

1542

Conferencia inaugural



La evaluación de competencias: evaluación del proceso y resultados

Aurelio Villa Sánchez

Catedrático de Métodos de Investigación en Educación
Universidad de Deusto

Es evidente que estamos en un momento de cambio en el mundo en todos los ámbitos culturales, sociales, económicos y por supuesto educativos. Estos cambios afectan muy directamente al funcionamiento de las universidades que se une con otras propuestas de cambio originadas por distintos sectores como son la propia Comunidad Europea, a través del denominado proceso de Bolonia, el impacto de las TIC que están modificando los hábitos y modos de aprendizaje de los estudiantes, y la Sociedad en general, que requiere de las universidades una formación que capacite y prepare para la vida social y profesional de los estudiantes.

En este contexto de cambios generales profundos hay que enlazar el nuevo enfoque que podría denominarse Aprendizaje Basado en Competencias que se erige como un nuevo modo de aprender, y sobre todo de comportarse personal y profesionalmente. Como cualquier cambio educativo siempre tiene defensores y detractores del mismo, pues como cualquier sistema pedagógico tiene sus ventajas y sus inconvenientes, pero en su conjunto, personalmente es un sistema que valoro positivamente.

Antes de introducirnos en el aprendizaje basado en competencias, quisiera resaltar muy sucintamente lo que podría considerarse los aspectos a características clave que debe contener **un buen aprendizaje**:

- a) **Interacción** entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes. Aprender *con* otros y *de* otros, se convierte en una necesidad hoy.
- b) **Propósitos claros** y bien establecidos. Uno de los investigadores más reconocidos como es el australiano Ransdem señala este principio. Cuando los estudiantes tienen claridad en lo que tienen que hacer o lo que se espera de ellos/as, obtienen mejores resultados.
- c) **Supone un reto o un desafío** importante que moviliza las energías de los estudiantes, y para ello, una buena metodología es a través de cuestiones y preguntas que planteen desafíos intelectuales que tienen que resolver o desarrollar.
- d) Requiere una **fuerte implicación y compromiso** por parte del estudiante haciéndole consciente de que es el verdadero protagonista de ese aprendizaje.

- e) **Ofrece caminos**, abre puertas, muestra herramientas, sugiera pautas, para que el estudiante puede enfocar su camino con el apoyo necesario.
- f) **Conjuga el *desarrollo intelectual*** (desarrollando diferentes tipos de pensamiento, analítico, sintético, crítico, deliberativo, creativo, comparativo, etc..) con el *desarrollo metodológico* (herramientas, técnicas, diseños, aplicaciones...) con el desarrollo emocional (a través de vivencias, experiencias, valores y actitudes que les permiten enfrentarse a la realidad y afrontar de un modo positivo los problemas), finalmente con el desarrollo crítico-evaluativo (autoevaluación y heteroevaluación) pues una actitud crítica es un rasgo relevante del profesional.
- g) **Retroalimentación** docente (característica clave para un buen desarrollo del aprendizaje, en el que el conocimiento del proceso es una parte consubstancial del propio aprendizaje. El aprendizaje entendido como un ciclo en el que el estudiante tiene que ir aplicando la investigación-acción, y su reflexión sobre lo que hace y cómo lo hace.

¿En qué consiste un *aprendizaje basado en competencias*? El término competencia es complejo y tiene similitudes con otros términos, lo que dificulta aún más su conceptualización y precisión. Se observa en escritos cómo el término competencia se usa de forma similar al de capacidad, aptitud, habilidad, destreza. Sin embargo, son conceptos distintos aunque relacionados con el de competencia, pero conviene distinguirlos para facilitar la comprensión del aprendizaje basado en competencias y su evaluación posterior. La *habilidad* se refiere a lo que la persona hace (muestra habilidad para manejar el ordenador, es hábil para resolver crucigramas, etc.), mientras que la aptitud es algo previo que no está vinculado al conocimiento sino a la predisposición que la persona tiene. Como indica Ribes (2011):

Ser apto significa poder ajustarse de una manera y no de otra a una situación o demanda. Implica, por consiguiente, poder ejercitar ciertas habilidades y no otras, pero ser apto no equivale a ser hábil. La aptitud delimita la manera en que se cumplirá un requisito mientras que las habilidades constituyen el ejercicio mediante el cual se cumple. (p.38)

Por otro lado, la destreza se entiende como la habilidad manual o física.

