

4-4-2015

Formación y evaluación por competencias en educación superior

Guillermo Londoño Orozco

Elena Cano García

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros>

Recommended Citation

Londoño Orozco, Guillermo and Cano García, Elena, "Formación y evaluación por competencias en educación superior" (2015). *Libros en acceso abierto*. 50.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/50>

This Libro is brought to you for free and open access by the Ediciones Unisalle at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Libros en acceso abierto by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR **COMPETENCIAS** EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Editores:

Guillermo Londoño Orozco
Universidad de La Salle, Colombia

Elena Cano García
Universidad de Barcelona, España

FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Volumen 9

Editores

Guillermo Londoño Orozco y Elena Cano García

Autores

Beatriz Amante García, Montserrat Aróstegui Trenchs,
Charo Barrios Arós, Nati Cabrera Lanzo, Elena Cano García,
Milton Molano Camargo, Maite Fernández Ferrer,
Anna Forés Miravalles, Encarna García Montoya,
Núria Giné Freixa, Lyda Halbaut Bellowa, Georgeta Ion,
Pilar Iranzo García, Èlia López Cassà, M^a Carmen López López,
Laura Pons Seguí, María Cinta Portillo Vidiella
y Juana María Tierno García



Vicerrectoría Académica
Coordinación de Pedagogía y Didáctica

2015

Formación y evaluación por competencias en educación superior / Beatriz Amante García... [et al.]; editores Elena Cano García y Guillermo Londoño Orozco. -- 1 ed. - Bogotá (Colombia): Ediciones Unisalle, 2015.

220 p. : il. ; 23.5 x 17 cm. - (Colección Docencia Universitaria ; 9)

Incluye notas de pie de página

Incluye referencias bibliográficas (p. 213-215)

ISBN 978-958-8844-99-2

1. Educación superior basada en competencias 2. Profesores Universitarios - Práctica Profesional 3. Estudiantes Universitarios - Formación Profesional 3. Planificación Educativa 4. Evaluación Educativa 6. Prácticas Pedagógicas I. Amante García, Beatriz. II. Molano Camargo, Milton III. Cano García, Elena, ed. IV. Londoño Orozco, Guillermo, ed. V Serie

378.125 CD 21 ed.

UNIVERSIDAD DE LA SALLE-ULS

ISBN: 978-958-8844-99-2

Primera edición: Bogotá D.C., septiembre del 2015

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Ediciones Unisalle

Cra. 5 N.º 59A-44 Edificio Administrativo 3er Piso

PBX: (57-1) 348 8000, exts. 1224-1225

publicaciones@lasalle.edu.co

Editores

Guillermo Londoño Orozco y Elena Cano García

Dirección editorial

Guillermo Alberto González Triana

Coordinación editorial

Marcela Garzón Gualteros

Corrección de estilo

Pablo Emilio Daza Velásquez

Diseño de carátula

Esperanza Rubiano Martínez

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

Impresión

CMYK Diseño e Impresos S.A.S.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Contenido

| | |
|--|-----|
| Presentación <i>Anna Forés, Elena Cano y Guillermo Londoño Orozco</i> | 7 |
| Competencias: un asunto de pedagogía <i>Milton Molano Camargo</i> | 11 |
| Planificación y programación basada en competencias <i>Charo Barrios Arós y Elena Cano García</i> | 45 |
| Metodologías para el desarrollo de competencias <i>Lyda Halbaut Bellowa, Encarna García Montoya y Montserrat Aróztegui Trenchs</i> | 67 |
| Diez argumentos que sustentan el uso de e-portfolio para evaluar competencias <i>Núria Giné Freixa</i> | 91 |
| El uso de rúbricas y e-rúbricas para la evaluación competencial <i>Beatriz Amante García y Èlia López-Cassá</i> | 115 |
| Escritura reflexiva y autorregulación competencial a través de los blogs en la universidad <i>Pilar Iranzo García y Anna Forés Miravalles</i> | 133 |
| El proceso de inserción laboral según los nuevos egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: el papel de las competencias adquiridas en la universidad <i>Maite Fernández Ferrer y Laura Pons Seguí</i> | 151 |
| Las implicaciones organizativas del sistema de evaluación por competencias en las universidades <i>Georgeta Ion y Juana Mª Tierno García</i> | 171 |

**La percepción de los empleadores acerca
de las competencias de los graduados y su evaluación.
Una aproximación a distintos sectores profesionales**

185

*Nati Cabrera Lanzo, M^a Carmen López López
y M^a Cinta Portillo Vidiella*

Presentación

Anna Forés^{*}, Elena Cano^{**} y Guillermo Londoño Orozco^{***}

Hablar de competencias en el contexto actual no es un tema fácil, dada la complejidad del término y de las situaciones, normas, exigencias, metodologías y comprensiones que surgen al momento de proponer procesos tanto de formación como de evaluación de competencias. Tal complejidad, más que ser un obstáculo, se convierte en una oportunidad para tener siempre una mirada atenta a diversas propuestas y alternativas que surgen para su comprensión y desarrollo. Desde allí se percibe un alto impacto en el mundo de la educación, especialmente en la educación superior.

Es por ello que hoy en día parece necesario hablar de competencias cuando se habla de la formación y la evaluación en la universidad. La rápida creación y obsolescencia de la información hace necesaria una formación en competencias específicas y genéricas que permitan que las personas a lo largo de su vida accedan, analicen y sinteticen la información que vayan requiriendo para mantenerse actualizadas. Dentro de la formación de la persona, que conlleva procesos más allá de la

* Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Miembro del Grupo de investigación consolidado Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA), y del grupo de Innovación INDAGA'T. Correo electrónico: annafores@ub.edu

** Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Miembro del Grupo de investigación consolidado Laboratorio de Medios Interactivos. Especialista en evaluación, educación superior y competencias, temas en los que centra su investigación. Correo electrónico: ecano@ub.edu

*** Docente investigador y jefe de la Coordinación de Pedagogía y Didáctica de la Vicerrectoría Académica, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Candidato a Doctor en Educación y Sociedad, magíster en Educación, licenciado en Filosofía, especialista en Pedagogía y en Entornos Virtuales para el Aprendizaje. Miembro del grupo de investigación Educación y Sociedad, de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: gulondono@unisalle.edu.co

información, aparece la necesidad de una formación profesional que le permita responder a los desafíos del mundo contemporáneo, lo que exige una mayor articulación entre lo que ocurre en la formación universitaria y los requerimientos y expectativas de la sociedad. De allí la formación de la persona, en combinación con saberes académicos y profesionales. Igualmente, las personas que aprenden deben ser los sujetos protagonistas de sus propios procesos de crecimiento, con interés, autorregulando sus aprendizajes y siendo capaces de evaluar la calidad de su trabajo en su día a día profesional. De allí que en la formación por competencias por parte de los profesores universitarios se hace necesaria tanto la capacidad de planificar los procesos formativos, como de definir en ello las alternativas metodológicas y estrategias de evaluación que permitan conseguir los objetivos que se proponen para así favorecer el desarrollo de las competencias. Todo esto implica una serie de cambios y reflexiones que en este libro se han intentado explicitar, desde el nivel más político hasta la consideración del diseño de cada aprendizaje.

Ante esta posibilidad se ha generado un encuentro académico en el que, a través de puentes entre la Universidad de La Salle (Colombia) y la Universidad de Barcelona (España), se suman voces, reflexiones e investigaciones a los textos relacionados con la temática. De esta manera, la Universidad de La Salle, además de aportar el proceso editorial y la reflexión de Milton Molano, favorece este espacio, en el que los estudios y miradas de expertos internacionales aportan a diversas lecturas sobre la docencia universitaria, tema de interés central de la Colección Docencia Universitaria. La Universidad de Barcelona, por su parte, nos aporta el trabajo y el estudio dedicado de expertos e investigadores que ofrecen miradas importantes, pertinentes y prácticas en un tema de central interés para la educación superior de hoy, como es el de la formación y evaluación de competencias.

La estructura del libro intenta responder a las principales cuestiones que todo docente se plantea cuando debe hacer frente a la formación y la evaluación por competencias. Así, el primer capítulo profundiza en la relación entre pedagogía y competencia. Se recogen las diversas concepciones que pueden ir asociadas al término competencias, así como sus consecuencias. Se estudian tanto las competencias laborales, como la visión de la UNESCO y, especialmente, las aproximaciones desde la

filosofía del lenguaje, en especial, de la mano de Chomsky y de Bernstein. Se alerta de los riesgos que una concepción en exceso tecnicista puede tener sobre los diseños competenciales y, en este sentido, se recurre a la obra de Habermas para postular una visión más holística.

Esta primera reflexión da paso a un segundo capítulo donde se expone de manera concreta y argumentada cómo planificar y programar por competencias en la educación superior, desde un enfoque más pragmático e instrumental. Se aborda desde la estructura de los mapas de competencias a nivel de diseño del conjunto de la titulación hasta la programación a nivel de asignatura, y se muestran también escenarios especialmente propicios para el trabajo competencial como las prácticas externas o el trabajo de fin de titulación.

A partir de aquí se presentan diferentes metodologías para promover las competencias y, de manera más exhaustiva, se aborda el uso de los e-portafolios, las rúbricas y los blogs. Los capítulos sobre cada una de estas metodologías aporta tanto elementos para la reflexión sobre el sentido y finalidades de estas propuestas como ejemplos concretos que ilustren sus posibilidades en torno al desarrollo y la evaluación de competencias.

Para finalizar, un bloque de tres capítulos cerrará el libro aportando desde las investigaciones, las voces y las percepciones respecto a la formación y evaluación de las competencias según los cargos académicos o de gestión de quienes enfatizan las dificultades relativas a la estructura y la cultura; según los egresados y según sus insertores laborales u ocupadores en general. Es de especial interés contrastar las opiniones de estos colectivos con el fin de levantar perfiles de egresados más acordes con las exigencias sociales, del mercado laboral y de los académicos.

Se trata de un libro que invita a la reflexión sustentada por la práctica académica, las investigaciones y los espacios de reflexión conjuntos. Además es un texto que acompaña a la acción y evidencia que es necesario un verdadero cambio en los diseños curriculares para adecuarnos a las exigencias del siglo XXI y, en general, en la concepción que las universidades tienen de la docencia, revalorizando esta función y sus consecuencias profesionales y sociales.

Competencias: un asunto de pedagogía*

Milton Molano Camargo**

Un rajá tenía un papagayo hermoso, y preocupado por la educación del ave convocó a los sabios de todo su imperio, quienes se trenzaron en interminables debates sobre la metodología y, especialmente, sobre los libros de texto. Al final le dijeron: "Para nuestro objetivo, nunca sobrarán los libros de texto". Como escuela se construyó una preciosa jaula de oro. Luego los sabios le mostraron al rajá el método de instrucción que habían y elaborado, y este quedó muy impresionado. El método era tan genial que el pájaro comparado con él, resultaba insignificante y ridículo. Así los pandits, con un libro en la siniestra y un puntero en la diestra, le dieron al pobre pájaro lo que generalmente suelen llamarse lecciones.

Cierto día el pájaro murió. Durante un tiempo bastante prolongado, nadie lo advirtió. Entonces los sobrinos del rajá se acercaron a darle la noticia:

* Texto reeditado de la relatoría “Competencias en educación ¿Un asunto de pedagogía?”, de Milton Molano Camargo y Andrea Muñoz Barriga en el seminario Educación, formación, pedagogía y didáctica II, dirigido por el Dr. Carlos Eduardo Vasco Uribe en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia, II semestre de 2010.

** Licenciado en Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia, magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, con estudios de doctorado en el Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia. Actualmente se desempeña como jefe de la División de Planeamiento Estratégico de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: mmolano@lasalle.edu.co

*“Majestad, la educación del pájaro ha terminado”.
“¿Sabe saltar?” preguntó el rajá. “Jamás lo consiguió”,
respondieron. “¿Sabe volar?”. “No majestad”.
“Traedme el pájaro”, ordenó el rajá. Trajeronle el
pájaro [...] El rajá pasó una mano sobre el cuerpo del
pájaro. Y únicamente crujió el relleno de las hojas de
los libros. A través de las ventanas llegaba el suave
murmullo de la brisa primaveral que agitaba las
hojas recién abiertas de los asoka. Aquella mañana
de abril era triste y desolada.*

Nussbaum (2010).

El presente texto tiene como propósito hacer algunos planteamientos respecto a las relaciones entre la educación por competencias y la pedagogía: el primero es un tema que ha venido ocupando un papel central en las agendas de política pública a nivel latinoamericano y mundial, pero sobre las relaciones con el segundo no son muchas las referencias. De manera particular interesa reflexionar en qué medida es este un asunto de la pedagogía y qué consecuencias tendría sobre la didáctica, o si simplemente opera como un elemento del campo intelectual de la educación, en el sentido de que la categoría de campo ha sido abordada por Bourdieu, Bernstein y en Colombia por Mario Díaz, en el que las posiciones de distintos actores se encuentran en pugna respecto a los beneficios y distribuciones del poder.

Para este fin se sigue el siguiente camino: en primer lugar, hacer un recorrido sucinto por la génesis del concepto de competencia desde dos lugares diferentes. La segunda parte muestra, a modo de propuesta, algunas posibilidades que el concepto tiene para pensar la pedagogía, y finalmente se apunta a mirar algunos elementos didácticos que podrían ayudar a construir nuevas prácticas educativas.

Génesis del concepto

Se han escogido dos lugares para abordar la reflexión sobre la génesis del concepto, por ser las estancias que han tenido lugar de privilegio en

América Latina: primero, desde las competencias laborales y el discurso de UNESCO como referentes propiamente educativos; segundo, desde las discusiones en torno a la filosofía del lenguaje.

Competencias laborales

Las competencias laborales surgieron en los años ochenta en algunos países industrializados, sobre todo en los que tenían mayores dificultades para relacionar el sistema educativo con el productivo como base de la regulación del mercado de trabajo interno y externo de la empresa, así como de las políticas de formación y capacitación de la mano de obra (Mertens, 1996). El asunto era responder a las transformaciones productivas que el mundo capitalista empezaba a experimentar durante esa década, entre las que estaban: a) la estrategia de generar ventajas competitivas en el mercado globalizado; b) la estrategia de productividad y la dinámica de innovación en tecnología, organización de la producción y organización del trabajo; c) la gestión de los recursos humanos, y d) las perspectivas de los actores sociales, de la producción y del Estado.

Es claro entonces que las competencias laborales están relacionadas de manera directa con el talento humano. Sin lugar a dudas, las organizaciones, hasta antes de los años ochenta, estaban perdiendo un “recurso” fundamental para la empresa. Es entonces cuando se dan cuenta de que la educación, el conocimiento, la creatividad y la inteligencia del trabajador son las bases de una estrategia de aumento sostenible de productividad.¹

Mertens (1996) indica que la competencia empezó a reemplazar el concepto de calificación o certificación laboral que se había implementado desde la década de los sesenta. A diferencia de la calificación centrada en los conocimientos y habilidades para ejecutar tareas de un puesto en particular, la competencia se refiere a los resultados exigidos a una persona que puede ocupar distintos puestos y puede, por tanto, hacer transferencias de conocimientos:

¹ Tal como había sido expresado en el célebre documento de CEPAL-UNESCO (1992).

Es decir, la calificación se proyecta en el desempeño del puesto, en saber cumplir con normas de conocimiento y habilidad, cuando la competencia se proyecta en el resultado que debe cumplir la persona ligada al puesto: conocimientos y habilidades que aseguren un producto deseado. Mientras que la calificación se circunscribe al puesto, la competencia se centra en la persona, que puede llegar a ocupar uno o más puestos. (Mertens, 1996, p. 68)

Al igual que en el campo de la filosofía del lenguaje, existen distintas perspectivas de pensamiento a la hora de abordar las competencias laborales, que podrían interpretarse como miradas epistemológicas. Mertens (1996) indica tres: la conductista, la funcionalista y la constructivista.

Respecto a la primera, Mertens (1996) señala que fue el profesor David McClelland en la Universidad de Harvard hacia los años setenta el primero que argumentó que las tradicionales pruebas académicas no garantizaban ni el desempeño en el trabajo ni el éxito en la vida, y con frecuencia estaban discriminando a minorías étnicas, mujeres y otros grupos vulnerables en el mercado de trabajo, por lo que propuso la necesidad de buscar otras variables –competencias– que podían predecir cierto grado de éxito, o al menos, ser menos imprecisas que las de conocimientos y habilidades (*knowledge and skills*). Se trabajó en primer lugar con la identificación de atributos de diplomáticos exitosos y luego en el campo gerencial. Así se llegó a enunciar que el desempeño efectivo es un elemento central de la competencia y se define a su vez en cómo alcanzar resultados específicos con acciones específicas, en un contexto dado de políticas, procedimientos y condiciones de una organización, donde se derivó el concepto de competencia genérica.

La segunda se plantea como una crítica a cierta mirada estática de la competencia genérica, centrada en las características de la persona y sin una distinción muy clara entre lo que sería genérico y lo que sería mínimo. La perspectiva funcionalista fue la base de la National Vocational Qualification (NVQ) y de la instalación del correspondiente consejo nacional (NCVQ), en Inglaterra, hacia 1986. En este sentido, la mirada funcionalista privilegia el producto sobre el proceso:

El proceso funcionalista parte de la identificación del o los objetivos principales de la organización y del área de ocupación. El siguiente paso consiste en contestar la pregunta: ¿qué debe ocurrir para que se logre dicho objetivo? La respuesta identifica la función, es decir, la relación entre un problema y una solución. Este proceso se repite hasta llegar al detalle requerido. La aproximación sistemática asegura que los objetivos de las actividades no se pierdan de vista. (Mertens, 1996, p. 77)

La perspectiva constructivista exalta la primacía del proceso sobre el producto. Según Mertens (1996), Bertrand Schwartz, de Francia, es uno de sus principales pioneros. En esta mirada se construye la competencia no solo a partir de la función que nace del mercado, sino que concede igual importancia a la persona, a sus objetivos y posibilidades; por tanto, la norma no se construye únicamente desde los expertos, sino desde las condiciones reales de las personas con menor nivel de instrucción. Se establece, para la definición de las competencias de determinada organización, una relación dialéctica entre la capacitación colectiva de los empleados y su participación efectiva, progresiva y coordinada en las modificaciones de sus tareas, de sus puestos de trabajo y de sus intervenciones.

En América Latina, los organismos encargados de impulsar la educación para el trabajo (es el caso del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, en Colombia) han sido los encargados de impulsar la formación de competencias laborales bajo un lente más bien funcionalista. Una de las tareas del SENA es la elaboración de las Normas de Competencia Laboral (NCL), conformadas por los conocimientos, habilidades, destrezas, comprensión y actitudes que se identifican en la etapa de análisis funcional, para un desempeño competente en una determinada función productiva y que permiten evaluar y clasificar al trabajador. A manera de conclusión esta cita ilustrativa del documento de Corpoeducación:

El certificado de competencia laboral es un documento que reconoce la idoneidad profesional y es prueba de que se “sabe hacer” efectivamente una actividad laboral. En Colombia, en ciertos sectores como el de agua potable y el gas, se exige una

certificación laboral de carácter obligatorio a las personas que se vinculan a ellos. En otros sectores es voluntario, pero en la medida en que las empresas establezcan sistemas de gestión de calidad, se encontrará la convergencia de sus políticas en esta materia con la certificación de la competencia laboral y su utilización en los procesos de selección y mejoramiento del capital humano. (Corpoeducación, 2003, s. p.)

El discurso de los organismos internacionales para la educación

En primer lugar, hay que mencionar la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien en 1990, y el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de 1996. Una constante en estos eventos fue la afirmación de que la escuela no brinda elementos para afrontar las novedades de la vida privada y la personal. Se insistió así en que “la única forma de satisfacer dicha necesidad es que todos aprendamos a aprender”. La Comisión de la UNESCO propuso a los países tener en cuenta cuatro pilares: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a hacer. En cuanto al último, la Comisión planteó que

Conviene no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio y, en un sentido más amplio, adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales. En numerosos casos, esta competencia y estas calificaciones se hacen más accesibles si los estudiantes cuentan con la posibilidad de evaluarse y de enriquecerse participando en actividades profesionales o sociales de forma paralela a sus estudios, lo que justifica el lugar más relevante que deberían ocupar las distintas posibilidades de alternancia entre la escuela y el trabajo. (Delors, 1996, p. 38)

En esa dirección, en 1995, durante la reunión de Jefes de Estado Iberoamericanos, el tema se introdujo asociado a la necesidad de la evalua-

ción de la calidad de los sistemas educativos.² Así también, desde 2001, el Proyecto Tuning en Europa y luego en América Latina (Alfa Tuning América Latina) ha buscado construir un discurso curricular común para la educación superior.

El Proyecto Tuning surgió de reuniones de algunas universidades europeas en 2000 y 2001 (su nombre traduce “sintonizando” o “sincronizando” o “ajustando”, de tal forma que no sugiere reformas o innovaciones sino ajustes en las distintas universidades de Europa). El proceso empezó en 1988, con la Carta Magna de las Universidades en los 900 años de la fundación de la Universidad de Bolonia y la declaración, en ese mismo año, de la Sorbona en París, con la que se celebraban sus 800 años. La que se conoce como Declaración de Bolonia es de 1999, y en 2000 la Comisión Europea adoptó la Estrategia de Lisboa para ser implementada desde 2010. Se lanzó un proyecto piloto llamado “Sócrates”, en cuya primera fase se creó una red llamada “Erasmus” para la educación superior, que ahora promueve sobre todo los estudios en Europa para otros continentes. Las redes para la educación básica primaria y secundaria se llaman “Comenius”. La primera fase de Erasmus-Sócrates era “Tuning Educational Structures in Europe”, fase que se cerró con el congreso del 31 de mayo de 2002 en Bruselas. En 2010 se adoptó la Estrategia Europa 2020. Pero además de la declaración de Bolonia de 1999, cada dos años ha habido una ulterior: Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009 y la última fue la de Budapest y Viena 2010.³

-
- 2 Hay que indicar que el discurso de la calidad es anterior al de las competencias. Aparece en el escenario educativo en la década del setenta.
 - 3 Los informes están en la página principal de educación http://ec.europa.eu/education/index_en.htm. Se encuentran en inglés, francés y alemán, y algunos están traducidos al español. Vale la pena revisar los siguientes enlaces: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:117:0001:0007:ES:PDF>, informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» (2010/C117/01), y <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:ES:PDF>, competencias clave para un mundo cambiante. Proyecto de informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010», en el que se lee: “El marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente identifica y define ocho competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento: 1) comunicación en la lengua materna; 2) comunicación en lenguas extranjeras; 3) competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tec-

Lenguaje, pensamiento y acción

En esta tercera estancia aparece el campo de debate de los intelectuales desde la filosofía del lenguaje. Para comprender la complejidad del concepto es necesario hacer un breve recorrido a la luz de tres elementos fundamentales: la acción, el lenguaje y el pensamiento, y así comprender que no se trata de una extrapolación errada de conceptos sino de una fina fundamentación teórica para efectos justificatorios de la evaluación, pero también con importantes consecuencias pedagógicas.

Relacionar la noción de competencia con la acción se remonta al pensamiento griego en filósofos como Parménides, Platón, Protágoras y Aristóteles, para quienes el interrogante por la naturaleza y la construcción del conocimiento tiene un lugar central (el conocimiento del ser y el ser en la diferencia). De manera particular, Aristóteles menciona que la posibilidad de saber está dada por la naturaleza humana por cuanto el conocimiento del ser de las cosas está determinado por la naturaleza de los hombres. En este sentido, el conocer aparece como el ejercicio de acciones o facultades propias de lo humano cuyo uso refleja una variedad de formas de conocimiento que aparecen jerarquizadas.⁴ Los hombres, por lo tanto, hacen un uso diferenciado de sus facultades y, en consecuencia, alcanzan desempeños diferenciados.

La oposición aristotélica entre *potencia/competencia* y *acto/actuación* ilustra la conceptualización del término como un saber-hacer en tanto la potencia se refiere a la capacidad de carácter pasivo que posibilita recibir el acto, mientras que el acto se vincula directamente con la realidad (la materia es el ser en potencia y la forma es el ser en acto).

nología; 4) competencia digital; 5) aprender a aprender; 6) competencias sociales y cívicas; 7) sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; 8) conciencia y expresión culturales” (p. 3).

