Se asume con esta decisión legislativa, las conclusiones de los organismos internacionales (la OCDE y la Comisión Europea) y del programa para la evaluación internacional de los alumnos de la propia OCDE (PISA) sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas como un medio para mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos.

Sin embargo basta revisar la mayoría de las propuestas curriculares surgidas a partir de la incorporación de las competencias básicas para detectar que no se ha resuelto su integración en el conjunto del diseño curricular. Se trata más bien de una simple yuxtaposición en las que las competencias aparecen listadas sin ningún planteamiento de cómo encajarlas en el sistema.

Posiblemente la dificultad se centra en la conceptualización que se hace de las competencias considerándolas más como objetivos a asumir que potencialidades de los sujetos a desarrollar.

En el paradigma conductista los objetivos constituían los elementos clave en el modelo de transmisión-recepción y eran enunciados y prescritos de manera invariable mientras que en una educación basada en competencias estas deben ser establecidas y consideradas de acuerdo a las circunstancias del entorno y los elementos culturales en los cuales se encuentra inmerso el sujeto que aprende. (González, O., 2002)

Es justamente ese carácter contextual de las competencias el que les confiere su propia esencia y nos obliga a modificar todas nuestras acepciones pedagógicas. No podemos desarrollar un currículo y unos modelos de evaluación orientados exclusivamente a la consecución de unos objetivos de carácter invariante sino a desarrollar nuestra capacidad para leer, analizar e interpretar realidades distintas y variables y desde su comprensión saber gestionar eficientemente nuestros conocimientos por tal de intervenir eficazmente en ellas.

Con ello no negamos en absoluto la importancia del conocimiento y su aprendizaje para desarrollar nuestras competencias, sin conocimiento no hay ninguna posibilidad de desarrollo competencial, constituye una de sus condiciones necesaria pero no suficiente. Veamos cuál es el papel asignado a cada uno de los elementos básicos que intervienen en el desarrollo de las competencias.

El conocimiento es quien nos ilumina la realidad y nos ayuda a profundizar en su comprensión, las habilidades son las que favorecen la interacción entre conocimiento y realidad, las actitudes son las que dinamizan la interacción y los valores los que orientan a nuestra acción para que cobre significado. (personal, social, ético, etc.)

La clave de todo ello está en cómo se deben incorporar las competencias sugeridas por la UE o incorporadas definitivamente por nuestro país o comunidad en el currículo y de qué manera influirán en su diseño. A nuestro juicio una inclusión integrada de las competencias básicas en el currículo exige algunos cambios de enfoque.

En primer lugar se deben integrar los diferentes saberes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los no formales. En segundo lugar, generar contextos de oportunidad para permitir a todos los estudiantes, desde esa asunción holística del conocimiento poder ponerlo en relación con ámbitos de la realidad diversos desde distintos tipos de situaciones y contextos y en tercero plantear la evaluación, en todos sus niveles, desde un nuevo prisma que la sitúa como una parte fundamental del propio proceso de aprendizaje orientado al desarrollo competencial.

Procederemos brevemente a reflexionar respecto de las dos primeras exigencias dentro de este apartado para analizar, en mayor profundidad, el nuevo papel de la evaluación en el siguiente.

Para trasladar al currículo la necesidad de integración de los saberes debemos concebirlo de una manera mucho más dinámica del que aparece en la mayoría de diseños europeos. Concretamente entendemos que la propuesta curricular no puede limitarse a unos listados de contenidos clasificados por materias.

Se debe abrir un diálogo de carácter intra e interdisciplinar y analizar las relaciones más importantes existentes entre los contenidos dentro de una propia disciplina y entre las distintas disciplinas. El currículo debería explicitar estas relaciones estableciendo verdaderos mapas conceptuales entre las diferentes materias.

Esta es una tarea al alcance de los expertos que diseñan los currícula y que facilitaría enormemente la tarea del profesor en el aula cuando trata de organizar el aprendizaje de los distintos elementos y sobre todo para incrementar su capacidad para generar actividades que impliquen el uso integrado de ellos.