McClelland cambió los análisis tradicionales centrados en aspectos del trabajo, como cronometraje de tiempos, posturas, etc., hacia el análisis de las competencias que el trabajador desempeñaba en él. Sustituyó el análisis de aptitudes y capacidades por el análisis de los desempeños profesionales. McClelland criticó la insuficiencia del análisis de los conocimientos, aptitudes y actitudes como predictores del desempeño laboral. Subrayó la necesidad de prestar más atención a los desempeños de éxito, como punto de partida de un análisis que permitiera considerar otras variables. Centró la definición del

puesto de trabajo en función de las características y conductas de las personas con un desempeño de éxito en el trabajo.

Para ello, McClelland (1968) utilizó muestras representativas de trabajadores con rendimientos superiores y trabajadores con rendimientos medios, a fin de determinar las características personales asociadas al éxito.

En esta misma dirección trabajó Levy-Leboyer (1997) definiendo las competencias como comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras y las hacen más eficaces en unas determinadas situaciones.

El concepto de competencia está condicionado por el enfoque y modelo que cada autor va adoptando, con una tendencia más funcional, más conductual o más constructivista. Así en un primer momento predominaron los enfoques conductuales, fijándose en los comportamientos que tenían los profesionales más aptos, más competentes en el puesto de trabajo (McClelland, 1968)

Tal como señala Poblete (2006), desde el ámbito de la enseñanza el enfoque de las competencias no puede ser el mismo y surgieron los planteamientos constructivistas refiriéndose a los comportamientos que resolvían eficazmente, con competencia, los problemas en el entorno cambiante en que se daban. En la figura siguiente, Poblete siguiendo a Hetcher (1992) sintetiza de modo comparativo los tres enfoques de competencias citados.

COMPARACIÓN DE LOS ENFOQUES SOBRE COMPETENCIAS*

	ANÁLISIS FUNCIONAL	ANÁLISIS CONDUCTISTA	ANÁLISIS CONSTRUCTIVISTA
DEFINICIONES	En función de niveles de rendimiento a desarrollar convenidos por la Organización	En función de investigación realizada sobre los mejores ejecutores	En función de Investigación sobre procesos de aprendizaje ante disfunciones
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Basados en resultados	Orientados a resultados	Derivados de respuestas en el aprendizaje
PROCESO	Competencia ocupacional	Educacional	De aprendizaje
ESPECIFICACIONES	En función de conveniencia de la Organización	En función del rendimiento superior definido en la investigación	En función de rendimiento logrado en el trabajo
PRODUCTO	Competencias duras	Competencias blandas	Competencias contextuales

***HETCHER (1992)**

Figura 1: Comparación de los enfoques sobre competencias (Hetcher, 1992 en Poblete, 2006).

En la actualidad, el término de competencia se entiende “consiste en la integración y movilización de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, en contextos diversos y auténticos, evaluable en un buen desempeño” (Poblete, 2009, p.2).

La dificultad de definir lo que se entiende por *competencia* es evidente, cuando se consulta el término en diferentes autores y cualquiera puede darse cuenta de las distintas maneras de entender el concepto. De la Orden (2011) señala basándose en Van Merriënboer, Van der Klink y Hendriks (2002), que estos autores trataron de dar respuesta a la pregunta ¿cuáles son los elementos comunes a las diversas definiciones de competencia?, identificaron seis características de la competencia:

- Vinculación a un contexto
- Indivisibilidad (conocimientos, destrezas y actitudes están integradas)
- Sometimiento a cambios
- Conexión a tareas y actividades
- Requerimiento de aprendizaje y desarrollo
- Interrelación entre competencias

Clarificación de los elementos clave de la competencia

La competencia está vinculada a un contexto determinado

Una persona puede ser competente desde el punto de vista de la conducción en contextos ordinarios (tráfico normal, situación de clima cálido) pero se mostraría incompetente en situaciones de altísimo tráfico, o en contextos de carreteras heladas. La evaluación de la competencia tendrá en cuenta el contexto si se trata de un contexto sencillo o un contexto complejo.