4 Torres (2002) describe las formas de jerarquización del conocimiento en el pensamiento aristotélico: “en el estadio más bajo se encuentran los hombres de experiencia; los operarios que conocen las cosas individuales que son las únicas que existen. Inmediatamente sobre ellos están los directores de trabajo, en cuanto son conocedores de las generalidades que gobiernan los comportamientos de las cosas individuales. Sobre ellos están los hombres de ciencia, que conocen las causas y los principios que explican razonablemente las características de las cosas. Entre estos hombres de ciencia, a su vez, hay una jerarquía dominada por quienes conocen los primeros principios y las primeras causas de los seres: estos son los filósofos”.

Este hecho lo ejemplifica Bustamante cuando se refiere a la competencia lingüística:

La competencia es un saber-hacer, ese algo que posibilita el hacer. Además, ese saber hacer, en cuanto acto en potencia puede separarse del hacer al que se refiere. Es decir, la competencia se puede relacionar con la potencia, en tanto capacidad que puede recibir el acto de proferir frases de la lengua. La competencia estaría en potencia y no en acto. El devenir de la lengua es el paso de la competencia a la actuación. Y la actuación, relacionada con la realidad, con el uso efectivo de la lengua, es lo que se da realmente. (2003, p. 38)

Para Aristóteles el concepto de *facultad* se entiende en referencia a la acción, dado que esta evidencia la capacidad que se tiene para un conocimiento en un contexto dado, siendo este un espacio vital que permite propiciar o restringir el ejercicio de las capacidades humanas. Dicho en otras palabras, “todo conocimiento implica una ardua elaboración de conceptos, relaciones y explicaciones. Estos procesos son el resultado pertinente del despliegue de la naturaleza humana, entendida como la potencia pasiva que dirige las construcciones cognitivas, las jerarquías en los niveles de conocimiento y las complejidades en las diversas formas de actuación” (Torres, 2002, p. 30).

En términos del lenguaje y el pensamiento, el concepto de *competencia* tiene sus orígenes en las discusiones en torno a la “psicología de las facultades” del periodo cartesiano (siglo XVII) que posteriormente fueron objeto de estudio en “la lingüística cartesiana” de Chomsky, quien sostiene que Descartes, al hacer la distinción entre el hombre y el animal, fue quien describió el carácter generativo y creador del lenguaje, el cual solo tiene cabida dentro de los límites que le corresponden a la subjetividad racional del hombre. En otras palabras, el lenguaje se constituye en una propiedad humana con origen en la razón (el lenguaje como expresión del pensamiento). Este hecho instala la competencia dentro de una tradición filosófica que precede a la psicología más que a la lingüística.

En la misma línea, Humboldt en el siglo XIX ilustra el carácter generativo del lenguaje al describirlo como un sistema de leyes que pro-

ducen un número infinito de actos lingüísticos. Para este pensador el conocimiento se presenta como un proceso de configuración que tiene lugar en el lenguaje:

Sin lenguaje simplemente no habría concepto alguno ni por tanto objeto alguno: no existe propiamente un mundo ya dado con independencia del conocimiento y del lenguaje... la lingüística atravesía, por tanto, al ser humano y al mundo, y en este sentido, el lenguaje no sólo separa y contrapone sino que también los une o mejor, los reúne: y así del mundo que se refleja en el hombre nace entre ambos la lengua que vincula al hombre con el mundo y que fecunda a éste por aquél. Hombre y mundo se dan, pues, en el interior de un diálogo que los constituye. (Garagalza, 2003, p. 6)

Siguiendo a Humboldt, Chomsky en su trabajo sobre la gramática generativa propone el concepto de competencia lingüística como el proceso mental que se expresa en el número finito de reglas para disponer de un sistema infinito de oraciones. Esto implica comprender que el ser humano está dotado de capacidades innatas que le permiten aprender el sistema de reglas del lenguaje, razón por la cual el aprendizaje de la lengua materna es un proceso inconsciente. A diferencia de los estructuralistas, quienes se dedicaron a descifrar las formas de producción y reproducción del significado en sistemas de significación culturales, con la idea del conocimiento como resultado de la experiencia, Chomsky se dedica a explicar la mente desde su carácter representacional en tanto esta se constituye en la única fuente de conocimiento humano.

Con la propuesta de una gramática generativa transformacional, Chomsky plantea la teoría de una programación genética universal para la adquisición de la lengua que existe independientemente del entorno social. La competencia se encuentra entre la gramática-universal y el uso-individual por cuanto, a diferencia de la actuación (uso), la competencia lingüística es invariable.

El hecho de desligar el estudio del lenguaje de la comunicación (competencia–actuación) suscitó diversas críticas por parte de la comunidad lingüística. Hymes, en su clásico libro de 1972 sobre la competencia comunicativa, se opuso al establecimiento de dicha dicotomía,

estableciendo que la comunicación lingüística es un sistema destinado a la comunicación y que, por tanto, no puede aparecer desconectado de la cultura. La comunicación lingüística, entonces, se origina a partir del dominio de la *competencia comunicativa*, lo cual supone un sistema de reglas de la interacción social, traducidas en un conjunto de habilidades y conocimientos que emplean los hablantes para lograr el entendimiento.

En su teoría del lenguaje, Hymes asume la existencia de diferencias socioeconómicas y socioculturales que jerarquizan los usos del lenguaje, e insiste en la necesidad de adoptar un enfoque social con el fin de comprender las variaciones determinadas por el contexto. Por tanto, propone una noción de competencia, incorporando los elementos de las situaciones comunicativas presentes en los actos comunicativos que inciden en las habilidades y criterios que componen el término. “La competencia es un efecto de la experiencia social, de las necesidades y de las motivaciones; e integra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, con su interrelación con otros códigos. De manera que, si existe la realidad y el lenguaje se refiere a ella, también existe la comunicación y el lenguaje pasa a través de ella.” (Bustamante, 2003, p. 122).

Posteriormente, con los trabajos de Canale y Swain (1980) y Bachman (1990), se consolida la propuesta de Hymes a partir de la descripción de los componentes para el desarrollo de la competencia comunicativa. El modelo propuesto por Canale y Swain supone la existencia de cuatro subcategorías: competencia grammatical (dominio del código lingüístico), sociolingüística (conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje), discursiva (capacidad para utilizar y organizar diversos tipos de discursos en función de la situación comunicativa) y estratégica (potencial para definir y matizar progresivamente los significados transmitidos). Por su parte, en el modelo de Bachman la competencia comunicativa se compone de dos tipos de habilidades: la competencia organizativa que hace referencia a las competencias grammatical y textual, y la pragmática relacionada con las competencias ilocutiva y sociolingüística.⁵

⁵ En el modelo de Bachman: “La competencia en el lenguaje incluye dos tipos de habilidades:

La teoría chomskiana centrada en la idea de una competencia lingüística separada de la comunicativa, en la que se asume que el hablante-oyente ideal es capaz de dominar las situaciones de entendimiento mediante el manejo de las reglas de la lingüística generó una amplia discusión. Chomsky destaca la diferencia entre *performance* (uso efectivo del lenguaje en situaciones concretas) y *competence* (conocimiento ideal que el hablante tiene de su lengua) e insiste que el primero no es susceptible del mismo tipo de reconstrucción teórica que el segundo.

El tránsito a una teoría del lenguaje como uso suscita en Habermas (1984) el interés por revisar el concepto de competencia propuesto por Chomsky y resolver los interrogantes frente a las condiciones ideales para propiciar el entendimiento entre hablantes, destacando la idea de la pragmática propuesta por Austin, que a su juicio está libre de las falacias de los sistemas de reglas nomológico-deductivos, del estructuralismo y de las distinciones entre lengua y habla. El propósito de Habermas se enfoca en los actos de habla en tanto entiende la competencia comunicativa como la capacidad de actuar socialmente (pragmática universal).

Su intención... es erigir una teoría de la acción comunicativa en la que se considera a los actores como hablantes-oyentes que se refieren mediante sus expresiones a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, entablándose de este modo pretensiones de validez - que pueden ser aceptadas,

las competencias organizativa y la pragmática. La primera hace referencia tanto al dominio de la estructura formal del lenguaje (competencia gramatical) como al conocimiento acerca de cómo se construye el discurso (competencia textual). En la competencia gramatical se incluyen el control del vocabulario, la morfología, la sintaxis y los elementos fonémicos y grafémicos. En la textual, se contemplan la cohesión y la organización retórica. El segundo tipo de habilidad se conoce como competencia pragmática, la cual se refiere al uso funcional del lenguaje, es decir la competencia ilocutiva y al conocimiento de su apropiado uso, según el contexto en el cual se emplea, o sea, la competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva comprende el control de rasgos funcionales del lenguaje tales como la habilidad para expresar ideas y emociones (funciones ideacionales), para lograr que se lleve a cabo algo (funciones manipulativas), para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (funciones heurísticas) y para ser creativo (funciones imaginativas). Finalmente, la competencia socio-lingüística considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, la naturalidad o cercanía a los rasgos característicos de la lengua y la comprensión de referentes culturales y figuras idiomáticas". Citado en "Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros" MEN (1999).

rechazadas o no respondidas temporalmente-. Habermas va a basar toda su teoría en el estudio de lo que significa entenderse con alguien acerca de algo. (Marín, 2002, p. 42)

En este marco, la competencia comunicativa implica comprender las palabras en términos de acciones puesto que los significados de los enunciados no se reducen a relaciones sintácticas sino que se adquieren en las interacciones comunicativas.

La competencia comunicativa desde esta visión ha incidido en investigaciones recientes sobre el uso del lenguaje en diversas áreas y con distintos propósitos, especialmente en el campo de la psicolingüística, con aproximaciones al lenguaje desde la pragmática, definiendo su función mediante una perspectiva de interacción dialógica.

Las palabras significan lo que los seres humanos acuerdan conjuntamente que signifiquen, se pueden crear nuevas palabras cuando hagan falta y se pueden combinar para expresar una variedad infinita de significados. El lenguaje nos permite compartir pensamientos sobre nuevas experiencias y organizar la vida en común como ninguna otra especie puede hacer. Esta función del lenguaje permite concebirlo desde una perspectiva distinta a la instrumental (transmisión de información entre personas) a una perspectiva de interacción dialógica... el lenguaje está diseñado para hacer algo mucho más interesante que transmitir información con precisión de un cerebro a otro: permite que los recursos mentales de varios individuos se combinan en una inteligencia colectiva y comunicadora que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él... empleamos el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamientos y acciones colectivas. (Mercer, 2000, p. 20)

El recorrido por los principales teóricos que han estudiado el concepto de competencia para hacer un esbozo de su génesis tiene como fin evidenciar las relaciones entre acción, pensamiento y lenguaje que el término involucra, y así comprender su incidencia en el contexto educativo

colombiano a partir de su conceptualización y de los diversos discursos que esta ha generado en dicho ámbito.

En el documento “Proceso de Reconceptualización del Examen de Estado”, María Cristina Torrado (2000) promueve un concepto negociado de competencia en la que confluyen dos de las vertientes teóricas que hasta el momento sustentan el concepto de competencia: la primera, que la considera como un conocimiento actuado de carácter abstracto, universal e idealizado; la segunda la entiende como la capacidad de realización situada y afectada por el contexto en el que se desenvuelven el sujeto y la actuación misma.

Así desde la segunda vertiente conceptual, el interés por la actividad real del sujeto puso pronto en evidencia la importancia del contexto en que ella se realiza, poniendo en dificultades los modelos llamados “mentecentristas”, categoría dentro de la cual se incluyen Chomsky y Piaget. En el campo del lenguaje Hymes introducirá la idea de competencia comunicativa para incorporar y reconocer el papel fundamental que tienen los elementos de la situación de comunicación entre nuestra actuación lingüística. En el mismo sentido, se abrirán paso las ideas de Vigotsky sobre el carácter situado en nuestra actividad mental, dado por la mediación y papel modelador que tienen los llamados artefactos culturales (Torrado, 2000).

Por eso la competencia resulta inseparable del contexto o situación particular en la que ella se expresa. Somos competentes para cierto tipo de tareas y nuestra competencia puede cambiar si contamos con las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. Ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones (Torrado, 2000).

Como tareas para la concreción y legitimación de una educación por competencias, Torrado (1998) propone que es necesario construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa y organizada de los conocimientos, la creatividad debe surgir como respuesta a una insatisfacción con lo rutinario; en otras palabras, el centro de la actividad pedagógica es la persona y el respeto a sus características sociales e individuales.

Torrado (1998) plantea que la estructura mental utiliza la estructura neurofisiológica como instrumento propio para el ejercicio de sus

funciones. La acción de la estructura mental es principalmente una acción de tipo psíquico, relacionada con el pensamiento y la cognición; la estructura neurofisiológica es la dimensión material que la hace posible. Además existe una reciprocidad entre la acción de tipo mental y la estructura neurofisiológica, fenómeno que se refleja en la funcionalidad de las competencias que posee el individuo. Por tanto, la aprehensión de los fenómenos y objetos que realiza el sujeto implica la formación de conceptos y el establecimiento de relaciones entre ellos. Los conceptos son abstracciones que permiten organizar grandes cantidades de información en unidades que facilitan una mejor comprensión. El proceso de categorización o formación de conceptos proporciona los medios que le permiten identificar los objetos propios de cada uno de los discursos disciplinares reduce la complejidad del ambiente gramatical de cada disciplina por un lado y, por otro, minimiza la necesidad de aprender constantemente ya que una vez adquirido un concepto, el sujeto puede desarrollar operaciones con este.

Por último, se propone que la socialización es un valor inquebrantable en la formación para el desarrollo de competencias. El proceso educativo debe comprometerse con el desarrollo del estudiante como persona integral y por ello se interesa en hacerlo más competente como ciudadano (Torrado, 2000).

También en un sentido justificatorio, Hernández, Rocha de la Torre y Verano (1998) ven la competencia como conocimiento implícito en un campo de actuar humano que desde la psicología cultural tiene grandes ventajas sobre las perspectivas que no reconocen la importancia capital del contexto, ya que ella:

- No separa la mente del contexto cultural en que ella se forma y se transforma; reconoce, pues, la relación entre una acción y el contexto de esta, recordando, por ejemplo que “niños y adultos que no parecían tener una determinada habilidad evaluada en un contexto, demostraron tenerla en otros”.
- Enfatiza en las herramientas culturales que sirven como instrumentos mediadores en las distintas áreas de la actividad social, tales como los sistemas simbólicos del lenguaje hablado y escrito y las formas de representación gráfica.

- Reconoce que el saber hacer ligado a las acciones no es, en la mayoría de los casos, efecto de un aprendizaje en el sentido formal sino resultado del contacto con el contexto cultural que permite la apropiación de una “gramática implícita” de esas acciones.
- Pone de presente el peligro de justificar formas de exclusión a través de la concepción de las diferencias culturales como desníveis intelectuales.
- Explicita el carácter situado de las “competencias generales”, enfatizando en la importancia que tiene el contexto cultural y escolar en el desarrollo y puesta en acción de estas (p. 15).

En el contexto educativo el término competencia es extendido a actividades de tipo no lingüístico, para enfatizar el desarrollo de las potencialidades del sujeto a partir de lo que aprende en la escuela. Esta idea es la que llega al campo de la educación para designar aquellos logros del proceso relacionados con el desarrollo de ciertas capacidades generales (competencias básicas) y poderlas diferenciar del aprendizaje de los contenidos curriculares (Torrado, 2000, p. 30). Se asume entonces que las competencias se desarrollan o se complejizan con el impacto de la acción educativa. Es decir, que la mente es una antes y otra después de la escuela (Torrado, 2000, p. 31).

Por eso las acciones que realiza el estudiante en su proceso de aprendizaje no pueden seguir siendo concebidas y evaluadas de manera desarticulada y alejada tanto de las gramáticas específicas de las disciplinas como de su contexto cotidiano. En este sentido, se puede observar un claro énfasis en la competencia comunicativa en tanto aspecto central de la interacción y apropiación efectiva, por parte del estudiante, de las disciplinas o áreas del conocimiento y de su situación social (Torrado, 2000, p. 16).

Creer que existen competencias de carácter académico que se diferencian radicalmente de aquellas que son indispensables para desenvolverse adecuadamente en la cotidianidad sirve de sustento a la afirmación de que el conocimiento impartido en la escuela significa muy poco para la vida del estudiante. Esta concepción dualista parte del hecho de concebir la escuela como un entramado de relaciones diferentes e incluso opuesto al vivido por el estudiante en contextos sociales y culturales como la familia, el barrio, etc. (Torrado, 2000, p. 17).

La competencia, entonces, será entendida en términos del dominio del lenguaje que circula y articula tal contexto. Se considera que lo propio del lenguaje es su dimensión comunicativa, ya que no es concebido como un simple medio de acceso a la realidad sino como parte constitutiva de esta, que exige para su interacción el manejo de significados social y culturalmente mediados (Torrado, 2000, p. 18).

En conclusión, para los académicos mencionados es necesario propiciar espacios que fortalezcan el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que ella forma parte inherente de las acciones que históricamente el hombre ha desarrollado en su proceso de apropiación y transformación de los contextos socio cultural y gramatical específicos. Es en las sociedades contemporáneas, caracterizadas por el flujo de la información y del lenguaje simbólico, así como por las nuevas formas de producción y de hacer política, resulta más apremiante la necesidad de formar ciudadanos que posean una competencia comunicativa tal que les permita interactuar satisfactoriamente en la complejidad de su situación social, es decir, que posean el dominio de la interpretación o comprensión de los problemas así como la capacidad para plantear alternativas de solución frente a estos; las acciones de interpretación, argumentación y proposición, involucradas en la interacción social como modos fundamentales de participación y construcción de lo social, son expresiones de la misma competencia comunicativa ya que se dan de manera simultánea y dinámica en las experiencias de apropiación de la realidad (Torrado, 2000, p. 19).

Posibilidades para el uso de la competencia en educación

Luego de presentar los antecedentes del discurso legal sobre la evaluación de las competencias y la forma en que han sido conceptualizadas en el marco de las propuestas de evaluación y de identificar algunas de las principales críticas que se le han hecho al discurso y las prácticas, quiero mostrar algunas de las posibilidades que se podrían encontrar en el concepto para pensar la pedagogía y para proponer nuevas maneras de hacer la enseñanza.

La pedagogía pensada desde la competencia

Se asumen tres lugares muy sugerentes para una reflexión de la pedagogía desde la competencia. El primero desde la sociología del inglés Basil Bernstein y la emergencia de la categoría en las ciencias sociales. El segundo desde la competencia comunicativa habermasiana y las lecturas que han hecho algunas perspectivas de las pedagogías críticas y la concepción de disciplina reconstructiva y, en tercer lugar, desde el enfoque de capacidades abordado por Amartya Sen y Martha Nussbaum, y desde la propuesta filosófica de Paul Ricoeur y su fenomenología del hombre capaz.

Bernstein (1998) indica que el concepto de competencia se empezó a posicionar en las ciencias sociales⁶ a partir de la década del sesenta, como una especie de “bisagra” para la convergencia conceptual de “disciplinas con epistemologías, métodos de investigación y principios de descripción radicalmente opuestos”. No describe las causas que lo propiciaron sino que se detiene en las consecuencias para la pedagogía, al encontrarse de manera inaudita el discurso oficial y el discurso recontextualizado.

Aunque Bernstein sugiere que acercarse a las causas es una tarea para la sociología del conocimiento, no podría dejar de mencionarse, a manera de sospecha, que la irrupción de la sociedad posindustrial y el desencanto frente a la tecnología educativa como heredera del conductismo tuvieron algo que ver en esa inusitada coincidencia de intereses.

Afirma Bernstein (1998) sobre las competencias que el “concepto se refiere a los procedimientos para comprometerse con el mundo y transformarlo” (p. 70) y resalta su condición “intrínsecamente creativa” y la forma “tácita que adquieren en las interacciones informales”. Se refiere a ellas como “logros prácticos” y aunque asume que su adquisición tiene una base biológica-natural, “no da lugar a atributos fijos e inmutables, sino que más bien se orientan a la variedad y la posibilidad” (p. 70). Bernstein indica que el concepto de competencia tiene una lógica social conformada por cuatro aspectos que son implícitos: el modelo social que

6 Chomsky en la lingüística; Piaget en la psicología; Lévi-Strauss en la antropología social; Garfinkel en la sociología; Dell y Hymes en la sociolingüística, inclusive la sugiere en los juegos del lenguaje de Wittgenstein.

soporta el concepto, el modelo de comunicación que lo circula, el modelo de interacción que lo promueve y el sujeto inherente a este.

Frente al primer elemento la competencia anticipa “una democracia universal de adquisición. Todos los sujetos son intrínsecamente competentes y todos poseen procedimientos comunes. No existe el déficit” (Bernstein, 1998, p. 71).

Respecto al segundo elemento, se asume que el sujeto se autorregula en una “evolución favorable”. La expansión de la competencia incluso se adelantaría por fuera de la instrucción formal y “los socializadores oficiales se vuelven sospechosos, porque la adquisición de estos procedimientos constituye un acto tácito, invisible y no sometido a la regulación pública” (Bernstein, 1998, p. 71).

En relación con el tercer aspecto, la competencia entraña una visión “crítica y escéptica” de las relaciones jerarquizadas. De tal modo que el rol de los socializadores se limitaría a facilitar, acomodar y organizar el contexto. Dice Bernstein que las teorías de la competencia tienen cierto sabor emancipador.

Finalmente se mira el sujeto como “activo y creativo en la construcción de un mundo válido de significados y de práctica”. Se legitima la diferencia pero no el déficit, así se entiende entonces la creatividad en el lenguaje (Chomsky), en los procesos evolutivo-cognitivos de acomodación (Piaget), en el “cacharreo” cultural (Lévi-Strauss), y en los logros prácticos de un miembro del grupo (Garfinkel).

En conclusión, afirma Bernstein (1998) que, según las teorías de la competencia, “existe una democracia de procedimiento innata, una creatividad innata y una virtuosa autorregulación innata, y cuando no son innatas, los procedimientos surgen de la práctica social y contribuyen a ella, con un potencial creativo” (p. 71). En esa dirección, Bernstein compara lo que denomina los modelos de competencia con los de actuación. En el primero habría una clasificación débil del tiempo, el espacio y el discurso en la escuela, mientras que en el segundo esa clasificación sería fuerte y determinante. En el primero la orientación de la evaluación tendría un énfasis en la presencia-potencia, en el segundo en la carencia, en lo que falla. La actuación remite a un poder explícito, mientras que la competencia a uno implícito. Esta última tendría un énfasis en el proceso y la autonomía, mientras que la actuación en el producto y la dependencia.

Por otra parte, es interesante ver las correspondencias entre la lógica que subyace a las teorías de la competencia y las ideologías liberales, progresistas y radicales que circularon a finales de los años sesenta e inicios de los setenta, y que explicaría la convergencia de la que ya se habló al iniciar esta mirada. Así se entiende que la competencia tenga raíces epistemológicas diversas e, incluso, en algunos casos, contrapuestas. Lo que requiere una mayor explicación, no abordada en este texto, es cómo un concepto que surge en el campo intelectual a través de autores que se preocuparon poco de la educación al elaborar sus teorías terminó por ser tan fundamental en la teoría y práctica educativa, tanto en el discurso oficial como en el campo recontextualizador pedagógico.

Una segunda mirada es la que permite el concepto de competencia comunicativa en Habermas (1984). El autor plantea que la competencia no puede ser entendida por fuera del lenguaje, la comunicación, la interacción y la intersubjetividad. La competencia comunicativa nos remite a una sociedad constituida sobre bases racionales y sobre mecanismos de interacción y socialización. Por tanto, la competencia comunicativa incide en la constitución de la cultura, en la integración social y en la constitución de la personalidad moral y política del individuo.

En asuntos de pedagogía, dicha propuesta haría posible entender la práctica educativa como un escenario estructurado lingüísticamente, por lo que el lenguaje no podría ser entendido como asunto individual. Es decir, la praxis comunicativa en contextos pedagógicos hace posible que sus miembros adquieran una conciencia histórica entendida esta como el reconocimiento de su historicidad y de su naturaleza situada. Para la pedagogía crítica, la acción-comunicación permite reflexionar acerca de los propios entendimientos, las perspectivas de otros, así como las prácticas individuales y colectivas.⁷

7 Para profundizar en este aspecto sugerimos la lectura del capítulo: “¿En qué consiste una práctica educativa?” de Wilfred Carr (1995/2002) en su libro *Una teoría para la educación*. Allí afirma que “lo característico de la praxis es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la ‘teoría’ que la rige. La *poiesis* es una forma de ‘saber cómo’ no reflexiva precisamente porque, de por sí, no modifica la *techne* que la rige. Sin embargo, en la praxis, la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma. Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra” (p. 101).

