

PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

Dr. Joaquín Gairín joaquin.gairin@uab.es
Lic. María José San Pedro MaríaJose.Garcia.San.Pedro@uab.cat
Dra. Patricia Silva García patriciasilva@ub.edu

Resumen

Actualmente las universidades están inmersas en lo que se conoce como el proceso de “convergencia europea” y que nos llevará próximamente al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El objetivo es dotar a Europa de un sistema universitario homogéneo, compatible y flexible que permita a los estudiantes y titulados universitarios europeos una mayor movilidad, así como ofrecer al sistema universitario europeo unos niveles de transparencia y calidad, mediante sistemas de evaluación, que le hagan atractivo y competitivo a nivel internacional dentro del actual proceso de globalización.

Como consecuencia en la definición y evaluación por competencias de los estudiantes universitarios se ha centrado la atención en el diseño de las asignaturas en lo que se refiere a las metodologías de enseñanza – aprendizaje y los modelos de evaluación. Este cambio ha generado la necesidad de profundizar en el análisis acerca de las nuevas perspectivas de trabajo, tanto para el profesorado como para los estudiantes.

La experiencia que presentamos se desarrolla en el contexto del proyecto “La evaluación por competencias en la universidad: posibilidades y limitaciones”¹ que el grupo EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional, grupo consolidado de investigación por la Generalitat de Catalunya 2005-SGR-01090) del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Barcelona desarrolla conjuntamente con la Universidad Rovira y Virgili, en el marco del Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación y Ciencia.

Objetivos

Dicho lo anterior el estudio se centró en conocer los fundamentos teóricos y prácticos en distintos contextos para compararlos desde la perspectiva aportada a través del estudio de casos. A partir de dicha comparación, se delimitaron los rasgos principales que caracterizan una evaluación por competencias y algunos criterios para seleccionar buenas prácticas de evaluación que pudiesen constituir un apoyo para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Entre otros objetivos, esta investigación se planteó elaborar una guía para el diseño de la evaluación por competencias basada en el estudio de las actuaciones exitosas. En esta comunicación se presentan algunos de los resultados obtenidos.

Desarrollo

¹ Referencia de la concesión EA2008-0086.

El Programa de Estudios y Análisis es una iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia para apoyar la evaluación y mejora de determinados aspectos del sistema español de enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Esta actividad es gestionada por la Dirección General de Universidades y tiene, entre otras competencias, la realización de actividades relativas a la innovación y mejora de la calidad de la educación superior. En este sentido la experiencia que presentamos está enfocada a la realización de estudios que contribuyan a la mejora de la calidad de la educación superior y al incremento de la competitividad y perfeccionamiento de los recursos humanos del sistema español de enseñanza superior.

El estudio que se presenta se vincula a la investigación que se inició con la convocatoria de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) del año 2007. La AQU viene desarrollando diversas iniciativas con el fin de poner a disposición de las universidades herramientas que ayuden al proceso de convergencia, como el Plan Piloto de Adaptación de las Titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), o el documento Herramientas para la adaptación de las titulaciones al EEES. En el año 2007 se abrió una convocatoria para la concesión de ayudas para la elaboración de guías de evaluación de competencias en el marco de los procesos de acreditación de titulaciones universitarias oficiales en Cataluña (Resolución IUE/3013/2007, de 8 de octubre). En esta convocatoria el equipo de investigación elaboró la Guía para la Evaluación de las Competencias en las Ciencias Sociales (Gairín et al., 2009).²

En este sentido la nueva estructura universitaria comporta que el alumnado realice en la universidad actividades de evaluación diversas. Resulta de especial interés la reflexión sobre la temática porque implica básicamente el cambio en las metodologías utilizadas por el profesorado y por los estudiantes. Parece ser que ello comportará una nueva forma de trabajo y, consecuentemente, el desarrollo de nuevas competencias para el profesorado universitario.