La competencia tiene integrados sus elementos

La *indivisibilidad* en términos de Van Merriënboer, Van der Klink y Hendriks citados anteriormente siguiendo a De la Orden, podría entenderse de modo más genérico como integración. Este es un aspecto central para la evaluación de las competencias, ya que de manera bastante generalizada la evaluación de las competencias se lleva a cabo de un modo fragmentado. Se sigue evaluando los conocimientos por un lado (con test o pruebas objetivas), las actitudes a través de escalas, etc.). Este modo de proceder no es el más adecuado, como ya hemos señalado en otro lugar (Villa y Poblete, 2011).

Desde el punto de vista de la evaluación, más que comprobar el desempeño de la competencia, evaluamos elementos de la competencia y si el conjunto de estos elementos alcanza el aprobado, decimos que ha logrado la

competencia. En realidad, en sentido estricto, la competencia no se ha comprobado. Por ejemplo, tenemos una competencia específica que reza del modo siguiente: “Elabora un artículo para una revista académica sobre un tema dado cumpliendo los estándares establecidos”. Un profesor enseña a sus estudiantes el proceso de elaboración de un artículo profesional, y decide evaluar esta competencia con los siguientes indicadores:

- Cita adecuadamente
- Sintetiza artículos de modo comprensible
- Emite juicios de valor sobre los artículos leídos
- Elabora un *abstract*

Etc.

Estos indicadores son ponderados por el profesor/a sobre la calificación final, y el resultado obtenido por sus estudiantes de máster es que el 100% de sus estudiantes han aprobado, consecuentemente, el profesor/a concluye que todos sus estudiantes son competentes en la elaboración de artículos profesionales.

Otro/a profesor/a ha formulado la misma competencia, y sigue un proceso similar de enseñanza-aprendizaje, (da retroalimentación a sus estudiantes, unas veces de modo colectivo, otras veces de modo individual) pero el procedimiento de evaluación consiste en la presentación y defensa del artículo elaborado por cada estudiante.

¿Cuál de los dos profesores está más próximo a la evaluación de la competencia específica formulada?

La evaluación fragmentada cuando se utiliza como *único* procedimiento de evaluación puede convertirse en un riesgo para la evaluación de las competencias. Como muy bien señala De la Orden (2011) “el principal indicador de logro de una competencia por parte de los alumnos es la habilidad para el desempeño eficiente de la función o papel para la que está siendo preparado y el criterio esencial de éxito en tal desempeño es la demostración empírica de la competencia” (p.53).

Las competencias están sometidas a cambios

No cabe duda, que la persona competente es aquella que muestra flexibilidad en la forma que se aproxima al problema, tiene muy en cuenta el contexto del mismo, y por tanto, su comportamiento cambia, se modifica, se adapta a estos cambios en los que tiene que ejercer su juicio de experto. Una persona demuestra su competencia cuando precisamente es capaz de aplicar su conocimiento y experiencia a situaciones nuevas buscando un modo de resolver con éxito la situación problemática a la que se enfrenta.

Las competencias tienen conexión con tareas y actividades

Como indica Ribes (2011):

La competencia tiene lugar o no tiene lugar en términos de actividades, criterios y logros en una situación determinada. Para programas de enseñanza-aprendizaje de una competencia se debe identificar la situación de aprendizaje en términos de la naturaleza de los objetos, organismos, personas, materiales o acontecimientos con los que se debe interactuar así como las características de las acciones o conductas que corresponden funcionalmente a dicha situación. (p.42).

En la fase de desarrollo del aprendizaje, la persona que aprende requiere ejercitarse a través de las actividades y llevar a cabo las tareas que le permitan alcanzar el nivel de competencia deseado.

La competencia tiene un requerimiento de aprendizaje y desarrollo.

Un sistema de evaluación integrado de las competencias facilita y favorece un aprendizaje más adecuado y congruente de las competencias (Dochy, Segers, y Sluismans, 1999; Patterson, Crooks, y Lunyk-child, 2002; Rust, Price, y O'Donovan, 2003). Así los estudiantes comienzan a comprender que el aprendizaje es un ciclo sistemático que integra una serie de aspectos que deben manejar para actuar o comportarse de modo eficaz ante una situación problemática. Los conocimientos no son algo separado de las actitudes y valores, ni son independientes de los procesos cognitivos que cada estudiante pone en situación en el momento de su aprendizaje.