En esa dirección crítica, el australiano Stephen Kemmis (1993) afirma que es precisamente a través de la competencia comunicativa como se logran los acuerdos intersubjetivos, se alcanza el entendimiento y se llega al consenso entre los sujetos inmersos en una práctica social. Vistas las prácticas educativas como sociales, la competencia comunicativa sería el fundamento de la pedagogía, pues

el saber se convierte en teoría cuando se prueba, justifica y mantiene a través del debate en la esfera pública. La prueba y la justificación de las nuevas ideas y formas de ver constituyen un proceso de teorización que establece acuerdos y desacuerdos entre el nuevo saber y lo que saben otros; mediante su reconciliación con lo que otros han aportado al depósito común del saber, se hace con un lugar en el ámbito público de la teoría. (Kemmis, 2002, p. 35)

En la misma orientación se encuentran las reflexiones curriculares de la australiana Shirley Grundy (2004). Puede concluirse que esta investigadora piensa que la praxis comunicativa cotidiana de un maestro es la que construye el currículo. De ahí que el currículo deba de ser entendido como una construcción cultural, es decir, “no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 2004, p. 19). Por otra parte, esa praxis cotidiana está sujeta a intereses, que vistos desde Habermas están condicionados al placer enraizado en la racionalidad y que la forma de operar ese interés determinará lo que se considere como conocimiento, de tal manera que el interés puro por la razón se expresa en tres intereses constitutivos del conocimiento: los técnicos, los prácticos y los emancipadores, que a su vez generan tres tipos de ciencia que generan y organiza el saber en la sociedad: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. En conclusión y aplicado esto al currículo, “cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular” (Grundy, 2004, p. 27).

Es preciso señalar que desde los intereses del conocimiento el currículo y la noción de formación de competencias están relacionados con lo racional y la acción. Lo racional en el marco de la teoría crítica implica

dar razones o presentar nuestro punto de vista acerca de nuestras decisiones y acciones. Por tanto, el carácter racional significa uso de un lenguaje encaminado al entendimiento y a la coordinación de acciones. Así pues, en el currículo y en la formación de competencias se asume que el sujeto propicia acciones comunicativas con el interés de establecer consensos.

Y también está desde la vía de Habermas un grupo de intelectuales colombianos liderados por Antanas Mockus, cuya propuesta es ver la pedagogía como disciplina reconstructiva, no como una disciplina empírica en el sentido común de considerar hechos bajo leyes universales que los explican, por lo que se descarta entonces cualquier posición positiva de lo pedagógico, sino como una “disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente competente” (Mockus, 1995, p. 18), de tal manera que sería la competencia comunicativa el núcleo central de lo pedagógico, o mejor, de lo que podría llamarse la competencia pedagógica.

Es esta perspectiva la que permitiría recuperar el tan mencionado, pero paradójicamente olvidado “saber pedagógico de los maestros”, ayudando a diferenciar lo que serían esos elementos universales de la enseñanza, así como los propios de los contextos culturales particulares. De tal manera que las intuiciones logradas a través de la experiencia y la autoreflexión lograran el estatuto que les ha sido negado por esas miradas monodimensionales de la razón y que han confinado al maestro a una posición relegada en su dimensión intelectual.

La tercera mirada desde la filosofía y con potenciales desarrollos en la pedagogía es la que se plantea desde la categoría de capacidad. No hay aquí referencias al currículo o al saber pedagógico, sino más bien a un fundamento filosófico de la educación, o mejor a un fundamento antropológico de la pedagogía.

Desde una perspectiva del desarrollo humano está la filósofa de la Universidad de Chicago Martha Nussbaum, quien ha trabajado de la mano del economista indio Amartya Sen⁸ el concepto de capacidad como categoría fundante del desarrollo. Dice la autora:

8 Los trabajos de Sen permitieron superar una visión reducida del desarrollo medido solo desde los indicadores de crecimiento económico tales como el Producto Interno Bruto (PIB), o el ingreso per cápita. Su enfoque, retomado por el PNUD, plantea que el desarrollo debe ser

Yo propongo que ciertas normas universales de las capacidades humanas deberían ser centrales, en lo político, para las consideraciones sobre principios políticos básicos que pueden servir como soporte para una serie de garantías constitucionales en todas las naciones. También argumentaré que estas normas se usan legítimamente para realizar comparaciones entre naciones, al indagar sobre cómo se desenvuelven respecto a las demás en la promoción de la calidad de vida humana. (Nussbaum, 2002, pp. 34-35)

Se trata entonces de una apuesta universal⁹ que critica los relativismos culturales y que asume que todos los seres humanos tenemos tres tipos de capacidades: las internas (la educación o la preparación para el trabajo); las combinadas (las internas en conjunto con los aprovisionamientos externos que le permiten a un sujeto ejercer una capacidad), y las básicas (congénitas, hacen posible el desarrollo de la persona, que su potencial no se desperdicie, basado en la dignidad humana, muy cercanas a los derechos humanos).

En su último libro, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, hace una lectura crítica desde el enfoque de capacidades. Afirma que existe una crisis que va pasando inadvertida y se trata de la crisis mundial en materia de educación:

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son

visto como una expansión de las libertades positivas de las personas para acceder a las oportunidades necesarias para llevar vidas valiosas. Cada persona es única y tendría un conjunto de realizaciones particulares, es este último aspecto el que diferencia la postura de Nussbaum.

9 Nussbaum (2002) plantea diez capacidades: 1. Vida. Llevar una vida de duración normal. 2. Salud física Condiciones adecuadas de salud, alimentación y vivienda. 3. Integridad física. Gozar de libertad de movimientos y seguridad. 4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades, tener libertad de opinión, de expresión artística, de religión. 5. Emociones. Experimentar amor, miedo, ira, gratitud, resentimiento, pena, alegría. 6. Razón práctica. Construir una concepción del bien y un plan de vida. 7. Afiliación. En lo interpersonal, vivir con otros, en lo público establecer relaciones sociales, autorespeto y no humillación. 8. Otras especies. Respetar a los animales, las plantas y demás especies del mundo natural. 9. Juego Ser capaz de jugar y reír. 10. Control sobre el propio entorno (político y material). Ciudadanía activa, derechos de participación política, derechos laborales.

necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. (Nussbaum, 2010, p. 20)

A lo largo del libro hace planteamientos, con base en estudios empíricos en Estados Unidos e India, sobre el significado y las maneras de desarrollar esas capacidades básicas. Insiste de manera especial en la necesidad de una pedagogía socrática de la vida y en la necesidad de la literatura y las artes para el cultivo de la imaginación. Retoma las ideas de Dewey en torno a la educación y la democracia. Finalmente, como su área de experticia no son las ciencias naturales y las matemáticas, insiste en la necesidad de estudios paralelos en estas áreas y sugiere lo que se está haciendo en un proyecto denominado *Project Kaleidoscope*, disponible en la página www.plak.org.

En una dirección más filosófica, el francés Paul Ricoeur ha trabajado una perspectiva de las capacidades que se muestra como una fuente inexplorada para pensar la pedagogía desde el maestro como sujeto ético y político. El autor, al hacer una fenomenología del hombre capaz, establece una tipología de las capacidades básicas “en la unión de lo innato y de lo adquirido”, pues “la persona es su historia” (Ricoeur, 2004, p. 1), la identidad personal está marcada por la temporalidad como ya se explicó ampliamente en el apartado anterior.

El esquema de tipología propuesta contempla sucesivamente: capacidad de decir, de actuar y contar, a las que se agrega la imputabilidad y la promesa. “El acento principal se desplaza de un polo a primera vista moralmente neutro, a un polo explícitamente moral donde el sujeto capaz se prueba como sujeto responsable” (Ricoeur, 2004, p. 1).

Poder decir es producir un discurso sensato que se dice a alguien con sentido, conforme a reglas comunes. Poder actuar es la “capacidad de producir acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza. Introduce la contingencia humana, la incertidumbre y lo imprevisible en el curso de las cosas” (Ricoeur, 2004, p. 1). Poder contar es una capacidad con lugar prominente, pues los acontecimientos solo se vuelven legibles e

inteligibles cuando se cuentan en una historia. La imputabilidad es una capacidad claramente moral, que vuelve al agente responsable, capaz de atribuirse una parte de las consecuencias de la acción. “Sobre esta base la promesa es posible; el sujeto se compromete con su palabra y dice que hará mañana lo que dice hoy: la promesa limita lo imprevisible del futuro, a riesgo de traición” (p. 2).

Aunque estas capacidades no implican reconocimiento, pues la certeza de hacer algo es íntima, cada una de ellas requiere un interlocutor. Es decir, un alguien capaz de responder, de iniciar un diálogo. La acción es con otros actores. Una historia de vida (el relato) se compone de una multitud de otras historias. La imputabilidad me vuelve responsable ante los demás y, por último, la promesa requiere un testigo que la recibe y la registra. “Sin embargo, lo que les falta a estas implicaciones de los demás en la certeza privada de poder hacer, es la reciprocidad, la mutualidad que son las únicas que permiten hablar de reconocimiento en el mejor sentido” (Ricoeur, 2004, p. 2).

En torno a una propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias

En atención al propósito general de este texto me detendré en una propuesta que ha tenido una alto nivel de investigación, implementación y sistematización: me refiero a la enseñanza para la comprensión.

El enfoque de la enseñanza para la comprensión (*Teaching for Understanding*), desarrollado por un grupo de investigadores del Proyecto Cero de la Facultad de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, lo asumimos aquí como una alternativa que, para nuestro contexto y desde el currículo, resultaría útil en tanto permitiría el desarrollo de competencias que a nuestro juicio se constituyen en capacidades prácticas para la comprensión y el ejercicio del pensamiento crítico en ambientes académicos donde los currículos articulen saberes, actitudes y valores en torno a las necesidades e intereses propios de las comunidades educativas. Tal como lo afirma Wiske (1999):

El currículo debe comprometer a los alumnos en un trabajo que en general sea considerado importante y un desafío desde el punto de

vista intelectual, que promueva los valores fundamentales de una democracia y que permita a los alumnos moverse libremente entre diversas escuelas sin enfrentarse con expectativas intelectuales totalmente ajenas. Así, el currículo de diversas escuelas debe tener algunas normas comunes. Sin embargo, una pedagogía de la comprensión, tal vez más aún que otras metas y enfoques educativos, también debe ser sensible a los intereses y las necesidades de los alumnos y docentes concretos en contextos locales específicos. Si la meta de la educación es comprender, entonces los alumnos deben comprometerse activamente en convertir las ideas en propias. El currículo debe vincularse con las preocupaciones, intereses y experiencias de los alumnos. Los docentes no pueden limitarse a comunicar un mensaje estandarizado sino que deben delinear parámetros generales que se adecúen a sus alumnos concretos. También deben poder cambiar el énfasis y el ritmo del currículo cotidianamente para mantener el compromiso intenso que exige la comprensión. (pp. 65-66)

La propuesta de enseñanza para la comprensión de Harvard surgió como respuesta al interrogante por la dificultad de los alumnos para recordar y comprender lo que se les enseña frente a la necesidad de promover un trabajo escolar que promueva el desarrollo conceptual, el pensamiento creativo, la resolución de problemas y la formulación y comunicación de argumentos persuasivos en un contexto donde la evaluación no da cuenta de los aprendizajes y permanece desarticulada de los procesos formativos.

Este interés por el análisis del desarrollo de la *comprensión* como un nuevo reto para la educación se basa en los temas de discusión de las primeras escuelas comunes del siglo XIX. Por una parte, las que surgieron en 1840 (Mann, Barnard y Peirce) con la idea de un aprendizaje activo que permitiera la construcción del conocimiento, desde el propósito de vincular las escuelas con la formación democrática en Europa. Más adelante, los trabajos de Froebel, quien a partir de la comprensión del carácter evolutivo del aprendizaje propuso que las experiencias educativas se apoyaban unas sobre otras y, por tanto, eran esenciales para el aprendizaje en cuanto permitían ser ampliadas, constituyéndose así en oportunidades para la comprensión. Asimismo, con la incidencia de Pestalozzi, la

comprensión se convirtió en una alternativa de transformación de los sistemas educativos de carácter lineal, centrados en la transmisión de información, memorización y verbalización de reglas y conceptos, desde una perspectiva en la que los intereses y las experiencias de los alumnos eran elementos indispensables para un aprendizaje interiorizado. Finalmente y en la misma línea, las investigaciones de Herbart, en las que se destacó la importancia del aprendizaje relacional (cada nuevo aprendizaje se integra con el aprendizaje previo y dicha acumulación se constituye en la base para un nuevo aprendizaje).

Por otra parte, este enfoque de la enseñanza se benefició más directamente de los postulados de Parker quien, en el movimiento reformista de comienzos del siglo XX, destacó la relevancia de articular los conocimientos y enseñarlos en relación con el contexto y los intereses particulares de los estudiantes, y específicamente con el movimiento progresista de Dewey cuyo énfasis en la necesidad de una “nueva pedagogía” promovió la importancia de crear un vínculo estrecho entre la escuela y la vida, en el que la comprensión era un elemento central para el establecimiento de relaciones para el aprendizaje (lo conocido con lo desconocido, lo nuevo con lo viejo, lo problemático con lo seguro). Estos aportes fueron significativos en los estudios de Bruner que incidieron en las reformas curriculares de los años sesenta, en los que se enfatizó el concepto de un aprendizaje reflexivo con el fin de establecer relaciones entre la vida de los estudiantes con la comprensión de los contenidos, evidenciando la existencia de un dominio gradual de una variedad de sistemas y unidades simbólicas en distintas edades.

En la enseñanza para la comprensión de Harvard encontramos que la conceptualización de la comprensión tiene estrecha relación con el concepto de competencia en tanto acude a la relación entre comprensión (*understanding*) y desempeño (*performance, know-how: “saber-hacer”*):

Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y de la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir

de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión. (Perkins, 1999, p. 73)

A su vez los desempeños exigen diversos niveles, de menor a mayor escala, que varían según las experiencias o los contextos en los que están inmersos los individuos (tal como lo afirmaba Aristóteles en su comprensión de la jerarquización de las competencias). De esta manera, diferentes tipos de desempeños pueden ser aplicados a un mismo tema, lo cual implica que los contenidos y las áreas de conocimiento plantean exigencias diferentes y que la comprensión implica diversas formas de representación. Para Perkins existen dos tipos: 1) los modelos mentales (objetos mentales que la gente manipula, maneja o recorre con el ojo de la mente), y 2) los esquemas de acción (representaciones que están en el trasfondo sin ser inspeccionadas por el ojo interno de manera consciente, las cuales guían las acciones). Perkins (1999) describe la comprensión desde esta tipología así:

la visión representacional explica la comprensión de una manera esencialmente diferente. La comprensión descansa en la posesión de la estructura mental de representación adecuada. Los desempeños son parte del cuadro, pero sencillamente como consecuencia de tener la representación adecuada. Una capacidad de desempeño sensible es un síntoma. No constituye la comprensión sino que sólo señala la posesión de la representación adecuada. Por contraste, la visión vinculada con el desempeño dice que la comprensión se entiende mejor como residiendo en la propia capacidad de realización, la cual, según el caso, puede o no estar apoyada en parte por representaciones. (p. 78)

En términos generales, el autor establece que en la comprensión están inmersos tanto modelos mentales como esquemas de acción; sin embargo, el desempeño flexible puede o no carecer de ellos en tanto son partes que constituyen un todo: la comprensión. Entender el aprendizaje desde el desempeño es vital para el desarrollo de competencias en el sentido de que la didáctica debe estar dirigida a promover la construcción de representaciones y capacidades de desempeño, facilitando experiencias

en las que se construyan nuevas comprensiones por medio del ejercicio de habilidades de complejidad creciente.

Una forma de materializar en la práctica educativa el concepto de comprensión desde este enfoque, es desde lo que los investigadores de Harvard consideran como las cuatro *dimensiones de la comprensión*: contenidos, métodos, propósitos y formas de comunicación, las cuales, a su vez, se encuentran divididas en cuatro niveles: ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría.

Las dimensiones expuestas son adoptadas aquí en términos de dimensiones de la competencia en el sentido en que se constituyen en una secuencia de desempeños diferenciados que involucran la acción, el lenguaje y el pensamiento, configurando así el conocimiento como un entramado de redes conceptuales o construcciones humanas derivadas de métodos y criterios acordados conjuntamente (pensamiento), que tiene diversos usos dado que está inserto en una serie de problemas particulares (acción), y exige variadas formas de comunicación (lenguaje) (tabla 1).

Finalmente, creemos que las competencias expresan el profundo y antiguo anhelo de una educación para la vida. En palabras de Vasco (2000, p. 21) “mirar de manera más comprensiva y abarcadora el problema del paso de lo que sabemos y decimos a lo que en realidad hacemos: la transición del conocimiento a la acción”.

Esto tiene que ver con una de las preocupaciones de Perkins y su grupo en el Proyecto Cero, llamada la teoría tríadica de las disposiciones, que el profesor Vasco (2000, p. 22) ilustra de la siguiente manera, al mostrar los tres componentes: la sensibilidad para detectar las ocasiones de hacer algo; la inclinación a invertir tiempo y esfuerzo en hacer algo y -la habilidad de hacer ese algo bien”.

Tabla 1. Dimensiones y niveles de la comprensión

| DIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN | | | |
|--|--|---|---|
| Contenido Evalúa el nivel hasta el cual los alumnos han trascendido las perspectivas intuitivas o no escolarizadas y el grado hasta el cual pueden moverse con flexibilidad entre ejemplos y generalizaciones en una red conceptual coherente y rica. | Métodos Reconoce que el conocimiento del pasado, la naturaleza y la sociedad contrasta con las creencias del sentido común o con la mera información por el hecho de que no está fácilmente a disposición en el mundo para que se lo recoja naturalmente y se almacene simplemente en las mentes de los individuos. El conocimiento surge más bien de un cuidadoso proceso de investigación según criterios que son debatidos en forma pública entre comunidades de gente ilustrada en dominios específicos. | Propósitos Se basa en la convicción de que el conocimiento es una herramienta para explicar, reinterpretar y operar en el mundo. Esta dimensión evalúa la capacidad de los alumnos para reconocer los propósitos e intereses que orientan la construcción del conocimiento, su capacidad para usar el conocimiento en múltiples situaciones y las consecuencias de hacerlo. | Formas de comunicación Evalúa el uso por parte de los alumnos, de sistemas de símbolos (visuales, verbales, matemáticos, y cinestésicos corporales, por ejemplo) para expresar lo que saben, dentro de géneros o tipos de desempeños establecidos. Esta dimensión también subraya la capacidad de los alumnos para considerar la audiencia y el contexto como fuerzas configuradoras en sus desempeños. |
| Niveles de comprensión | | | |
| Ingenua Basados en el conocimiento intuitivo. Describen la construcción del conocimiento como un proceso no problemático que consiste en captar información que está directamente disponible en el mundo. En estos desempeños, los alumnos no ven relación entre lo que aprenden en la escuela y su vida de todos los días; no consideran el propósito y los usos de la construcción del conocimiento. | De principiante Basados en los rituales y mecanismos de prueba y escolarización. Estos desempeños empiezan destacando algunos conceptos o ideas disciplinarios y estableciendo simples conexiones entre ellas, a menudo ensayadas. Describen la naturaleza y los objetivos de la construcción del conocimiento, así como sus formas de expresión y comunicación, como procedimientos mecánicos paso por paso. | De aprendiz Están basados en conocimientos y modos de pensar interdisciplinarios. Demuestran un uso flexible de conceptos o ideas de la disciplina. La construcción del conocimiento se ve como una tarea compleja, que sigue procedimientos y criterios que son prototípicamente usados por expertos en el dominio. Con apoyo, los desempeños en este nivel iluminan la relación entre conocimiento disciplinario y vida cotidiana, examinando las oportunidades y las consecuencias de usar este conocimiento. Los desempeños en este nivel demuestran una expresión y comunicación de contenido flexible y adecuado. | De maestría Son predominantemente integradores, creativos y críticos. Es este nivel, los alumnos son capaces de moverse con flexibilidad entre dimensiones, vinculando los criterios por los cuales se construye y se valida el conocimiento en una disciplina con la naturaleza de su objeto de estudio o los propósitos de la investigación en el dominio. La construcción del conocimiento se ve como una tarea compleja, impulsada por marcos y cosmovisiones a menudo enfrentados y que surge como consecuencia de la argumentación pública dentro de comunidades de profesionales en diversos dominios. Los alumnos pueden usar el conocimiento para reinterpretar y actuar en el mundo que los rodea. El conocimiento es expresado y comunicado a otros de manera creativa. Los desempeños en este nivel, a menudo van más allá, demostrando comprensión disciplinaria: pueden reflejar la conciencia crítica de los alumnos acerca de la construcción del conocimiento en el dominio. |

Fuente: Boix-Mansilla y Gantner (citados en Wiske, 1999).

Añade el profesor Vasco (2000):

esto es particularmente importante principalmente cuando se quiere hablar de disposiciones hacia desempeños intelectuales comprensivos como la creatividad, la resolución de problemas, o el ejercicio del escepticismo del pensamiento crítico, la disposición para la cual es la que más ha estudiado (Perkins), pero que también puede extenderse a otros aspectos de la acción, en particular a la acción moral. (p. 22)

Sin embargo, según investigaciones adelantadas por el Proyecto Cero, se indica que el problema de obrar bien no es por falta de conocimientos o habilidades, sino por carencia de la sensibilidad para detectar la ocasión de hacerlo o por ausencia de la inclinación. Lo que genera múltiples preguntas en torno a cómo se educa o se desarrolla estas sensibilidades o inclinaciones, más allá de las instancias autoreflexivas y también en torno a si es posible evaluarlas.

El profesor Vasco (2000) opina que

Es necesaria la teoría para explicitar los componentes mínimos necesarios para determinar una competencia específica, sobre todo cuando es muy compleja, y en ese sentido es necesario conocer la estructura de la competencia compleja; pero no es necesaria la estructura mental en el sentido de que se sepa cómo se almacena esa competencia en la mente o en el sistema nervioso. Las teorías de las competencias y las disposiciones deberían poderse elaborar independientemente de la implementación en nuestro cuerpo, cerebro o mente. (p. 23)

Sin embargo, estos estudios plantean sendas investigaciones al campo de la didáctica que se sigue preguntando más allá de decretos, pruebas masivas y discusiones de académicos en el campo intelectual de la educación, cómo superar esa profunda brecha entre la idea y la acción.¹⁰

¹⁰ Sugerentes propuestas curriculares se encuentran en libro *El saber tiene sentido* de Vasco et al. (1999), que recoge una serie de proyectos sobre enseñanza integrada realizados en el CINEP con profesores de distintos colegios distritales de Bogotá.

Bibliografía

- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera *et al.* (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bogoya, D. (2000). *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bustamante, G. (2001). Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia. En G. Bustamante (Ed.), *El concepto de la competencia I. Una mirada interdisciplinaria*. (pp. 49-95). Bogotá: Alejandría.
- (2002). La moda de las competencias. En G. Bustamante (Ed.), *El concepto de la competencia II. Una mirada interdisciplinaria*. (pp. 11-36). Bogotá: Alejandría.
- (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización. Las competencias en la educación colombiana*. Bogotá: Alejandría.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Corpoeducación (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Recuperado de <http://dali.artes.uaem.mx:8080/documentos/download/competencias/Competencias.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Garagalza, L. (2003). Filosofía y lenguaje en la obra de Wilhelm von Humboldt. *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 1(48), 237-248.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (2004). *Teoría y praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

- Hernández, C. A., Rocha de la Torre, A. y Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: ICFES.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata: Madrid.
- Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En Carr, W. (2002), *Una teoría para la educación* (pp. 17-39). Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1999). *Lineamientos curriculares para idiomas extranjeros*. Bogotá: Magisterio. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-89869.html>
- Marín, L. (2002). Competencias: “saber hacer”, ¿en cuál contexto? En SOCOLPE. *El concepto de la competencia II. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 91-144). Bogotá: Alejandría.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. (Herramientas para la Transformación 3)*. Montevideo: Cinterfor.
- Miñana, C. (2006). *Sobre la Misión de la UN: Un esfuerzo por entender el punto de vista de los reformadores*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A., Hernández, C., Granes, J., Charum, J. y Castro, M. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Molano, M. (2006). La pedagogía por proyectos mediante proyectos de aula en la clase universitaria. En Santos, D., Baquero, P., Molano, M., Pardo, A., *Prácticas Pedagógicas Universitarias*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano* [Trad. de Roberto Heraldo Bernet]. Barcelona: Herder. (Obra original publicada en inglés: *Women and Human Development*, 2000).
- (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz. (Obra original publicada en inglés: *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, 2010).
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Wiske, M., *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp. 69-95). Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Presidencia de la República. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. (1996). *Colombia al filo de la oportunidad* (Tomo I). Bogotá: Tercer Mundo.
- Quintero, M. (2008). Los intelectuales y el uso de competencia en educación y en formación ciudadana. En Herrera, M. C. y Bittencourt, A., *Política,*

- intelectuales y espacio público en las sociedades contemporáneas.* Bogotá: Magisterio.
- Quintero, M. y Molano, M. (2008). *Competencias y educación: Usos, alcances y limitaciones.* Informe de investigación. Bogotá: Vicerrectoría de Investigación y Transferencia Universidad de La Salle.
- Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido. Discurso recepción del premio Kluge.* Washington, Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos. Recuperado de http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf
- Rey, B. (s. f.). *Las competencias transversales en cuestión.* Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Rey/Competencias%20transversales.pdf>
- Santos, D. (2006). *La formación en competencias en el contexto universitario lasallista: una investigación acción desde la teoría crítica de la educación.* Proyecto de investigación. Universidad de La Salle, Bogotá.
- Torrado, M. C. (1998). *De la evaluación de aptitudes a la evaluación de competencias. Aportes desde la psicología a la reconceptualización del examen de estado.* Bogotá: ICFES.
- Torrado, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En *Competencias y proyecto pedagógico.* Bogotá: Unibiblos.
- Torrado, M. C. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Bogoya, D. et al., *Competencias y proyecto pedagógico*, (pp. 53-54). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Torres, E. (2002). Las competencias una aproximación desde Aristóteles. En G. Bustamante (Ed.), *El concepto de la competencia I. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 11-32). Bogotá: Alejandría.
- Vasco, C. E. (2000 febrero). ¿Qué es estar bien dispuesto para actuar? La discusión actual sobre las disposiciones y las teorías de la acción en la pedagogía. *Horizontes Pedagógicos*.
- Vasco, C. E. et al. (1999). *El saber tiene sentido.* Bogotá: CINEP.
- Vincent, M. (2000). Lenguaje y competencias. En Bogoya, D. et al., *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.* Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.