Por otro lado la sustitución de las opciones de competencias atomizadas de principio del 2000 por los ocho grandes dominios actuales, que consideramos acertada, reduce, sin embargo, el grado de operatividad para proceder a su desarrollo. Para solventar este escollo alabamos soluciones como la intentada por países como Finlandia en las que, en su propuesta curricular, asocian a cada uno de los grandes dominios las habilidades que se consideran más directamente relacionadas con la competencia a desarrollar y se establecen distintos niveles de profundización.

A modo de ejemplo hemos escogido del modelo finlandés un dominio, el denominado “Planificar y organizar actividades” a esta megacompetencia le asocian las siguientes habilidades:

- Planificar y organizar las propias actividades de trabajo.
- Hacer un correcto uso del tiempo y los recursos disponibles.
- Priorizar-
- Realizaciones monitorizadas.

Para las que establecen tres niveles de ejecución:

- Nivel 1: Ejecutar bajo supervisión.
- Nivel 2: Ejecutar con orientación.
- Nivel 3: Ejecutar de forma independiente iniciando y evaluando actividades complejas.

Sin entrar a juzgar la bondad de esta propuesta concreta, si que percibimos como muy positivo esta disección de cada uno de los dominios competenciales sugiriendo las habilidades implicadas en la competencia señalando los niveles de ejecución.

La segunda condición que debería contemplar el currículo sería prever tiempos y recursos docentes para el desarrollo de actividades complejas (trabajos interdisciplinares de síntesis, proyectos, etc.) que permitan poner en juego los dominios competenciales a niveles de ejecución realmente intensos.

Es evidente que el desarrollo competencial nos va a exigir cambios sustanciales en la programación. Posiblemente no podremos mantener los modelos basados en el temario en los que el tema constituye su unidad fundamental y éste presumiblemente será substituido por modelos basados en la programación por actividades.

Una actividad no es sino un contexto de oportunidad de aprendizaje. En una simulación de realidad con un cierto nivel de complejidad donde podemos intervenir desde la aplicación integrada de diversos conocimientos. Su realización exige activar las actitudes de la persona y permite trabajar colectivamente y desarrollar así un conjunto de habilidades que no encuentran fácil acomodo en otro tipo de contextos.

Al margen de las actividades diseñadas en el contexto del desarrollo de las diferentes materias, es conveniente tener presente espacios concebidos para poder trabajar de forma cooperativa y sobre realidades realmente complejas.

Finalmente señalamos que el trabajo en las áreas del currículo para contribuir al desarrollo competencial debe complementarse, al margen de lo expuesto, con otras medidas de carácter cultural, organizativo y funcional.

Así la organización de los centros y las aulas deberán acomodarse al nuevo paradigma flexibilizando sus normas incorporando medidas funcionales que permitan el trabajo individual y en grupo.

Se deberán incorporar nuevas metodologías y recursos didácticos, replantearse el papel de las TIC para contribuir a las competencias asociadas a la comunicación, el uso de los servicios, etc. Establecer modelos de acción tutorial que puedan contribuir a la regulación de los aprendizajes y al desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Los centros deberían potenciar su trabajo en red con otros centros a fin de intercambiar experiencias y compartir recursos de todo tipo. Deberían también interaccionar con el entorno para integrar todas sus potencialidades didácticas convertirse en definitiva en verdaderos ecosistemas de aprendizaje.

Evidentemente estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Así pues, requieren en definitiva cambios en las políticas y estructuras de las instituciones (Cano, 2008).

A nivel docente, en tanto que la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del estudiante para construir su conocimiento, esto nos obliga a un cambio cultural que pasa por la revisión del modo en que entendemos la función docente y la transmisión de contenidos y replantear el “qué” tienen que aprender los estudiantes y el “cómo” es la mejor manera de aprenderlo. Por supuesto, esta situación no es nueva. La mayoría de los docentes venían trabajando en esta línea por lo que se ha de partir de rescatar aquello que ya hacían y que les sirve dándole una dimensión colectiva.

4. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN UN CONTEXTO DE CAMBIO

Tal como hemos visto la nueva educación orientada al desarrollo competencial de los estudiantes implica modificar profundamente nuestro pensamiento sobre formación, instrucción y docencia .pero también supone modificarlo de forma casi total den los planteamientos evaluadores,

Así en los últimos diez años se ha producido un conjunto muy importante de cambios en la misma naturaleza de la evaluación de los aprendizajes que están afectando al pensamiento actual con respecto al binomio enseñanza-aprendizaje y el papel de la evaluación. Dividimos dichos cambios en las tres categorías principales que se explican a continuación.

4.1. Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje

Se otorga más importancia a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza significa que el centro de gravedad se sitúa en los outputs más que en los inputs. Se cumple con eso uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades (Hutmacher, 1999), según el cual la acción se orienta de manera prioritaria a la consecución de los objetivos establecidos. La propuesta curricular y la actividad docente se deberían organizar, estructurar y caracterizar alrededor y dependiendo de este nuevo elemento.

4.2. Cambios en los contenidos objetos de evaluación

Posiblemente, el cambio más profundo se ha producido con referencia a la naturaleza de los aprendizajes. La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Con todo eso nos referimos al proceso que ya hemos descrito profusamente como desarrollo competencial y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje.

4.3. Cambios en la lógica de la evaluación

Finalmente, el tercer gran cambio hace referencia a la nueva lógica que orienta los procesos evaluadores. La evaluación educativa, históricamente, se había centrado en el control de los resultados del aprendizaje. Posteriormente desplazó su preocupación a los procesos de petición de responsabilidades (accountability), lo cual significa implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilización de la consecución de la calidad de los procesos y los resultados educativos. Es básicamente en esta última década cuando se descubre el enorme potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los mismos aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluadores a los de desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender.

Es en este contexto en el que cobra carta de naturaleza la expresión evaluación continuada que subsume los tres conceptos contenidos en la ya superada tipificación de evaluación diagnóstica, sumativa y formativa. Bajo esta nueva acepción se entiende que la distinción entre evaluación y aprendizaje es puramente académica, en la práctica suponen dos tipos de actividades que comparten la misma intencionalidad. Toda actividad de aprendizaje debe ser evaluada y toda actividad evaluativa no es sino una actividad de aprendizaje de lujo.

La acción evaluativa confiere al aprendizaje de una tercera dimensión en el desarrollo del saber competente, la que te permite tomar conciencia no tan sólo de lo que sabes y de lo que no sabes sino de los elementos claves sobre los que se asienta los procesos de adquisición del conocimiento y te permiten desarrollar tu capacidad autónoma de aprender. Por el término "evaluación continua" no hemos de deducir que se trata de estar continuamente evaluando sino de entender que aprendizaje y evaluación forman parte del mismo "continuum"

Además, hay que señalar que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante ni tan sólo tiene el punto de vista de la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional, es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en que consigue que sus estudiantes sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

5. EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE Y DESARROLLO COMPETENCIAL

Una vez analizado el concepto de competencias, su impacto en el currículo y apuntar algunos cambios en los enfoques evaluativos, entendemos que el aprendizaje y evaluación del desarrollo competencial precisa para su desarrollo la concreción de los siguientes elementos:

- Identificación de las competencias, fijación del nivel de desarrollo competencial y establecimiento de los niveles de logro.
- Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia.
- Instrumentos o medios para evaluar el nivel de desarrollo.
- Estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente.

5.1. Identificación de las competencias y fijación del nivel de desarrollo competencial y establecimiento de los niveles de logro

Identificar y definir las competencias y fijar en su "continuum" el nivel de desarrollo deseable es importante con el fin de comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos están dirigidos a esta consecución.

En la descripción de la competencia se tienen que señalar tanto los contenidos implicados como el nivel de complejidad del contexto en el que se tendrá que aplicar la competencia. Por eso, consideramos que la formulación de la competencia requiere un *verbo activo*, que identifique una acción que genere el resultado visualizable. De esta manera, hay que evitar el uso de los verbos como *conocer*, *entender* o *comprender* y utilizar otras formas verbales como *describe*, *identifica*, *reconoce*, *clasifica*, *compara*, *evalúa* o *valora*, *formula*, *argumenta*, *calcula*, *planifica*, *diseña*, etc. Además se requiere la descripción del objeto de la acción y el campo disciplinario en el que se fundamenta y el nivel de desarrollo que se desea alcanzar.