Las competencias están interrelacionadas

Es evidente que las competencias están interrelacionadas, ya que muchos de los elementos de una competencia también son fundamentos de otra distinta. Por ejemplo, la competencia de liderazgo requiere habilidad comunicativa que es la base de la comunicación interpersonal. Por otra parte, sabemos por la psicología de la educación, que cuando una persona es competente en un ámbito determinado es capaz de transferir esta competencia a contextos distintos y ejercer su desempeño eficientemente (transferencia del conocimiento). La persona competente manifiesta su experiencia en contextos diversos y complejos utilizando su juicio para aproximarse adecuadamente a la solución de la situación respectiva.

Proceso de Aprendizaje Basado en Competencias

En la figura siguiente (Figura 2), representamos el proceso de aprendizaje basado en competencias, aún sabiendo que esta distinción entre los diferentes momentos es inexacta, pero ayuda a subrayar las claves del proceso.

Cuando una persona quiere adquirir o desarrollar una competencia parte de una situación que no es de cero, cualquier persona tiene un conocimiento previo sea éste acertado o no, puede incluso tener una concepción errónea del fenómeno, pero parte siempre de algún conocimiento o preconcepción. Por ello, partir de las ideas o conceptos de los estudiantes es un buen modo de proceder desde el punto de vista del aprendizaje. Por otra parte, cada estudiante parte de un grado de motivación distinto que incide en el desarrollo de la competencia, asimismo, tiene unas aptitudes y habilidades diferentes de sus compañeros. Algunos muestran habilidad en el uso y manejo del ordenador, otros en la habilidad de comunicarse o expresarse en público, etc. Muestran actitudes y valores también diferentes, y todo ello constituye la base del comienzo del desarrollo del aprendizaje basado en competencias.

En un segundo momento, cuando se inicia el aprendizaje formal, cada estudiante interacciona con todos los elementos del mismo, conocimientos que clarifica, que adquiere, o que profundiza. El proceso de aprendizaje debe favorecer el desarrollo de la competencia en el nivel definido, y el profesor/a establece las condiciones para que este aprendizaje tal como se ha planificado se pueda llevar a cabo.

Finalmente, en el tercer momento, es decir, al completar el ciclo del aprendizaje, el estudiante debe poner en práctica su aprendizaje de modo integrado, comportándose de modo adecuado con los estándares en la forma que actúa, piensa, aplica y resuelve los problemas o situaciones a los que se enfrenta en un contexto auténtico o simulado del modo más profesional posible, y en el que el profesor, puede valorar el nivel o grado en que la competencia se ha desempeñado y el criterio de calidad con el que se ha realizado. En esta fase, hay que comprobar si somos capaces de poder valorar el nivel adquirido de la competencia tal como previamente se haya establecido.

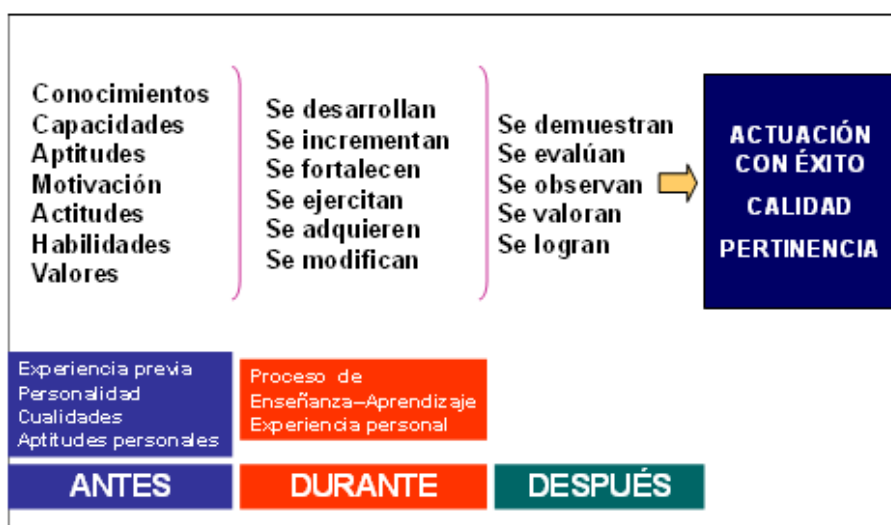


Figura 2: Proceso de Aprendizaje Basado en Competencias (elaboración propia).

¿Por qué es positivo un Aprendizaje Basado en Competencias?