Planificación y programación basada en competencias

Charo Barrios Arós^{*}
Elena Cano García^{**}

“Antecedentes” o contextualización e implicaciones

Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad. No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. En los tiempos modernos, las opiniones sobre este tema difieren. No hay acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender, ni en lo relativo a la virtud ni en cuanto a lo necesario para una vida mejor. Tampoco está claro si la educación debería preocuparse más por la formación del intelecto o del carácter. Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no hay certidumbre alguna sobre si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario (pues todas ellas tienen sus partidarios). Respecto a los medios que conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno (de hecho no honran todos, por lo pronto, la misma virtud, de modo que difieren lógicamente también sobre su ejercicio). (Aristóteles, *Política*, VIII, 1 y 2)

* Licenciada y doctorada en Ciencias de la Educación. Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona (España) y responsable de la materia Planificación y organización de la intervención educativa. Miembro del grupo de investigación Curriculum, Evaluación y Formación. Miembro del Comité Editorial de la *Revista Ciències de l'Educació. Universitas Tarraconensis*. Correo electrónico: charo.barrios@urv.cat

** Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Miembro del grupo de investigación consolidado Laboratorio de Medios Interactivos. Especialista en Evaluación, Educación Superior y Competencias, temas en los que centra su investigación. Correo electrónico: ecano@ub.edu

Como vemos, la idea de que la educación es un tema que genera controversia en cuanto a la dirección que debe tomar y que se trata de un tema de Estado ya viene de muy lejos. Los diseños basados en un enfoque por competencias, aunque no tan antiguos, tampoco son una novedad. En 1973 McClelland halló que las pruebas de aptitud usadas para predecir desempeños laborales poseían sesgos culturales y no funcionaban correctamente, y defendió que un mejor indicador de éxito profesional eran las competencias, entendidas estas como las características subyacentes en una persona que están causalmente relacionadas con los comportamientos y la acción exitosa en su actividad profesional. Desde entonces numerosos autores se han referido a las competencias, como se ha puesto de manifiesto en los capítulos anteriores. Sin embargo, esta visión irrumpió con fuerza en la enseñanza universitaria casi treinta años más tarde. Concretamente el 19 de junio de 1999, 29 estados europeos suscriben la Declaración de Bolonia, que sienta las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Entre los objetivos del EEES se halla el fomento de la calidad, la movilidad y el incremento del empleo en la Unión Europea y tras su propuesta de armonización de titulaciones se hallan los créditos europeos y los perfiles basados en competencias.

En primer lugar, el crédito europeo (ECTS o European Credit Transfer System), regulado en España por el Real Decreto 1125/2003, es un sistema que permite medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para superar las diferentes materias de su plan de estudios. La actividad de estudio (entre 25 y 30 horas por crédito), incluye el tiempo dedicado a las horas lectivas, horas de estudio, tutorías, seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, así como las exigidas para la preparación y realización de exámenes y evaluaciones.

En segundo lugar, se propone que las titulaciones estén armonizadas en grados y másters de 3+2 años o 4+1, en algunos países como España (aunque este modelo se ha flexibilizado¹¹), y para su diseño parten del

¹¹ Real Decreto 43/2015, del 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales,

análisis de los perfiles profesionales y académicos deseables. Estos perfiles están expresados en términos competenciales.

Una gran contribución a esta visión se ha dado gracias al proyecto Tuning. En el verano de 2000, un grupo de universidades elaboró un proyecto piloto denominado “Tuning- Sintonizar las estructuras educativas de Europa” para lograr los objetivos de la Declaración Bolonia, y concretamente (ver <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>) para fijar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos temáticos: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. A partir de ahí se asumió que las competencias constituyen el punto de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio y que estos debían incluir tanto competencias específicas como competencias genéricas.

Los resultados de Tuning Europa (ver <http://www.unideusto.org/tuningeu/>) y de Tuning América Latina (ver <http://www.tuningal.org/>) están llevando a consensuar, efectivamente, las competencias más relevantes tanto para empleadores como para académicos, y a desarrollar estrategias comunes para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias, así como para su evaluación.

En este marco las competencias se conciben como la capacidad de una persona para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea o situación problemática en un contexto o situación determinados. Implica una combinación de conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores, y un criterio experto para seleccionar y movilizar esos saberes para cada contexto con pertinencia y eficiencia.

Tras los diseños basados en competencias, y como hemos señalado ya en anteriores ocasiones (Cano, 2005, 2008) hay unas bases, entre las que se hallan la presión del mercado laboral por vincular los estudios universitarios a una mayor empleabilidad y competitividad; el aprendizaje a lo largo de la vida (*Life Long Learning*) o la importancia del aprendizaje autónomo sostenido.

y el Real Decreto 99/2011, del 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

A su vez, los diseños basados en competencias generan unas consecuencias tanto en la planificación como en lo metodológico. Respecto a los cambios relativos a la planificación, estos pueden sintetizarse en la tabla 1:

Tabla 1. Cambios que la planificación basada en competencias representa respecto a la planificación basada en contenidos

| | Tradicional | Basado en competencias |
|---------------------------------|---|---|
| Fuentes del currículo | Disciplinas científicas y académicas | Disciplinas científicas y académicas Prácticas profesionales y mundo del trabajo. |
| Guía del diseño curricular | Conocimientos que los docentes consideran que los alumnos deben adquirir | Competencias identificadas (también por profesionales,...). Expresan lo que los estudiantes han de ser capaces de hacer al acabar en términos de resultados de aprendizaje. |
| Estructura | Materias separadas que funcionan autónomamente Los aspectos prácticos se abordan en espacios específicos | Materias o módulos que definen de forma coordinada sus objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Los aspectos prácticos se incorporan a las materias. |
| Pautas de desarrollo curricular | Énfasis en la actividad docente Verificación del conocimiento adquirido | Énfasis en la actividad del alumno Verificación del desarrollo de competencias. |

Fuente: Prieto (2008).

Respecto a los cambios metodológicos y evaluativos, se produce una transformación que Fernández (2005) ha denominado como líneas que supone el giro del enseñar al aprender y que pueden verse comparadas en la tabla 2:

Tabla 2. Cambios en la planificación, la metodología y la evaluación asociados al EEES

| Definir objetivos de la enseñanza, profesor y la asignatura | Definir objetivos de aprendizaje para el alumno |
|---|--|
| Adquisición y retención de información | Resultados de aprendizaje esperados: competencias (integran conocimientos, habilidades, actitudes, valores). |
| Métodos expositivos de transmisión de información, receptividad y reproducción pasiva | Uso de metodologías activas de aprendizaje-enseñanza. |

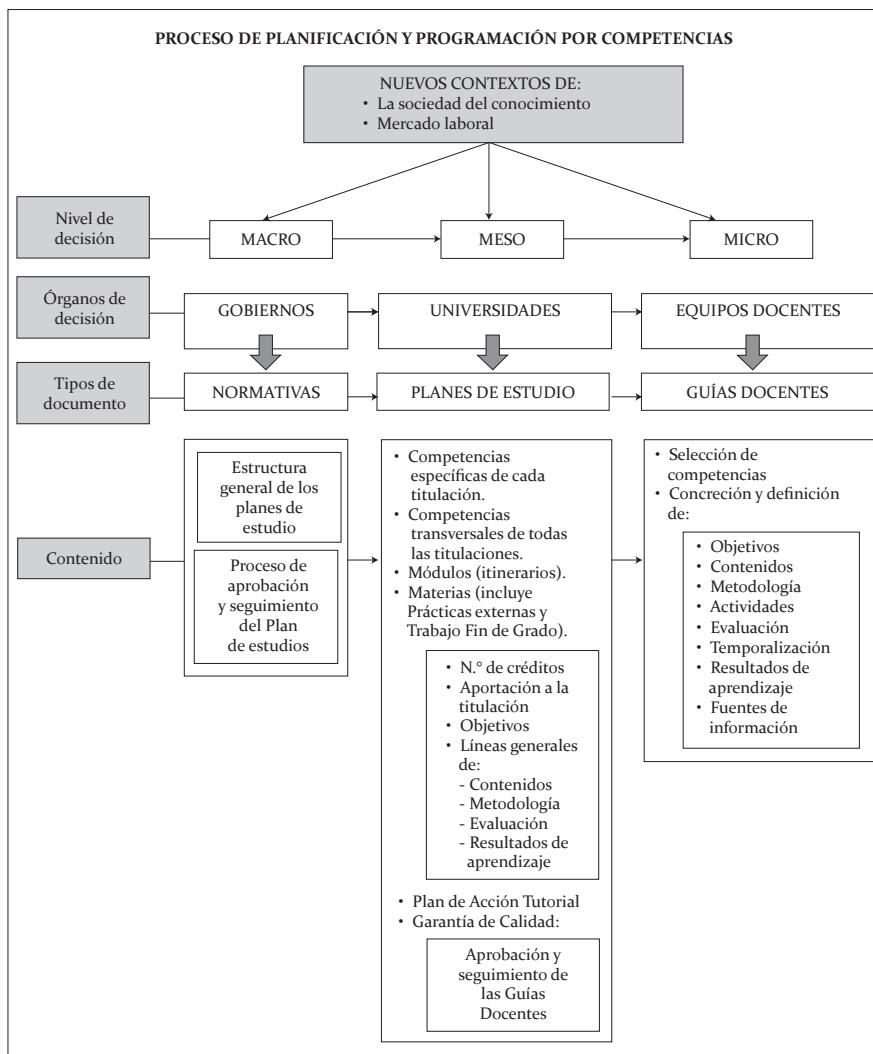
| | |
|--|--|
| Evaluación final y sumativa de productos | Evaluación continua y formativa del proceso. |
| Profesor como llanero solitario | Exigencia de interdisciplinariedad y equipo docente. |

Fuente: Fernández (2005).

Este giro genera cambios no solo en la planificación de las titulaciones y las asignaturas sino en la metodología y en la evaluación. Además de intentar acabar con la fragmentación en asignaturas y de incorporar resultados de aprendizaje como referente, se trata de trabajar por casos, proyectos, problemas, simulaciones..., es decir, de emplear metodologías con las que los estudiantes apliquen y resuelvan. Y, además, se trata de aplicar procesos de evaluación auténtica y situada, de evaluar procesos y no solo productos.

Estos cambios deben acompañarse de una revisión del rol y las competencias del profesorado y de cambios institucionales en las estructuras, de forma que se propicie un trabajo colectivo, en equipos docentes. Estos equipos pueden ser tanto de coordinación horizontal (equipos docentes de curso para ajustar las competencias de curso, consensuar los criterios de evaluación y coordinar la carga de trabajo) como de coordinación vertical (equipos por competencias, para secuenciarlas por materias y asignaturas, a través de módulos formativos). Unos y otros deben de llevar a superar la cultura individualista y a favorecer un verdadero trabajo colectivo en torno a las competencias centrales de cada titulación.

Tal como vemos, la planificación y la programación de titulaciones por competencias resulta una tarea que implica a todo el sistema educativo. Distinguimos tres niveles: uno “macro”, que corresponde a los estados, teniendo en cuenta normativas europeas; uno “meso”, correspondiente a los órganos de gobierno universitarios y uno “micro”, que corresponde a los equipos docentes, como se ejemplifica en la figura 1.

Figura 1. Niveles macro, meso y micro en la planificación educativa

Fuente: elaboración propia.

Marco normativo para la planificación de titulaciones basada en competencias: nivel macro

En el EEEs se han definido competencias específicas como aquellas propias de las profesiones o áreas temáticas y las competencias genéricas como aquellas transversales, comunes a cualquier título. Unas y otras deben obedecer a un perfil académico-profesional que se forma uniendo el perfil profesional (entendido como conjunto de competencias demandadas por los empleadores, que debe desarrollar un profesional en una profesión o ambiente laboral específico) con el perfil académico (entendido como la descripción de las grandes tareas independientes que realiza un estudiante para la adquisición y aplicación de los valores, conocimientos, procesos y técnicas de una titulación).

Esto ha sido recogido por la normativa de cada Estado,¹² que establece, siguiendo procesos similares, las fases para la implantación de los títulos oficiales universitarios. En el caso del Estado español, cada universidad debe presentar un proyecto de título a verificación por parte del Consejo de Universidades y autorización por parte de la Comunidad Autónoma. Para ello cada universidad ha de proceder a la definición del perfil académico-profesional de cada una de las titulaciones que desarrolla.

Para ello hay que acudir a dos fuentes. En primer lugar, hay que rescatar las competencias que empleadores, académicos e incluso titulados consideran que caracterizan el perfil de un egresado en esa titulación en particular. Si no pueden hacerse estudios específicos se dispone de los Libros Blancos¹³ que la agencia nacional, la ANECA, promovió y donde hay un primer catálogo del que nutrirse y, aun corriendo el riesgo de establecer diseños demasiado burocráticos o poco asumidos por la comunidad universitaria, permite una mejor comparación de títulos

¹² En el caso del Estado español ha sido regulado por el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y por el Real Decreto 861/2010, del 2 de julio, por el cual se modifica el anterior Real Decreto.

¹³ Ver <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>

que facilita la movilidad de los titulados en la Unión Europea tal como se requiere en la directiva 2005/36/CE (art. 7).¹⁴

En segundo lugar, cada institución posee un documento de competencias genéricas o transversales “institucional”, común a todas las enseñanzas que, supuestamente, debiera ser la marca de identidad de todos sus egresados. Por ello el mapa de competencias han de determinarse a la luz de esos dos documentos. Este mapa de competencias se concreta a través del diseño de módulos y materias:

Módulo

Unidad optativa de programación, desarrollo y evaluación docente gestionada por un equipo docente. El módulo agrupa diversas asignaturas o materias, de manera que se establece una secuencia formativa que el estudiante ha de seguir. La creación de módulos puede responder a *itinerarios* dentro de una titulación, al trabajo coordinado de determinadas competencias o a otros criterios docentes.

Las enseñanzas de cada título se concretarán en una estructura modular de tal forma que cada módulo, entendido como unidad académica de enseñanza-aprendizaje que incluye una o varias materias (y estas, asignaturas) formando un conjunto disciplinar coherente que lleva un conjunto de competencias, contenidos y actividades formativas, y que constituye una unidad organizativa dentro del plan de estudios.

Materia

Es la unidad académica de enseñanza-aprendizaje que se puede concretar en una o en varias asignaturas. Las hay de tres tipos:

- Materias de formación básica: serán las compartidas en cada rama de conocimiento.

¹⁴ Ver <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:es:PDF>

- Materias obligatorias: son aquellas libremente determinadas por la universidad, que estarán relacionadas con la adquisición de determinadas competencias.
- Materias optativas: materias determinadas discrecionalmente por la universidad y que incluidas en el plan de estudios, serán ofertadas a los estudiantes para que las elijan para cubrir con los créditos exigidos.

El antiguo catálogo de titulaciones iguales para todas las universidades fue sustituido por un sistema de mayor autonomía donde se dan dos procesos de evaluación de cada titulación: *ex ante* y *ex post*.

Para la evaluación *ex ante* por parte de la agencia nacional, la ANECA, hay que diseñar unas memorias de titulación que deben ser verificadas. Si la evaluación es positiva, la institución puede pasar a impartir dicho título oficial (ver <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA>).

Para la evaluación *ex post*, al cabo de unos años, los centros deben recoger evidencias acerca del funcionamiento de la titulación impartida y aportar indicadores de éxito de esta.

Los Planes de Titulaciones: nivel meso

Las memorias para la verificación de la titulación en ocasiones se han realizado en lapsos de tiempo muy escasos, lo que ha llevado a la falta de un debate sosegado acerca de las competencias a promover en esa titulación y en el marco de cada institución.

Por ello pueden desarrollarse procesos administrativos que incorporen la lógica de las competencias en los documentos sin que ello se traslade necesariamente a las prácticas de aula, puesto que las implicaciones del trabajo por competencias pueden ser desconocidas por los claustros o planteles de profesorado. Estas disfunciones han sido ya detectadas en estudios anteriores. Las investigaciones¹⁵ que nuestro equipo ha realizado anteriormente (Ion y Cano, 2012; Cano y Ion, 2012) han arrojado como

¹⁵ Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos (I+D con referencia SEJ2007-65786/EDUC).

resultados el desconocimiento de gran parte del profesorado de dichos procesos y la reclamación de obtener tanto directrices institucionales claras para la incorporación de las competencias como formación *ad hoc* para poder implementarlas. Actuales estudios en curso¹⁶ refuerzan estos hallazgos.

Sea como fuere, esta propuesta (para proceder a su verificación) debe contener tanto la planificación de la titulación como los resultados de aprendizaje de las diversas asignaturas, entendidos como los enunciados acerca de lo que se espera que el estudiante sea capaz de hacer una vez terminado un proceso de aprendizaje (Kennedy, 2007; ANECA, 2014), así como las actitudes académicas y profesionales que debe desarrollar para su incorporación al mercado laboral (Riesgo, 2008). Asimismo, debe contemplar las metodologías docentes y la distribución de los créditos (ECTS) en función del tiempo que los estudiantes deberían dedicar a cada asignatura (tanto a actividades presenciales como no presenciales) para la adquisición de las competencias previstas.

La definición que cada universidad haga del perfil de sus titulados marcará de toda la planificación, que puede hacerse siguiendo un proceso *top-down* o *bottom-up*, es decir, de arriba abajo o de abajo a arriba, aunque, en cualquier caso, debería diseñarse desde planteamientos integrados e integrales. El primer tipo de procesos, impulsados por el jefe de estudios o coordinador de la titulación, suele asegurar una mejor distribución de las competencias entre las materias puesto que se asegura que ninguna de las competencias de la titulación queda sin ser trabajadas y evaluadas. El segundo tipo de procesos asegura una mayor participación en tanto que se pregunta a los implicados qué tipo de competencia pueden trabajar con sus asignaturas (a partir de los contenidos de estas y de los modos en que las trabajan). Ello, en ocasiones, lleva a reiteraciones de competencias que son “escogidas” por varias asignaturas o equipos, descuidando otras que también son relevantes para ese perfil pero que, por no tener un carácter instrumental o por tener un mayor componente actitudinal parecen más difíciles y son desestimadas. Además, la dis-

¹⁶ El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados (I+D con referencia EDU2012-32766).

tribución de las competencias no debiera depender del profesor/a que en la actualidad imparte la asignatura. Por ello, pese al aumento de la implicación de esta segunda vía, puede contener grandes dificultades.

En cualquiera de los dos casos está claro que se debe ofrecer al estudiante una propuesta formativa que aborde el desarrollo de competencias intelectuales, investigadoras y profesionales. Este nivel de planificación exige a las autoridades académicas aportar una serie de recursos que permitan la puesta en marcha de esta.

Ya hemos comentado que uno de los principios básicos que, desde el EEES, se promueve es el cambio de protagonismo desde la enseñanza hacia el aprendizaje, o lo que es lo mismo desde el profesorado hacia el alumnado. Sin embargo, a nadie se le escapa la importancia del papel del profesorado, ya que sigue siendo responsabilidad última de este el ofrecer unas posibilidades de aprendizaje basadas en experiencias formativas significativas, para lo cual también, desde este nivel meso de planificación, se debe contemplar cómo se prepara a los docentes para esa función y, sobre todo, para el cambio de paradigma docente al que se enfrenta: el profesorado actual ha de adquirir nuevas competencias docentes referidas a la planificación, selección y del tratamiento de los contenidos, comunicación de información, metodología y uso de las TIC, relación con los estudiantes, reflexión e investigación sobre la enseñanza y trabajo en equipos docentes (Zabalza, 2003). Todo ello, sin obviar que el profesorado no actúa solamente desde su conocimiento disciplinar sino que su acción está impregnada de sus propios planteamientos ideológicos en todas las esferas de la vida.

En ese sentido señalamos algunas condiciones que están estrechamente relacionadas con distintos tipos de recursos: en primer lugar, señalamos la necesidad de *acciones formativas* para cuya eficacia y eficiencia debe superarse la idea del docente-técnico que debe aplicar unas instrucciones. Eso supone, tal como ya afirmaban Fullan y Hargreaves (2000), dar y escuchar la voz a los docentes y su conocimiento práctico.

Son fundamentales unos *recursos personales* que estén al servicio del profesorado cuando este lo requiera, de manera que sienta el apoyo de la institución en su proceso de cambio y esto exige un personal especializado. Han aparecido así —con denominaciones diversas en cada Universidad— ‘servicios de recursos educativos’ que ofrecen asesoramiento

y seguimiento tanto en recursos TIC, recursos lingüísticos, recursos pedagógicos, recursos bibliográficos, como en recursos de apoyo personalizado en todo el proceso de diseño, desarrollo y evaluación de los programas de cada asignatura.

La ratio docente-estudiante es otro elemento ineludible a la hora de hablar de recursos personales, ya que comporta la viabilidad de las metodologías (presenciales, no presenciales y de seguimiento y evaluación) que en el plan de estudios se hayan definido. Además se necesitan unos *recursos logísticos* que permitan esas metodologías: espacios para el aprendizaje autónomo de los estudiantes, espacios para desarrollar prácticas acordes con cada tipo de titulación, espacios para grandes y para pequeños grupos, recursos TIC suficientes en las aulas...

Entre los *recursos organizativos* destaca la necesidad de generar espacios temporales que permitan la reflexión sobre la articulación de las competencias en las que cada asignatura debe poner mayor énfasis, teniendo en cuenta los contenidos, las metodologías y las actividades que desarrolle los saberes y actitudes personales y profesionales que cada titulación ha determinado, así como sobre la evaluación de estas. Es decir, fortalecer las estructuras de coordinación, a partir de espacios que favorezcan la creación de verdaderos equipos docentes, que —como decíamos— son la base para las nuevas programaciones basadas en competencia.

También existen otros procesos organizativos que dan coherencia al conjunto de la titulación y que, en cierta manera, aglutinan muchas de las competencias que los estudiantes han de desarrollar. Nos referimos —como mínimo— a procesos que dan lugar al diseño de un plan de acción tutorial, de un plan de prácticas externas y de un plan para el Trabajo de Final de Grado, este último exigido por Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre (MEC, 2007).

Plan de acción tutorial

Define las líneas de actuación que facilitarán la integración y el éxito académico de los estudiantes en la Universidad, así como la definición del propio proyecto personal y profesional para facilitar con ello su inserción laboral posterior. A cada estudiante se le adjudica un tutor

que le acompañará a lo largo de sus estudios universitarios, facilitando orientación y seguimiento del proceso formativo, especialmente en los momentos que comportan toma de decisiones (selección de optativas, itinerarios, lugar de prácticas, actividades complementarias...). Por tanto, se aparta de las funciones de tutoría habituales dentro de cada asignatura y alcanza una visión más transversal de la tutoría.