En este contexto, el propósito principal del estudio ha sido describir, analizar e interpretar la evaluación por competencias en la universidad, así como identificar sus posibilidades y limitaciones. Se realizó a través de un estudio de casos múltiple centrado en los siguientes aspectos:

- Identificar y examinar modelos de evaluación por competencias en diversos contextos para seleccionar los casos significativos del ámbito nacional.
- Describir los condicionantes de la evaluación por competencias en los casos estudiados.

² La guía propuesta está basada en un estudio de casos llevado a cabo en titulaciones universitarias del contexto catalán. Además de ofrecer elementos y aportes didácticos que favorezcan la implantación de la evaluación por competencias, el equipo de investigación observó que era necesario profundizar en aquellos aspectos que podían facilitar la concreción de modelos evaluativos basados en competencias, así como en las dificultades que el profesorado encuentra en la práctica diaria para concretar los esfuerzos innovadores.

- Conocer las buenas prácticas de evaluación que presenta cada modelo.
- Indagar los elementos fundamentales que favorecen la evaluación por competencias.

Partiendo de este diseño se desarrollaron dos líneas de actuación. La primera consistió en una revisión bibliográfica centrada en la evaluación por competencias. La segunda, ha sido la continuidad de la investigación sobre la temática. Estas actividades permitieron dimensionar los temas que eran de interés y sobre todo contextualizarlos.

Consideramos que esta doble vertiente ha permitido dimensionar los alcances de la investigación y puede contribuir a definir las líneas para futuros estudios sobre la temática. Así pues, los resultados que presentamos muestran el trabajo conjunto en distintas universidades españolas y ha pretendido contribuir a la conformación de un corpus de conocimiento cercano a la evaluación por competencias en la Educación Superior.

Desde la perspectiva metodológica, la importancia radica en el enfoque predominantemente cualitativo, lo que ha permitido profundizar en el conocimiento de un constructo tan complejo y novedoso como es la evaluación por competencias. Nos interesa destacar que el estudio se realizó mediante un enfoque cualitativo. Para llevar a cabo la indagación empírica, nos inclinamos por un estudio de casos múltiple. Se efectuó una consulta a expertos de distinto ámbitos: académico, de la formación profesional, coordinadores de institutos de Ciencias de la educación de diferentes universidades, así como a estudiantes que han vivido el proceso de transición.

La evaluación por competencias

En el nuevo escenario universitario, surge la propuesta de las competencias como un lenguaje y prácticas capaces de responder a la movilidad, la transferencia, el reconocimiento de los aprendizajes y la internacionalización de la Educación Superior.

Este modelo que no se considera nuevo, debido a sus orígenes provenientes del mundo laboral y ligado al sistema de reconocimiento de cualificaciones, tiene acreditados referentes en la esfera de la formación profesional. Sin embargo, esta trayectoria temporal no se traduce en clarificación de su paradigma. Por el contrario, se ha caracterizado históricamente por la falta de esclarecimiento, acuerdo conceptual y por la carencia de fundamentos sólidos que la avalen como modelo de formación (García San Pedro, 2007).

Con respecto a la gestión concreta e implementación de modelos de evaluación, las auditorías de calidad realizadas recientemente en las universidades (Berman, Ritchie, 2006) se han centrado en fortalecer actuaciones para que sus graduados adquieran efectivamente las competencias establecidas. En la mayoría de los casos, han revelado dos necesidades fundamentales: i) desarrollar currículos más y mejor orientados a las competencias genéricas y, ii) la necesidad de contar con un mayor respaldo institucional para llevar adelante estas estrategias. En esta línea, existe otro

riesgo: el hecho de realizar implementaciones estructurales con un alcance superficial –riesgo que se observa en distintos casos estudiados (García San Pedro, 2007).

