

Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Un acercamiento teórico.

Dr. Miguel Ángel Gallardo Vigil
Universidad de Granada - España
magvigil@ugr.es

RESUMEN

El presente artículo intenta presentar de forma resumida los cambios que están aconteciendo en las universidades españolas con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior. La importancia de la formación por competencias precisa de una nueva concepción del papel que los docentes y alumnos asumen en el proceso formativo universitario. Esta nueva metodología docente no debe mantenerse al margen de la puesta en marcha de nuevas metodologías evaluativas, en las que el papel del alumno debe ser primordial como agente que debe diseñar su propio conocimiento, con la ayuda o guía de los profesores.

Palabras clave: Evaluación por competencias, Educación superior

ABSTRACT

This article attempts to present concisely the changes taking place in Spanish universities with the implementation of the European Higher Education Area. The importance of skills training that requires a new conception of the role that teachers and students play in the university educational process. This new teaching methodology should not stay out of the launch of new evaluative methodologies, in which the student's role as an agent must be paramount should design their own knowledge, with the help or guidance from teachers.

Keywords: Competency assessment, Higher Education

INTRODUCCIÓN

Hace más de una década, en 1999, los ministros de educación europeos firmaron la declaración de Bolonia, a través de la cual se inicia el proceso, que todavía sigue en marcha, de convergencia europea en torno a las enseñanzas universitarias¹. La implantación del crédito ECTS², que surgió como unidad de medida para todos los países que participan en este proceso, ha generado una nueva concepción de la formación universitaria. Esta se ha visto reflejada en el diseño de los nuevos títulos de grado y posgrado.

Estas nuevas titulaciones, que se están centrando en la formación de competencias, precisan, por tanto, nuevas metodologías docentes y evaluativas basadas en el aprendizaje del alumno. Centrar la enseñanza en la adquisición de competencias, más que en la repetición de contenidos en un examen, es una tarea que se está presentando al profesorado universitario como una novedad y una necesidad del proceso de cambio que está teniendo lugar en el ámbito de la educación superior. El alumnado, por su parte, también está experimentando dicho cambio tomando un papel mucho más relevante que el que está asumiendo en la enseñanza tradicional. El profesorado debe abordar, por su parte, un cambio de rol, debe adaptarse a esta nueva forma de entender la docencia y convertirse en un guía en el proceso formativo de sus alumnos, dejando de lado el papel de mero transmisor de conocimientos.

A pesar de que la mayoría de las titulaciones han pasado por experiencias piloto³, estas se han centrado en los diseños por competencias y han experimentado cambios en la metodología que se utiliza en el aula, pero no han generado nuevos sistemas de evaluación por competencias apropiados a esta nueva forma de instruir (Cano, 2008). Por tanto, la evaluación de los procesos formativos de los estudiantes se convierte en la piedra angular de la formación por competencias. Trabajar por competencias, formar en competencias y evaluar competencias es un proceso laborioso, tanto para docentes como discentes, y supone un cambio de mentalidad y de forma de actuar en ambos grupos. Además, se precisa también un cambio de la metodología utilizada en el aula y, cada vez más, fuera de ella. Debemos romper con la concepción de espacio para la docencia

¹ El proceso de convergencia europea supone un acercamiento en las instituciones universitarias hacia unas estructuras y unos sistemas educativos, hasta la fecha dispares, busca más que la uniformidad, la armonización y la eliminación de barreras e incompatibilidades (Fernández y Gallardo, 2011)

² ECTS es la abreviatura de abreviatura de *European Credit Transfer System*. Es un sistema utilizado por las universidades europeas para convalidar asignaturas.

³ Las experiencias piloto se han centrado en la experimentación en titulaciones universitarias, no adaptadas al plan Bolonia, de los ECTS y formación por competencias, para que profesores y alumnos vayan experimentando con esta nueva forma de organizar los planes de estudio.

centrada en el aula. Hay que tener en cuenta que otros espacios, dentro y fuera de la universidad, se están convirtiendo en lugar para la enseñanza y el aprendizaje, y, concretamente, para la adquisición y demostración de competencias (dentro del espacio universitario encontramos lugares como la biblioteca, salas de estudio, laboratorios,... incluso la propia cafetería; fuera de la universidad, la formación puede realizarse en las empresas, asociaciones,...).