El aprendizaje basado en competencias permite integrar los conocimientos teóricos y prácticos, es una buena síntesis de la teoría y práctica. Por otro lado, el aprendizaje basado en competencias pone en juego las habilidades intelectuales de orden superior, como son el pensamiento creativo, crítico, reflexivo, etc., necesario para resolver los problemas en situaciones nuevas y complejas. El aprendizaje basado en competencias promueve la autonomía del estudiante, entendiendo por esta "la predisposición a actuar de modo independiente, con iniciativa, no dependiendo continuamente del profesor en relación a su aprendizaje. La autonomía es la capacidad de actuar por sí mismo; supone también una condición necesaria para llevar a cabo una tarea de manera independiente" (Villa y Poblete, 2008, p.19).

La evaluación de competencias: Evaluación de proceso y resultados.

El aprendizaje basado en competencias supone un cambio en la forma de enseñar y aprender, y pone su énfasis en la autonomía del estudiante. Sin embargo, quizás por la larga tradición de 800 años de existencia de las universidades, no hemos sido conscientes o nos resulta duro plantear un sistema de enseñanza en el que realmente el estudiante sea y deba ser el protagonista, y por tanto el máximo responsable de su propio aprendizaje.

Basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en este principio, supone cambios en el papel docente y en la forma de organizar ese proceso más allá del aula de clase. En muchas ocasiones, los profesores y profesoras queremos detallar de modo tan preciso y operativo lo que cada estudiante debe realizar en cada momento del proceso, que en realidad estamos matando el principio de autonomía, y los estudiantes se convierten nuevamente en aplicadores del sistema docente establecido. Incluso, puede caerse en la contradicción que lejos de favorecer la autonomía e iniciativa de los estudiantes, lo que conseguimos es que avancen por los caminos aplicando unas normas estrictas que consideramos de ayuda pero que limitan su proceder personal.

Por tanto, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes universitarios exige de un contexto de enseñanza-aprendizaje que establezca las condiciones adecuadas para que los alumnos aprendan a aprender, se motiven hacia el aprendizaje y consigan así, involucrarse activamente en este proceso. Este contexto será aquel que, por un lado, presente tareas de aprendizaje auténticas en cuanto que el alumno percibe su utilidad y, por otro, permita al estudiante un cierto margen de autonomía para tomar decisiones para que pueda hacer más suyo el aprendizaje (Chocarro, Lara y Sobrino, 2007).

Algunas preguntas nos ayudarán a comprobar este aspecto: ¿tienen los estudiantes en nuestras materias la posibilidad de autonomía para llevar a cabo su aprendizaje? Es decir, ¿pueden elegir libremente contenidos, o temas, o

metodologías, o maneras de efectuar sus trabajos? ¿Compartimos con los estudiantes las estrategias de aprendizaje y les damos la oportunidad de cambios o mejoras según su percepción?

No puede potenciarse la autonomía si no hay libertad de elección, si no hay implicación y compromiso por parte de los estudiantes, si no cuentan con recursos para llevar a cabo sus iniciativas, actividades y proyectos. En definitiva, si no les ponemos en situación de poder seleccionar alternativas y de optar por metodologías según sus propios criterios.

La autonomía es algo que se logra, algo que se tarda en conseguir pero no se alcanza más que por el camino duro de la soledad y el trabajo personal, a lo más, con el trabajo colegiado con los pares que se convierte en un buen aliado del aprendizaje basado en competencias.

Pueden encontrarse numerosos libros y/o artículos que hablan de la autonomía de los estudiantes, pero existen pocas experiencias y menos aún buenas prácticas de este enfoque en nuestro contexto educativo nacional. Las referencias a experiencias internacionales como la de los países nórdicos, tenemos que tomarlas con mucha precaución, pues sus sistemas educativos son tan distintos al nuestro que no es fácil su aplicación sin más. La educación en los niveles no universitarios alcanza una madurez en el sentido de su autonomía, responsabilidad y compromiso, que nada tiene que ver con la situación de los estudiantes en nuestro contexto.

La responsabilidad y compromiso con su propio estudio difiere significativamente de nuestro ámbito universitario, en el que de un modo más generalizado los estudiantes siguen siendo más dependientes del profesorado y no se sienten realmente comprometidos tan personalmente.

Para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes se requieren al menos cuatro claves básicas:

No puede haber autonomía sin responsabilidad y compromiso de los estudiantes. El profesorado puede ayudar a desarrollar la responsabilidad y el compromiso a través la claridad de objetivos, y la claridad de las propuestas, promoviendo la planificación propia de cada estudiante, y llegando a un compromiso-acuerdo con cada estudiante o cada grupo.