En consecuencia, resulta interesante que las universidades provean las evidencias necesarias de que sus procesos de enseñanza-aprendizaje responden a las competencias establecidas y que sus estudiantes se hallan en condiciones de demostrar su adquisición Bath, Smith, Stein, Swann,. (2004). No obstante parece ser que sigue existiendo un vacío epistemológico y metodológico con respecto a la base conceptual desde la cual diseñar y monitorizar las mejoras e innovaciones que conlleva a nivel formativo el modelo de las competencias.

Consideramos que el aprendizaje basado en competencias pretende asegurar que los estudiantes adquieran aquellos conocimientos, habilidades y actitudes importantes relacionadas con lo que se está estudiando y que le ayuden a la transición laboral, continuidad en los estudios, entre otros. Trabajar por competencias implica la consideración de cuatro componentes diferentes pero interactivos:

- Descripción de la competencia.
- Descripción de las actividades donde se manifestará la competencia.
- Instrumentos o medios para evaluar la competencia.
- Estándares o criterios por los que se juzga si alguien es o no competente.

En suma, creemos que definir las competencias ayudará a comunicar a los estudiantes qué se pretende alcanzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué medida sus experiencias de aprendizaje y sus esfuerzos estarán dirigidos a esta consecución.

El estudio empírico

En lo que se refiere al estudio empírico se desarrollaron algunas actividades preparatorias que se describen a continuación:

Para llevar a cabo el estudio se conformó un equipo de trabajo con profesores e investigadores de la Universitat Autònoma de Barcelona (Barcelona) y de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona). El marco de realización ha sido, como se mencionó párrafos arriba por el Grupo EDO.

El estudio se organizó y realizó desde una perspectiva cualitativa vinculada a las necesidades metodológicas de sus objetivos. Se trató de conocer y comprender en profundidad lo que los propios participantes en procesos formativos planificados por competencias piensan y los significados que asignan a los temas relacionados con la evaluación por competencias.

Con el fin de obtener titulaciones que llevaran adelante relevantes experiencias en formación y evaluación por competencias, se efectuó una consulta a expertos de diversos ámbitos del conocimiento, de formación profesional y de universidades (consideramos profesores, expertos de la ANECA y responsables de estudios de grado). Se consideraron a partir de experiencia en la planificación pedagógica en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o bien si tenían aportaciones sobre

prácticas universitarias en evaluación. A partir de éstas últimas, se seleccionaron después de una revisión de las actas de los últimos congresos de docencia universitaria, promovidos desde las universidades catalanas y desde la Asociación de didáctica universitaria.

Una vez que se consultaron los expertos procedimos a diseñar y a ajustar el estudio con carácter cualitativo. Estamos convencidos de que este tipo de estudios son considerados como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, que permite tomar decisiones sobre lo investigable desde una orientación intersubjetiva y vinculada al objeto de estudio. Ha permitido reunir información valiosa a través de expresiones coloquiales, datos de vida profesional, experiencias concretas y reflexiones que han sido claves para conocer, comprender e interpretar lo que necesitan los docentes y estudiantes universitarios.

Para llevar a cabo el estudio de campo, nos inclinamos por un estudio de casos múltiple desde la perspectiva interpretativa. Con el fin de ir consiguiendo nuestros propósitos procedimos de la manera siguiente:

a) Para conocer y analizar algunas de las iniciativas de evaluación por competencias llevadas a cabo por el profesorado universitario, se solicitó a los coordinadores de la titulación en cada una de las universidades participantes, las referencias del profesorado que ha estado trabajando en el tema.

b) Para conocer la opinión sobre las posibilidades y limitaciones se realizaron entrevistas en profundidad con el profesorado y con los estudiantes.

d) Para identificar, validar y triangular información, se realizaron dos grupos de discusión con profesores, estudiantes y coordinadores. El propósito fue contrastar las opiniones de los participantes y conocer su experiencia acerca de los temas tratados en las entrevistas. Cabe señalar que esta actividad se realizó en la última etapa del trabajo, por lo que fue posible profundizar en los temas que emergieron durante el desarrollo del estudio.

e) Para recuperar la mayor cantidad de información durante todo el proceso, se tomaron notas de campo. Estas notas se registraron sin emitir ningún tipo de interpretación, sin realizar inferencias, ni registrar juicios de valor. El objetivo fue no perder detalles que al final apoyarían la interpretación de los resultados.

