

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. PREGUNTAS CLAVE QUE SOBRE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS SE HACEN LOS PROFESORES. TENTATIVAS DE RESPUESTA.

Dr. Manuel Poblete Ruiz,
Profesor de la Universidad de Deusto

0.- Introducción

Estoy muy agradecido a los organizadores de estas III Jornadas por ofrecerme la oportunidad de compartir unas ideas acerca de un tema complejo, pero esencial en el desarrollo del paradigma que supone el Aprendizaje Basado en Competencias. Mi pretensión es suscitar un debate sobre el tema e ir explorando formas de dar respuestas a la fase del proceso de Evaluación que es crítica en la implantación del modelo. Sin una buena Evaluación de Competencias no habrá desarrollo de competencias, no habrá cambio hacia un nuevo paradigma.

Haré en mi exposición un breve recorrido por los supuestos que justifican un enfoque diferente de la evaluación en el proceso de aprendizaje basado en competencias, para detenerme, después, en cómo abordarlo. Mis referencias a la Universidad de Deusto (UD) se justifican porque es el principal punto de referencia, aunque no el único, en que nos movemos y donde hemos podido hacer experiencias y análisis de las mismas. Pretendo con estas reflexiones dar respuesta a las frecuentes preguntas que los profesionales de la docencia universitaria nos hacemos sobre el tema en estos últimos años.

1.- Contextualización

La sociedad ha emplazado a la universidad, a todo el sistema educativo a reflexionar sobre lo que está sucediendo en el mundo. Unos esperan que sea la sociedad la que reflexione y vuelva a lo que dice la Universidad, depositaria del saber y del conocimiento y otros han decidido entablar un diálogo, entenderse con la sociedad y, por qué no, adoptan una postura de aprendizaje ante una serie de términos necesarios para entender el cambio. Lo primero es previsible que no se dé, al menos de momento. La Universidad debe ganarse la credibilidad de la sociedad, porque está soportada por ella y porque la universidad se debe a la misma sociedad. Lo logrará, pero a cambio, debe recomponer muchas cosas.

Estamos emplazados a cambiar nuestro viejo paradigma, que resumido de forma esquemática, consiste en una enseñanza administrada por el profesor en el aula, con derecho a control y examen para obtener un certificado con aprobado, notable, sobresaliente, a cambio de un papel escrito o una presentación ante un tribunal, donde se haya respondido correctamente, en un tiempo límite, a las preguntas o problemas que los profesores han tardado horas en rebuscar y plantear.

Se ha puesto una fecha de referencia (2010) para trasladar el centro de gravedad de la enseñanza administrada en nuestras universidades desde el profesor, como eje del proceso, al estudiante, como responsable de su aprendizaje, favoreciendo que de nuestras instituciones salgan ciudadanos-profesionales que resuelvan problemas con eficacia y efectividad en sus ámbitos respectivos. Y esto se traduce en pocos principios. Uno de ellos, palanca para el cambio, es repensar la enseñanza que administramos en nuestras aulas, en clave de competencias.

La participación del profesor en el proceso debe replantearse, favoreciendo que el estudiante se erija en responsable de su aprendizaje. Que sea sabedor de que el conocimiento que ha de adquirir está en la Universidad, en los profesores. Y además está en los libros, en contenidos accesibles a través del uso de las tecnologías, en los profesionales que ejercen una carrera, en sus compañeros de estudios, en su entorno extrauniversitario, en las noticias de prensa, radio y TV, etc.

Además, a partir de los datos e informaciones a que accede, puede él mismo pensar, elaborar, saber, compartir con otros sus ideas y convencimientos con el propósito de hacer y crear cultura. A esto le va ayudar la Universidad.

Por eso, importa más el tiempo de trabajo, de aprendizaje del estudiante que el tiempo de clase del profesor, importa más cómo funciona autónomamente el estudiante, buscando en las fuentes de información, que lo que importa cómo hace unos apuntes, fieles al dictado del profesor. La clase es un elemento más, un método de aprendizaje puesto a disposición del estudiante para que recorra el camino de su propio proceso.

Es más importante la relación de lo que aprende con el perfil del profesional que quiere ser, que la fidelidad de lo que aprende con las teorías presentadas por el profesor. Interesa más crecer en el aprendizaje y orientarse a la empleabilidad que sacar una buena nota, aspectos que no siempre van de la mano.

Se ha dicho claramente que la fecha-meta es el año 2010. Es meta de llegada y de partida. Es el punto de referencia para tener configuradas las titulaciones, las materias, la planificación organizacional, etc.

Puede decirse que una mayoría de la comunidad universitaria ha asumido el reto planteado como una oportunidad o como una disciplina y estamos en ello.

2.- Posicionamiento de la Universidad de Deusto (UD)

Deusto es una Universidad de la Iglesia, de la Compañía de Jesús, que tiene más de 120 años de historia. Y estos dos títulos, cultura institucional y antigüedad son grandes ventajas y conllevan algunos inconvenientes, como todas las realidades humanas.

Ha de reconocerse que, a raíz de la Declaración de Bolonia, en 1999, que anunciaba el futuro Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad de Deusto demostró

una gran capacidad de reflejos e inició una etapa de renovación pedagógica, liderada por Aurelio Villa, promocionado el curso académico de 2000-2001 a Vicerrector de Innovación Docente. Otra apuesta importante de la UD fue la tomada en el ámbito internacional creando el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales, dirigido por Julia González, que lideraría el Tuning, junto a la Universidad de Gröningen e impulsaría el compromiso de la UD coordinando y pregonando dicho proyecto en Europa y en América Latina.

En el Marco pedagógico se recogen los principios que promueven directamente la innovación educativa y las directrices de aplicación de los mismos. En él está contenido el valor añadido que nuestra universidad pretende aportar a la sociedad.

2.1.- Modelo de Aprendizaje.

El denominado Marco pedagógico se representa mediante una pirámide con cuatro caras. Una ellas, clave en su desarrollo práctico, es el Aprendizaje. Se desarrolla, según un modelo, considerado uno de los puntos fuertes de la innovación y contribuye a dar coherencia a todo el Programa de Formación y al cambio emprendido en el ámbito de la docencia.

El modelo asegura que sea un aprendizaje calificado de autónomo y significativo, clave para desarrollar el proceso de convergencia europea sobre la base de créditos, unidades de trabajo de aprendizaje del estudiante y competencias, desempeños profesionales y personales. La representación gráfica del Modelo está presentada en la figura 01.

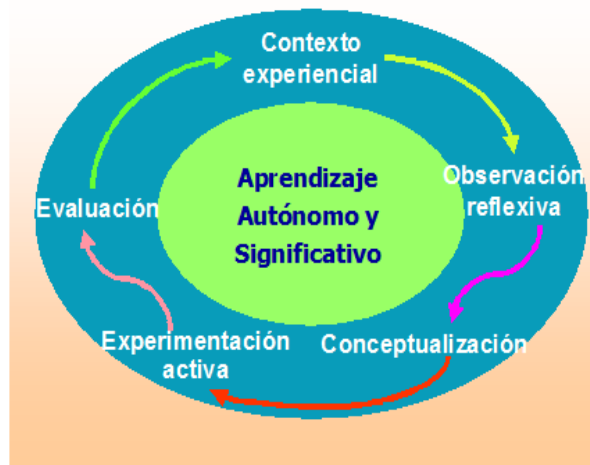


Figura 01: Modelo de Aprendizaje (VIC, 2001).

El modelo está basado en diversos autores (Kolb, 1976) y próximo al sistema pedagógico ignaciano (Gil Coria, 1999). Consta de cinco fases o etapas, que deben implementarse en toda acción educativa,

Contexto experiencial. El Aprendizaje se origina a partir de las concepciones previas que trae el estudiante, dentro de un contexto personal, social y académico determinado.

Observación reflexiva. La observación es un método natural de aprendizaje. Se trata de ayudar al estudiante para que abran los ojos y sus sentidos a la realidad y cuestionarse a través de la reflexión lo que esta observación realmente significa.

Conceptualización. El siguiente paso lógico es la conceptualización de la materia objeto de aprendizaje. Persigue llegar a un conocimiento profundo de los aspectos teóricos de la materia objeto de aprendizaje.