Se puede complementar con acciones específicas como jornadas o seminarios, así como con tutorías entre estudiantes, en las que estudiantes de cursos superiores asesoran a estudiantes de cursos iniciales.

Plan de prácticas externas

Cada titulación, en función de las competencias del perfil profesional, determina la exigencia de realizar unas prácticas externas y como máximo puede suponer 60 créditos del total de los 240 créditos de la titulación. Estas, atendiendo al preámbulo del Real Decreto 1393/2007, deben “reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro” (MEC, 2007).

En ese sentido, las prácticas externas se convierten en un proceso de colaboración entre la Facultad y entidades profesionales; es decir, entre profesor tutor de prácticas, estudiante y profesional-tutor del centro donde se desarrollan las prácticas.

Es un periodo en que el alumno se introduce en el ámbito laboral concreto iniciando, paralelamente, un proceso de socialización profesional. Es un momento especial para potenciar su capacidad crítica y de trabajo en equipo así como para integrar sus conocimientos teóricos y prácticos, a la vez que los contrasta con la realidad profesional, actuando y reflexionando sobre estos. Para ello se hace necesario un acompañamiento específico, no solo por parte de los profesionales sino también del profesorado de la titulación.

En el desarrollo de competencias se deben distinguir dos aspectos: por un lado, la adquisición de conocimientos, recursos y estrategias; por otro, la capacidad de movilizar esos aprendizajes (Perrenoud, 2008). De

ahí que el periodo de prácticas, realmente, sea el momento en que el estudiante pone en evidencia el nivel competencial alcanzado.

Trabajo de Fin de Grado (TFG)

En nuestro contexto el TFG es preceptivo en todas las titulaciones, tanto en su elaboración como en su defensa, “tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título” (MEC, 2007, art. 12.7). Se ha de entender también desde una perspectiva globalizadora e integradora de los aprendizajes.

El TFG puede ser coincidente o no con el periodo de prácticas. En cualquier caso, debe potenciar la profundización en la práctica reflexiva y en el aprendizaje autónomo y compartir inquietudes profesionales que le ayuden a desarrollar autonomía de pensamiento y actuación, para lo cual es imprescindible también la orientación del profesor-tutor.

El TFG exige su defensa; por tanto, además de demostrar algunas competencias específicas de la titulación, constituye un instrumento esencial para evidenciar el nivel conseguido en competencias de tipo transversal, tanto las relacionadas con el tratamiento de la información (búsqueda, análisis, síntesis, interpretación...), como las relacionadas con la expresión y comunicación (escrita, oral, visual y gestual).

Las Guías Docentes y Plan de Trabajo: nivel micro

Entendemos la planificación desde dos perspectivas: por una parte, como el instrumento “con que cuenta una organización para expresar su visión sobre cómo ha de ser el mundo, una oportunidad para describir los temas que considera claves y presentar sus ideas sobre cómo han de ser tratados y resueltos más efectivamente; representan la promesa que la organización hace a la sociedad sobre lo que desea conseguir” (Navajo, 2009, p. 28); por otra, como la acción que permite utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce más racionalidad en una serie de actividades y acciones articuladas entre sí, la cuales previstas con tiempo, se proponen influir en el curso de determinados acontecimientos para llegar a una situación que se define como deseable,

mediante el uso eficiente de determinados medios y recursos (Ander-Egg y Aguilar, 1995).

Estas dos definiciones nos introducen en los ejes fundamentales que enmarcan los procesos que estamos describiendo: la elaboración de Guías Docentes. Si tenemos en cuenta los aspectos que se señalan en la primera definición, las guías docentes deben diseñarse teniendo en cuenta la concepción de los procesos enseñanza-aprendizaje que tiene tanto la propia Universidad como el propio docente y que, en realidad, están concretando un perfil determinado de titulado. Son los documentos que se hacen públicos a la sociedad y, concretamente, a los estudiantes que optan por matricularse en una determinada Universidad. Por tanto, constituyen un compromiso (promesa) entre Universidad, profesor y estudiante. La segunda definición apunta al concepto de racionalidad, ya que parte de las condiciones concretas (medios, recursos y tiempos) para que el desarrollo de actividades facilite que ese compromiso se haga realidad.

En ese sentido, la planificación se convierte en el puente entre las “ideas” y la “acción”, entre los conocimientos y la práctica, enriqueciéndose mutuamente y permitiendo el salto de un docente entendido como un técnico (que aplica procesos formativos diseñados por otras instancias) a un docente entendido como un profesional (que genera y desarrolla procesos formativos).

La planificación de las guías docentes se mueve en un equilibrio coherente entre la realidad legislativa (normativas gubernamentales), la realidad contextual (principios educativos de la Universidad y una determinada titulación) y la realidad ético-moral (principios educativos del propio docente), explicitando la contribución que cada asignatura hace a la formación personal y profesional de los titulados y, con ella, a la mejora de la sociedad.

Desde esa perspectiva, las guías docentes abordan diferentes funciones:

1. En una fase preactiva sirve para organizar y programar las diferentes acciones que se prevé llevar a cabo. Por tanto, establece y concreta las competencias, objetivos, contenidos, metodologías, actividades, evaluación, temporalización, resultados de aprendizaje, bibliografía. Es decir, marca el camino a seguir y lo hace

público, reduciendo incertidumbre tanto a los estudiantes como al propio docente.

2. En la fase activa, de implementación de las actividades, ayuda regular el proceso, introduciendo la flexibilidad como idea necesaria.
3. En la fase postactiva, permite ser el referente para la evaluación.

Como hemos apuntado, la concepción del docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje es un elemento ineludible. Si se parte de una racionalidad técnica,¹⁷ cobra una mayor importancia la guía didáctica en su fase preactiva, ya que se prevén todos los medios y recursos para la consecución del resultado final, abogando por unos procesos formativos más cerrados. Si se parte de una racionalidad práctica, la función propia de la fase activa tiene mayor peso decisario, utilizando la guía desde su función más orientadora y, por tanto, dando lugar a procesos formativos más abiertos.

En cualquier caso, la guía docente comporta programar el aprendizaje del estudiante en su globalidad y no solo la enseñanza del docente, tal como se venía haciendo en los programas de las asignaturas hasta el momento. Se concreta en un *plan de trabajo*. Aquí está el gran cambio de perspectiva y la gran dificultad.

El docente debe reflexionar sobre algunas cuestiones a las que debe responder en la concreción del plan de trabajo:

- *¿Cuáles son las condiciones de partida?* Número de estudiantes por grupo, número de créditos, horas presenciales y no presenciales, posibilidad de uso de las TIC en el aula y fuera del aula, otros recursos necesarios, etc.
- *¿Para qué enseñar?* La finalidad que se pretende. Estaríamos hablando de objetivos que pretende el docente y competencias que debe conseguir el estudiante.

¹⁷ Atendiendo a los conceptos de racionalidad técnica y racionalidad práctica de Habermas (1985).

- *¿Qué enseñar?* Se deberán seleccionar aquellos contenidos que potencien más y mejor la finalidad que se pretende.
- *¿Cómo enseñar?* La metodología que apliquemos determinará una manera diferente de aproximarse al conocimiento. Por tanto, exige un repertorio diversificado de estrategias metodológicas que se aplicarán en función de las respuestas que hayamos dado a las anteriores preguntas. También comporta definir las actividades de aprendizaje previendo las que se harán dentro y fuera del aula, individuales y grupales, de búsqueda de información, análisis y síntesis de esta, de estudio teórico y de trabajo práctico, etc., ya que el conjunto de todas esas actividades son las que permitirán el desarrollo de las competencias personales y profesionales que se han definido para cada titulación. Asimismo, deben explicitar las condiciones en que se deben desarrollar, los criterios de evaluación y el peso en la calificación final de cada una de ellas. Existen muchos documentos sobre posibles modalidades de actividades.¹⁸
- *¿Cuándo enseñar?* Se debe concretar el número de horas que el docente impartirá la asignatura y hacer una previsión del tiempo que los estudiantes deberán dedicar a cada una de las actividades de la asignatura (dentro y fuera del aula) y el momento en que lo harán.
- *¿Qué evaluar?* Hace referencia a los resultados de aprendizaje que concretan las competencias y permiten evidenciar en qué grado se han conseguido y bajo qué criterios.
- *¿Cómo evaluar?* En función de las competencias y de los resultados de aprendizaje, así como las características del grupo de estudiantes y recursos, se seleccionan las estrategias e instrumentos más idóneos a cada situación. Asimismo, se debe prever el procedimiento de *feed-back* a los estudiantes. Para ello resultan útiles las rúbricas.¹⁹ Tanto en el caso que sean actividades

¹⁸ A modo de ejemplo señalamos la disponible en el siguiente enlace: http://www.urv.cat/estudis/espai_europeu/urv_eees/es_guia_metodologies_docents.html

¹⁹ Para más información ver <http://impactodeevaluaciondecompetencias.blogspot.com.es/2014/12/rubrica.html>

expresamente diseñadas para la evaluación como si se trata de evaluación de actividades desarrolladas a lo largo del proceso, deben potenciar el aprendizaje y su transferencia.

- *¿Cuándo evaluar?* El momento en que se realiza la evaluación constituye uno de los elementos que caracteriza la concepción que el docente tiene sobre evaluación; es decir, puede entenderla desde una perspectiva de control con una función esencialmente acreditativa o, por el contrario, la entiende desde una perspectiva procesual, con una función eminentemente formativa.

La respuesta explícita a todas estas cuestiones se encuentra en el Plan de Trabajo, que permite:

- Informar a los estudiantes con antelación de todo el trabajo que comporta el desarrollo de la asignatura (tanto de las actividades que serán evaluadas como de las que no), ayudándoles a su propia organización y responsabilidad en el propio proceso de aprendizaje.
- Coordinar las actividades de evaluación de la asignatura y de esta en el conjunto de la titulación (evitar solapamientos, exceso de actividades evaluativas, concentración en momentos determinados...)
- Facilitar el seguimiento de la calidad de la titulación.

A modo de resumen: ¿qué hemos aprendido?

Apuntamos algunas líneas que consideramos relevantes para desarrollar futuros diseños por competencias:

Referentes a las universidades

- Aunque se afirma que uno de los principios en los que se basa la planificación por competencias es el protagonismo que se concede al estudiante (aprendizaje) frente al del docente (enseñanza), esta idea se debería relativizar en tanto en cuanto sigue siendo el docente quien diseña las actividades y, por tanto, se debe reivindicar su papel y facilitar los recursos necesarios.

- Se hace necesario un verdadero cambio en la concepción que las universidades tienen de la docencia, revalorizando esta función y sus consecuencias profesionales y sociales. Es patente la dificultad de computar el trabajo/dedicación del docente: el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y su seguimiento y evaluación requiere mucho tiempo que no se evidencia en productos tangibles, como pueden ser publicaciones o proyectos/contratos, que hacen subir posiciones en los ránquines internacionales.

Referentes a la docencia

- La planificación por competencias hace más consciente del trabajo autónomo que requiere el estudiante para conseguir los objetivos que se propone el docente y el desarrollo de las competencias.
- Cada vez hay más estudiantes que combinan el estudio con actividades laborales, por lo que la presencialidad en muchos casos se hace difícil. La planificación debe contemplar posibles itinerarios diferenciados a partir de la realidad del alumnado, recurriendo a actividades y recursos *on-line*, tutorías... lo cual aumenta el tiempo dedicado a la docencia, restando de otras acciones de gestión e investigación, que desde las instituciones universitarias se le demandan.
- Es necesario un cambio en la cultura profesional docente que apunte hacia la coordinación en equipos docente que podrían abordar mejoras organizativas que paliaran los inconvenientes antes mencionados, pero la tradición universitaria basada en ‘la libertad de cátedra’ sigue muy arraigada en la mayoría de profesores.
- No hay que plantearse el cambio como una ruptura con las metodologías tradicionales, sino calibrar su uso en función de lo que se pretende. Se trata más de diversificar estrategias y compartir actividades con otras asignaturas de manera que se ofrezcan experiencias de aprendizaje más globalizadas y significativas.

Referentes al estudiante

- Las planificaciones basadas en competencias ofrecen una formación más cercana a la realidad profesional, ya que parte de concepciones propias del mercado laboral.
- Las planificaciones a partir de las guías docentes, tal como se han planteado, permiten al estudiante valorar las posibilidades que tiene de superar una asignatura antes de matricularse en ella, lo que permite una mejor organización de su tiempo.
- Las tutorías, tanto de asignatura como de titulación, son un instrumento que podría potenciar mucho el seguimiento individualizado, aunque la realidad nos confirma que es poco utilizado por los estudiantes (Martínez, 2009; Gil-Albarova, Martínez Odría, Tunnicliffe y Moneo, 2013).

Referentes a la evaluación

- La evaluación es un eje en torno al cual gira el aprendizaje. Lo que no se evalúa pierde importancia desde la perspectiva del estudiante y, en cierta forma, también del docente.
- El cambio en la evaluación exige un cambio en la concepción de los procesos formativos. Debe dejar de tener una perspectiva basada solamente en el control de resultados para pasar a ser considerada un elemento formativo que permite evidenciar y proponer mejoras. La tradición universitaria dificulta ese cambio de concepción.
- La evaluación de competencias se hace muy difícil por tratarse de algo que realmente se adquiere en la acción y desde la mayoría de asignaturas sólo se pueden plantear —en el mejor de los casos— unas situaciones simuladas.
- Las condiciones en que, generalmente, se desarrollan las asignaturas, no permiten procesos de seguimiento individualizado (debido fundamentalmente al número de alumnos por grupo), por lo que se suelen plantear actividades en grupo con la consecuente dificultad de discernir el grado competencial adquirido individualmente.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. y Aguilar, J. M., (1995). *Diagnóstico social: conceptos y metodología*. Buenos Aires: Lumen.
- ANECA (2014). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: ANECA.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, E. e Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios sobre Educación*, 22, 155-177.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf
- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Recuperado de www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar* (2^a ed). México: Amorrortu. Recuperado de http://www.entrerios.gov.ar/CGE/adminconsejo/DOCUMENTOS_PNFP/eje%203/EJE-3AMPL_LA-ESCUELA-QUE-QUEREMOS.pdf
- Gil-Albarova, A., Martínez Odría, A., Tunnicliffe, A. y Moneo, J. M. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del plan de acción tutorial. Valoraciones y mejoras. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/486/pdf>
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunitaria*. Barcelona: Península.

- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2). Recuperado de <http://www.uned.es/educacionXXI/ultimonumer.htm>
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje*. Cork: CCU. Recuperado de <http://creal.upla.cl/humanidades/documentos/Resultados%20de%20aprendizaje%20%20DKennedy.pdf>
- Martínez, C. (2009). La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *XXI, Revista de Educación*, 11, 235-244. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/548/812>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 423-446.
- MEC (2007). Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Navajo, P. (2009). *Planificación estratégica en organizaciones no lucrativas: guía participativa basada en valores*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, Ph. (2008). Transmisión de conocimientos y competencias. En Carreras, J. y Perrenoud, Ph., *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria* (pp. 21-24). Barcelona: ICE UB y Octaedro. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/5cuaderno.pdf>
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Proyecto Tuning (s. f.). Recuperado de http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf
- Riesgo, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105. Recuperado de http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Metodologías para el desarrollo de competencias

Lyda Halbaut Bellowa^{*}
Encarna García Montoya^{}**
Montserrat Aróztegui Trenchs^{*}**

Introducción

Las metodologías didácticas constituyen uno de los componentes básicos e imprescindibles de la formación y estas han ido evolucionando con el transcurso del tiempo (Ferrández y Sarramona, 1975; Moreno, Poblador y del Río, 1978). Paralelamente, la Universidad también ha sufrido una profunda evolución, especialmente en el siglo XX: sigue siendo el templo de la cultura, la ciencia, la reflexión, la crítica y la formación humana, pero cada vez más se va decantando hacia la profesionalización de los estudiantes para fomentar la especialización y la empleabilidad (Benedicto, Ferrer y Ferreres, 1995).

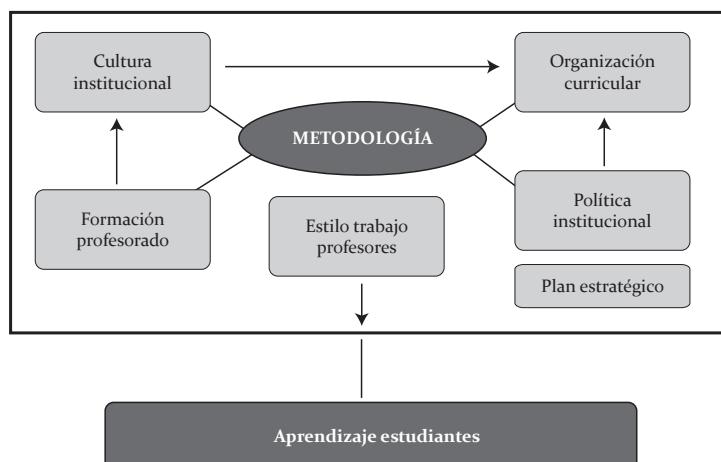
* Licenciada en Farmacia, Universidad Paul Sabatier, Toulouse, Francia. Licenciada y doctora en Farmacia; coordinadora del Grupo consolidado de Innovación Docente de Tecnología Farmacéutica (GIDTF), Universidad de Barcelona, España. Investigadora, docente y miembro de la Comisión de Doctorado de la Facultad de Farmacia, Universidad de Barcelona. Correo electrónico: halbaut@ub.edu

** Licenciada y doctora en Farmacia, Universidad de Barcelona, España. Academica Real Academia de Farmacia de Cataluña. Directora de los Posgrados de Calidad, GMP GLP, ISO y validaciones en industria Farmacéutica y del Posgrado de Productos Sanitarios (UB). Miembro del Grupo Consolidado de Innovación Docente de Tecnología Farmacéutica (GIDTF). Responsable de Garantía de Calidad del Servicio de Desarrollo del Medicamento (SDM). Investigadora y profesora titular de la Facultad de Farmacia de Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Correo electrónico: encarnagarcia@ub.edu

*** Licenciada y doctora en Farmacia, Universidad de Barcelona, España. Profesora titular del Departamento de Farmacia y Tecnología Farmacéutica de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo Consolidado de Innovación Docente de Tecnología Farmacéutica (GIDTF). Correo electrónico: maroztegui@ub.edu

Con el proceso de incorporación del sistema de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha planteado, entre otros, el desafío de pasar de una docencia centrada en la transmisión de información a un estilo docente que propicia espacios de aprendizaje de calidad y la formación por competencias (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2006; García, 2006). Sin embargo, todavía para un pequeño grupo de docentes poco formado en materia de didáctica, enseñanza y aprendizaje sigue llevando a cabo procesos diferentes y prácticamente independientes: enseñar es función del profesor y, aprender, tarea del alumno. Afortunadamente, la mayoría de los docentes saben que la enseñanza y la evaluación condicionan el aprendizaje y otros factores más allá de la relación profesores/ alumnos influyen en dicho proceso tales como la política institucional, la organización curricular, la situación sociocultural y las expectativas de empleabilidad (Lebrun, 2002; Knight, 2005). Zabalza (2011) plasmó mediante un gráfico este amplio espectro de influencia sobre la metodología (figura 1). En esta línea, cabe subrayar la importancia de un plan de formación de los profesores, en particular de los noveles, en materia de didáctica para que estos puedan vivir y promover adecuadamente los cambios metodológicos (Amador, 2012).

Figura 1. Factores que inciden en la metodología



Fuente: Zabalza (2011).

Bain (2005) en su investigación sobre “profesores excepcionales” dedujo que para facilitar un aprendizaje excepcional y memorable para los alumnos se debe mantener un clima favorable: reconocimiento compartido de los objetivos de la enseñanza, motivación para aprender a aprender, esfuerzo autónomo aceptado, acompañamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (*feedback*), estímulo en triunfos y ánimo de superación en fracasos. Por ello, es tan importante la formación del profesorado universitario como su inclinación por la docencia, así como su motivación por la innovación docente a lo largo de su experiencia como facilitador de un aprendizaje de calidad (Pagés, Cornet y Pardo, 2010; Fernández March, Maiques y Ábalos, 2012; Prieto, 2014).

Por otra parte, Fernández March (2006) y Zabalza (2011) coinciden en que los componentes básicos de la metodología pueden resumirse en:

- a) La organización de los espacios y los tiempos.
- b) El modo de suministro de la información.
- c) La orientación y gestión de las actividades de aprendizaje.
- d) Las relaciones interpersonales profesores/alumnos.

Delimitación conceptual

La ausencia de terminología unificada en el campo de los métodos de enseñanza es un hecho constatado (Fernández Pérez, 1994; Roux y Anzures, 2015). Algunos autores realizan una primera aproximación a los significados de los términos a través de la consulta de diccionarios. Pero estas definiciones resultan amplias y en la literatura científica con el intento de aclarar conceptos y matices en el ámbito de la metodología van apareciendo cada vez más términos que consiguen frecuentemente confundir en lugar de clarificar la delimitación conceptual (Alcoba, 2012). Esta profusión de denominaciones se convierte en un auténtico laberinto o, según Fernández March (2006) y Zabalza (2011), en una jungla semántica.

Así, refiriéndose a la unidad básica de la metodología, Alcoba (2012) observó que la expresión *método de enseñanza* fue utilizada al menos por nueve autores entre 1994 y 2008, mientras que otros trece emplearon términos distintos para el mismo concepto: *métodos y técnicas de*

formación; métodos didácticos; técnicas docentes; metodologías educativas; técnicas didácticas; estrategias de enseñanza aprendizaje; estrategias metodológicas; métodos formativos; estrategias didácticas; métodos pedagógicos; actividades didácticas. Por todo ello, en este ámbito, los autores en sus trabajos suelen empezar por definir el significado que para ellos tienen los términos que usan así como su enfoque para realizar una clasificación o categorización.

Listado y clasificación de los métodos de enseñanza

Si bien el modo de clasificación de los métodos de enseñanza, entendidos como conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educacionales puede variar de un autor a otro, su número no es ilimitado (Zabalza, 2011). En 2006, Fernández-March catalogó diversos métodos de enseñanza, reagrupándolos en tres grandes categorías de aplicación, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de los métodos de enseñanza

| | | |
|---------------------|---|---|
| Lección magistral | Exposiciones formales | Conferencia de un solo profesor Conferencias sucesivas de varios profesores |
| | Exposiciones informales | Exposición magistral informal Exposición-demostración Exposición-presentación de un caso Exposición presentada por los alumnos |
| Trabajo en grupo | Seminarios | Seminario clásico Proposiciones de Nisbett ¹ Debate |
| | Estudio de casos | Método de Harvard ² Caso dramatizado Caso simplificado Técnica de Pigors ³ Redacción de casos por los alumnos |
| Enseñanza por pares | Proyecto Aprendizaje por resolución de problemas Trabajo dirigido o taller Célula de aprendizaje ⁴ Simulación Juego educativo Juego de roles | |

| | | |
|---|-----------------------|--|
| Trabajo en grupo | Otros | Sesiones de laboratorio Microenseñanza ⁵ <i>Team-teaching</i> ⁶ |
| Trabajo autónomo | Dirección de estudios | Contrato de aprendizaje ⁷ Programa de lecturas <i>Stages</i> ⁸ Enseñanza cooperativa Enseñanza a distancia |
| | Trabajo individual | Enseñanza modular Audio-tutoría Enseñanza por prescripciones individuales Enseñanza personalizada Enseñanza programada |
| <p>1. Seminario que incluye 6 proposiciones que se presentan al grupo para ser discutidos (Ruiz, 2007).</p> <p>2. Negociación integrativa y amigable donde los negociadores manifiestan deseos de ganancias mutuas y una alta cooperación entre ellos (Fisher, Ury y Patton, 1991).</p> <p>3. Estudio de casos en que solo se les da a los participantes una cantidad mínima de información, ellos luego deciden y solicitan la cantidad mínima que requieren para solucionar el problema (Ruiz, 2007).</p> <p>4. Grupos destinados a resolver de manera autónoma una meta de trabajo (Ocampo <i>et al.</i>, 2005).</p> <p>5. Procedimiento de entrenamiento donde la persona que se adiestra se involucra en una situación reducida a escala (grupo de 4 a 6 alumnos; lección de 5 a 10 min) para practicar una habilidad específica al enseñar. La clase se graba en video para que el futuro profesor pueda autoevaluarse y ser evaluado por los alumnos, y así obtener la retroalimentación antes de volver a impartir otra "microclase" (Peleberg, 1970).</p> <p>6. Enseñanza por un equipo docente.</p> <p>7. Documento escrito entre el alumno/profesor en el cual se establecen los objetivos, valores, contenidos, medios y recursos (Ruiz, 2007).</p> <p>8. Estancia para la aplicación práctica de conocimientos y competencias, dando la oportunidad de adquirir experiencia y seguridad.</p> | | |

Fuente: Fernández-March (2006).