Para analizar la información recogida partimos del método comparativo constante por el cual, según Glaser y Strauss, (1967) y McMillan y Schumacher (2007) los datos se codifican y se analizan constantemente para desarrollar conceptos. Cabe señalar que para apoyar el análisis se utilizó el programa Atlas-ti. Este programa informático facilitó la tarea de la organización del material y se utilizó en los aspectos más técnicos del proceso del análisis.

Para la realización del estudio se contó con la colaboración de expertos, decanos, coordinadores académicos, profesores y estudiantes de titulaciones. Una parte de estas titulaciones se encontraban implantando el primer año de los nuevos grados. La siguiente tabla muestra la relación de las titulaciones estudiadas. Participaron un total

de 10 Universidades españolas. De estas universidades, se seleccionó una muestra significativa de decanos, coordinadores de grado, investigadores, docentes y estudiantes y que cumplieren el criterio establecido fue que contasen con experiencia y conocimientos en evaluación por competencias. Cabe señalar que la extensión de la muestra de participantes se seleccionó con profesores de distintas facultades, áreas de conocimiento y que utilizaran la evaluación por competencias.

Finalmente, en lo que se refiere a la metodología, se utilizó el Programa de análisis cualitativo Atlas-ti. Este programa informático permitió la organización completa de los datos obtenidos. La codificación consistió, básicamente, en asignar códigos y conformar categorías que en algunos casos, se refirieron a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, opiniones, etcétera. En la construcción de dichas categorías, se ubicaron distintos códigos dentro de unidades o conceptos teóricos y fue, en sí misma, fue una operación conceptual de agrupamiento.

En resumen el estudio se caracterizó por los siguientes aspectos:

Para llevar a cabo el estudio de campo, nos inclinamos por un estudio de casos múltiple desde la perspectiva interpretativa. Para presentar el proceso, seguimos las orientaciones de Pérez Serrano (1994b), Taylor y Bogdan (1987), Maykut y Morehouse (1999), entre otros. El siguiente esquema resume los principios fundamentales que orientaron la indagación.

Principios	Razones
Enfoque exploratorio y descriptivo.	Profundizar en aquellos aspectos que fuesen relevantes para los participantes, de tal manera que a la conclusión del informe tuviésemos una mejor comprensión del problema.
Diseño emergente	Adaptarse a condiciones del contexto y estar abierto a la posibilidad de una ampliación o reducción de los temas de estudio.
Muestra intencional	Selección de los participantes de manera intencional. Considerando la participación, la representatividad y el equilibrio.
Recogida de datos en el escenario natural.	Las actividades se realizaron en un escenario ³ natural. El propósito ha sido tener mayores posibilidades para obtener información.
Análisis de datos inductivo, previo y continuo	Considerar que el proceso es una actividad no acabada, porque hay muchas líneas que se derivan de este estudio, aunque no es nuestro interés seguir las ahora. Más bien, considerar que sería inductiva porque avanzaríamos desde cosas simples, hasta temas más complejos y, de ser posible, profundizar en dichos

³ Por escenario entendemos los espacios personales y profesionales donde las personas participantes desarrollan sus actividades cotidianas.

	temas.
--	--------

Características del estudio.

En resumen, la metodología utilizada facilitó la comprensión del objeto de estudio pudiendo llegar a ofrecer alternativas interpretativas. Asimismo este carácter interpretativo ha permitido acercarnos más fácilmente a los significados que los participantes han dado a sus respectivas acciones y prácticas.