Experimentación. Mediante la realización de actividades, ejercicios, prácticas, proyectos, diseños, simulaciones, casos, trabajos de investigación que aproximen los planteamientos teóricos a la práctica, mediante el desempeño de capacidades, habilidades y destrezas.

Evaluación. Antes de comenzar un nuevo ciclo de aprendizaje, hay que hacer la triple evaluación:

- Personal, mediante la reflexión del estudiante sobre su nivel de dominio,
- Formativa, con un eficiente feedback sobre los progresos del estudiante,
- Sumativa, haciendo valoración del trabajo del estudiante, mediante un control de resultados. Conviene evaluar, no sólo al finalizar cada ciclo de aprendizaje, sino como una parte integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje los niveles o elementos de competencia asimilados.

Este modelo es susceptible de ser realizado de forma cíclica con las cinco fases en cada tema o módulo didáctico o puede tenerse en cuenta de un modo abierto constituyendo un referente para tomar conciencia de la necesidad de conectar el aprendizaje con la experiencia, la observación reflexiva, la abstracción temática, la aplicación y experimentación y la evaluación del proceso y resultado.

El modelo de aprendizaje propuesto compagina los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (activo, reflexivo, teórico, pragmático) (Alonso, Gallego y Honey, 1999) e intenta que se apliquen distintos tipos de pensamiento (abstracto, práctico, analítico, sistémico, lógico, etc.). Las actitudes contribuyen a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se van constituyendo en valores.

Este modelo de aprendizaje, en el que se ponen en juego diferentes tipos de destrezas y habilidades, puede llegar a convertirse en una auténtica competencia docente cuando se ha

llegado a dominar. La conjunción de todos los elementos citados favorece un aprendizaje integral y ayuda al estudiante a desarrollarse como persona.

2. 2.- Aprendizaje Basado en Competencias

El enfoque de las competencias es clave en el plan de convergencia europea. Este es otro reto a considerar en todo plan de Innovación universitario.

En la UD entendemos por competencia “*el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores*”.



Figura 02: Modelo de Competencia (Poblete, 2006).

En el Marco Pedagógico, las competencias (otra cara de la pirámide) son parte esencial del desarrollo integral de la personalidad del estudiante. Se han de incluir en el aprendizaje como un elemento necesario. Las competencias, aunque se determinan y miden en el desempeño, adquieren sentido, al influir y ser influidas por actitudes y valores.

En diciembre de 2006 el MEC dice que “*las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de*

problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”.

Esta definición viene a coincidir con el concepto de competencia con que se trabaja en la UD. Se da una integración entre los diversos elementos que la deben configurar: motivos, actitudes y valores; aptitudes, conocimientos y habilidades intelectuales: técnicas, normas y procedimientos que diferencian una actuación o comportamiento en el desempeño profesional. Es, por lo tanto, un concepto integrador y, al mismo tiempo, difícil de definir y evaluar, pero busca el sentido global y ontológico de la acción y de la tarea profesional (Boyatzis, 2002).

Desde nuestra perspectiva de educadores, los conocimientos deben enraizar en las motivaciones, en las actitudes y en los valores que marcarán la direccionalidad de las actividades profesionales de las personas formadas en la Universidad (Poblete, 2003).

El Aprendizaje Basado en Competencias implica establecer las competencias que se consideran necesarias en la sociedad actual y que no pueden ser determinadas unidireccionalmente por la universidad, sin tener en cuenta las entidades destinatarias como son las organizaciones laborales y profesionales. Consiste en desarrollar las competencias genéricas y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona acerca de los conocimientos científicos y técnicos, de su aplicación en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente.

2.3.- Desarrollo del Aprendizaje Basado en Competencias

El enfoque del Aprendizaje Basado en Competencias requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja las competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios.

El proyecto formativo debe explicitar las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuirlas en los cursos que configuren la titulación correspondiente, configurando el correspondiente mapa de competencias de la carrera o titulación. Este enfoque requiere una gran coordinación y colaboración entre el profesorado para contribuir al desarrollo del perfil académico-profesional (que es único, objetivo común), desde cada módulo o asignatura (que son varios).

2.4.- Algunas consecuencias de carácter general.

1ª) Es muy importante que exista una política educativa a nivel de institución clara, definida y coherente con los objetivos a lograr. Si, en el ámbito institucional, no se ha realizado un correcto planteamiento de la importancia del cambio de paradigma y lo que esto implica, es difícil lograr un cambio en la práctica de la evaluación del profesorado.

2ª) El cambio es un proceso de largo recorrido y no se resuelve con la emisión de una disposición, una ordenanza ministerial o una reglamentación interna. Es, sobre todo, un cambio de supuestos, de creencias, de actitudes y de valores. Por tanto, hay que dar tiempo al tiempo. Por esto mismo debe comenzarse cuanto antes. La gestión del cambio en el tiempo y el manejo adecuado de la información es fundamental para el éxito del mismo.

3ª) Más allá de la gestión, es necesario un liderazgo del cambio. Un liderazgo exigible a todos los que tienen responsabilidad sobre personas (docentes y no docentes). No es de recibo el hecho de que se asuma un puesto académico de gestión para hacer currículum, abdicando de la responsabilidad que existe sobre los recursos humanos y sobre su desarrollo, en línea con los principios y decisiones de la Institución.

4ª) La cultura en que se basaba la evaluación tradicional, confiaba en que la motivación por el aprendizaje, debía generarla el resultado de la evaluación, la calificación. Esto no es así en el nuevo paradigma que nos planteamos. La evaluación es una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, medio para lograr el objetivo de aprendizaje, la competencia. En este contexto tiene más influencia motivadora la gestión de la información, la comunicación, la influencia personal del profesor, la forma de usar la evaluación, etc.

5ª) A nivel de Institución, no hay que volver a los “cuadros de honor” escolares, pero hay que pensar y desarrollar un sistema de reconocimientos (también de cara al profesorado), tangibles unos y otros, tal vea la mayoría intangibles, debido a las condiciones económicas en que se halla la enseñanza. Cada universidad tiene posibilidades de diseñar su sistema de reconocimientos (de motivación), que depende más de la actuación de las personas con responsabilidad que de las normas escritas.

6ª) La evaluación debe trascender al ámbito educativo, centrado en el estudiante. Debe ejercerse en el ámbito institucional sobre procesos, gestión, servicios, profesorado, etc.

3.- Práctica de la Evaluación de Competencias.

A la luz de las exigencias que suponen la aceptación del cambio en la práctica de la docencia, conviene redefinir las funciones tradicionales del docente: Diseño y Planificación, Gestión del aprendizaje, Evaluación y Revisión y Mejora.

A ellas es necesario añadir una quinta que no suele mencionarse, ni formar parte de la cultura universitaria: *la colegialidad docente*. Es una función transversal, fundamental para que se dé el cambio que se propugna en el proceso de convergencia y para facilitararlo mediante el planteamiento de objetivos comunes centrados en el estudiante y el intercambio de las buenas prácticas. A nivel de profesorado hay que aprovechar las posibilidades creativas, innovativas y de aprendizaje que puede generar un colectivo selecto como es el profesorado universitario.

3.1.- Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje

Se puede diagramar el proceso de aprendizaje a desarrollar en el nuevo escenario de aprendizaje basado en competencias, según la figura 1. No supone una gran variación en la secuencia de las fases del proceso. Sin embargo, existen importantes variaciones de fondo, que suponen un gran cambio en el nuevo rol a desarrollar por el profesor universitario (y por el estudiante).