La fijación de los niveles de logro implica operativizar los de desarrollo de la competencia y con ello nos obligamos a establecer el nivel de contenido a aprender en relación a un contexto de realidad concreto. Con ello hemos de ser conscientes que estamos sustituyendo el término contenido por el de logro (enfaticando con ello la conversión de contenidos en aprendizajes). Este cambio conceptual pone en crisis los procedimientos tradicionales de evaluación incapaces de capturar este nuevo tipo de información evaluativa.

5.2. Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia

La descripción de las actividades consiste en describir con precisión el tipo de actividad en la que se manifestará la competencia y los objetivos que se persiguen llevándola a cabo. Consiguientemente, se tienen que explicitar las competencias asociadas a esta actividad, es decir, qué conocimientos o habilidades llevan implícitos y en qué contextos se aplicarán, como también el nivel de profundidad o complejidad en el que se tendrían que concretar. Una vez definidas hay que describir qué competencias están implicadas en la actividad, en qué nivel y contexto se trabajarán y de qué medios se dispondrá, se pueden concretar los resultados de aprendizaje esperados en cada actividad, es decir, sus resultados observables. De este modo será posible establecer qué tipo de evidencias se producen y cómo se pueden recoger con el fin de analizar el nivel de consecución de las competencias descritas. Este nivel de descripción es necesario en las actividades que son objeto de evaluación; por lo tanto no hay que hacerlo de una manera tan detallada para el resto de actividades de aprendizaje, donde se pueden introducir competencias que no sean objeto de evaluación.

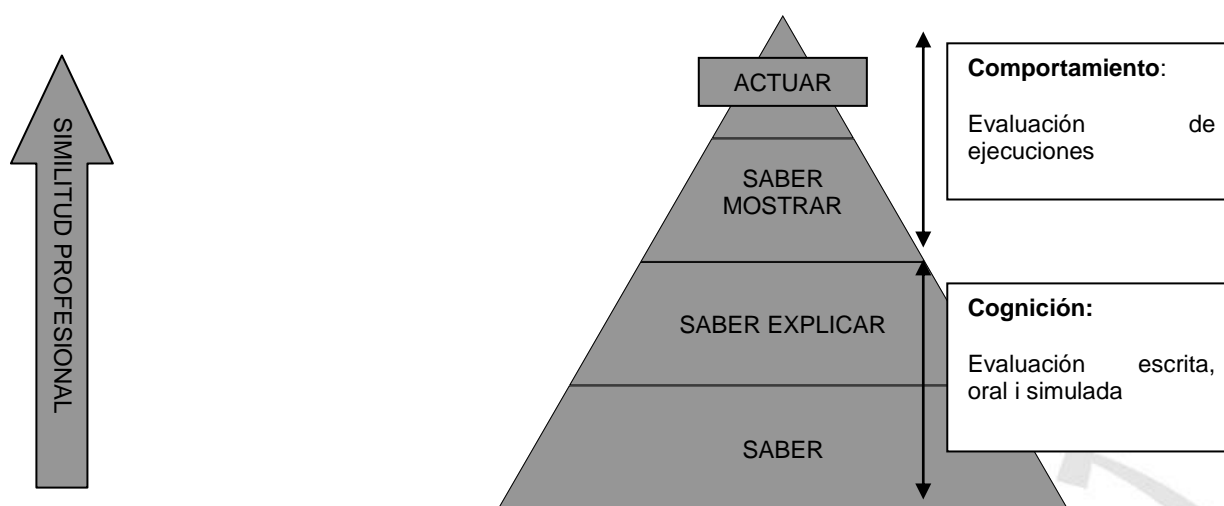
5.3. Instrumentos o medios para evaluar la competencia

La determinación del tipo de instrumento que hay que aplicar para la recogida de evidencias depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar. Si bien, tal como hemos visto en la figura 1, la competencia sólo se puede evaluar en la acción, para poder adquirirla hace falta haber alcanzado previamente una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que habremos descrito bien de acuerdo con los resultados de aprendizaje o en términos de objetivos, según si nuestra perspectiva es lo que pretende el profesor o bien lo que tendrá que demostrar el estudiante. La pirámide de Miller (1990) puede ser una manera útil de ayudar a escoger estrategias de evaluación

coherentes con resultados de aprendizaje descritos por el profesor. Así, se puede evaluar sólo el hecho de saber (por ejemplo, por medio de una prueba tipo test) o el hecho de saber explicar, que ya requiere una gestión del conocimiento adquirido; o bien se puede plantear una simulación en la que el estudiante actúe en situaciones controladas; y, finalmente, hay que demostrar en actuaciones la adquisición de una competencia.