Finalmente, y unido a todo esto, también se suman las posibilidades que nos brindan las tecnologías de la información y la comunicación que hacen posible trabajar, no solo de forma sincrónica, sino también de forma asincrónica; ha de considerarse la conveniente utilización de las mismas tanto para la enseñanza como para la evaluación. Adviértase que esta última no solo debe competir al docente sino que se puede, es más, se debe, hacer partícipe a los alumnos a través de procesos como la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación entre iguales.

Por tanto, el alumno además de ser el centro de su proceso de aprendizaje, debe participar igualmente en su proceso de evaluación y en el de los propios compañeros. Es un papel importante en el que se precisará un cambio de mentalidad de profesores y alumnos, sobre todo porque ni unos ni otros están preparados para que el alumnado participe activamente en este proceso de evaluación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Es necesario subrayar la importancia del trabajo por competencias en la educación universitaria, y, sobre todo, la evaluación por competencias, que tan olvidada ha estado a lo largo de estos años de trabajo y puesta en práctica de las Experiencias Piloto ECTS que se han ido realizando en las universidades españolas. Trabajar por competencias y evaluar competencias debe garantizar una formación de calidad del estudiantado en el contexto de convergencia europea en el que nos encontramos.

Este nuevo contexto implica necesariamente un nuevo paradigma de formación en la educación superior, paradigma que modifica, sustancialmente, el rol que desempeñan los profesores y los alumnos. Supone una renovación pedagógica con menos contenidos, docencia en pequeños grupos, trabajo cooperativo y revisión de las metodologías docentes y evaluadoras (Granero, Fernández, y Aguilera, 2010).

Formar y evaluar en competencias

Formar y evaluar competencias es el reto del nuevo paradigma educativo. La adaptación a las nuevas metodologías de enseñanza y la inclusión de nuevos enfoques evaluativos centrados en el alumnado son los pilares del proceso de convergencia europea en torno a la educación superior en cuanto a la docencia.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha abierto nuevos cauces para definir la orientación de los estudios de forma que éstos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la sociedad del conocimiento y su consecuencia inmediata de formación a lo largo de la vida (Zabalza, 2005: 353).

Formar en competencias

Son numerosos los estudios que se centran en determinar qué es formar en competencias. No ha sido una tarea fácil, por lo novedoso que es este tipo de formación en la enseñanza universitaria, si bien se ha llegado a entender que una competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos que son necesarios para poder realizar una tarea de forma eficaz (Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle, 2010).

Bogoya, citado por Salas (2005), nos indica que la competencia también puede ser entendida como una actuación idónea que emerge de una tarea concreta, en un contexto con sentido, por lo tanto, exige del individuo la suficiente apropiación de un conocimiento para la resolución de problemas con diversas soluciones y de manera pertinente, por ello la competencia se desarrolla en una situación o contexto determinado (p. 5).

Debemos ofrecer a nuestro alumnado una formación integral como personas que exigiría, necesariamente, la eliminación de la fragmentación del conocimiento. La formación en competencias va en esta línea, ya que supone la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos (Cano, 2008: 3).

A la hora de formar en competencias, el docente debe planificar las tareas que facilitan la transferencia del aprendizaje para el desarrollo de aquellas (Salmerón, 2010). Así pues, las tareas se convierten en el elemento clave en una formación centrada en competencias, y son el vehículo que permitiría la consecución de estas (nos referimos a

las competencias). No obstante, para poder realizar las tareas de forma idónea, debemos ofrecer al alumnado la formación necesaria previa a la realización de las mismas. Esta formación ha de ayudarnos a conocer si el alumno ha adquirido o no dichas competencias, es decir, si es competente. No debemos olvidar que el docente también debe ser competente en aquello que desea formar.

Evaluar competencias

Si queremos evaluar competencias hemos de contar, por consiguiente, con el diseño de escenarios de evaluación auténtica, de situaciones reales donde poner en práctica las mismas. Debemos delimitar o definir claramente los resultados de aprendizaje que el alumno debe tener para poder diseñar y establecer correctamente los criterios de evaluación que vamos a seguir. Estos criterios, a su vez, necesitan los instrumentos o estrategias viables que puedan corroborar la adquisición de competencias, y por tanto, poder acreditar si un alumno dispone de ellas.