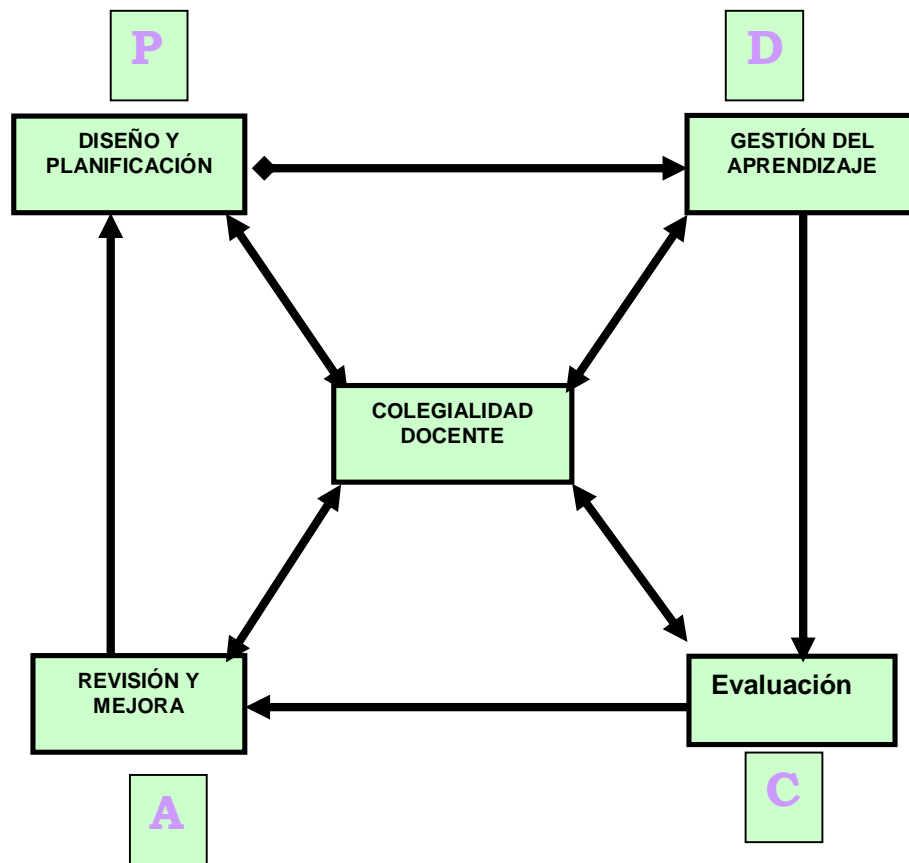


Figura 03: Revisión del Modelo del Proceso docente

El proceso se ha visto influido por los trabajos centrados en la calidad, bien a nivel de proceso, bien a nivel de gestión. Es por eso, por lo que incorporamos la dinámica de la mejora continua al modelo: **Plan, Do, Check, Act**.

Limitándonos a la fase o subproceso con que podemos definir la función de Evaluación, cabe reconsiderar las actividades de la evaluación bajo el nuevo enfoque de las competencias de la siguiente manera.

Existen las actividades convencionales, que se dan en cualquier proceso de evaluación educativa que se aborde con rigor, como son.

- Decidir la información a recoger de cara a la evaluación, especificando cómo y cuándo se hará.
- Seleccionar y elaborar, en su caso, los instrumentos necesarios para la recogida y registro de la información.
- Preparar, de forma explícita y diferenciada, la información sobre el sistema de evaluación y su proceso.
- Recoger toda la información.
- Valorar la información recogida.
- Decidir el reparto de la calificación según la información recogida.
- Poner la calificación.
- Comunicar el resultado de la calificación a los estudiantes.
- Pasar al acta provisional las calificaciones.
- Atender las consultas de los alumnos sobre la evaluación.
- Determinar las oportunidades de revisión, mejora y superación, si ha lugar.
- Firmar las actas definitivas.
- Sistematizar los resultados de la evaluación para posibilitar el análisis y reflexión en torno a los mismos.

Además de cambiar la forma de realizar algunas de estas actividades, se ve necesario, incorporar otras actividades para evaluar competencias, tales como,

- Verificar el sistema de evaluación y calificación que se seguirá -de acuerdo a un proceso de evaluación inicial, continua y final- y su adecuación a la programación de la asignatura.
- Evidenciar la coherencia entre el desarrollo de la asignatura y la evaluación.
- Desarrollar estrategias para facilitar la autoevaluación y la evaluación conjunta con otros colegas, a nivel de curso, materia o ciclo.
- Compartir la información recogida con los estudiantes, teniendo en cuenta sus apreciaciones.
- Ayudar a realizar una evaluación personal de lo que realmente ha aprendido el estudiante, de su compromiso como estudiante ejerciendo la autocrítica.
- Hacer previsión de posibles fracasos de estudiantes en el avance de su proceso de aprendizaje y forma de recuperación.
- Establecer fórmulas de aprovechamiento del aprendizaje de los estudiantes en cada semestre, curso o ciclo.
- Elaborar informe de resultados/conformidad del estudiante acerca de la adquisición de las competencias específicas y genéricas propuestas como objetivo de aprendizaje.

La evaluación pasa a tener un gran protagonismo, ya que hay que contar con ella a la hora de la Planificación y de la Gestión de los Aprendizajes.

El rol del profesor necesita una redefinición, no porque cambie su importancia, sino porque su actuación se hace más compleja y le obliga a profundizar en su profesionalidad como docente, sin abandonar su tarea investigadora. La docencia le abre una nueva oportunidad de investigar en torno a sus prácticas, así como para incorporar a los estudiantes en proyectos de investigación del ámbito profesional en que se mueva.

Dieudonné Leclerq, director del Laboratorio de apoyo a la enseñanza de Lieja, integra en una especie de rosa de los vientos los ingredientes de una evaluación adecuada de las competencias.



Figura 04: Rosa de los vientos de la Evaluación (adaptada de Leclerq, 2006).

Entre las funciones o porqués de la evaluación definidas por su finalidad, precisión y referencia, existen una serie de aspectos a considerar que no deben descuidarse a la hora de organizar la metodología de evaluación que se siga.

3.2.- Competencias específicas

El Aprendizaje Basado en Competencias supone tener claro las competencias que se desea que adquieran los estudiantes y analizar el modo más efectivo para desarrollarlas. Este enfoque subraya el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de sus habilidades y competencias, más allá del enfoque tradicional, más centrado en conocimientos.

La formulación de las competencias ha de tener en cuenta no solo los contenidos en términos de conocimientos y de aplicación (saber y saber hacer), sino también la integración de aspectos referidos a actitudes y valores que se aplican a la solución de problemas y conducen a la obtención de resultados en un contexto académico-profesional.

La evaluación se hará en función de indicadores de resultados que se tendrán en cuenta a lo largo del proceso de aprendizaje del estudiante.

El Aprendizaje Basado en Competencias supone un enriquecimiento de las metodologías de aprendizaje, un mayor seguimiento y tutoría de los estudiantes individual y grupalmente y toda una gama de técnicas de evaluación de los aprendizajes. El profesorado modifica su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concentra en las tareas de organización, seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

3.3.- Evaluación

Los problemas que acarrea la evaluación son los mismos que implica la formación. Se ha dicho que si se quieren cambiar los estilos educativos hay que comenzar por cambiar los sistemas de evaluación (Rotger, 1992).

3.3.1.- Consideraciones sobre la Evaluación

La evaluación en la vida cotidiana es una práctica unida a la actividad humana. Tan antigua como ella. Entre otras cosas garantiza la supervivencia. Estamos en una permanente evaluación: por intuición, por tanteo, basados en datos, etc. De hecho, es imprescindible para tomar decisiones, para relacionarnos con los demás, para avanzar en la vida.

En el ámbito educativo se considera a Tyler el padre de la evaluación científica (década de los 40). Él creó el término de evaluación educacional, consistente en la comparación entre objetivos y resultados (Tyler, 1973). Con él nació la programación por objetivos que se ha mantenido hasta hoy.

En 1942 Tyler defendía que no es posible progresar y evaluar resultados, sin marcar unos objetivos concretos y expresados en términos de conductas observables, en términos de evidencia.

La evaluación educativa considerada científica se basa, pues, en una comparación minuciosa entre lo que se pretende conseguir y lo que realmente se consigue. Esto marca el grado de éxito de la actuación y la necesidad de una retroalimentación para rectificar la dirección del proceso y sus componentes (contenidos, estrategias, etc.)