Posteriormente, Alcoba (2012), tras un trabajo de documentación, ofreció un nuevo listado de 25 métodos de enseñanza donde el más nombrado va en primer lugar y el menos citado en último lugar, proporcionando además las correspondientes definiciones. En la tabla 2 se reproduce dicho listado que incluye el ranking, el número de fuentes de referencia y las definiciones originales y reformuladas por el autor.

Tabla 2. Clasificación de los métodos de aprendizaje

| | Método | N.º de ref. | Definición original | Definición |
|---|------------------|-------------|---|--|
| 1 | Clase magistral | 20 | Método expositivo, generalmente utilizado para facilitar información actualizada y bien organizada procedente de diversas fuentes y de difícil acceso al estudiante (Navaridas, 2004). | Método cuya finalidad es la exposición de un contenido actualizado que ha sido elaborado con finalidad didáctica. |
| 2 | Estudio de casos | 16 | Un caso es la descripción de una situación real o hipotética que debe ser estudiada de forma analítica y exhaustiva. Tiene por objetivo la capacitación práctica para la solución de problemas concretos (Navaridas, 2004). | Un caso es el relato de una situación que ha sido articulada con el fin de lograr determinados objetivos de aprendizaje. El caso ha de ser estudiado exhaustivamente y plantea problemas que los alumnos deben resolver. |
| 3 | Simulación | 13 | Consiste en reproducir acontecimientos o problemas reales que no están accesibles a los estudiantes y, sin embargo, su experimentación la consideramos necesaria para su futuro profesional (Navaridas, 2004). | Representación de un acontecimiento que habitualmente no es accesible para el estudiante con el fin de estudiarlo en un entorno simplificado y consolidado. |
| 4 | Proyectos | 12 | Estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas (Fernández March, 2006). | Trabajo cuya finalidad es un producto concreto habitualmente condicionado por unos requisitos de tiempo y recurso, en la que la planificación de tareas y la resolución de incidencias cobran especial importancia. |
| 5 | Seminario | 10 | Técnica de trabajo con pequeños grupos de interés y de forma colectiva se aborda un tema especializado acudiendo a fuentes originales de información (Navaridas, 2004). | Método en el que se articulan uno o varios grupos de interés con nivel de formación habitualmente homogéneos. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado. |
| 6 | Juego de roles | 9 | Un grupo de estudiantes representan una situación de la realidad, para su posterior análisis por el resto del grupo-clase. Facilita la comprensión de un problema, viviéndolo en la dramatización (Navaridas, 2004). | Representación dramatizada en una situación de la realidad en la que los participantes representan distintos papeles para su ejercitación y estudio. |

| | Método | N.º de ref. | Definición original | Definición |
|----|-------------------------------------|-------------|--|---|
| 7 | Debate, mesa redonda o coloquio | 9 | Confrontación de opiniones distintas en una discusión informal, bajo la dirección de un moderador (Navaridas, 2004). | Confrontación de opiniones en torno a un tema bajo la dirección de un moderador. Los participantes pueden alinearse en torno a dos o más posturas dependiendo del formato. |
| 8 | Aprendizaje basado en problemas | 8 | Estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, la forma de buscar la información que necesitan para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor (Fernández March, 2006). | Método en el que los estudiantes, en grupo y partiendo de un problema, determinan sus objetivos de aprendizaje en función de sus conocimientos y buscan información para comprender el problema y obtener una solución con la ayuda del tutor. |
| 9 | Ejercicios y problemas | 8 | Metodología de entrenamiento activa, consistente en identificar una situación conflictiva, definir sus parámetros, formular y desarrollar hipótesis y proponer una solución o soluciones alternativas (Navaridas, 2004). | Tarea que consiste en solucionar un problema o realizar una tarea partiendo de los conocimientos del estudiante y de una serie de datos que se aportan en el enunciado del problema. |
| 10 | Tutorías | 7 | Se asume la función tutorial como un potente recurso metodológico que el profesor puede utilizar para individualizar la enseñanza y ajustarla a las características personales de cada estudiante (asesorándole sobre la forma de estudiar la asignatura, facilitándole fuentes bibliográficas y documentales concretas para la resolución de un problema de aprendizaje, etc.) (Navaridas, 2004). | Método cuyo fin es individualizar la enseñanza y ajustarla a las características de cada estudiante asesorándole sobre la forma de estudiar la asignatura, facilitándole fuentes bibliográficas, ayudándole en la resolución de un problema o guiándole en la realización de un proyecto o investigación. |
| 11 | <i>Brainstorming</i> | 6 | Esta técnica tiene como objetivo básico la producción de nuevas ideas para su posterior reflexión. Cada estudiante va diciendo lo que se le ocurre sobre un tema específico, dejando la crítica de lado en un primer momento (Navaridas, 2004). | Con el fin de producir nuevas ideas para su posterior análisis cada participante va diciendo libremente lo que se le ocurre sobre un tema o pregunta específica sin valorar las ideas que van surgiendo. |
| 12 | Prácticas (laboratorio y similares) | 6 | Modalidad de <i>enseñanza práctica</i> donde el contenido principal de lo que será aprendido no se proporciona por vía transmisiva-receptiva, sino que es descubierto por el discente antes de ser asimilado en su estructura cognitiva (Navaridas, 2004). | Método de enseñanza práctico y activo donde el contenido principal de lo que será aprendido es demostrado o practicado por el alumno. A partir de la guía del profesor y de unos materiales concretos. |

Continúa

| | Método | N.º de ref. | Definición original | Definición |
|----|---------------------------------------|-------------|--|---|
| 13 | Trabajo de grupo | 4 | El profesor programa diversas actividades que deberían afrontar los equipos de trabajo formados por los estudiantes. Un buen equipo de trabajo es aquel en que se optimizan las capacidades de todos los componentes (Navaridas, 2004). | Realización, en equipos de trabajo, de actividades programadas por el profesor que habitualmente concluyen con la elaboración de un documento para su evaluación. |
| 14 | Investigación | 4 | Método de enseñanza práctica que requiere a los estudiantes identificar el problema objeto de estudio, formularlo con precisión, desarrollar los procedimientos pertinentes, interpretar los resultados y sacar conclusiones oportunas del trabajo realizado (Navaridas, 2004). | Método de enseñanza que reproduce las fases y procedimientos de la investigación científica. Pide al estudiante formular el problema, desarrollar las hipótesis y los procedimientos pertinentes para contrastarlas, interpretar los resultados y sacar conclusiones. |
| 15 | Estudio independiente | 4 | El trabajo autónomo de los estudiantes permite que cada uno de ellos vaya siguiendo su propio ritmo y acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias (Zabalza, 2003). | Trabajo autónomo de los estudiantes, vinculado a la materia desarrollada en las clases, que permite que cada uno siga su propio ritmo acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias. |
| 16 | Trabajos o ensayos (individuales) | 3 | Trabajo que realiza el alumno. Algunos ejemplos pueden ser: recensiones, trabajos monográficos, memoria, proyectos (URV, 2006). | Trabajos realizados por los estudiantes individualmente, tales como recensiones, monográficos, memorias o ensayos. |
| 17 | Aprendizaje acción | 3 | El aprendizaje acción se construye sobre la relación entre reflexión y acción. Formaliza el aprendizaje reflexivo y legitima la asignación de tiempo y espacio para ello, a través de un grupo que trabaja a lo largo de un amplio periodo de tiempo (McGill y Brockbank, 2004). | Se lleva a cabo a través de un grupo que se reúne regularmente, donde los integrantes exponen proyectos, problemas o dificultades que encuentran en sus entornos de trabajo. Se utiliza el conocimiento y el apoyo del grupo para elaborar soluciones o propuestas de mejora. |
| 18 | Vídeos y otras técnicas audiovisuales | 3 | Son técnicas que utilizan la imagen y el sonido como lenguajes de comunicación y reflexión (Navaridas, 2004). | Utilización de la imagen y el sonido como lenguajes de comunicación. Su característica diferencial es que el alumno recibe la información en formato multimedia. |
| 19 | Dinámicas de grupo | 3 | Conjunto de métodos prácticos de trabajo con grupos. Técnicas de trabajo basadas en la dinámica de grupo (López-Yarto, 1997). | Métodos prácticos y técnicas de trabajo basados en la dinámica grupal. |

| | Método | N.º de ref. | Definición original | Definición |
|----|---------------------------------------|-------------|--|--|
| 20 | Exámenes | 3 | Pruebas a desarrollar, pruebas de preguntas cortas, pruebas objetivas de tipo test, pruebas prácticas o pruebas orales (URV, 2006). | Pruebas de evaluación en diferentes formatos que pueden incluir preguntas de diversos tipos, pruebas tipo test, resolución de problemas o pruebas orales. |
| 21 | Prácticas profesionales | 2 | Estudios de formación de la titulación, en general en empresas o instituciones del sector (URV, 2006). | Segmento de formación en el cual el proceso de aprendizaje se realiza en empresas o instituciones del sector, habitualmente bajo la guía de un tutor. |
| 22 | Presentaciones | 2 | Exposición oral por parte de los alumnos de un tema concreto o de un trabajo (previa presentación escrita) (URV, 2006). | Exposición por parte de los alumnos de un trabajo previamente desarrollado, normalmente apoyado por recursos audiovisuales. |
| 23 | Mapas conceptuales | 2 | Consiste en la representación gráfica de los conceptos fundamentales de la materia de aprendizaje y de sus relaciones entre sí con el fin de ayudar a los estudiantes a ver su significado (Navaridas, 2004). | Trabajo cuyo objetivo es la representación gráfica de los conceptos fundamentales de la materia de aprendizaje así como de las relaciones entre ellos. |
| 24 | Métodos de dilemas morales | 2 | Se trata de una situación problemática, generalmente presentada de forma oral, a través de la cual los participantes deberán escoger forzosamente una alternativa, que puede ser previamente razonada y contrastada en un debate. Su fundamentación está muy ligada a la clasificación de valores, ejercicios de toma de decisiones y a los estudios de casos (Jares, 2002). | Se trata de una situación problemática desde un punto de vista moral en la que los participantes deben escoger una alternativa que normalmente es previamente razonada y contrastada en un debate. |
| 25 | Ejercicio de clasificación de valores | 2 | Resulta útil como vía para tomar conciencia de los códigos de valoración que tenemos, sensibilizar sobre el sistema de relaciones en el aula y centro y facilitar su construcción desde una óptica de respeto y mutua ayuda, así como sobre diferentes tipos de contenido (procesos de discriminación, violencia, armamentismo, derechos humanos, etc. (Jares, 2002). | Tarea que tiene por objeto fundamental tomar conciencia de los códigos de valoración de cada participante. |

Fuente: Alcoba (2012).

Por otra parte, Martínez-Salanova (2008) clasificó los métodos de enseñanza según otros enfoques distintos, destacando los métodos activos y los inductivos para fomentar el aprendizaje (tabla 3). Así, Prieto, Díaz, Montserrat y Reyes (2014) lograron mejoras espectaculares en los resultados de aprendizaje semipresencial de sus alumnos, combinando metodologías activas e inductivas (*Flipped Learning* y *Just In Time Learning*), en un entorno *gamificado*. Cabe aclarar que el *Flipped learning* se basa en el uso de la grabación de las lecciones y distribución de los vídeos; en el *Just in time learning* el profesor recibe información de los problemas de comprensión de sus alumnos a su justo tiempo mediante un cuestionario de comprobación del estudio; la *gamificación* corresponde a aplicar estrategias de incentivación típicas de videojuegos (puntos, premios, bonificación, etc.).

Tabla 3. Clasificación de los métodos de enseñanza

| Modo de clasificación | Métodos | Características |
|-------------------------------------|--|---|
| Según la forma de razonamiento | Método deductivo | Cuando el asunto estudiado procede de lo general a lo particular. Estos métodos son los que tradicionalmente más se utilizan en la enseñanza. |
| | Método inductivo | Cuando el asunto estudiado se presenta por medio de casos particulares, sugiriéndose que se descubra el principio general que los rige. Es el método, activo por excelencia. |
| | Método analógico o comparativo | Cuando los datos particulares que se presentan permiten establecer comparaciones que llevan a una solución por semejanza, se procede por analogía. El pensamiento va de lo particular a lo particular. |
| Según la organización de la materia | Método basado en la lógica de la tradición o de la disciplina científica | Cuando los datos o los hechos se presentan en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que va desde lo menos a lo más complejo o desde el origen hasta la actualidad o siguiendo simplemente la costumbre de la ciencia o asignatura. |
| | Método basado en la psicología del alumno | Cuando el orden seguido responde más bien a los intereses y experiencias del alumno. Se ciñe a la motivación del momento y va de lo conocido por el alumno a lo desconocido por él. |

| Modo de clasificación | Métodos | Características |
|---|------------------------------------|--|
| Según su relación con la realidad | Método simbólico O verbalístico | Cuando el lenguaje oral o escrito es casi el único medio de realización de la clase. Para la mayor parte de los profesores es el método más usado. |
| | Método intuitivo | Cuando se intenta acercar a la realidad inmediata del alumno lo más posible. |
| Según las actividades externas del alumno | Método pasivo | Cuando se acentúa la actividad del profesor permaneciendo los alumnos en forma pasiva. Exposiciones, dictados... |
| | Método activo | Cuando se cuenta con la participación del alumno y el mismo método y sus actividades son las que logran la motivación del alumno. El profesor se convierte en el orientador del aprendizaje. |
| Según la sistematización de conocimientos | Método globalizado | Cuando a partir de un centro de interés, las clases se desarrollan abarcando un grupo de áreas, asignaturas o temas de acuerdo con las necesidades. |
| | Método especializado | Cuando las áreas, temas o asignaturas se tratan independientemente. |
| Según la aceptación de lo enseñado | Dogmático | Impone al alumno sin discusión lo que el profesor enseña, en la suposición de que eso es la verdad. Es aprender antes que comprender. |
| | Heurístico o de descubrimiento | Antes comprender que memorizar, antes descubrir que aceptar como verdad. El profesor presenta los elementos del aprendizaje para que el alumno descubra. |

Fuente: elaboración propia a partir de Martínez-Salanova (2008).

Métodos docentes para el desarrollo de competencias

De entre los posibles métodos docentes, De Miguel *et al.* (2006) destacaron siete de ellos por ser reconocidos como “buenas prácticas” a utilizar: método expositivo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo, aprendizaje orientado a proyectos y contratos de aprendizaje. En cuanto a las competencias desarrolladas mediante el aprendizaje basado en problemas, el equipo de investigadores identificaron las siguientes: resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo y comunicación (argumentación y presentación de información), así como actitudes y valores tales como

meticulosidad, precisión, revisión, tolerancia y contraste. El potencial de los seis otros métodos para el desarrollo de competencias se exponen en las tablas 4-6.

Estudios recientes muestran que los métodos actualmente más empleados en el ámbito universitario son: clase magistral, estudio de casos, proyectos, aprendizaje basado en problemas, trabajo en grupo/equipo y prácticas de laboratorio (Halbaut *et al.*, 2014). De ellos, destaca el método expositivo/lección magistral por ser a menudo el más usado, si bien los estudiantes valoran más positivamente los métodos orientados al aprendizaje basado en experimentos, proyectos, casos o problemas para el desarrollo de competencias (Halbaut, García-Montoya, Calpena, Álvarez y Martí, 2015). Pero debemos tener en cuenta que las metodologías y estrategias novedosas o menos utilizadas suelen parecer más atractivas para los estudiantes; este atractivo se desvanece en cuanto su aplicación se vuelve más común (Fernández, Cano y Julia, 2014).

Tabla 4. Competencias desarrolladas en el ámbito de los conocimientos

| Competencias desarrolladas en el ámbito de los conocimientos mediante distintos métodos de enseñanza | | | | | |
|---|---|---|--|---|--|
| Exposiciones | Ejercicio de casos | Ejercicios/ problemas | Aprendizaje cooperativo | Proyectos | Contrato de aprendizaje |
| Procesamiento de la información y evaluación de situaciones y casos reales. Análisis, razonamiento, y toma de decisiones. | Observación, identificación y evaluación de situaciones y casos reales. Análisis, razonamiento, y toma de decisiones. | Procesamiento de la información y selección facilitada: selección y organización de datos, registro y memoria, etc. | Búsqueda, selección, organización y valoración de información | Ánalisis, síntesis y conceptualización. | Aprendizaje autónomo. Aplicación de estrategias cognitivas en la construcción de conocimiento. Aplicación de estrategias metacognitivas (autoexplotación, autorregulación, y autoevaluación). Organización y planificación del aprendizaje. Aplicación de métodos y procedimientos diversos. Auto-motivación y persistencia en el trabajo. |
| Generales para el aprendizaje | Académicos vinculados a una materia | Adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos vinculados a una materia. | Adquisición de los casos desde la óptica del conocimiento específico de una materia, enmarcándolos en enfoque teórico o en soluciones aplicadas. Generar nuevo conocimiento de la materia a partir del estudio de casos. | Compreensión profunda de conceptos abstractos esenciales para la materia. | Desarrollo y profundización de conocimientos, destrezas y habilidades técnicas. |
| Vinculados al mundo profesional | | Aplicación y utilización de conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional. | Aplicación y utilización de conocimientos para la solución de problemas de tipo profesional. | Investigación e innovación de soluciones técnicas. Transferencia de conocimientos y procedimientos generales y específicos a situaciones prácticas. | Iniciativa. Organización y planificación del trabajo. |

Fuente: elaboración propia a partir de De Migel (2006).

Tabla 5. Competencias desarrolladas en el ámbito de las habilidades y destrezas)

| Competencias desarrolladas en el ámbito de las habilidades y destrezas mediante distintos métodos de enseñanza | | | | | | |
|--|---|---|---|---|--|--|
| | Exposiciones | Estudio de casos | Ejercicios/ problemas | Aprendizaje cooperativo | Proyectos | Contrato de aprendizaje |
| Intelectuales | Estrategia de adquisición de reflexión, síntesis y evaluación. | Habilidad para generar, diseñar e implementar conocimiento aplicado e instrumental que se ajuste a las necesidades de los casos y del mundo real. | Desarrollo de habilidades que faciliten el pensamiento propio del alumno. | Resolución creativa de problemas. Resumir y sintetizar. | Pensamiento sistémico. Pensamiento crítico. | |
| De comunicación | Comunicación de ideas y elaboración de conclusiones. Relación con el profesor/ponente. | Habilidades de comunicación de ideas, argumentación y elaboración de conclusiones de forma efectiva para diferentes situaciones y audiencias. | | Expresión oral; planificación y estructuración del discurso, manejo de la assertividad, claridad en la exposición, readecuación del discurso en función del feedback recibido. Invitar a expresarse. Plantear cuestiones. | Manejo de información. Expresión oral y escrita. | Expresión oral y escrita. Argumentación. Uso de TIC. |
| Interpersonales | Aprender a escuchar. Discutir con otros las ideas planteadas. | Habilidad de escuchar, respetar las ideas de otros, dialogar, etc. | | Desempenío de roles (líder, facilitador, secretario...). Reconocer aportaciones. Expressar desacuerdo. Animar a otros. Expressar apoyo. Pedirclaraciones. Reducir tensiones. Mediar en conflictos. | Trabajo en equipo. Respeto a los demás. Responsabilidad individual y grupal. | Confianza en los interlocutores; profesorado, etc. Habilidades sociales. Negociación con el profesorado. |
| Organización/ gestión personal | Adquisición de estrategias de planificación, organización, gestión del tiempo y recursos para el aprendizaje. | Habilidades para resolver, gestionar técnicas, procedimientos, recursos o aercamientos que contribuyan al desarrollo exitoso de casos. | | Desarrollo de estrategias de planificación, organización y gestión de tiempo y recursos para el aprendizaje. | Planificación y organización del trabajo. Diseño de investigación. Toma de decisiones. | Gestión del propio proceso de aprendizaje. Organización del trabajo personal. Gestión de los éxitos y errores. |

Fuente: elaboración propia a partir de De Miguel (2006).

Tabla 6. Competencias desarrolladas en el ámbito de las actitudes y valores

| Competencias desarrolladas en el ámbito de las actitudes y valores mediante distintos métodos de enseñanza | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|
| | Exposiciones | Estudio de casos | Ejercicios/ problemas | Aprendizaje cooperativo | Proyectos | Contrato de aprendizaje |
| De desarrollo profesional | Desarrollar habilidades relacionadas con la formación permanente (<i>life long learning</i>). | Tener las habilidades necesarias para el ejercicio profesional autónomo, con iniciativas instrumentales (ajuste, tolerancia, flexibilidad) aplicables a una amplia gama de situaciones imprevisibles. | Adquisición de hábitos de rigor profesional. | Expresar sentimientos. Demostrar aprecio. Vivir satisfactoriamente la interacción con individuos o grupos. Afrontar las perspectivas y aportaciones de otros como oportunidades de aprender. | Initiativa. Constancia. Sistematización. | Responsabilidad profesional. Toma de decisiones. Rigor y fundamentación. |
| De compromiso personal | Desarrollo de la motivación, la atención y el esfuerzo para el aprendizaje. Desarrollo de la autonomía. | Tener iniciativa para sacarresolver problemas con responsabilidad y autonomía, tanteando ventajas e inconvenientes. | Desarrollo de la motivación, la atención, la atención y el esfuerzo para el aprendizaje. | Practicar la escucha activa. Compromiso con el cambio y el desarrollo social. Tomar conciencia de lo comunitario, de la cooperación frente a la competición. Asumir la diferencia y lo pluridimensional. | Responsabilidad personal y grupal. | Responsabilidad en un proyecto propio de formación. Confianza en sí mismo. Tolerancia consigo mismo. Toma de decisiones. |

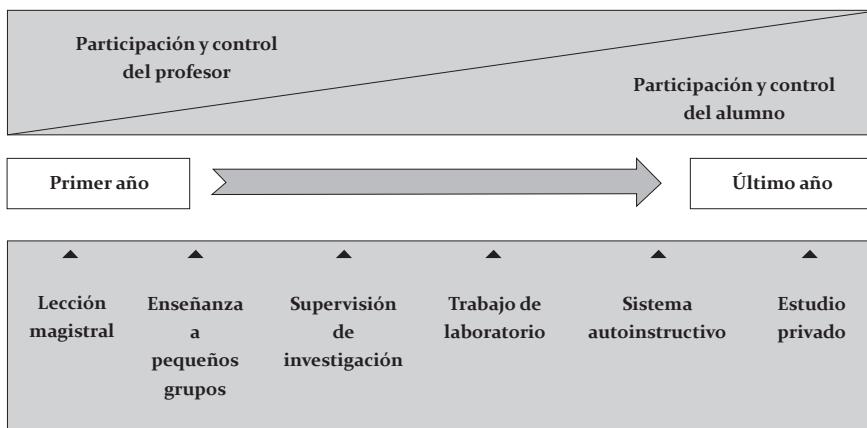
Fuente: elaboración propia a partir de De Mignel (2006).

Selección de los métodos docentes

Si en la literatura no existe un común acuerdo en las definiciones, en cambio todos coinciden en que los métodos de enseñanza son una opción del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, sin poder no obstante prescindir de ellos. Los profesores seleccionan aquellos que consideran más adecuados en el entorno y momento determinado. Por otra parte, no es fácil definir la superioridad de un método frente a otro, pues todos presentan aspectos positivos (Junta de Andalucía, 2012). Además, como bien lo expresa Prieto (2015) en su blog *Profesor 3.0*, “no hay una metodología panacea y ganadora que logra la mejora garantizada del aprendizaje”.

Una reciente investigación “El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados” (EDU2012-32766), financiada por Ministerio de Economía y Competitividad que empezó en 2012 con la participación de siete universidades del Estado español, demostró que a juicio de los graduados, si bien no destaca ningún método docente como *nada útil*, los que mejor preparan en competencias son los que se fundamentan en la ejercitación, actividades elaborativas, relación teoría-práctica, participación activa y responsable del estudiante y, de manera destacada, prácticas en el contexto (Giné *et al.*, 2014; Halbaut *et al.*, 2014).

La decisión para esta selección dependerá de los siguientes factores (Fernández March, 2006): características de la población estudiantil, materia a enseñar, personalidad del profesor, condiciones físicas y materiales, objetivos previstos. Además, conviene tener presente que la presencia y el control del docente deberían disminuir a medida que los estudiantes vayan progresando en su itinerario curricular (Brown y Atkins, 1994), tal como se muestra en la figura 2. En esta línea, Zabalza (2011) recuerda una frase de uno de sus profesores: “los buenos profesores forman a sus estudiantes de la misma manera que los océanos forman los continentes, retirándose”.