En general se entiende que la acción evaluativa supone desde la perspectiva moderna el uso integrado de diferentes técnicas de recogida de información (Stake, 2008), aunque evidentemente la comprobación final de la asunción de un nivel concreto de desarrollo de una competencia exige necesariamente el uso de pruebas basadas en ejecuciones.

FIGURA 2. LA PIRÁMIDE DE MILLER (1990)



La pirámide distingue dos grandes tipos de pruebas que podríamos clasificar en *evaluación tradicional* (o pruebas de papel y lápiz) y *evaluación de ejecuciones*.

La evaluación tradicional engloba lo que podríamos denominar las típicas pruebas, en las que se hace más hincapié en los objetivos de conocimientos y de saber. Dentro de la evaluación tradicional hay que distinguir entre unas pruebas que enfatizan habilidades de bajo orden (recuerdo, comprensión), mientras que hay otras que enfatizan el pensamiento de alto orden (aplicación, síntesis, evaluación).

Mediante la aplicación de las estrategias y los instrumentos del enfoque tradicional, no sabemos a ciencia cierta cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y como les afecta la aplicación del currículum, por todo ello surgen movimientos que enfatizan el uso de métodos que faciliten la observación directa del trabajo de los estudiantes y de las habilidades y actitudes que ponen en juego. Este nuevo enfoque se conoce como el de la evaluación basada en ejecuciones.

La evaluación de ejecuciones es muy variada y permite abarcar un rango mucho más amplio de competencias, sea de habilidades disciplinarias o de competencias transversales. Exige en definitiva que

los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, o desarrollen un producto o solución a partir de unas condiciones definidas previamente (Rodríguez, 2000).

Khatti y Sweet (1996) señalan que adoptar la evaluación basada en ejecuciones implica los siguientes pasos a efectuar por los estudiantes:

- Estructurar las tareas objeto de evaluación.
- Aplicar una información previa.
- Construir respuestas.
- Explicar el proceso que les ha llevado a una determinada respuesta.

Es evidente que las tareas reales incluyen todas las condiciones contenidas en el listado anterior, la realidad aporta autenticidad a las pruebas, pero es del todo ingenuo pensar que seremos capaces de generar tantos escenarios de realidad como necesidades evaluativas tengamos.

Por todo ello cabe señalar a los educadores que tiendan a la ideación de aproximaciones con el mayor carácter de autenticidad posible. Frazee y Rudnitske (1995) nos señalan como aproximaciones a la autenticidad: La resolución de problemas, el diseño y la ejecución de experimentos sobre problemas reales, la creación de videos, trabajos de campo, desarrollo de demostraciones, la construcción de modelos, la promoción de debates, la publicación de diarios escolares, simulaciones por ordenador, etc., por supuesto que nos se trata de una lista exhaustiva.

Sin embargo la clave está en pensar que dado que no es posible (seguramente, ni deseable) mantener de forma absoluta la autenticidad de todas las actividades escolares que propongamos, lo que sí es importante es que la evaluación se produzca bajo situaciones estratégicas, que conecten a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real, o expresado en otros términos, que el reto cognitivo que suponga la realización de la actividad sea del mismo nivel y dificultad que el que se encontrarían en una situación real.

Podríamos resumir con Wolf y Reardon (1996), las características más básicas del enfoque basado en ejecuciones en las siguientes:

- Muestras: Experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
- Juicio evaluativo: Basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
- Focalización; De manera individualizada sobre el estudiante a la luz de sus propios aprendizajes.
- Objetivo 1: Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del estudiante o del grupo.
- Objetivo 2: Provee información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.
- Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

5.4. Estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente

Finalmente, tenemos que establecer los criterios valorativos que nos permiten emitir los juicios de valor respecto de los resultados alcanzados. Si aplicamos los criterios de evaluación sobre los resultados de aprendizaje, podemos expresar estos resultados en términos de estándares de ejecución. Aquí no tan sólo

expresamos lo que tiene que hacer, sino que también establecemos los niveles de ejecución que permiten establecer juicios con respecto al nivel de logro del aprendizaje.