En la década de los 60 se produjo un movimiento de reconceptualización del término evaluación (Cronbach, Eisner, Stufflebeam y Stake), planteando un nuevo modelo de evaluación formativa y criterial (Stufflebeam y Shinkfield, 1985). A partir de ese momento, se define la evaluación como “enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de un objeto”. Entendiendo que se realiza:

- Una interpretación de la información recogida, es decir, rigurosa sobre lo que es objeto de evaluación. El examen, la medición establece una relación numérica entre un contenido y su asimilación por parte del sujeto. Insuficiente a todas luces y no es un juicio de valor. La medición sólo describe, la evaluación valora.
- Una sistematización. Es la aportación del movimiento de los años sesenta. Se requiere un modelo ordenado y criterial para recoger sistemática y permanentemente la información. La sistematización a la hora de recoger, tratar y depurar los datos es imprescindible para que el juicio sea global y ajustado.
- Un compromiso. Que supone implicación por parte del evaluador para ser consecuente con la emisión de un juicio claro y riguroso, consecuencia de una recogida sistemática y criterial de la información apropiada.
- Una visión positiva de la evaluación. La evaluación debe servir para profundizar en el conocimiento que el receptor de la evaluación tiene sobre sí mismo y sobre el ámbito de lo que se evalúa. El objeto de la evaluación (adquisición de competencias, en nuestro caso) es determinante, tanto a la hora de planificar un proceso de evaluación, cuanto a la hora de establecer los juicios de valor.

La evaluación de un estudiante debe implicar, no sólo su rendimiento, sino también al propio profesor, a la institución, al proceso de enseñanza-aprendizaje, a los recursos, a la organización de los mismos, etc.

Toda evaluación debe ser (Rotger, 1992):

Útil. Debe atenderse a las necesidades del estudiante, de tal manera que la información y las orientaciones que se ofrezcan ayuden a mejorar tanto los resultados como el

proceso para llegar a esos resultados. ¿Vale la pena realizar la evaluación? ¿Satisface la evaluación necesidades reales? ¿Cómo presentar el informe de evaluación de manera que sea comprendido y las orientaciones aceptadas?

Viable. No sólo ha de ser adecuada la estrategia que se plantee, sino que, además, ha de ser realista. La evaluación tiene sentido cuando se obtiene un informe que permite llegar a conclusiones válidas para mejorar los resultados.

Precisa. Los resultados a que se llegue han de ser objetivos y fiables. El profesor debe ofrecer garantías de rigurosidad y objetividad. De lo contrario, puede darse el rechazo de los resultados y que, por tanto, se haga imposible un progreso en el proceso del aprendizaje. Los instrumentos o técnicas empleadas han de ser válidos y precisos con el fin de recoger la información necesaria. Los resultados que consten en el informe deben ser claros y comprensibles.

Transparente. Siendo el objetivo de la evaluación un proceso de información y ayuda para mejorar resultados, no debe existir ocultismo ni desinformación. Los estudiantes tienen derecho a que se respeten sus intereses y a que se les garantice una información transparente y respetuosa. Solamente cuando se actúa con rigor, transparencia y honradez pueden respetarse los intereses de los implicados.

Honrada. La evaluación debe estar imbuida de un sentido ético, de manera que la persona esté por encima de todo tipo de manipulación y dominar cualquier otro tipo de consideraciones.

La evaluación está integrada en el propio currículo y afecta tanto a los objetivos de aprendizaje (competencias) como a las estrategias de enseñanza-aprendizaje planificadas. La evaluación no es algo independiente del proceso curricular, sino que es parte de él. Pierde el carácter sancionador para entrar en una dinámica de facilitación de la mejora de los resultados. Es una evaluación formativa.

La evaluación no sólo debe estar presente a la hora de la planificación del currículo, sino también en su desarrollo. Es un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que tiene en cuenta las variables educativas y estima el logro de resultados. Es una evaluación educativa.

La evaluación afecta tanto a los resultados como al proceso, con todos los elementos intervinientes: estudiantes, profesores, programas, instalaciones. Es una evaluación continua y comprensiva.

3.3.2.- Evaluación de competencias versus evaluación de conocimientos

Como se ha recogido en el planteamiento avanzado de la evaluación, revisado en nuestro país, a raíz de una ley de Educación muy importante, la LOGSE, el concepto de evaluación descrito se aproxima al que ha de tenerse en cuenta a la hora de evaluar el aprendizaje basado en competencias.

Son varios los autores que han analizado las condiciones y diferencias existentes entre la evaluación de la enseñanza tradicional y la exigible en el caso de plantear el aprendizaje basado en competencias (Gonzci, 1996; Feltcher, 1997; Mertens, 2000; McDonald, 2000). Para ellos no existe la menor duda de estar hablando de dos categorías cualitativamente distintas.

EVALUACIÓN DE CONOCIMIENTOS	EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
Sumativa.	Formativa.
Se realiza en un momento puntual (con frecuencia, al final del periodo docente).	Es un proceso planificado y continuo.
Se basa en partes del programa o en su totalidad.	Los contenidos de los temas del programa cuentan como un aspecto más a evaluar.
Se basa en escalas numéricas	Se basa en adquisición de niveles de competencia.
Suele hacerse por escrito o con ejercicios simulados.	Se centra en las evidencias del desempeño de la competencia.
Compara el individuo con el grupo.	Es individual.
Los evaluados no conocen lo que se les va a preguntar.	Los evaluados conocen las áreas que cubrirá la evaluación.
Los evaluados no participan en la fijación de objetivos de la evaluación.	Los evaluados participan en la fijación de objetivos de la evaluación.
No incluye conocimientos más allá del programa.	Incluye conocimientos o habilidades previos.
Es fragmentada.	Es globalizadora.
El evaluador vigila la realización de la prueba.	El evaluador juega un papel de formador.

Cuadro 01: Comparación de formas de Evaluación.

La primera está basada en criterios de evaluación-juicio de valor y la segunda en criterios de evaluación-ayuda-aprendizaje.

En la figura 05 se refleja el desfase existente entre una cultura de evaluación/examen y una cultura de evaluación/apoyo al desarrollo. Aunque se comprenda teóricamente el paso a dar, el cambio actitudinal suele ser una dificultad real entre el profesorado, por lo que conviene ser conscientes del proceso a seguir y adoptar comportamientos en consonancia con las fases que requiere el cambio.

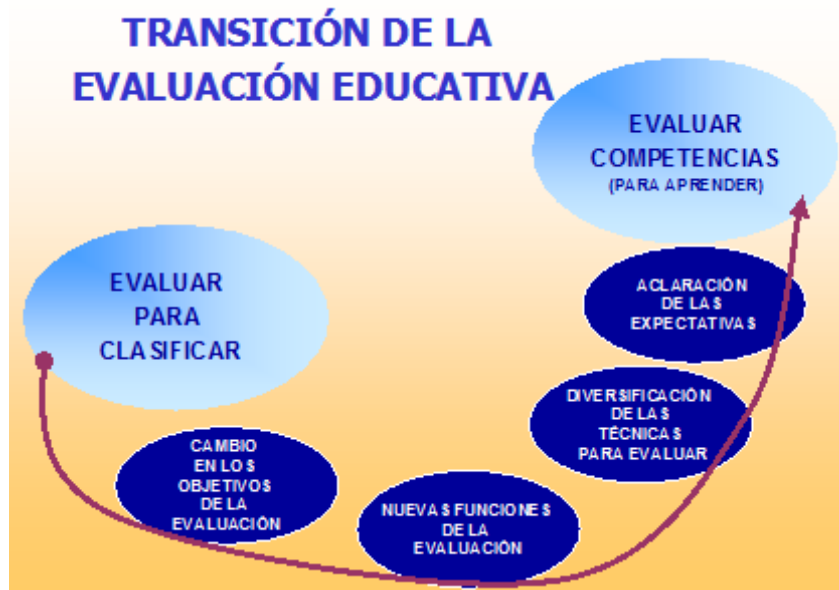


Figura 05: Transición en la Evaluación.

El paso desde una cultura de evaluar para examinar y clasificar hacia una cultura de evaluar para educar o basada en competencias debe hacerse en varios frentes:

Conscientemente hay que

- cambiar los objetivos de la evaluación,
- identificar los nuevos roles y funciones que juega la evaluación,
- aprender y manejar distintas técnicas de evaluación que estén en línea con los contenidos de competencia que se pretende evaluar,
- reflexionar y dejar bien sentado lo que el estudiante puede esperar de la evaluación.

En primer lugar, cambiar los objetivos de la evaluación supone reformular los objetivos en términos de competencia. La concepción de la competencia como realidad compleja, resultado de la integración de contenidos de distinta naturaleza, cognitivos, emocionales, conativos, normativos, ayudará a cambiar el objetivo de la evaluación. Se trata de evaluar comportamientos humanos complejos.