Conclusiones y prospectiva

A partir de los resultados obtenidos organizamos la información de acuerdo a los temas recurrentes que emergieron de todas las aportaciones. Los organizamos en tres grandes bloques:

Un primer bloque se relaciona con la concepción e información que tiene el profesorado acerca de la evaluación por competencias. Las voces del estudio señalan que la adecuación a los cambios significará al profesorado como a los estudiantes un proceso de adaptación con algunos aspectos positivos y otros que se vislumbran inciertos.

Un segundo bloque de resultados está relacionado las prácticas docentes en la implementación del nuevo modelo de evaluación por competencias. Los participantes reconocen que definir las competencias generales y específicas ha permitido al profesorado clarificar qué se pretende alcanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como organizar su trabajo, a los estudiantes esta definición se ha convertido en un referente claro para su aprendizaje.

El tercer bloque de resultados se relaciona con los vacíos que observaron los participantes en relación la formación y los recursos en general. Los participantes explican que hace falta formación y actualización sobre las nuevas metodologías de aprendizaje y de evaluación.

Más específicamente, nos interesa resaltar que la adecuación a los cambios que se generan costará tanto al profesorado como a los estudiantes. Se reconoce a la Universidad como la instancia que contribuye a la formación de los futuros profesionales y que el proceso de la implementación de esta nueva forma de trabajar ha permitido reflexionar acerca de las prácticas docentes, la organización y funcionamiento de las Facultades, los Departamentos y los equipos de trabajo. Otra cuestión clave que hemos identificado es la posibilidad de que el profesorado ha podido trabajar en equipo, primero en pequeñas comisiones y después en grupos de trabajo, aspecto que es bien valorado por los profesores.

Los profesores, por su parte, reconocen que esta nueva forma de trabajar centra la atención en los estudiantes y que la evaluación se ha convertido en un proceso formativo que ha generado la necesidad de implicar más a estos últimos en los sistemas de evaluación. En este sentido identificamos que la dificultad de estructurar acciones de evaluación por competencias en el contexto universitario se puede contemplar como una dificultad o una limitación para la puesta en marcha de las nuevas titulaciones si no se presta especial atención en el proceso de implementación.

A partir de las voces de nuestros participantes identificamos que esta metodología otorga más peso al aprendizaje que a la enseñanza. Es decir, el hecho educativo se orienta más al logro de objetivos de aprendizaje y al desarrollo de competencias generales y específicas, por ello en el diseño de los nuevos grados ha puesto especial atención en el diseño curricular, las metodologías de trabajo y la actividad docente.

Por otra parte, no sólo se formulan valoraciones positivas con relación al diseño de los nuevos grados, sino que se enfatiza también algunas dificultades relacionadas con la forma de trabajo la cual se prevé difícil de eliminar. Se reconoce por un lado que ha habido un déficit de información no sólo a los estudiantes, sino también a los profesores y la comunidad. Insisten que se ha de hacer un esfuerzo por tener información confiable y oportuna que posibilite una mejor implementación de la evaluación por competencias.

Para disminuirla una de las actividades que han implementado en algunos de los casos estudiados ha sido la puesta en marcha de jornadas informativas al inicio del curso, con el propósito de informar a los estudiantes de las características generales de la metodología de trabajo en las nuevas titulaciones.

Identificamos está relacionado con el cambio cultural que genera el nuevo modelo de evaluación por competencias. Los participantes reconocen un cambio en el paradigma pedagógico, resaltan que se ha pasado de un modelo centrado en la enseñanza a una propuesta centrada en el aprendizaje y en el trabajo de los estudiantes. Esta nueva metodología ha generado cierta ansiedad y crisis y que el riesgo es que los profesores puedan regresar a su habitual forma de trabajo, así lo reconoce uno de los colaboradores en el estudio.