No puede haber autonomía sin libertad de elección por parte de los estudiantes. El profesorado puede presentar alternativas de contenido, alternativas metodológicas, o favorecer la iniciativa y voluntariedad de los estudiantes.

No puede haber autonomía sin evaluación (auto y heteroevaluación). El desarrollo de un aprendizaje autónomo requiere conocimiento del progreso (y esto la función de retroalimentación docente que debe apoyar la propia de los estudiantes que se hacen a sí mismos y a sus compañeros. Este desarrollo requiere también tener evidencias de los logros que se van haciendo, y para

ello, sistemas como el portafolio, trabajos dirigidos, seminarios, pueden ser buenas estrategias. Pero también requiere ir construyendo un sentido de autocrítica y para ello es necesario habituarse a la autoevaluación de lo que se hace, cómo se hace y los resultados obtenidos.

No puede haber autonomía sin un mínimo de competencia. El estudiante no puede tener autonomía sin un mínimo de conocimiento del área en el que tiene que realizar su aprendizaje, y un conocimiento básico del uso técnico y tecnológico que se convierten en las herramientas de apoyo necesarias. Y por último, se requiere un mínimo de habilidades interpersonales.

Todas estas circunstancias para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, nos lleva a pensar en la oportunidad de iniciar a los estudiantes en el primer curso con estas estrategias que se convierten en sus cimientos académicos.

Por otra parte, hay que considerar desde el punto de vista pedagógico que la autonomía es un proceso creciente, y que por lo tanto, la exigencia y el planteamiento pedagógico no puede ser exactamente el mismo en el primer curso que en el último. En algunas universidades británicas, los estudiantes realizan una serie de seminarios y talleres paralelos al desarrollo del curso académico dónde ejercitan una serie de competencias genéricas de carácter instrumental y metodológico como fundamento de su aprendizaje.

La evaluación de las competencias: algunas consideraciones

La falta de conocimiento y experiencia del profesorado sobre la evaluación de las competencias está produciendo un déficit en la aplicación de procedimientos y técnicas adecuadas a este tipo de evaluación. Como señala De la Orden (2011) “las bases y postulados de esta orientación educativa parecen apuntar hacia modelos evaluativos holísticos, de apreciación global de la competencia, más que a la valoración analítica de los elementos implicados” (p.53).

Sin embargo, la evaluación es un proceso clave en la formación de los estudiantes universitarios, pues el proceso que de algún modo “certifica” la obtención de resultados de los estudiantes y del nivel alcanzado. La evaluación es quizás el más importante de los procesos involucrados en la formación técnica y profesional (García Olalla, 2005; Gronlund y Cameron, 2004; Gullickson, 2007; Linn y Gronlund, 2000; Poblete, 2007; Popham, 2002; Scallon, 2004; Shay, 2005; Tardif, 2006). Con un sistema de evaluación de alta calidad, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación y los empleadores pueden tener confianza en los estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, ambos se sienten amenazados (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000).

Estas consideraciones obtenidas desde la investigación, nos hacen pensar en la necesidad actual que las universidades tienen de plantear la evaluación de las competencias establecidas en sus *perfiles académicos* de cada una de sus titulaciones con diferentes niveles de medición. O dicho de otro modo, no es suficiente con las calificaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las materias y/o asignaturas establecidas. Se requiere, a nuestro modo de entender, una evaluación más global que permita asegurar y certificar que los estudiantes han logrado las competencias establecidas en los perfiles.

Las escasas experiencias de evaluación sobre el tema, plantean la dificultad de medir las competencias genéricas y específicas a través de las materias únicamente, teniendo en cuenta que muchas de las competencias, y especialmente, las genéricas, se desarrollan y evalúan en diferentes materias.

¿Qué universidad está hoy capacitada para poder afirmar que sus estudiantes han alcanzado las competencias planificadas basándose en datos objetivos y no en apreciaciones vagas?

Un cambio a realizar en el profesorado es la tendencia a evaluar las competencias a través de un proceso con *referencia a normas*, es decir, teniendo en cuenta las respuestas del grupo de estudiantes y ajustando las calificaciones en función del criterio estadístico contextualizado. Y cambiar este procedimiento por una evaluación de competencias con *referencia a criterios*, lo que significa evaluar a cada estudiante en función del nivel de dominio de la competencia independientemente de que sean muchos o pocos los estudiantes en cada caso. La evaluación de las competencias nada tiene que ver a la hora de su evaluación con el rendimiento medio del grupo de clase.