En segundo lugar, hay que identificar los nuevos roles y funciones de la evaluación, lo que quiere decir que hay que trascender el sentido de la medición y clasificación y llegar hasta la integración de la evaluación en el aprendizaje. La evaluación debe ayudar al estudiante a aprender sobre sí mismo y sobre los contenidos profesionales de las competencias, a globalizar informaciones parciales, a seguir las líneas de la estrategia marcada en el módulo o asignatura.

En tercer lugar, el profesorado debe diversificar su conocimiento y dominio de las técnicas de evaluación. Debe analizar los pros y contras de cada prueba y sus contenidos formativos. Ha de detectar con nitidez los contenidos de competencia incluidos en el desarrollo del Programa, que pasan desapercibidos a la hora de evaluar.

En cuarto lugar, el profesorado ha de realizar una tarea pedagógica específica con el estudiante para que, desde el principio hasta el final aprecie, el valor positivo, la aportación de una buena evaluación. Y el gran interés que le supone aportar y obtener datos diversos y abundantes para realizar una evaluación justa, pero, sobre todo, formativa.

La evaluación de competencias es un proceso para valorar formalmente la conducta que demuestra el estudiante del dominio de la competencia en cuestión y proporcionarle una retroalimentación, con el fin de que pueda desaprender y hacer ajustes en la misma.

Según Levy-Leboyer (2000) la evaluación del desempeño de la competencia permite identificar las brechas existentes en el desempeño de las competencias, así como las conductas que se requieren para poder alcanzar las metas propuestas. Por otra parte, ofrece la oportunidad de adquirir nuevas competencias.

Para evitar o minimizar los errores de las evaluaciones Grados, Beutelspacher y Castro (1997) proponen un programa de formación para la evaluación, donde se debe entrenar a los evaluadores/profesores, enseñándoles técnicas diversas, con los objetivos y limitaciones correspondientes. Dicha capacitación deberá abarcar aspectos tales, como comunicación, motivación y adaptación a la diversidad, que pueden trabajarse en dinámicas de grupo y con herramientas diseñadas "ad hoc".

Por otra parte, deberá pasarse del concepto social de Instituciones docentes a espacios docentes, ya que la transferibilidad no se realiza solamente desde la Institución a la Organización a través de la persona. La Escuela, la Universidad no son los únicos centros de aprendizaje. La persona puede aprender en y de todos los ámbitos en que vive y debe estar en un proceso continuo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje vertical y horizontal.

4.- Evaluación de competencias en la UD

“El sistema de evaluación de la asignatura incluye no sólo los aspectos relativos a la evaluación final para la emisión de la calificación final, sino que también indica todo lo relativo a la evaluación formativa, es decir, la evaluación que se realiza para orientar y ofrecer retroalimentación al estudiante sobre sus trabajos, ejercicios y pruebas parciales o cualquier actividad de aprendizaje sobre la que el profesor/a considere que debe tener información para mejorar” (UD, 2006).

En el Programa de la asignatura el profesor debe recoger, de forma resumida, aquellos aspectos del sistema de evaluación relativos al grado de logro de resultados de aprendizaje en términos de competencias por los estudiantes, que se reflejará en la calificación final.

El desarrollo completo de la estrategia de Evaluación de una asignatura deberá ser aportado por el profesor a los estudiantes al comienzo del periodo académico. Para ello se deberá precisar:

- En primer lugar, qué se va a evaluar: se deberán evaluar las Competencias Específicas y Genéricas de las que se espera un objetivo de aprendizaje en términos de competencia. Se detallarán los Indicadores para la evaluación de cada una de las competencias, los cuales deberán aportar evidencias relevantes y significativas del grado de desarrollo de cada una de las competencias genéricas y específicas.
- En segundo lugar, cómo se van a evaluar dichas competencias: es decir, qué técnicas e instrumentos se van a emplear a lo largo del proceso (evaluación continua) y al final del mismo (evaluación final). Las técnicas deberán ser variadas para adecuarse a la naturaleza de las competencias trabajadas (por ejemplo: el examen, el análisis de las tareas realizadas, una presentación oral, una prueba de ejecución, la observación de la conducta, etc)
- En tercer lugar, cuál es el resultado final en términos de calificación final. El sistema de calificación deberá reflejar una distribución equilibrada entre las distintas competencias trabajadas y las distintas técnicas empleadas al emitir la calificación final.
- En cuarto lugar, hay que decidir el grado de participación en la evaluación por parte cada uno de los agentes: profesor. Estudiante, iguales, otros profesores, tutor externo de prácticas, etc.
- En quinto lugar, se realizará el adecuado feed-back para que la evaluación forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- En sexto lugar debe decidirse la ponderación de las distintas competencias, pruebas y/o grados de participación en la Calificación final (sistema de calificación).



Figura 06: Organización de la Evaluación (García Olalla, 2006).

El análisis de la estrategia de evaluación seguida por cada profesor es una evidencia clara de que el proceso de innovación pedagógica y la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en competencias se ha implementado adecuadamente. Cuando el sistema de evaluación es simple, es decir, cuando se basa en el examen (final o parcial) tradicional, se puede afirmar que no se evalúan competencias y, por tanto, que existe un déficit importante en la aplicación del sistema.

El aprendizaje basado en competencias requiere un sistema de evaluación variado, pues cada competencia tiene componentes muy distintos que necesitan procedimientos diversos para ser evaluados correctamente.

La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el objeto que se desea evaluar. Puede intentarse evaluar conocimientos, utilizando diversas técnicas: pruebas de respuesta larga, pruebas de respuesta corta, pruebas objetivas, pruebas con preguntas abiertas, etc. La evaluación de habilidades y destrezas o cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, requiere pruebas tales como: escribir determinados tipos de escritos, desarrollar diferentes tipos de pensamiento. La evaluación de actitudes y valores requiere: técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escalas de actitudes, etc. Otro tipo de pruebas facilita una evaluación más globalizadora, como el portafolios o carpeta del estudiante, informes, pruebas de ejecución, trabajos de prácticas, etc.

Técnica	Habilidades	Conocimientos	Actitudes
Prueba objetiva		XX	
Solución de problemas	XX	XX	XX
Mapa conceptual	X	XX	
Presentación oral	X	XX	
Diario	XX	X	XX
Observación	XX	X	XX
Debate	XX	X	XX
Resolución caso	XX	XX	X
Proyecto	XX	XX	XX
Portafolios	XX	XX	XX
Ensayo	X	XX	

Cuadro 02: Técnicas de Evaluación (García Olalla, 2006).

En la evaluación es clave la coherencia entre el objetivo educativo de la evaluación y el procedimiento seleccionado para ello. A veces, por desconocimiento de técnicas más adecuadas, se usan determinados procedimientos que no son útiles para evaluar lo que realmente se desea evaluar.

Cuando no se sabe bien lo que se quiere evaluar, cualquier procedimiento puede ser utilizado, pues en realidad da igual lo que se evalúa. Evaluar por competencias significa, en primer lugar, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va a evaluar; y, en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar (nivel de dominio).

4.1.- Estructura de un modelo para la evaluación de las competencias genéricas

El equipo de expertos y profesores responsable del análisis, diseño y propuesta de evaluación de las competencias, tuvo en cuenta en todas ellas la siguiente estructura:

1º Al ser las competencias genéricas, transversales, deben ser definidas de manera unívoca. Las definiciones deben respetar la acepción admitida por la RAE y los fundamentos de las áreas en que se circunscriben.

2º Deben detallarse algunas de las vinculaciones de la competencia, que se trata de desarrollar en los estudiantes con otras competencias, actitudes y valores. La competencia, como actuación humana es compleja y está integrada por habilidades, destrezas, valores, saberes, que no pueden aislarse y atribuirse en exclusiva.

Por otra parte, al trabajar en el aprendizaje de determinadas competencias conviene ser consciente de que se desarrollan otras competencias, incluidos los valores, así como que hay competencias con una mayor “saturación” de valores que otras. Por ejemplo, al trabajar la competencia comunicación interpersonal, conviene tener presente que se están trabajando actitudes y valores, como el interés por el otro, el respeto a la dignidad humana, etc. Al desarrollar la competencia trabajo en equipo, se está entrenando al estudiante en colaboración, solidaridad, etc.