Otro tema recurrente entre los participantes concierne a las condiciones de trabajo y a la cantidad de estudiantes. El profesorado participante en el estudio señala que el número de estudiantes y las condiciones de trabajo que exige el nuevo modelo no son congruentes. A pesar de ello, señalan que el cambio más profundo está en la naturaleza de los aprendizajes. Destacan que no se centran en dominar conocimientos concretos, sino en la capacidad de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de que los estudiantes los apliquen en tareas específicas. Advierten la necesidad de que los responsables de la Institución se impliquen en las acciones que se implementen.

Para finalizar queremos destacar los siguientes aspectos:

La identificación de los casos que desarrollan en forma avanzada evaluación por competencias, ha sido una tarea muy ardua y costosa. Los grados se encuentran, en

el mejor de los casos, implantando el primer año y es difícil acceder a las valoraciones cuando el proceso aún no está acabado.

Dada el reciente proceso, sólo se han podido disponer de experiencias consolidadas bajo los sistemas formativos de anteriores planteamientos. Hablar, por tanto, de un modelo de evaluación por competencias aún es prematuro en el contexto español.

En relación a las condiciones que favorecen las buenas prácticas queremos resaltar que están directamente relacionadas con la cultura innovadora de las titulaciones y con el respaldo de las instituciones. En la mayoría de los casos dichas prácticas están relacionadas con la buena voluntad del profesorado que intenta llevar a cabo las innovaciones.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

Algunas de las preguntas que quedan abiertas para debatir en este espacio académico son:

¿Cómo se pueden combinar las condiciones de trabajo del profesorado con la complejidad de la evaluación?

¿Hay que diseñar siempre actividades específicas de evaluación?

¿Qué condiciones Las actividades de evaluación pueden servir como estrategia para el aprendizaje?

Finalmente destacar que hay temas que nos interesa seguir trabajando. Algunos de ellos se relacionan con la adaptación de la terminología, la sensibilización al profesorado y a los estudiantes, la formación de los agentes implicados. Estos y otros temas se convierten en elementos para el debate en este Congreso y en temas para futuras reflexiones.

Referencias bibliográficas

AQU Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (2005): Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'eees. Departamento de Universidades, Investigación y Sociedad de la Información, Barcelona:Generalitat de Catalunya. Disponible a: [Http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/Eines_cat](http://www.aqucatalunya.org/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/Eines_cat).

AGUADED, J. I. i Fonseca, C. (2007), *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo.

BATH, D., SMITH, C., STEIN, S., & SWANN, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: Bringing together quality assurance and action learning

to create a validated and living curriculum. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 313-328.

BERMAN, J., I RITCHIE, L. (2006). Competencies of undergraduate business students. *Journal of Education for Business*, 81(4), 205-209.

GLASER, G., y STRAUSS, L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. Chicago: Aldine.

EURIDYCE: *Competencias clave*. Bruselas. Consejo de Europa, 2002.

FERNÁNDEZ, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio Siglo XXI*, 24. Disponible a : <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>

GAIRÍN J. I SARRAMONA, J. (2004). *Perfil y competencias del Pedagogo. Aportacions al document de la titulació de Pedagogia* (curs 2004/2005, UAB) (document intern)

GAIRÍN, J. I ALT. (en prensa). *Nuevas funciones de la evaluación. La evaluación como autorregulación*. Madrid, MEC.

GAIRÍN, J. I SÁNCHEZ DELGADO, P. (2006). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. Elaboración de guías docentes*. Madrid

GAIRIN et al., (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials*. Barcelona. AQU Catalunya

GALLART, M. A.. I JACINTO, C. (Coord.) (1998). *Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Montevideo: Cinterfor/OIT; Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.

GARCIA SAN PEDRO, M.J. (2007) Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad. Trabajo de Investigación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2072/8999>

MAYKUT, P. y MOREOUSE, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

MCMILLAN, J. H. Y SCHUMACHER, S. (2007). *Investigación Educativa*. (5ª edic). Madrid: Pearson Educación.

PÉREZ, SERRANO G. (1994a) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. Madrid: La Muralla.