A la hora de implementar la evaluación, debemos partir de la importancia que el estudiante adquiere en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y debe ser copartícipe de la evaluación, tanto personal como del grupo de iguales. Por ello es conveniente la realización de lo que podemos considerar una heteroevaluación, esto es, la suma de varios sistemas evaluativos: autoevaluación, coevaluación y evaluación entre iguales, así como la evaluación del docente propiamente dicha.

Pero, ¿qué debemos evaluar? Esta cuestión es la clave de la nueva forma de entender la formación universitaria. Debemos centrarnos en la evaluación de capacidades y destrezas, más que en que el alumno repita los apuntes del profesor. Debe saber aplicar su conocimiento a situaciones reales en contextos diversos. Es necesario, por tanto, una evaluación mucho más amplia de la que se suele venir utilizando, aplicando criterios no solo cuantitativos, sino también cualitativos. No podemos conformarnos con los resultados únicamente, sino que debemos conocer, y evaluar el proceso seguido por los estudiantes. Por tanto, la evaluación no es algo sancionador, sino más bien un medio para indicar al alumno sus logros, así como los aspectos que debe ir mejorando.

La valoración consiste en determinar cómo está la formación de una determinada competencia, tanto en el plano cualitativo como cuantitativo, para lo cual es necesario implementar procedimientos para ello, definir el tipo de

valoración, establecer los momentos para llevar a cabo esta actividad con los estudiantes y describir los criterios de calidad de las evidencias (Rial, 2010:18).

Nuevo paradigma educativo: nuevos roles en la enseñanza universitaria

El nuevo paradigma de la enseñanza que se sustenta en el proceso de convergencia europea, provoca el desarrollo de nuevas metodologías docentes y evaluativas e implica, necesariamente, nuevos roles de los docentes y los discentes.

(...) una redefinición de los procesos de enseñanza-aprendizaje, exigiendo nuevos roles, nuevas metodologías de enseñanza, flexibilidad en los currículos, y una consecuente reconsideración de la concepción del rol del docente y del discente (Caurcel, Gallardo y Esteban, 2004: 300).

El profesorado debe cambiar su tradicional método de enseñanza centrado en las clases expositivas para convertirse en un mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otra parte, el alumnado de la exposición de trabajos habrá de pasar a ser un constructor activo de su propio aprendizaje (Gallardo, Caurcel y Esteban, 2005; González, 2010; Trillo, 2011).

El rol del docente

El profesor ha pasado de ser un mero transmisor de información a convertirse en un facilitador del proceso de aprendizaje, de ser la única fuente de información a ejercer como asesor, mediador, motivador y guía para facilitar el uso de recursos y herramientas que el alumnado necesita para explorar y elaborar nuevo conocimiento y destrezas (Guitert y Romeu, 2002; Salinas, 2000).

Los docentes deben centrar su acción en el diseño y gestión de actividades, utilización de entornos de aprendizaje, investigación sobre su propia práctica, creación de recursos, orientación y asesoramiento al alumnado, dinamización de grupos, motivación del alumnado y la realización de una evaluación formativa, dejando ya en el pasado la transmisión de información y la evaluación sumativa utilizada en la enseñanza tradicional (Caurcel, Gallardo y Esteban, 2004).

El papel del profesor en la sociedad del conocimiento es ayudar a los estudiantes a «aprender a aprender» de manera autónoma en la cultura del cambio, y potenciar las diferentes capacidades individuales mediante actividades críticas y aplicativas, que, de acuerdo a sus características, fomenten un pensamiento activo e interdisciplinario que les permita construir su propio pensamiento (Ruiz, 2008:439)

El rol del alumno

El estudiante, por su parte, debe cambiar su papel de actor pasivo en el proceso de aprendizaje para transformarse en un sujeto activo, autónomo, capaz de desarrollar conocimiento personal. Ha de examinar los procesos de aprendizaje, recopilar, registrar y analizar datos, a la vez que reflexionar sobre su propio aprendizaje.

El alumno debe adoptar un nuevo rol pasando de ser mero receptor pasivo de los conocimientos del profesor, a ser constructor activo de su propio aprendizaje. Para ello, deberá adaptarse a las nuevas estrategias de aprendizaje, que irán desde las técnicas del aprendizaje individual y autónomo hasta el trabajo en equipo, pasando por la incorporación de los conocimientos técnicos necesarios para usar la red. También deberá poner en práctica una alta motivación, reflexión y espíritu crítico, que le permita profundizar en sus aprendizajes y convertirlos en significativos (Caurcel, Gallardo y Esteban, 2004:303).