3º Establecen niveles de dominio para cada una de las competencias. El nivel de dominio de cada competencia puede elaborarse en función de las siguientes dimensiones: Profundización en los contenidos, desempeño autónomo y complejidad de las situaciones o contextos de aplicación.

4º Los contenidos de cada competencia orientan sobre los indicadores que pueden marcar evidencias de avance o retroceso en el desempeño (por ej. Claridad, Fluidez, Originalidad, Método, Planificación, Orden, etc.). Los indicadores (de cuatro a ocho, por nivel) vienen a ser pistas o evidencias del grado de desarrollo en el dominio de la competencia de que tratamos.

5º Cada indicador puede evaluarse en función de una escala (de 1 a 5, de 1 a 10) o de un descriptor concreto.

Puede ilustrar lo dicho más arriba el siguiente esquema:



Figura 07: Estructura de las Competencias (Poblete, 2003).

El uso de estas matrices, al mismo tiempo que puede hacerse con papel y lápiz, puede facilitarse a través de una plataforma tecnológica, en que cada profesor elija competencias, niveles, indicadores y se aplican a los estudiantes que tiene asignados, según curso y asignatura. La misma plataforma puede ser utilizada por estudiantes para autoevaluación o evaluación de iguales, si el profesor lo considera oportuno.

Organizar esta estructura en las competencias específicas facilitaría el proceso de evaluación, aunque la construcción de matrices se nos antoja que supone un trabajo añadido para el profesor que, en el actual momento de cambio y de exigencias para adaptarse a las nuevas condiciones es excesivo. Quienes mejor conocen las competencias específicas son los profesores que dominan los distintos contenidos que las integran. Sin ellos, es imposible implementar el modelo.

En esta línea trabajan Universidades canadienses y australianas. También en España se conocen algunas experiencias en este sentido que refuerzan la consistencia de las estrategias de evaluación y las homogeneizan a nivel de claustro de profesores.

4.2.- Flexibilización de la evaluación

Una contribución de particular importancia es la progresiva participación del estudiante en la propia evaluación. Ashford (1989), refiriéndose al ámbito empresarial, en el que se han reconducido los procesos de gestión de competencias, subraya la necesidad de desarrollar la capacidad de observarse a sí mismo y evaluarse de forma coherente comparando sus conclusiones con las de los demás (jefes, profesores, compañeros). A fin de cuentas, la mayoría de nuestras actuaciones profesionales, por no decir todas, tienen un sentido social. Es más, las competencias no tienen sentido si se les priva de su contexto, de su dimensión social. Las competencias son, por definición, sociales.

La autoevaluación es una modalidad muy importante para el desarrollo personal y profesional. Supone aspectos clave para la madurez humana como es la autocrítica, el auto conocimiento y auto concepto, la objetividad sobre uno mismo, la adecuación. La realización periódica de la auto evaluación permite preguntarse a sí mismo cuáles son los motivos de sus actitudes y comportamientos.

Hablando en términos de competencias existen algunos aspectos, más allá de los puramente conceptuales, cuya observación y recogida de información no están al alcance del profesor. En el nuevo paradigma, el estudiante aprende también fuera del aula, trabajando con sus compañeros, realizando prácticas fuera del ámbito universitario.

Debemos contar con otras fuentes, como pueden ser la del estudiante y la procedente de compañeros, de otros profesores, de tutores de prácticas (Villa y Poblete, 2006), etc. Para la educación del estudiante, disponer de la opinión de los demás, es importante porque controlará sesgos de subjetividad y llegará a conclusiones realistas

que le ayuden a tener conductas más adecuadas a las situaciones (Cardona y García-Lombardía, 2005).

En buena lógica, si el principal movimiento del proceso de convergencia es el cambio de paradigma de una enseñanza centrada en el profesor a un aprendizaje centrado en el estudiante y la evaluación se considera imbricada con el aprendizaje, los procesos de evaluación deben flexibilizarse desde el punto de vista:

- de las estrategias,
- de las técnicas a utilizar,
- de los que intervienen en el proceso y
- de los momentos en que se realiza.

Según esto, es fundamental el acompañamiento del estudiante en el ámbito individual y grupal, teniendo en cuenta que reciba información a tiempo (feedback inmediato) sobre la valoración que se hace en torno a sus avances.

La evaluación deja de ser sólo un juicio de valor, una nota, para convertirse en un indicador, a modo de termómetro, del estado de salud del aprendizaje del estudiante en cada momento que interesa, en primer lugar, al mismo estudiante. El juicio de valor, que recibirá al final (la nota), estará ajustado al trabajo que él mismo sabe que ha realizado.

4.3.- Importancia de la función de tutoría

Una eficaz labor de evaluación exige el protagonismo del trabajo de tutoría, yendo más allá de la tutoría tradicional. El “coaching” es una nueva función que puede enfatizar la labor del profesor, asumiendo un rol más simétrico con el del estudiante que en una enseñanza más tradicional.

El profesor como tutor, con esta nueva función, planifica su trabajo (enseñanza) y “ayuda” a planificar el trabajo del estudiante (aprendizaje); contribuye a encontrar sentido a la materia que imparte en el contexto experiencial (background) del estudiante; le hace reflexionar sobre los conocimientos e intencionalidad de las competencias a desarrollar en el módulo o asignatura; proporciona recursos para que el estudiante los integre con otros que buscará en diversas fuentes; orienta el sentido de los conocimientos y experiencias que va adquiriendo el estudiante para que genere sus propios conocimientos y convencimientos.

Facilita, además, la creación de una “cultura” colegiada de aula en la que se compartan intereses, conocimientos, pensamientos, experiencias; participa en la moderación de

los debates; sigue y apoya el proceso de aprendizaje del estudiante; evalúa y orienta en ese proceso.

Sin una labor en este sentido, es muy poco probable que se dé el desarrollo y evaluación de competencias y, por tanto, no es posible que se avance en el camino adecuado que exige el proceso de innovación educativa propuesto.

5.- Más allá de las prácticas actuales

Me referiré a continuación a una línea lógica de desarrollo que comienza a darse en algunas universidades europeas (Lieja, Maastrich, Lovaina). En esta línea se mueven algunas experiencias que se dan también en la UD.

Si las competencias son una realidad compleja que exigen la integración de sus componentes: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc. las estrategias para desarrollarlas han de tener en cuenta actividades que ejerciten y demuestren el nivel de dominio que el estudiante va logrando en cada uno de los apartados y de la competencia como integración holística de los mismos.

Para ello es conveniente acordar un modelo de evaluación que parta de la realidad y aprendizaje de las competencias. Se propone el siguiente modelo:

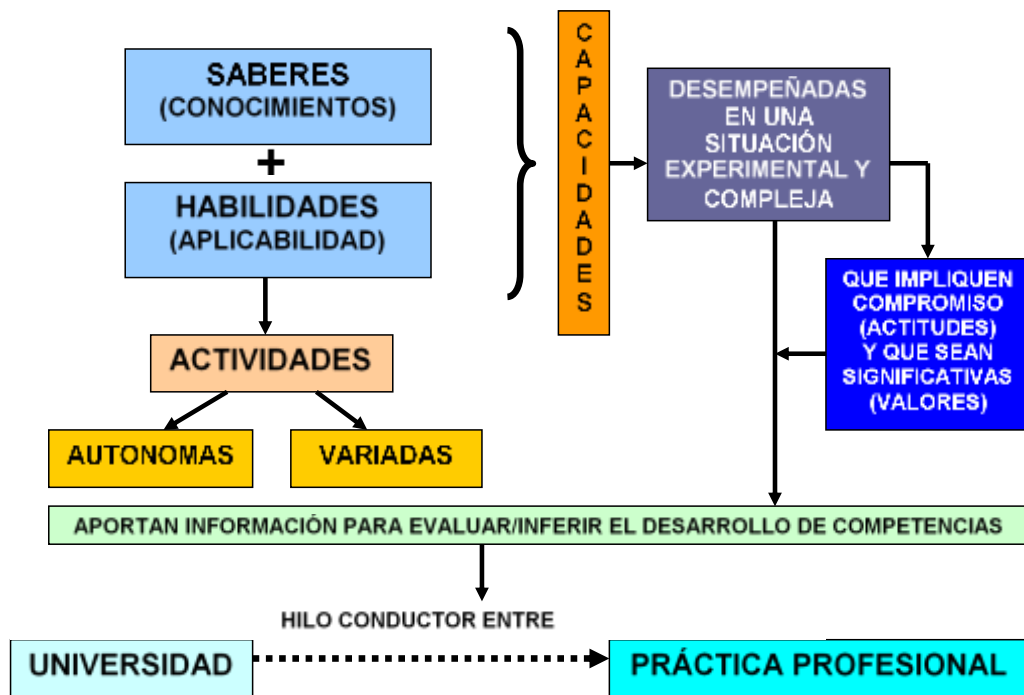


Figura 08: Modelo para evaluación de competencias.