Figura 2. Evolución de la autonomía del estudiante

Fuente: elaboración propia a partir de Fernández March (2006) y Zabalza (2011).

En la actualidad, la enseñanza todavía abusa de la memoria y puede llegar a aburrir a los estudiantes, quienes acaban desertando de las clases; la evaluación final tiene un peso considerable y poca realimentación, y el trabajo individual sufre a menudo de una falta de atención personalizada (Prieto, Díaz, Montserrat y Reyes, 2014). Estas deficiencias hacen que las expectativas de los alumnos no se vean cumplidas (Halbaut *et al.*, 2014).

Según Fernández March (2006), conviene seleccionar lo que mejor funciona en las diferentes fases del aprendizaje definidas por Entwistle (1997), tal como se indica en la tabla 7. Además, para propiciar un buen aprendizaje y una formación en competencias interesa combinar estos tres componentes metodológicos: métodos basados en exposiciones magistrales, métodos orientados a la discusión o al trabajo en equipo y métodos fundamentados en el aprendizaje individual. Así lo expresa Prieto (2015) en su blog *Profesor 3.0*: “la mejor estrategia para el buen aprendizaje de los estudiantes es la que combina lo mejor de diversas metodologías y estrategias de eficacia probada para lograr el compromiso y la participación voluntaria de los alumnos en actividades de aprendizaje bien escogidas que les llevarán a aprender y a desarrollar sus competencias”.

Finalmente, cabe enfatizar que en una enseñanza centrada en el aprendizaje, la evaluación también debe considerarse como un método más y no solo una comprobación del aprendizaje. “Si evaluamos mal, nuestros alumnos aprenderán mal aunque nuestra enseñanza sea excelente” (Morales, 2001).

Tabla 7. Métodos didácticos pertinentes en cada fase del proceso de enseñanza-aprendizaje

| Funciones del proceso de enseñanza-aprendizaje | Métodos didácticos pertinentes |
|--|---|
| 1. Presentación de la información | Una buena <i>lección magistral</i> cumple bien esta función. También lo pueden hacer los métodos de trabajo autónomo si poseen buenos materiales. |
| 2. Recuperación de las lagunas o ideas erróneas en conocimientos previos (<i>remedial support</i>) | Cuando el grupo es amplio los modelos magistrales no consiguen cumplimentar esta función. Sí se puede hacer a través de los seminarios, el trabajo en grupo (mediante el apoyo entre iguales) o a través de preguntas y actividades <i>ad hoc</i> en el trabajo autónomo. |
| 3. Reforzamiento de la comprensión | La lección magistral puede cumplir esta función a través de niveles adecuados de redundancia y repasos. El método de trabajo autónomo lo puede conseguir mediante materiales complementarios y actividades de autoevaluación. En el trabajo en grupos resulta un poco más problemático y depende del apoyo clarificador que se puedan prestar entre sí los miembros del grupo. |
| 4. Consolidación (a través de la práctica) | Todas las modalidades metodológicas pueden conseguir este propósito aunque siempre que lo planteen a través de actividades específicas que exijan a los sujetos contrastar sus aprendizajes. El trabajo autónomo está especialmente indicado (en la medida en que es cada sujeto individual el que ha de lograr consolidar su aprendizaje). Las prácticas de campo, la resolución de problemas, etc., constituyen estrategias de consolidación. |
| 5. Elaboración y reelaboración de la información | Una fase más profunda del aprendizaje exige la incorporación de nuevas informaciones y su integración en las anteriores ampliando en extensión y profundidad los aprendizajes. Todos los métodos pueden lograrlo si se incorpora como momento específico del proceso y se suministran las informaciones adecuadas. |
| 6. Consolidación profunda y fijación del aprendizaje | Exige un momento de revisión final que permita integrar los aprendizajes parciales anteriores. La lección magistral lo puede hacer, también el trabajo autónomo (a través de actividades de aplicación y afianzamiento del aprendizaje). El trabajo en grupo requiere la intervención directa del profesor para conseguirla. La realización de informes o proyectos ayuda en esta fase de consolidación final. |

Fuente: Fernández March (2006).

Actualmente, los nuevos graduados no muestran dudas respecto a la relación entre evaluación y desarrollo de competencias, apuntando cinco condiciones específicas (integración, aplicación, contextualización, retroacción y reflexividad) y dos transversales (instrumentos y agentes) que deberían reunir una evaluación auténtica. Aun así, parten de un sentimiento generalizado de que lo que menos ha evolucionado es el tema de la evaluación (Giné *et al.*, 2014).

Conclusión

Tras la revisión y las experiencias documentadas parece evidente que no hay un método “panacea” para validar un aprendizaje efectivo y seguro, que asegure la adquisición de competencias de nuestros estudiantes completamente. Lo que sí está claro es que algunas prácticas (ver tabla 7) parecen ser especialmente adecuadas y debería extenderse su utilización y profundización para establecer procedimientos extrapolables. En este caso, es imprescindible planificar objetivos —como competencias a adquirir— y combinar diversas metodologías y estrategias de eficacia probada para lograr la implicación voluntaria de los alumnos en las actividades de aprendizaje que les llevarán a aprender y desarrollar sus competencias. Esta planificación deben hacerla los equipos docentes según las características de la docencia a implementar, a partir de un conocimiento profundo de las posibilidades de las metodologías. Así podrán seleccionar unas combinaciones metodológicas funcionales que integren el proceso de evaluación contemplado como un método más de enseñanza, dejando espacio a la autonomía de los estudiantes. En todos los casos, la retroacción es indispensable con el fin de posibilitar la reflexividad y que los alumnos aprendan de los errores, un eslabón muy importante de la formación en competencias.

Bibliografía

- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en la educación superior. *Contextos Educativos*, 15, 93-106. Recuperado de <http://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/657/620>

- Amador, J. A. (2012). *La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro.
- Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación a debate. Análisis de problemas y planteamiento de propuestas para la docencia y la formación del profesorado universitario*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Brown, G. y Atkins, M. (1994). *Effective Teaching in Higher Education*. Londres: Routledge.
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006). *Metodologías de la enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio de educación superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo. Recuperado de http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF
- Entwistle, N. J. (1997). Contrasting perspectives on learning. En Marton, F., Hounsell, D. J. y Entwistle, N. J. (Eds.), Edimburgo *The Experience of Learning*. Scottish Academic Press.
- Fernández, M, Cano, E. y Miró, J. (2014). Educational assessment for the professional competences development in new degrees: perceptions and casual attribution processes of first new European Higher Education Area graduates. *Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference Valencia* (pp. 1660-1669). Valencia, España
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández March, A., Maiques, J. M. y Ábalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10.1, 43-66.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Prácticas de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferrández, A. y Saramona, J. (1975). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Nueva York: Penguin Books.
- García, J. A. (2006). *Què és l'Espai Europeu d'Educació Superior. El repte de Bolonya. Preguntes i respuestes*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Giné, N., Halbaut, L., Portillo, M. C., Aróstegui, M., García, E. y González, P. (2014). Feedback de los graduados de la UB sobre el proceso de adquisición de competencias. Formación y evaluación en competencias de los primeros egresados. *Proceedings of the VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI). Tarragona* (en prensa).
- Halbaut, L., García, E., Aróstegui, M., Miró, J., Fernández, M., Cano, E. (2014). Opinión y percepción de los nuevos graduados de Farmacia sobre la adquisición de competencias. *Ars Pharmaceutica*, 55(2), 22-23.
- Halbaut, L., García-Montoya, E., Calpena, A., Álvarez, E., Martí, D. (2015). Percepción de los nuevos graduados de Farmacia sobre la adquisición de competencias frente a los egresados de Ciclo Formativo. *Proceedings of the 8ª Trobada de Professorat de Ciències de la Salut. Barcelona* (en prensa).
- Jares, X. (2002). Métodos y actividades didácticas. En Rodríguez, M. (Ed.), *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Junta de Andalucía (2012). *Guía de métodos y técnicas didácticas*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdesalud/hmotril/index.php?sec=139>
- Knight, P. T. (2006). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation?* Bruselas: Boeck & Larcier.
- López-Yarto, L. (1997). *Dinámica de grupos. Cincuenta años después*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martínez-Salanova, S. E. (2008). Clasificación de los métodos de enseñanzas, basada en textos de Renzo Titone y de Imideo Nérici. Recuperado de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0031clasificacionmetodos.htm>
- McGill, I. y Brockbank, A. (2004). *The action learning handbook*. Londres: Routledge Falmer.
- MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Morales, P. (2011). *Curso 8. Evaluación de los aprendizajes: nuevos enfoques*. Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://www.unizar.es/ice/index.php/formacion-continua-2015/materiales/61-curso82011>

- Moreno, J. M., Poblador, A. y del Río, D. (1978). *Historia de la Educación*. Madrid: Paraninfo.
- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Ocampo, A., Amador, E., Guzmán, G., Arellano, I., Rivera, L. y Bezanilla, J. M. (2005). *Células de Aprendizaje*. Universidad de Londres. Recuperado de http://www.udlondres.com/revista_psicologia/articulos/celulas.htm
- Pagés, T., Cornet, A. y Pardo, J. (Coords.) (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Peleberg, A. (1970). *Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores*. Traducción del original publicado en *Unesco's Bulletin Prospects in Education*, 1970, 1.3. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res002/txt4.htm>
- Prieto, A. (2014). Trece características que distinguen a los mejores profesores-alumnos que participan en los cursos de formación del profesorado. Recuperado de <http://profesor3puntoo.blogspot.com.es/2012/11/lo-que-hacen-mis-mejores-profesores.html>
- Prieto, A. (2015). Combinar estrategias de gamificación, flipped learning y métodos inductivos mejora espectacularmente el aprendizaje. Recuperado de <http://profesor3puntoo.blogspot.com.es/2015/01/la-combina-cion-de-estrategias-de.html>
- Prieto, A., Díaz, D., Montserrat, J., Reyes, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación en entornos de aprendizaje universitarios, *ReVisión*, 7(2), 27-43. Recuperado de [http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path\[\]&path\[\]](http://www.aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=view&path[]&path[])
- Roux, R. y Anzures, E. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 15(1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027014>
- Ruiz, M. G. (2007). Métodos didácticos para enfermería. Enfermería integral. *Revista científica del Colegio Oficial de A.T.S de Valencia*, 78, 25-29.
- URV (2006). *Guia de Metodologies Docents*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario.* Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9(3), 75-98. Recuperado de <http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/302/pdf>

Diez argumentos que sustentan el uso de e-portfolio para evaluar competencias

Núria Giné Freixa*

En el presente capítulo, tras exponer los aspectos conceptuales básicos de los que se parte, se presenta la idoneidad del uso del *portfolio* digital como instrumento para la evaluación de competencias. Esta idoneidad se organiza en torno a un decálogo construido con base en las aportaciones teóricas, pero también en las aportaciones emergentes de la investigación en que estudiantes, graduados y docentes expresan su percepción sobre la relación entre la adquisición de competencias y el proceso de evaluación que se sigue en diversas universidades del territorio español.

Donde todo converge: el aprendizaje del estudiante

El filósofo griego Aristóteles (384 AC-322 AC) afirmó que “enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma; la función vital es aprender”. Recordar esta afirmación es relevante en cuanto al enfoque del presente capítulo, puesto que a menudo se corre el riesgo de agigantar algunos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje (como pueden ser determinados instrumentos, los tiempos, algunos recursos, etc.), nublando con ello la idea que todos estos componentes toman sentido solo si contribuyen a un mayor y mejor aprendizaje del estudiante. Si la intención es poner el aprendizaje estudiantil como eje central, una primera consecuencia va a ser el posicionamiento dentro de la perspectiva

* Doctora en Pedagogía (premio extraordinario), licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (especialidad Psicología de la Educación), especialista en Educación Social. Miembro del Grupo de investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA), miembro del Grupo de Innovación Docente en Evaluación y Tecnología (GIDAT), miembro del Grupo de Innovación Docente de Educación Social NOVEDUSOC, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Correo electrónico: nuria.gine@ub.edu

que enfatiza el punto de vista de los actores. Una segunda consecuencia es considerar el *e-portfolio* como un instrumento y la evaluación como un proceso (y a ambos como componentes tanto más valiosos cuanto mejor contribuyan al aprendizaje).

La mirada de los actores: graduados y docentes

*... donde el encargado de la evaluación pregunta:
“¿cómo encaja esa gente en nuestro programa?”
deberíamos estar preguntando: “¿cómo encaja este
programa en la vida de la gente?”*
(Kushner, 2009, p. 14)

Los graduados y docentes que han participado en la investigación “El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados”²⁰ son responsables de gran parte del contenido de este capítulo. En síntesis, el objetivo de la citada investigación es doble: en primer lugar, identificar los procesos, especialmente los evaluativos, que han favorecido (o dificultado) la adquisición de competencias; en segundo lugar, identificar y comprender estos procesos a partir de la mirada de los diferentes agentes implicados.

Las palabras de Kushner, que encabezan el presente apartado, concentran los argumentos a favor de estos objetivos: conviene preguntarse cómo encaja la evaluación para el aprendizaje de competencias en la vida de la “gente” (docentes, estudiantes y graduados), comprender cómo los procesos evaluativos y sus componentes han contribuido a favorecer o dificultar el desarrollo de competencias, y tomar esta realidad en consideración para analizar y, en último término, mejorar las prácticas universitarias. Los saberes de docentes y estudiantes, en nuestro caso, se recogen mediante grupos de discusión, por lo que los informantes de

²⁰ I+D Edu2012-32766, financiada por el MINECO. Llevada a cabo por un equipo docente pluridisciplinar e interuniversitario, se ha propuesto obtener una radiografía de cómo ha influido el proceso de evaluación en el desarrollo competencial de los egresados formados tras la implantación del EEES en territorio español.

la investigación no hablan en exclusiva ni en concreto de *portfolio* ni de *e-portfolio*. Sin embargo, ellos expresan con claridad, vividez y matiz las características de los contextos, instrumentos y procesos que contribuyen a facilitar el desarrollo de las competencias requeridas tanto en las carreras cursadas como en la vida profesional y personal.

Es desde estas miradas, desde lo vivido y lo sentido por estudiantes, graduados y docentes universitarios, desde donde se organiza este capítulo. Conviene avanzar, pues, que las aportaciones proporcionan (y los organizadores del segundo capítulo sintetizan) concepciones compartidas sobre qué aspectos de la evaluación facilitan el desarrollo de competencias. En este sentido, el “decálogo” que se presenta reúne las condiciones de organizador, pero también las de altavoz del sentir y el vivir de graduados y docentes universitarios.

La evaluación: proceso al servicio del aprendizaje

Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils?

(Saint-Onge, 1987)

La evaluación es un tema recurrente en el debate didáctico y pedagógico actual, de manera que es mucha la literatura existente. Es por ello que solo se pretende resaltar aquí cuatro de los aspectos que se toman como referentes básicos:

- Tal como señala Saint-Onge, la pregunta fundamental que se formula cualquier docente es la repercusión de su tarea sobre el aprendizaje del estudiante (“yo enseño, pero... ¿ellos aprenden?”) La función nuclear de la evaluación, además de la calificación, es responder a esta pregunta.
- La evaluación es la herramienta insustituible de quienes enseñan para *decidir* lo que conviene a su relación pedagógica con el aprendiz; asimismo, la evaluación es inestimable para quien aprende, pues orienta su toma de decisiones en la relación pedagógica con la adquisición de conocimiento.
- Hoy se acepta que la evaluación de los aprendizajes es parte *integrante de la enseñanza*. En este sentido, las actividades e

instrumentos de evaluación a menudo son indisociables de las metodologías de aprendizaje.

- En consecuencia con los tres puntos anteriores, el acto de evaluar tiene la misma persistencia en el tiempo que el acto de enseñar/ aprender, puesto que valora el grado de aprendizaje que se da tras la enseñanza, orienta la toma de decisiones de docente y aprendiz, y puede usar los mismos instrumentos y metodologías previstos para la enseñanza/aprendizaje. Es por ello que se considera a la evaluación como un *proceso* (no concretado en un acto puntual o un tiempo específico).

El *portfolio*: instrumento para evidenciar competencias

... a representative collection of one's work. As the word's roots suggest (and as is still the case in the arts), the sample of work is fashioned for a particular objective and carried from place to place for inspection or exhibition.
(Wiggins y McTighe, 2006, p. 347)

Portfolio, portafolio, carpeta de aprendizaje, cartera de evaluación... son diferentes términos usados para nombrar un instrumento que, esencialmente, comparte tres características:

- Es una colección de evidencias (trabajos, actuaciones, artículos, productos, intervenciones, proyectos...) de lo que una persona es capaz de llegar a hacer. En este sentido, el *portfolio* se muestra como un instrumento que plasma las competencias, especialmente porque no se limitan las fuentes de saber (que pueden ser documentales, personales, experienciales...) ni el tipo de conocimiento (cada evidencia es integradora de cualquier tipo de saberes, según los que se requiera para cada obra).
- Las evidencias son seleccionadas reflexivamente por el propio autor o autora. En este sentido, el *portfolio* muestra competencias situadas, puesto que por ser personales deben pertenecer a un contexto único y concreto de realización y producción. Una

segunda implicación, no menos importante, es que el *portfolio* se concibe dinámico, cambiante, puesto que la competencia se desarrolla y evoluciona y, con esta evolución competencial, el autor o autora revisa o cambia la selección inicial.

- El conjunto de evidencias y la selección obedece a una finalidad, que tiene por objetivo demostrar tanto el proceso como el punto de dominio a donde se ha llegado. En este sentido, el *portfolio* muestra su capacidad para realizar la evaluación (respecto a los objetivos propuestos), tanto por parte del autor como por parte de otros agentes; tanto durante el proceso de realización como en el proceso de avance y resultados. Asimismo, comporta la explícitación de los objetivos a los que se pretende llegar y de los criterios para o con los que será evaluado.

Es importante recalcar que las tres características son generales y compartidas por los diferentes términos mencionados. A partir de estas, diferentes autores introducen matices de significado a través de las diferentes denominaciones (por ejemplo, se puede diferenciar según si predomina el aspecto de aprendizaje o el de evaluación, si es estudiantil o profesional, etc.).

En el *e-portfolio* o *portfolio* electrónico, se destaca con su nombre el hecho de ser virtual, con lo que mantiene las condiciones generales (contenedor de evidencias, seleccionadas, con la finalidad de mostrar de qué se es capaz); mientras que el formato digital incrementa las posibilidades de diversificar estas evidencias (pueden ser escritas, sonoras, presentaciones, grabaciones, videos, etc.) y trabajar colaborativamente, ajustarse con flexibilidad a los cambios que el autor desee de manera asincrónica, y establecer criterios de realización o de evaluación adaptados a situaciones diversas.

Decálogo del *e-portfolio* como instrumento para evaluar competencias

Argumento 1. Un *e-portfolio* expresa el “saber resolver” del estudiante con parámetros significativos

Y en este sentido yo soy defensor de la transparencia y de que los estudiantes sepan qué tienen que adquirir y con estas evidencias el hecho de que no pongas nota no quiere decir que no lo tengan desarrollado y esto lo pueden revisar, lo pueden ver cuando haga falta...

(Jaime, profesor. Ingeniería)

Aprender competencias y mostrarlas para que se pueda evaluar su desarrollo va más allá de adquirir determinados conocimientos. Las competencias requieren acción, pero una acción en la que no se utilice sin más lo aprendido, aplicando meramente la solución o la fórmula precisa para resolverlos, sino que conviene que el aprendiz modifique, ajuste y adapte las ideas o habilidades o valores aprendidos a situaciones particulares con una intención concreta. Habitualmente se actúa como si cualquier estudiante fuera capaz de hacer el paso desde el conocimiento segmentado a la resolución de una tarea compleja situada. Sin embargo, esto no ocurre así, sino que requiere que el estudiante sea capaz, ante una tarea de aplicación, de responder a preguntas como ¿para qué me va a servir esta tarea?, ¿qué avances o aprendizajes me aporta?, ¿qué tipo de situaciones sería capaz de resolver con estos conocimientos (a menudo segmentados) que voy adquiriendo? La respuesta a estas preguntas las tiene el docente. Y conviene comunicar estas intenciones, de manera que el estudiante las comprenda y las comparta; y también conviene expresar explícitamente la relación que las tareas tienen con los objetivos, en lo que se puede denominar “pedagogía de la transparencia” (Jorba y Sanmartí, 2007), y que guarda intensas relaciones con corrientes de pensamiento como las que ponen énfasis en la metacognición (Biggs, 1988) o el “diseño hacia atrás” de Wiggins y McTighe (2006).

El *e-portfolio* permite expresar la relación que mantienen las tareas con las finalidades de aprendizaje (sean estas formuladas como objetivos, competencias, situaciones o tareas a resolver).

Figura 1. *E-portfolio* (en plataforma Eduportfolio²¹) organizado por competencias.

El *e-portfolio* mantiene en todo momento delante de los ojos del estudiante las finalidades del aprendizaje (ver A: 8 competencias más tres apartados complementarios)

A. Explicación sintética de las competencias a desarrollar

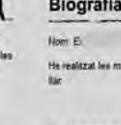
B. Desarrollo o presentación de evidencias para cada una de las competencias

En la figura 1 se puede observar cómo, a la derecha en forma de enlaces, o arriba en forma de carpetas, el estudiante expresa sintéticamente las ocho competencias que desarrolla esta asignatura. Cabe señalar que para conseguir que las evidencias recogidas por cada estudiante (en la parte B de la figura 1) sean coherentes, pertinentes y válidas, no basta con este aspecto formal, sino que es necesario explicitar, comunicar y compartir tanto como sea posible las finalidades pretendidas con el estudiante. Es por ello que la expresión de estas competencias es abierta, de manera que solo se anotarán las finalidades cuando tanto el docente como cada estudiante pueda dar significado a cada competencia que se le pide (figura 2). El *e-portfolio*, con este sistema formal, permite que el estudiante y el docente mantengan presentes en todo momento, como puntos

²¹ En las ilustraciones de este capítulo se usarán ejemplos de la práctica realizada con estudiantes universitarios usando la plataforma Eduportfolio (<http://eduportfolio.org/>). Eduportfolio es una plataforma abierta y ha sido creada por un equipo multidisciplinar (estudiantes, profesores, informáticos...) con la finalidad de adaptarse al contexto y el proceso educativo. Existen otras plataformas también abiertas, con similares prestaciones y recursos (como es el caso de Mahara, <https://mahara.org/>) y muchas de las instituciones de educación superior tienen plataformas propias.

comunes de consecución, los aprendizajes o potencialidades a los que se deben referir las tareas a realizar o las evidencias a presentar.

Figura 2. Dos estudiantes (izquierda) expresan las competencias de una misma asignatura de diferente manera, de acuerdo con la comprensión que de ellas tienen, de manera que les resulten significativas en su propio proceso de aprendizaje y evaluación; a la derecha, las competencias en el *portfolio* de la profesora

| | | |
|--|---|---|
| Pla  Biografía  <p>L'enllaç marcat (+) permet publicar després d'anagrar les subseccions que conté la secció corresponent.</p> <p>Biografie</p> <ul style="list-style-type: none"> [+] 1. Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat [+] 2. Comportament étic [+] 3. Capacitat comunicativa [+] 4. Dissenyar, desenvolupar, organitzar i regular processos de treball educatius/investigatius [+] 5. Cotestar la configuració (bàstica) de la professió [+] 6. Elaborar propostes, eines i instruments educatius per emprengudir millorar els processos, continguts i recursos educatius i socials [+] 7. Analitzar,avaluar i resoldre els contextos,accions, col·laboració i educatius [+] 8. Impulsar i responser en el fons del treball coordinat amb el conjunt de professionals i amb la xarxa de serveis i/o instituts <p>Antes de perder la ilusión en algo No te rindas! Si te rindas, aver es de alcanzar y comenzar de nuevo aceptar tus sombras, enterrar tu libertad al lastre, retomar el vuelo</p> | Pla  Biografía  <p>L'enllaç marcat (+) permet publicar després d'anagrar les subseccions que conté la secció corresponent.</p> <p>Biografie</p> <ul style="list-style-type: none"> [+] 1. Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat [+] 2. Comportament étic [+] 3. Capacitat comunicativa [+] 4. Dissenyar,processos de treball educatius [+] 5. Cotestar la professió [+] 6. Elaborar i implementar processos [+] 7. Analitzar,programp i resoldre [+] 8. Treball coordinat <p>Des de l'inici de la meva etapa activa que al prop centre i Social. Par a això en aquest</p> <p>LOS DELITOS DE ODO  <p>Els Delictos d'Odí són tots els per la seva pertinença a un grup discriminat, orientació sexual, etc.</p> <p>El Centre Asís, porta a l'aprenentatge valors relacionats amb la convivència i la solidaritat.</p> </p> | Pla  Biografi  <p>L'enllaç marcat (+) permet publicar després d'anagrar les subseccions que conté la secció corresponent.</p> <p>Biografie</p> <ul style="list-style-type: none"> [+] ... [+] Aprendentatge i responsabilitat [+] Comportament étic [+] Capacitat comunicativa [+] Dissenyar processos educatius [+] Podem [+] Enseñar i millorar (transformar) processos,contextos i recursos [+] Investigar [+] Treball coordinat <p>"parelles d' Les parelles d' - Alba i Merit - Laia i Jordina (L) - Marta i Raquel (</p> |
|--|---|---|

Uno de los sinsentidos del *e-portfolio* se da cuando el docente impone determinados apartados, tareas o ejercicios de los que solo él mismo conoce la finalidad. En este caso, el *portfolio* se puede convertir en un mero contenedor de realizaciones inconexas a los ojos del estudiante.