Los procedimientos de evaluación deben ser lo más heterogéneos posibles, ya que esto va a facilitar la riqueza del estudio de los estudiantes que no pueden centrarse en un único método de evaluación. De este modo, al incrementar los procedimientos en la evaluación estamos incidiendo en la riqueza y variedad de los métodos de estudio, lo que favorece el aprendizaje más profundo y significativo para los estudiantes.

El sistema de evaluación empleado condiciona la *orientación* del estudio y aprendizaje de los estudiantes, y como muy bien han señalado los estudios pioneros de Marton y Säljö (1976) el sistema de evaluación favorece el aprendizaje *superficial* o el aprendizaje *profundo*. El denominado aprendizaje superficial se refiere al aprendizaje más memorístico, un aprendizaje basado en habilidades intelectuales de más bajo nivel, mientras que el aprendizaje *profundo*, es aquel que se desarrolla poniendo en juego las habilidades intelectuales de orden superior, como son el juicio crítico o determinados tipos de pensamiento creativo, deliberativo, reflexivo, etc. Estas habilidades requieren un proceso de aprendizaje más comprometido, más personal y con

un uso más heterogéneo y dispar de habilidades y estrategias de aprendizaje (reflexión, acción, evaluación, búsqueda de información, etc.).

Un sistema de evaluación integrado de las competencias facilita un aprendizaje más adecuado para el desarrollo de las competencias. Puede verse distintos modelos ECO (Leclercq, 2007), SEBSCO (Poblete y Villa, 2011), o sistemas de aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas, proyectos, etc., que permiten una evaluación más holística de las competencias.

Por ejemplo, en el Máster de Innovación y desarrollo de competencias en la educación superior, hemos planteado una evaluación a través de proyectos en cada módulo. Este enfoque de evaluación implica dos cambios muy significativos en la forma de enseñar y de aprender. Por un lado, el profesorado de cada módulo ha tenido que diseñar un proyecto común en el que puedan evaluarse las competencias definidas en cada materia, lo que supone un trabajo colegiado de diseño. Por otro lado, los estudiantes conocen desde el primer día de cada módulo, el proyecto que tendrán que elaborar y esto favorece la dirección de los conocimientos, herramientas, y actitudes que van surgiendo hacia el proyecto. El proyecto debe tener unas características tales que permita la evaluación de las competencias previstas desde su inicio hasta el producto final logrado.

Es decir, un saber actuar y comportarse ante situaciones que desconocen y pueden ser inéditas y aun así, los estudiantes sean capaces de buscar soluciones satisfactorias.

Este sistema de evaluación integrado, se está experimentando a través de la creación de *escenarios o situaciones* en el que cada estudiante debe analizar la situación y aplicar su competencia, de modo que resuelva la situación del mejor modo posible que sea capaz.

El inconveniente mayor de este sistema de evaluación, que es muy adecuado para evaluar competencias, es el tiempo que se requiere para su desarrollo, y cuando el número de estudiantes es elevado se complica radicalmente el tema, convirtiéndolo en algo inoperativo.

Es claro, que los docentes tienen que jugar entre lo ideal y lo posible, y de ahí la necesidad de conocer sistemas de evaluación alternativos y complementarios. Aunque un sistema integral y holístico es un sistema mejor para evaluar las competencias, se ve necesario compaginarlo con métodos de evaluación más centrados en determinados indicadores de la competencia, lo que es más fragmentario.

Este tipo de metodología es utilizada en la formación en la NASA, en el que en lugar de establecer un contexto muy determinado, se presentan al estudiante escenarios con situaciones y problemas generales en los que tiene que iniciar su indagación a partir de las hipótesis que vaya elaborando para desarrollar su aprendizaje (Myers, 2011).