Estrategias didácticas y evaluativas para el trabajo por competencias

Hemos venido indicando la necesidad de realizar un cambio en la metodología que los docentes llevar a cabo dentro del marco de la convergencia europea para la formación y la evaluación de competencias; esta, la metodología, implica a su vez una organización de los contenidos y unos sistemas de evaluación del alumnado acordes con este nuevo modelo educativo. Se nos presenta, por tanto, un reto a los docentes en la búsqueda de coherencia entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, debido a la necesidad de poder certificar la adquisición de competencias en nuestro alumnado, es decir, se precisa de un seguimiento del aprendizaje de las mismas a lo largo de los estudios (Fullana, 2009).

De la presencia o ausencia de un conocimiento de una determinada área analizado a través de un examen (escrito, tipo test,...), debemos ir hacia una concepción mucho más amplia del aprendizaje, a cómo el alumno, de forma holística, organiza, estructura y usa

dicha información en contextos complejos de forma eficaz y eficiente (Vargas, 2001; Fullana, 2009). De esta forma, necesitamos realizar una valoración, no solo cuantitativa, sino también cualitativa del quehacer de los estudiantes; para la misma tenemos a nuestro alcance distintas técnicas y estrategias que nos ayudarán en el proceso evaluativo, por tanto, debe observar, recolectar información, registrarla, medirla y registrarla a saber, observación, recolección, registro, medición e interpretación de la información sobre el alumno.

Es necesario recoger evidencias para evaluar competencias. No existe un método único para poder evaluarlas, sino que tenemos a nuestro alcance una gran diversidad metodológica que nos ayuda a determinar si un alumno ha adquirido los conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarias para demostrar competencias (Rivera, Bazaldua, Rovira, Conde, y Rodríguez, 2007).

Disponemos de una amplia gama de metodologías de enseñanza que el docente tiene a su disposición para trabajar dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre otras, sin ser exhaustivos, podemos destacar:

- Trabajo autónomo
- Trabajo en grupo
- Grupos reducidos
- Cooperativo
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje basado en Proyectos
- Estudio de Casos
- Aprendizaje Colaborativo
- Portafolio

Cada una de estas metodologías puede, es más, debe complementarse con otras. Asimismo, se precisa de instrumentos que nos ayuden a poder valorar el grado de adquisición de competencias por parte de nuestro alumnado. Entre otros, destacamos el

uso de: lista de control, escala de valoración, diferencial semántico y Rúbrica. Cada uno de estos instrumentos estará formado por sus dimensiones, sus subdimensiones y atributos que miden o valoran.

Por tanto, y como hemos indicado con anterioridad, la complementariedad de instrumentos de evaluación, tanto cualitativos como cuantitativos, se convierte en la única forma real para poder estimar si un alumno ha alcanzado los objetivos mínimos para poder ser acreditado en una u otra competencia.

A todo lo anterior no podemos olvidar agregar la importancia que toma la tutoría académica, como complemento al proceso de guía que el profesorado debe realizar sobre el alumnado. Ésta, la tutoría, toma un papel relevante en la nueva formación universitaria centrada en competencias y debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. Sanz (2005) afirma que los cambios que se están realizando en la educación superior tienen diversas implicaciones sobre el quehacer del docente; así, éste, entre otras, debe conocer a sus alumnos, crear entornos de aprendizaje, inculcar valores, fomentar el desarrollo comunitario, etc.

Finalmente, y para concluir este apartado, debemos mencionar la importancia que están tomando las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) en la formación universitaria. Los grandes avances tecnológicos han supuesto un nuevo instrumento más que deben complementar los recursos que los docentes tenemos a nuestra disposición para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La Convergencia Europea en los sistemas educativos de la universidad ha sido el punto de partida de la puesta en marcha del nuevo paradigma pedagógico centrado en la formación por competencias. El alumnado se ha convertido en el protagonista de la metodología que se propugna desde esta nueva visión de la enseñanza.