Los saberes y habilidades adquiridos en actividades, desarrolladas por el estudiante de manera autónoma, dan ocasión a que tenga capacidad para demostrar competencia (Roegiers, 2000; Beckers, 2002), lo que es necesario, pero no suficiente..

Es necesario crear y diseñar situaciones complejas y “auténticas” (lo más parecidas a la realidad), que de por sí mismas o cruzadas con otras, aporten las evidencias necesarias, seguidas mediante los indicadores previamente establecidos. Serán pruebas escritas (tests), aplicaciones (prácticas de laboratorio, de calle, en el aula), presentaciones, simulaciones, informes de proyectos, portfolios, resolución de problemas, etc. (Leclerq, 2007).

Hay que determinar qué información, sobre qué elementos de competencia se obtienen en cada una de las pruebas y compaginar las que aporten información suficiente para evaluar o inferir el nivel de desarrollo de la competencia.

Valga como ejemplo el que aporta Leclerq (2007) con el símil del ciudadano que aprende a conducir un automóvil.

- Comienza, de ordinario, por los conocimientos: qué debe hacer, cómo hacerlo, qué normas y leyes hay que seguir, cuánto tiempo debe emplear según qué conocimientos.
- Continúa entrenando habilidades mediante el manejo de la palanca de cambios, el embrague, el acelerador, los intermitentes, hasta pasar a tener destreza y hacer reflejos los movimientos, coordinando diversas habilidades, adaptándose a las circunstancias.
- No menos importante en un conductor/ciudadano, es decir, bien “educado” es apreciar si le gusta la conducción o le estresa, si es cortés o competitivo, si ama el riesgo o peca de exceso de prudencia. Todo esto son actitudes que importan a la hora de decidir si una persona es competente en su desempeño al conducir.
- No es menos importante el significado que para él tiene el conducir, supeditado al sistema y jerarquía de valores que tiene.

Todo eso es evaluable y se sigue según el modelo explicado en la figura 08. Los saberes, habilidades y destrezas se ponen en práctica conduciendo, llevando a cabo actividades que crean la capacidad. Tan sólo en una situación preparada, compleja, “auténtica” se evalúa o infiere la competencia del novel conductor. En la autoescuela no se evalúan componentes, como las actitudes o valores, ya que, por lo general, se cuenta con expertos en conducción, en conocimientos y práctica de la conducción, pero no se exige competencia docente propiamente dicha o bajo un nuevo enfoque competencial. No se tiene en cuenta y, por tanto, no se valora, hoy por hoy, la dosis de “ciudadanía” que se requiere para ser un conductor competente.

Sin embargo, en la práctica docente universitaria, de la que la sociedad pide que salga en ciudadano/abogado o el ciudadano/médico o el ciudadano/ingeniero, se exige una formación completa mediante unos proyectos curriculares en términos de Aprendizaje Basado en Competencias, el desempeño integral. De hecho, en los últimos años, se han realizado experiencias, a falta de sistematizar para realizar una transferencia adecuada de las mismas, para invitar a otros colegas que realicen prácticas con el fin de dar un paso decisivo en la evaluación de las competencias.

A modo de orientaciones como base de partida pueden ser:

En primer lugar, como ya se ha apuntado, es necesario *combinar varias pruebas* o técnicas de evaluación.

En segundo lugar, la primera pista para encontrar dichas técnicas son las estrategias que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tercer lugar hay que *encontrar y explicitar la lógica*, el hilo conductor, que relaciona las diversas técnicas de evaluación y las integra para que se tengan evidencias de todos los componentes que se han especificado en la Guía de Aprendizaje, de manera global.

En cuarto lugar, conviene añadir que *el objetivo final de la docencia es único*: lograr que el estudiante al que se va a evaluar, desarrolle el perfil académico-profesional. Por tanto, es necesario coordinar a nivel de curso, semestre, carrera nuestro sistema de evaluación para que exista un funcionamiento adecuado en la evaluación empleada por los diversos profesores.

De cualquier modo recordamos el mensaje de Christoph Mandl (2005), impulsor de la corriente Innovaciones Radicales “probar cosas nuevas y pedir perdón, en lugar de pedir permiso. Así es como a las personas se les ocurren ideas nuevas” y se logra contar con buenas prácticas que facilitan una nueva cultura de evaluación, en nuestro caso. Resumiendo, en evaluación se debe recurrir a herramientas y técnicas que aporten la información sobre conocimientos, habilidades, actitudes y valores. La evaluación de competencias en el ámbito universitario debe ser holística, necesariamente interdisciplinar. Utilizando herramientas como portfolios, simulaciones, resolución de problemas, presentaciones, redacción de informes, preparación y defensa de proyectos, etc.

En ocasiones el profesor echará mano de otros profesores para que colaboren en la aplicación de técnicas, que suponen un amplio tribunal. Otras veces puede ser que invite a expertos externos para dar verosimilitud a las nuevas situaciones en que se insertarán determinadas pruebas de evaluación. Una vez más, la creatividad es una competencia que, estando presente en el profesor, le permitirá crear o adaptar esas nuevas situaciones apropiadas para la evaluación de competencias.

6.- Conclusiones

1ª) El ser educador requiere algo más que conocimientos y especialización en una materia disciplinar. A un profesor sin vocación de educador, le costará entender y moverse en el nuevo paradigma que plantea el enfoque del aprendizaje basado en competencias y, dentro de él, la evaluación de las propias competencias. De aquí que se recomiende insistentemente en definir el perfil de competencias del docente. No estamos hablando del pedagogo, del especialista en didáctica que no tiene por qué ser todo profesor. Sin embargo, es indiscutible que al profesor universitario le paga la universidad por ser docente/investigador-ingeniero, docente/investigador-médico, docente/investigador-psicólogo, etc. No le tiene en plantilla por ser un ingeniero o médico o psicólogo.

2ª) Es muy importante desarrollar una actuación colegiada en el proceso de evaluación, a nivel de curso, de materias, de carrera. De lo contrario, el estudiante puede acabar desconcertado o, al menos, dudar de la coherencia que existe en la contribución del profesorado en el desarrollo de su currículum académico. La actual departamentalización de las asignaturas, con “propiedad” de un profesor, pierde sentido y conviene abogar por unidades docentes en módulos, superando la actual división académica de programas en asignaturas. La evaluación universitaria de las competencias debe ser holística, interdisciplinaria, centrada en problemas, proyectos, simulaciones, situaciones complejas y creativas diversas. Ha de convertirse en un proceso de construcción, de registro, y de verificación de evidencias.

3ª) El profesorado debe admitir como parte de su proceso de mejora profesional la evaluación de sus planteamientos y prácticas de evaluación. Por ejemplo, pierden sentido algunas prácticas evaluativas, como:

- Evaluar tan solo una o dos veces en un periodo lectivo (semestre o curso).
- Considerar conocimientos o prácticas únicamente, a la hora de evaluar.
- Utilizar solo una modalidad o técnica de evaluación.
- El desconocimiento por parte de los estudiantes acerca de lo que tienen que hacer o de lo que pueden hacer ante la evaluación, además de sufrirla.
- Establecer la práctica evaluativa de una manera asimétrica (autoritaria), desde el profesor que lo sabe todo hacia el alumno que no sabe nada. El profesor no debe abdicar de su rol de profesor. Sin embargo, debe adaptar su estilo al nuevo paradigma.
- La ausencia o escasa comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (no vale el “ya he anunciado el horario de consulta y, si alguien no viene, es porque no quiere”; “a nadie se obliga a hacer lo que no quiere”; “no son bebés”, etc.).