Además, si queremos mejorar, de manera significativa, la precisión de nuestros juicios valorativos y, consiguientemente, la constancia de las valoraciones emitidas con respecto a una misma ejecución (especialmente cuando se hacen por parte de diversos evaluadores), antes hay que aclarar los aspectos o las dimensiones que se quieren evaluar, como también los indicadores o las evidencias que identifican los niveles de valoración que proponemos. Para conseguir esta aclaración es conveniente utilizar ejemplos de lo que pretendemos y, para su buen funcionamiento, tendrían que estar insertados en el marco de un esquema general de evaluación.

Y para acabar, se tiene que proceder al análisis de toda la información de evaluación con respecto a cada uno de los resultados evaluadores en el nivel de exigencia esperado y determinar si se han alcanzado y con qué grado de suficiencia todas y cada una de las competencias que llevaba implícita la realización de la actividad.

6. A MODO DE SÍNTESIS

Tal como hemos visto los procesos de aprendizaje orientados al desarrollo competencial implican un cambio cultural en profundidad por parte de todos los agentes que operan en el sistema educativo. Incorporar las nuevas formas de relacionarnos con el conocimiento y trasladar al sistema educativo sus consecuencias constituye el gran reto del siglo XXI.

Todo ello nos sitúa en una nueva lógica del sistema que para gestionarlo y hacerlo viable es preciso ampliar el campo de acción de la educación, incorporando nuevos agentes, estableciendo como necesidad la relación con el entorno, promoviendo el trabajo en red de los centros, etc. Aunque posiblemente los dos extremos más prioritarios son modificar las propuestas curriculares integrando las competencias y dinamizando su formato y estableciendo y regulando la necesaria y estrecha vinculación entre aprendizaje y evaluación.

En relación a este último la Comisión on Higher Education señala como pasos a seguir los siguientes (CHE, 1997).

- Identificar los conocimientos y las habilidades que los estudiantes deberían aprender y las competencias que deberían desarrollar para estar capacitados para su inserción activa en la vida y en la sociedad como personas y ciudadanos.
- Identificar los atributos personales que los estudiantes deberían adquirir y/o desarrollar en una institución educativa.
- Diseñar propuestas curriculares de carácter integral y dinámico que estructure formal y lógicamente todos estos elementos y establezca los nexos funcionales básicos para favorecer su operativización y plasmación en los programas formativos
- Considerar y decidir respecto del conjunto de procedimientos e instrumentos evaluativos que habrá que aplicar de forma estratégicamente combinada para realmente capturar información relevante respecto del rendimiento académico y del desarrollo personal.

- Recoger y analizar la información evaluativa requerida para juzgar la efectividad de la institución en lo que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje.
- Desarrollar un sistema eficiente para comunicar la información de forma que facilite la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Pero no se trata simplemente de una nueva reestructuración de los posicionamientos clásicos, sino que lo que perseguimos es un cambio en la naturaleza, en la lógica de actuación y en el "rol" de los agentes y elementos que intervienen.

Así cuando hablamos de conocimientos, habilidades y competencias, es fundamental entender que hacemos referencia a aquellos que son también socialmente relevantes y no basta con que lo sean desde el punto de vista académico.

Cuando mencionamos el desarrollo de los atributos personales, queremos señalar la necesidad de dinamizarlos intencionadamente y no dejar su activación al azar. Hay que preverlo desde el inicio de la acción educativa y proceder también a su evaluación.

La incorporación del desarrollo competencial como objetivo básico del aprendizaje nos obliga a ampliar la tipología de los procedimientos evaluativos empleados y a pensar en ellos como un todo estratégicamente combinado e integrado, deberemos necesariamente incorporar, al menos para los momentos más nucleares en la adquisición de los aprendizajes, el uso de las pruebas basadas en ejecuciones.