La metodología docente, por tanto, debe adaptarse a estos cambios, pasar de una enseñanza centrada en la memorización a una en la que se evidencie la adquisición de competencias por parte de los alumnos. A su vez, debemos modificar y actualizar las metodologías evaluativas acordes con este nuevo método de formación. Estas deben de presentar una doble vertiente de valoración, por un lado debemos de utilizar herramientas de carácter cuantitativo, y por otro de carácter cualitativo. De esta forma

podemos hablar de una buena evaluación. No obstante, recordamos que es necesaria una heteroevaluación, donde el papel del alumno se convierte también en imprescindible en el nuevo modelo que se propugna para el EEES. La evaluación es la que marca la forma como un estudiante se plantea su aprendizaje, de ahí que sea uno de los aspectos más importantes a la hora de planificar una materia.

El uso de las tecnologías de la información, así como la tutorización, se presentan como nuevos recursos de los que disponemos los profesores para poder seguir el proceso de aprendizaje del alumno en cuanto a competencias se refiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cano, M.E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3 (2008).
- Caurcel, M.J.; Gallardo, M.A. Esteban, J.F. (2004). Nuevos roles del profesor y del alumno en la enseñanza virtual. Comunicación (pp. 299-303). En, *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Escamilla, A (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: GRAO.
- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fernández, A.M. y Gallardo, M.A. (2011). Bolonia, 46. Bolonia, 2010. La construcción del espacio europeo de educación superior. *V Jornadas de Intercambio de Experiencias en Educación "La proyección social del docente del siglo XXI*. Melilla: Facultad de Educación y Humanidades. Vicedecanato de Extensión Universitaria, Estudiantes, Cooperación al Desarrollo y Relaciones Institucionales.
- Fullana, J. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Univeritari de Catalunya.

- Gallardo, M.A.; Caurcel, M.J. y Esteban, J.F. (2005). La educación universitaria ante el nuevo reto de los créditos ECTS: utilización de internet y e-learning como recurso complementario a la formación tradicional. En J.A. Ortega; J.L. Villena; J.F. Romero; J.A. Fuentes; Y. Aragón, y J. Martínez, *Teleaprendizaje y profesión docente: TIC para una educación innovadora*. Granada: Anaya.
- González, N. (2010). Las TIC y la formación por competencias en la Educación a Distancia de la Universidad Nacional Abierta. *CONHISREMI, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico*, 6(2), 89-103. Recuperado el 5 de julio de 2011 de <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000100.pdf>
- Granero Molina, J., Fernández Sola, C., & Aguilera Manrique, G. (2010). Evaluación frente a calificación en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), una reflexión ético-crítica. *Index de Enfermería*, 19 (1), 37-41.
- Pallisera, M.; Fullana, J.; Planas, A.; y Del Valle, A. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1-13. Recuperado el 19 de junio de 2010 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>.
- Rial Sánchez, A. (2010). *Diseño curricular por competencias: el reto de la evaluación*. Recuperado el 19 de junio de 2010 de http://www.udg.edu/Portals/49/Docencia%202010/Antonio_Rial_%28text_complementari%29.pdf.
- Rivera, M.A.; Bazaldúa, J.A.; Rovira, I.M. Conde, R.G. y Rodríguez, J. (2007). *La evaluación de competencias: un marco metodológico*. Recuperado el 20 de junio de 2010 de <http://www.scribd.com/doc/23172925/LA-EVALUACION-DE-COMPETENCIAS-UN-MARCO-METODOLOGICO>.
- Ruiz, J.M. (2008). Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: un estudio de un caso real. *Revista de Educación*, 351, 435-460.

- Salas, W. A. (2005). Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36 (9), 1-11. Recuperado el 19 de junio de 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>.
- Salmerón, H. (2010). La evaluación integrada en un modelo de aprendizaje para la educación superior. *Material del Curso de Evaluación de Competencias en la Universidad*. Granada: Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad, Universidad de Granada.
- Sanz, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario. La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, 2 – 69-95.
- Trillo, M.P. (2011). Evolución e impacto de los recursos abiertos en la educación para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-9. Recuperado el 5 de julio de 2011 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3995Trillo.pdf>.
- Vargas, F. (2001). *La evaluación basada en normas de competencias. Una breve guía ilustrada con un caso de aplicación práctica*. Montevideo: OIT/CINTERFOR.
- Zabalza, M.A. (2005). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad. En, *Actas del IV Congreso de Formación para el Trabajo*. Zaragoza. 353-364.