Referencias Bibliográficas

- CHOCARRO, E.; LARA, S. & SOBRINO, A. (2007, julio). *Las percepciones de los profesores universitarios sobre metodologías de una enseñanza centrada en el alumno contrastadas con una experiencia concreta con la WebQuest*. Simposio internacional: El desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje, Red Estatal de Docencia Universitaria RED-U, Barcelona.
- DE LA ORDEN, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63(1), 46-71.
- DOCHY, F.; SEGERS, M. & SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self-peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 3(24), 331-350.
- ENGEL, B. S. (1994). Portfolio Assessment and the New Paradigm: New Instruments and New Places, *The Educational Forum*, 49, 22-7.
- GARCÍA OLALLA, A. (2005). La evaluación de las asignaturas desde las competencias. En Vicerrectorado de Innovación y Calidad e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (Coords.), *I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GRONLUND, N. E. & CAMERON, I. J. (2004). *Assessment of Student Achievement*. (Canadian Edition). Toronto: Pearson Education.
- GULLICKSON, A.R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- HETCHER, S. (1992). *Técnicas para evaluar*. Santafé de Bogotá: Legis.
- LE BOTERF, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2e édition). Paris: Éditions d'Organisation.
- LECLERCQ, D. (2007). Cinco problemáticas de la evaluación de las competencias. Seminario de evaluación. Chile: MECESUP.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEVY-LEBOYER, C. (2000): *Feed-back de 360º*. Barcelona: Gestión 2000.
- LINN, R. L. & GRONLUND, N. E. (2000). *Measurement and Assessment in Teaching* (8e edition). Hillsdale (NJ): Prentice Hall.
- MARTON, F.& SÄLJÖ, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- MARTON, F.Y SÄLJÖ, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- McCLELLAND, D. (1968). *La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en desarrollo económico*. Madrid: Guadarrama, 2 vols.

- McDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J. & GONCZI, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, mayo-agosto, 41-72.
- MYERS, R. (2011, julio). *NASA Classroom of the future: Exploring the environment, an active learning experience using PBL*. Ponencia presentada en el III Foro Internacional de Innovación Universitaria, Universidad de Deusto, Bilbao.
- PATTERSON, C.; CROOKS, D. & LUNYK-CHILD, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41(1), 25-31.
- POBLETE, M. (2005). El Portafolio del Estudiante. Utilización del Portafolio como herramienta de aprendizaje y como estrategia alternativa de evaluación. En VIC e ICE de la Universidad de Deusto (Coords.), *I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- POBLETE, M. (2006). *Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma*. En Bolea, M. P.; Moreno, M.; González, M. J. (Eds.), *Investigación en educación matemática: actas del X Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 83-106). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses.
- POBLETE, M. (2007). Evaluación de competencias en la educación superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta". En VIC e ICE de la Universidad de Deusto (Coords.), *III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. (pp. 1-30). Bilbao: Universidad de Deusto.
- POBLETE, M. (2008). *El aprendizaje basado en competencias: claves docentes*. IV Congreso internacional: La renovación de metodologías docentes centradas en el nuevo proceso de aprendizaje del alumno. Universidad Europea Miguel de Cervantes, Valladolid.
- POBLETE, M. (2009). Evaluación de competencias en el Espacio europeo de Educación Superior. *Ciclo de conferencias: Nuevos títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Jerez 2009: Universidad de Cádiz. Extraído 10 de Mayo, 2011, de http://www2.uca.es/escuela/emp_je/jornadaseees/documentos/ponencias/ponencia_deusto.pdf
- POBLETE, M. & 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.; GARCÍA OLALLA, A. & OTROS (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.
- POBLETE, M. & VILLA, A. (2011, septiembre). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias. *Aula Abierta*, 39 (3), 15-30.
- POPHAM, W.J. (2002). *Classroom Assessment. What Teachers Need To Know*. Boston: Allyn and Bacon.
- RIBES, E. (2011). El concepto de competencia: Su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63(1), 33-45.
- RUST, C., PRICE, M. y O' DONOVAN, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- SCALLON, G. (2004). *La évaluation des apprentisages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (QC): Éditions du Renouveau Pédagogique.
- SHAY, S. (2005). The assessment of complex tasks: a double reading. *Studies in Higher Education*, 30, 663-679.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- VAN MERRIËMBOER, J.; VAN DER KLINK, M.R. & HENDRIKS, M. (2002). *Competences*. Der Haagen: Onderwijsraad.
- VILLA, A. & POBLETE, M. (2006). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Universidad de Granada.
- VILLA, A. & POBLETE, M. (Coords) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (2ªed.). Bilbao: Mensajero.
- VILLA, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, nº extraordinario 2008, 177-212.
- VILLA, A. Y POBLETE, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170.