4ª) La integración en la evaluación de otros agentes (compañeros, otros profesores, profesionales, los propios estudiantes) intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de enriquecer y objetivar el resultado de la evaluación, hace reflexionar y profundizar en el aprendizaje y prepara a los estudiantes a prácticas que se realizan cada vez más en organizaciones, que introducen paulatinamente la evaluación de 360°.

5ª) Facilitará sobremanera la labor del profesorado para evaluar competencias, la organización de grupos reales o virtuales de profesores para el intercambio de buenas prácticas. Puede ser mediante la creación de grupos de base o de redes virtuales de intercambio o de jornadas intra o interuniversitarias, como las presentes.

6ª) Debe tener un alto contenido de aprendizaje y de “empowerment” o de “facultar” al estudiante para la acción. La resistencia de los estudiantes suele ser un tópico argumentado en ocasiones. Dicha resistencia es inversamente proporcional al entusiasmo del profesor. Es muy diferente notificar a los estudiantes que algo se hace porque “nos obliga la universidad”, a explicarles los beneficios que van a alcanzar con esta práctica.

7ª) Otra idea de gran interés es la creación de un Centro de búsqueda, homologación y difusión de pruebas para evaluar competencias. En la actualidad existen en el mercado (más bien con orientación a consultorías para su oferta comercial) “productos”, cuya fiabilidad, evaluación y tipificación son muy dudosas y cuyo uso en una universidad sería, por lo menos, poco riguroso. Algunos de ellos, por ejemplo, son tests psicotécnicos, que miden aptitudes o rasgos de personalidad, a los que les han colocado la etiqueta de pruebas de competencias. Vale la pena que las universidades abran este frente como línea de investigación específica. Diversificando, mejorando las herramientas y técnicas de evaluación, mejorará la docencia. Mejorando la docencia se elevará el nivel del saber y de las bases para hacer una investigación más cualificada.

8ª) El cambio necesario para realizar una evaluación de competencias adaptada al nuevo paradigma no tiene Manual de Procedimientos tipo. Cada institución tiene que crear su sistema de evaluación, como un traje a medida y solamente las prácticas que realizamos nosotros mismos, las que realizan otros profesionales de la docencia, las acciones de investigación sobre nuestra propia docencia, el intercambio de prácticas e investigaciones docentes, como se hace en estas Jornadas de Innovación y Calidad, con grandes dosis de reflexión, de imaginación y de osadía nos proporcionarán seguir adelante y tener éxito.

Éxito es lo que les deseo a todos Vds., así como a las Instituciones a las que pertenecen.

Referencias bibliográficas

- ADELL, J. (2003). "Herramientas de diagnóstico de competencias". En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- ALONSO, C.M., GALLEGO, D.J. y HONEY, P. (1999). *Los estilos del aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- ANGELO, T.A y CROSS, K.P. (1993). *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ASHFORD, S.J. (1989). "Self assessments in organizations: a literature review and integrative model", en CUMMINGS, LI. y STAW, B.M. (eds.), *Research in Organizational Behaviour*, vol. 11, pp. 133-174, Greenwich, CT: JAI Press.
- BECKERS, J. (2002). *Developper & Evaluer des competences a l'ecole*. Bruxelles: Labor.
- BOYATZIS, R. E. (2002). "El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18, 2-3, 247-258.
- BROWN, S. y GLASNER. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- BRICALL, J. M. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- CARDONA, P. y GARCÍA-LOMBARDÍA, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: IESE.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. (1999).
http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006) *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Alianza editorial.
- DE MIGUEL, M. y otros. (2006). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- FALLOWS, S. y STEVEN, CH. (2000). *Integrating key skills in higher education*. London: Kogan Page.
- GARCÍA OLALLA, A. (2006). "Aprendizaje Cooperativo y desarrollo de competencias en la asignatura de Innovación y Educación". En B. Giraldo, J. Domingo y J. Armengol,

Sexta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo. Barcelona: GAM – GIAC, ICE Universitat Politècnica de Catalunya.

GIL CORIA, E. (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: CONEDSI.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Codos.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GRADOS, J. A.; BEUTELSPACHER, O. y CASTRO, M. A. (1997). *Calificación de Méritos*. México: Trillas.

GRANDE, F. X. (2003). "Coaching para el desarrollo de competencias". En J. GAIRÍN y C. ARMENGOL (Coords.). *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.

HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P.; ROSARIO, P.; RUBIO ESPÍN, M. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla: Madrid.

KOLB, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical manual*. Boston: Mcber and

LECLERQ, D. (2007). *Cinco problemáticas de la Evaluación de las Competencias*. Seminario de Evaluación de Competencias. MECESUP. Pucón, Chile.

LEDFORD, G. (1995). *The design of Skill-based pay plans*. London: Sage.

LEVY-LEBOYER, C. (1997) *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000. Barcelona.

LEVY-LEBOYER, C. (2000): *Feed-back de 360º*. Barcelona: Gestión 2000

MEC (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Madrid: Documento de trabajo, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.

MONTEBELLO, A. R. (2001). «Effective competency modeling and reporting: a step-by-step guide for improving individual and organizational performance». *Personnel Psychology*. Durham: vol. 54, Iss. 4, 1034-1037.

MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Ttartalo.

MORALES, P. (1995). *La evaluación de tareas académicas, ejercicios, actividades prácticas y trabajo en grupo*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

MORALES, P. (1995). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

POBLETE, M. (2003). La enseñanza superior basada en competencias, en *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD.

POBLETE, M. (2004). *Orientaciones para la incorporación de las competencias en la práctica docente universitaria*. Documento inédito. Bilbao: Universidad de Deusto.

POBLETE, M. (2006). *Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma*. Huesca: X Simposio de la SEIEM.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2004). "Análisis y Evaluación del Trabajo en Equipo del alumnado universitario. Propuesta de un modelo de Evaluación de Desarrollo del Equipo". III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Bilbao.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2006). *¿Cómo vencer las barreras para la convergencia? Una experiencia interdisciplinar de innovación para diseñar y desarrollar las asignaturas por Competencias*. IV Congreso CIDUI. Barcelona.

POBLETE, M., GARCÍA OLALLA, A. y OTROS (2007): *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.

PULGAR BURGOS, J.L. (2005). *Evaluación del aprendizaje en educación no formal*. Madrid: Narcea.

ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l' intégration: compétences et intégration des acquis dans l' enseignement*. Bruxellas: De Boeck.

ROTGER, B. (1992). *Educación y futuro. Monografías para la reforma. Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.

RYCHEN, D.S. and SALGANIK, L.H (2003). "A Holistic Model of Competence" en D.S. Rychen and L.H. Salhanik (eds.). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Hogrefe & Huber. Göttingen, Germany.

SPENCER, L.M.; MCELLAND, D.C. AND SPENCER, S.M. (1992). *Competency Assessment Methods; History and State of the Art*. Hay/Mc Ber Research Press.

STIGGINS, R.J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. Toronto: Maxwell Macmillan International.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.

TINDAL, G.A. y Marston, D.B. (1990). *Classroom-Based Assessment. Evaluating Instructional Outcomes*. Ohio: Merrill Publishing Company.

- TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. 9 de octubre de 1998. UNESCO: <http://www.unesco.org>
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (1992). *Desarrollo del Proyecto Universitario Deusto*. Bilbao: UD.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2001). *Marco Pedagógico UD*. Bilbao: UD
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2006). *Normas y Orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje*. Bilbao: UD.
- VILLA, A. (2004). *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- VILLA, A. (coord.) (2005). *Libro blanco. Título de grado de Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- VILLA, A. y BEZANILLA, M^a J. (2002). *El desarrollo de las competencias en la formación universitaria*. Documento inédito. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VILLA, A. y AUZMENDI, E. (2003): Las competencias universitarias en el marco de la Unión Europea, en *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD.
- VILLA, A y POBLETE, M. (2006). "Practicum y Evaluación de Competencias". En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (dir.) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- WHIDDETT, S. y HOLLYFORDE, S. (2003). *The competencies handbook*. London: CIPD.
- ZABALZA, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.