Será preciso incorporar nuevas formas organizativas en las instituciones educativas y desarrollar el sentido colaborativo entre los educadores.

Convendrá modificar los sistemas de gestión de los centros y para ello se precisarán estructuras y sistemas de funcionamiento más ágiles y eficientes tanto para la recogida de la información, como para su almacenamiento y especialmente para su explotación y uso. Todo ello debería conllevar precisión y objetividad en la comunicación de la información, rapidez en sus aplicaciones y flexibilidad y eficacia en la activación de los procesos de cambio.

Fundamentalmente el colectivo más afectado por los cambios que afectan a los procesos de aprendizaje y de evaluación es sin duda el del profesorado. Esta realidad obligará a las administraciones y a los centros a incrementar los procesos de sensibilización y formación respecto al manejo de las competencias en el contexto del diseño curricular y a como trasladar su desarrollo al programa.

Todo ello nos va a obligar en palabras de Haergreaves (1999) a reconstruir nuestro pensamiento en el que hace referencia al significado del aprendizaje y la evaluación y a incorporarnos a la cultura fijada por el nuevo paradigma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbarà, E., Rodera, A.M., Aguado, G., Guàrdia, L. y Vall-llovera, M. (2009). Evaluation of Learning Base don Transverse Competences using Web 2.0 Orientations: The e-Transfolio. *8th European Conference on e-learning*. Bari: Italy.

- Barrón, C. (2000). La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En Valle, M. (coord.) (2000). *Formación de competencias y certificación profesional*. México: Centro de Estudios de la Universidad, UNAM.
- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), pp.1-16.
- Eurydice (2003). *Key competences: A developing concept in general compulsory education*. Accesado el 20 de junio de 2010 en <http://eurydice.org>.
- Frazeo, B. y Rudnitski, R.A. (1995). *Integrated Teaching Methods*. Albany (NY): Delmar Publishers.
- González, O. (2002) Evaluación Basada en Competencias. *Revista de Investigación*, 53, pp. 11-31.
- Hargreaves, A. (1999). *Four Perspectives on Classroom Assessment Reform*. B.
- Hutmacher, R.W. (1999). L'avaluació en la transformació de les modalitats de govern als sistemes educatius. *Tendències europees en avaluació i educació*. Barcelona, Generalitat de Catalunya: Consell Escolar de Catalunya.
- Khattari, N. y Sweet, D. (1996). Assessment Reform: Promises and Challenges. En M.B. Kane y R. Mitchell (Eds.). *Implementing Performance Assessment*, pp. 1-21. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Lasnier, F. (2000). *Reussir la formation par compétences*. Mont-real: Guérin.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez, F. y Ventura, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Miller, G. (1990). The assessment of skills/competencies/performance. *Academic Medicine (Supplement)*, 65, pp. 63-67.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- NCES (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative. Accesado el 2 de Septiembre de 2010 en <http://nces.ed.gov/publicsearch>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, M^a.L., Serreri, P. y Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias: Teoría y Práctica*.
- Rodríguez, S. (2000). La evaluación del aprendizaje de los alumnos. Ponencia presentada al *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7(3), pp. 192-202.
- Rychen, D. y Salganik, L. (2005). *Defining and Selecting key competencies. Executive Summary*. Accesado el 15 de Julio de 2010 en <http://oecd.org/dataoecd/47/61/35070367/pdf>.
- Stake, R.E. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del Juicio en *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*. 1(3e), pp.18-28.

- Trilling, B. y Fadel, Ch.(2009). *21st. century skills. Learning for life in our times*. S.Francisco,CA: Jossey-Bass.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence. A conceptual clarification. En D. Rychen y L. Salganik (Eds) *Defining and selecting keycompetencies*, pp. 45-66. Kirkland: Huber-Hogrefe Publishers.
- Wolf, D.P. y Reardon, S.F. (1996). Acces to Excellence through New Forms of Student Assessment. En J.B. Baron y D.P. Wolf (Eds). *Performance Based Student Assessment: Challenges and Possibilities*. Ninety-fifth Yearbook of the National society of education, Part I. Chicago (IL.): University of Chicago Press.