Argumento 2. Las evidencias con retos abiertos y situados son tan diversas como amplias las posibilidades de plasmarse en un *e-portfolio*

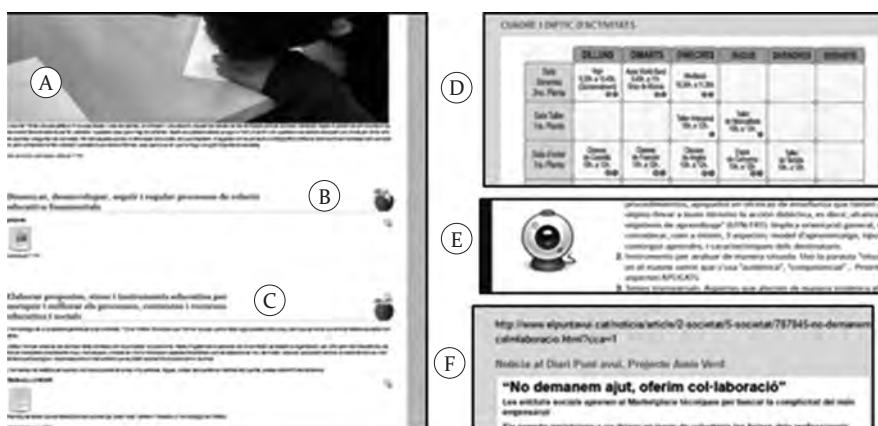
Una manera real y verdadera de evaluar competencias sería cuando nos ponen casos prácticos que corresponden a situaciones que tú te encontrarás en la vida real, ¿no?

Con casos prácticos sí se puede ver si tienes o no una competencia, y también lo pueden ver los profesores, porque no te dan las cosas hechas y los pasos a dar, sino

que tienes la necesidad de, como quien dice, espabilarte y buscar los conocimientos y relacionarlos con el caso.
 (Helena, graduada. Farmacia)

Para evaluar competencias hay que focalizar la mirada en el “saber resolver” del aprendiz, quien no solo demuestra o evidencia lo que sabe hacer, sino que identifica el vínculo entre la habilidad o procedimiento, el marco conceptual que lo apoya y los principios éticos o de valores que lo impregnán. Esta concepción de la evaluación por competencias la plasman Herman *et al.* (1992) cuando definen que se caracteriza por “demandar que los alumnos resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (p. 2). Estas evidencias competenciales pueden tomar diversas formas: planificación de un proyecto arquitectónico, desarrollo de una acción educativa, presentación artística o recital de música, defensa de un caso judicial ante una audiencia, participación en un debate sobre asuntos sociales, ejecución de un ensayo sobre temas científicos, etc.

Figura 3. Diferentes formas de resolver o evidenciar un mismo reto (tarea o propuesta) como muestra del dominio de una determinada competencia



El *e-portfolio* tiene la capacidad de recoger diversidad de formatos para sus evidencias (que serían más difícilmente recopilables en soporte papel o *portfolio* no electrónico). A título de ejemplo, en la figura 3 se puede observar cómo diversos estudiantes recogen, en torno a cada competencia, diferentes evidencias de su desenvolvimiento competencial, siendo:

- A. *Fotografías* de la intervención o acción desarrollada.
- B. Proyectos de *intervención* (en este caso anexo, despliegue a través de enlace).
- C. *Documentos* (ensayos, artículos...) elaborados por el autor.
- D. *Gráficos*, tablas, cronogramas... organizadores de las temáticas o de las acciones.
- E. *Videos* o *audios* como evidencias de intervención en el contexto.
- F. *Enlaces* a referentes conceptuales, de práctica profesional, al PLE, a medios de difusión, etc.

Argumento 3. En el *e-portfolio* se puede percibir en qué medida la evaluación constituye una parte integral de la enseñanza

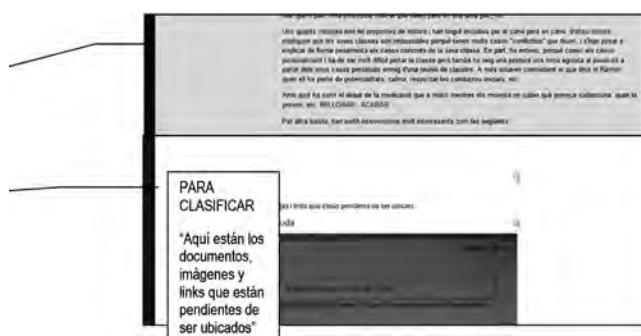
Y, ¿cómo la evaluamos? Los estudiantes se tienen que grabar; hacemos práctica de simulación en clase y la evaluación es que vayan a una aula, den instrucciones para hacer un juego o expliquen un pequeño concepto y se graban; y a ver qué problemas han tenido. Se lo pasan muy mal, no les sale muy bien y no les puedo suspender [porque están desarrollando la competencia].
(Antonia, profesora. Ciencias de la Educación)

Las palabras de la profesora Antonia ponen de relieve en qué grado el proceso de evaluar es un elemento integrante e indisociable del proceso (más amplio) de enseñanza y aprendizaje (Nunziati, 1990). Antonia subraya lo inacabado del proceso educativo en el momento de la evaluación de seguimiento o continuada: los estudiantes todavía no dominan, “se lo pasan muy mal” y, sin embargo, se realiza un ejercicio de evaluación precisamente por esto: para ayudar al estudiante a reprender el proceso a partir de su propia observación; es en este sentido que se habla de eva-

luación formativa o de evaluación formadora.²² Ambos planteamientos acentúan la relación íntima y cíclica que mantienen evaluación y aprendizaje. Conviene matizar aquí que no se trata de disolver en el aprendizaje las actividades de evaluación; al contrario: las prácticas de evaluación han de ser un elemento diferenciado para el docente (evaluación formativa) y para el estudiante (evaluación formadora), aunque formen parte del proceso más general de enseñanza y aprendizaje. Para conseguir este desarrollo cíclico de enseñanza-aprendizaje-evaluación, los docentes introducen en el proceso de enseñanza propuestas estimuladoras de la actividad reflexiva del estudiante: por ejemplo, proponen preguntas complejas o intelectualmente desafiantes, formula hipótesis que los estudiantes resuelven a través de una investigación, introducen revisiones de mejora que retan al interés y persistencia del estudiante, etc.

El *e-portfolio*, por su ductilidad y atemporalidad, permite que el estudiante plasme estos procesos cílicos de planteamiento, enriquecimiento, avance, replanteamiento, etc. Los estudiantes, por otra parte, llegan a interiorizar este ciclo y expresan su persistencia en el desarrollo de las tareas con anotaciones explícitas en el *portfolio*, como pueden ser “profundizar más”, “argumentarlo”, “fundamentar esto”, “retomar la relación con parte teórica”, etc. (figura 4).

Figura 4. Dos estudiantes expresan en su portfolio la necesidad de persistir en la tarea a partir de nuevos aprendizajes



²² La expresión "evaluación formativa" fue acuñada en 1967 por Michael Scriven, mientras Nunziati (1990) instala la "evaluación formadora" como un paso desde la evaluación hacia el aprendizaje autónomo y la autorregulación.

Argumento 4. La evaluación con e-portfolio se incardina en el marco conceptual que persigue mejorar la profundidad de los aprendizajes

- *Por eso es importante evaluar competencias con casos prácticos. Pero también hay que tener una base, o un conocimiento, o una teoría detrás que te sitúe, que... - ...¡como en CienciaVital! En CienciaVital tenías que interrelacionar conocimientos para resolver casos prácticos. (Conversación entre Berta, graduada, Ciencias de la Educación y Ana, graduada, Farmacia)*

Los estudios universitarios pretenden aprendizajes que provoquen cambios cualitativos en el estudiante, aprendizajes que no solo representen acumulación y organización de información, sino que lleven al estudiante a un entendimiento comprensivo y crítico de los aspectos fundamentales de la temática, materia, área o fenómeno. Este tipo de aproximación se relaciona con concepciones como la calidad de los aprendizajes, los enfoques de aprendizaje y el aprendizaje profundo, y también con la línea de formación por competencias. En palabras de Salas (1998), “en el enfoque profundo el estudiante parte con la intención de comprender la materia por sí mismo, interactúa vigorosa y críticamente con el contenido, relaciona las ideas con el conocimiento previo o con su experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones, examina la lógica del argumento” (p. 61). Los tipos de tarea que respetan este acercamiento cualitativo al saber por parte del estudiante pueden ser preguntas tipo ensayo, solución de problemas, trabajos de investigación, etc., con la condición de que orienten el trabajo del alumno hacia cuestiones esenciales del conocimiento a desarrollar, sin buscar sorprender al aprendiz con aspectos de matiz o triviales, sino remarcando los aspectos más importantes o nucleares.

Figura 5. Portfolio organizado por tareas. El estudiante reunirá y organizará los diversos saberes adquiridos e interrelacionados en torno a las tareas de: realizar un diagnóstico sobre el contexto de aplicación, profundizar en el área temática, planificar una acción profesional, etc.

The screenshot shows a dark-themed e-portfolio interface. At the top, there is a navigation bar with tabs: 'Biografia', '1. Contexto', '2. Área temática', '3. Planificaciòn', and '6. Informe ejecutivo'. Below the navigation bar, the word 'Pla' is displayed in large letters. To its right, the word 'Biografia' is also displayed in large letters. On the left side, under 'Pla', there is a text block: 'L'enllaç marcat [+] permet publicar després d'amagar les subseccions que conté la secció corresponent.' Below this text, there is a list of links: 'Biographie', '[+] 1. Contexto', '[+] 2. Área temática', '[+] 3. Planificación', '[+] 4. Acción', '[+] 5. Evaluación y resultados', and '[+] 6. Informe ejecutivo'. On the right side, under 'Biografia', there is a black and white photograph of a person. Next to the photo, there is a text block: 'Apartat que dedicarem a indi respecte del projecte.' Below this, there is another text block: 'La finalitat és ORIENTAR la m pugui entendre el contingut d'. At the bottom right, there is a list of bullet points: '• el nom del projecte que tens ;', '• el tipus de tasca que hi faràs', '• el grau d'autonomia que hi as', '• l'organitzaciò o estructura sut', and '• etc. (qualsevol altra dada que consideris relevant)'.

De acuerdo con Biggs (1988), el aprendizaje profundo favorece el uso de diversos tipos de saber para enfrentarse a situaciones complejas, el desarrollo de principios analíticos y organizativos para generar inferencias de alta calidad, y el sentimiento de responsabilidad, compromiso y motivación por las tareas y proyectos. El *e-portfolio* (figura 5) brinda un ambiente óptimo tanto para diseñar un entorno de aprendizaje suficientemente rico en fuentes (contenido), para evidenciar el desarrollo de capacidades de análisis y estructuración de contenidos (organización), así como para motivar al estudiante a tareas complejas, significativas e “importantes”.

Argumento 5. Un *e-portfolio* permite basar el aprendizaje centrándose en las fortalezas y potencialidades de los estudiantes

Sí. Los temas puedes escogerlos. Pero habían de aceptártelo [el o la docente]. O sea, tenías que presentarlo y, si ellos estaban de acuerdo, pues...
 (Olga, graduada. Farmacia)

En cada uno de los estudiantes el proceso de aprendizaje (y la evaluación) es único según sus puntos de partida y sus referentes vitales; la particularidad de estas situaciones, como su incidencia en el logro, permite afirmar, junto con García (1999), que “un aprendizaje es tanto más significativo, funcional y estable, cuantas más relaciones con sentido el estudiante es capaz de establecer entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos, y el nuevo conocimiento que se le presenta como objeto de aprendizaje” (p. 4). La posibilidad de realizar estos enlaces significativos se dará si las tareas están planificadas por el docente teniendo en cuenta, por un lado, la participación del estudiante y el peso de sus conocimientos previos y, por otro, la claridad y la concreción de los nuevos saberes a adquirir (argumento 1). Esta participación del estudiante en su proceso de aprendizaje y de evaluación se puede concretar en la selección de temáticas o de contextos de aplicación (como lo expresa Olga al inicio de este apartado), pero también otorgando al estudiante algún grado de elección sobre el producto final de su trabajo, permitiendo diversidad de fuentes de información, diferente ritmo en el proceso, diversos productos finales, o promoviendo la participando en la evaluación del resultado a través de estrategias de entrevista, autoevaluación, etc. De acuerdo con Nevo (1998), “no se debería esperar de nadie que participe en una evaluación si no *participa* en ella” (p. 99).

El ambiente de aprendizaje del *e-portfolio* favorece la diversificación de las evidencias en función de los aprendizajes previos, de contextos diferentes, de necesidades de andamiaje diversas, etc., de manera que cada estudiante se apropiá de un espacio donde es el protagonista y, al mismo tiempo, responsable, del propio aprendizaje. Aunque tan solo de forma simbólica, esta apropiación del espacio de aprendizaje se puede deducir del formato que cada uno da a su *portfolio* (figura 6).

Figura 6. La diversidad de los estudiantes se expresa de manera formal en tres *portfolios* de una misma asignatura. Los contenidos y evidencias son igualmente diversificados, aún con un “plan” compartido



Argumento 6. Los e-portfolios permiten e incentivan los procesos colaborativos

“Vas a hacer una exposición, todo el mundo te mira...” bueno, está bien. Pienso que el profesor debe evaluar tu exposición, pero que tus compañeros también deben implicarse en esta evaluación.

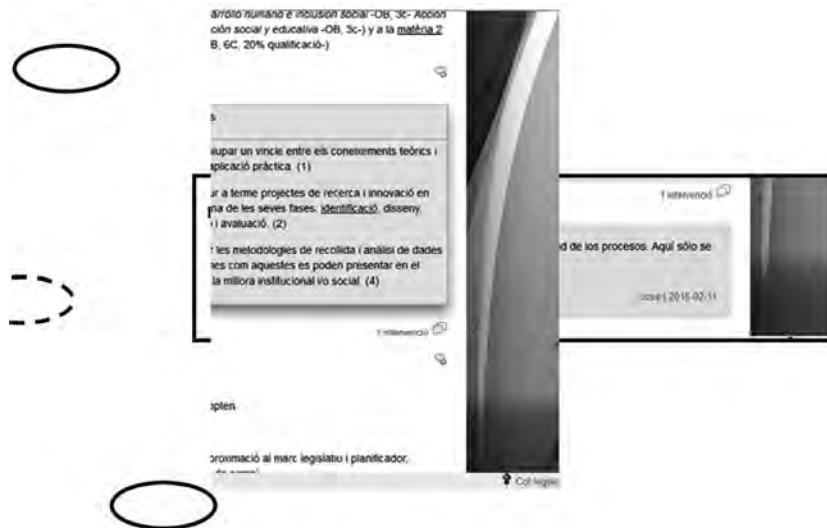
*Para que te ayuden.
Óscar, graduado. Ciencias de la Educación)*

Óscar apunta con sus palabras la importancia de implicar a todos los agentes (profesor y compañeros) en los procesos de evaluación y aprendizaje. Esta importancia no es otra que “te ayuden”, constituyendo el grupo aula o los grupos de iguales una especie de comunidad de aprendizaje donde cada uno no solo es responsable de su propio avance, sino que también toma responsabilidad del progreso del resto de miembros del grupo. El aprendizaje con interacciones múltiples está desarrollado por

corrientes como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo o las comunidades de aprendizaje. De la amplia literatura desarrollada se puede inferir que su aporte fundamental está en que el estudiante es consciente de que cuenta con otros estudiantes que no solo le apoyan, sino que aportan otros puntos de vista y de contraste; esta situación le reporta más seguridad y más probabilidades de no abandonar la tarea sin resolverla, por el compromiso que ha adquirido con el resto de miembros del grupo. Específicamente en el ámbito de la evaluación, Sanmartí (2007) enfatiza la relevancia de la interacción cuando afirma que “la concepción de la autoevaluación y la coevaluación como motor del aprendizaje sólo puede aplicarse en aulas donde impere un estilo de trabajo cooperativo” (p. 71).

El *e-portfolio*, a causa de su soporte electrónico, no limita los intercambios al aula, sino que provee al estudiantado y al profesorado de posibilidades de intercambio, debate, evaluación... que prolongan la labor cooperativa más allá de los tiempos y los espacios compartidos presencialmente. Aunque cada una de las plataformas tiene sus propias herramientas de interacción, en la figura 7 se puede observar un ejemplo de *e-portfolio* con posibilidades de: comentar (aconsejar, avisar, ofrecer, detectar, discrepar...) cada una de las entradas producidas por el autor, revisar o debatir cada comentario recibido a través de la edición de este (a la derecha de la figura), o establecer grupos de contraste y colaboración específica con parte de los compañeros (colegas).

Figura 7. *E-portfolio con diversas posibilidades de interacción: comentar/evaluar cada una de las entradas por parte de otros estudiantes o del profesor, visualizar y debatir las intervenciones de los miembros del grupo, establecer debates con “colegas”*



Argumento 7. El e-portfolio evidencia la diferencia entre evaluación y calificación

Por lo que luego a los estudiantes les hablas de evaluación —alumnos formados de tercero y cuarto— y no saben distinguir entre evaluación y calificación. “Te estoy hablando de que mejores, de que te estamos presentando un feedback, de que un igual te puede dar información...” Pero no interesa. Están contaminados solo por la calificación y esta es una problemática que pienso que tenemos que resolver.
 (Yolanda, profesora. Ingeniería)

La observación experiencial de la profesora Yolanda está hoy refrendada por numerosas investigaciones que confirman que, en su acepción tradicional, entre los estudiantes y también en la práctica docente, suelen confundirse la medición y la evaluación y, muy a menudo, incluso se identifican sus técnicas. Se puede explicar esta confusión por la do-

ble finalidad de la evaluación (mejorar el proceso o calificar) y, junto a ello, que todo el proceso de evaluación suele culminar con una nota o calificación. Sin embargo, las palabras que pronuncia la profesora como si se dirigiera a un estudiante son suficientemente claras: en su mayor parte, las actividades de evaluación no son medidas ni calificadas, sino que (tras la valoración de la ejecución realizada, y atendiendo a su finalidad), estas actividades invitan a la mejora, a la revisión, al contraste, a la ampliación, etc.

Las características del *e-portfolio* acentúan este último tipo de evaluación (durante el proceso) porque:

- Las tareas están en todo momento presentes y relacionadas ante la mirada del estudiante, del grupo y del profesor (figuras 2 y 5). En este sentido, se incrementa por visualización el sentido de recurrencia, porque vale la pena de practicar y retomar hasta el límite de la mejora posible (o hasta el límite temporal acordado).
- Los tiempos para la realización de cada evidencia, previstos en principio como suficientes, se pueden ajustar con el grupo para hacerlos realistas, pero también se pueden adaptar individualmente, en función de las especificidades de un trabajo (gran envergadura, por ejemplo) o de las del propio estudiante (situaciones excepcionales, por ejemplo).
- Incorpora procesos de trabajo colaborativos (argumento 6, figura 7) y elementos de *feedback* (argumento 9, figura 8), resaltando la importancia de aprender frente a la mera finalidad de aprobar. También pone de manifiesto el impacto que la evaluación tiene en ambos casos.

Argumento 8. En el *e-portfolio* se facilita la evaluación ultidimensional

Con un examen tipo test (que es lo más fácil para el profesor) se evalúa realmente una estrategia: si tú sabes contestar un “tipo test”.

Pero no una competencia.
(Alejandro, graduado. Farmacia)

Para evaluar competencias es necesario diversificar las evidencias de evaluación. Alejandro lo expresa de manera contundente: es preciso que haya coherencia entre lo que se pretende evaluar y la tarea o evidencia propuesta. Dado que las intenciones formativas de la educación superior, siempre complejas y a menudo abstractas, contemplan diversos tipos de objetivos, es preciso que, por una parte, se prevea instrumentos o actividades de recogida de información múltiples y variados, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. Por otra parte, implica que la evaluación provea de variadas informaciones sobre las competencias de los estudiantes, permitiendo que se expresen las distintas inteligencias y estilos cognitivos (incentivando la creatividad o el riesgo intelectual y el pensamiento divergente). Ello no comporta un número de actividades elevado, sino suficiente y necesario (aunque diverso).

La ductilidad del *e-portfolio* (figura 3) permite que el docente planifique actividades de evaluación multidimensionales. Uno de los sinsentidos en el uso del *e-portfolio* como instrumento de evaluación competencial se da cuando el docente propone evidencias cerradas, con una única solución, privando de esta forma al estudiante de la oportunidad de profundizar su comprensión a partir de valorar diferentes soluciones a diferentes problemas (Gibbs, 1981, 2003). Como manifiesta Boud (2006, citado en Rodríguez e Ibarra, 2011), “la sociedad actual demanda algo diferente a simples graduados pasivos que se conforman con un régimen de evaluación predeterminado. Se pretende, en cambio, graduados que sean capaces de planificar y mantener un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje” (p. 40).

Argumento 9. Con el *e-portfolio* se pueden reforzar los éxitos y aprender de los errores

Lo que falta mucho en la evaluación es el feedback.

[...] Yo he hecho muchos trabajos a lo largo de la carrera y, con muchos de ellos, no sé por qué los he hecho bien o no. Solo sé que los he hecho bien según los profesores. Y saber por qué me hubiera ayudado a aprender y a tenerlo más claro cuando me encuentro con la realidad.

(Amelia, graduada. Ciencias de la Educación)

Al igual que Amelia, muchos graduados expresan en nuestra investigación la relevancia de recibir un retorno argumentado sobre las fortalezas y debilidades de sus evidencias. El decisivo impacto del *feedback* en el proceso de evaluación ha sido profusamente demostrado. El *feedback* pretende que el estudiante analice de forma activa su propio proceso y las capacidades adquiridas; con ello y tomando como referentes los criterios establecidos, tendrá la oportunidad de mejorar su conducta futura como aprendiz.

Figura 8. *E-portfolio* del profesor, donde cada estudiante puede consultar en el momento que lo precise los criterios de realización de la tarea

Definición operativa de la competencia (en este caso, "compromiso ético")

Compromiso ético

Esta competencia se refiere a mostrar actuaciones que respaldan actual como ciudadano y profesional las buenas prácticas éticas. Asimismo los principios democráticos en su ejercicio profesional. Mostrar compromiso social (temas multiculturales, principios de igualdad, diversidad cultural...)

Contenido

Las evidencias relacionadas con esta competencia surgen de los tres tipos de tareas de la asignatura: proyecto (en cursada) memoria (en monográfica) y análisis de caso (monográfica). Distintivamente, se piden descripción de éstas tareas

- **Autoevaluación:** Capacidad crítica y autocrítica
- **ANÁLISIS DE CASO:** Capacidad de mostrar actuadas) coincidencias con las concepciones éticas y ideológicas
- **memoria:** Actitud autorreflexiva y autoevaluante sobre las propias capacidades y competencias
- **PROYECTO:** Compromiso y responsabilidad hacia personas/sujetos y miembros equipo
- **PROYECTO:** Aplicación de principios de sostenibilidad, responsabilidad, código deontológico

¿Cuáles son los INDICADORES que se usarán en cada caso?

¿Se da una autoreferencia razonable y argumentada en base a las competencias y objetivos de la asignatura?

¿Están los argumentos suficientes (también éticos, dinámicos...) fundamentando las principales decisiones?

A través del *e-portfolio* se pueden generar y apoyar procesos de *feedback* a partir de la constitución de grupo cooperativo (argumento 6), pero también a través de recursos específicos mínimos, como son:

- Generar momentos periódicos de retroalimentación, previendo franjas temporales que permitan al estudiante revisar su trabajo. La mayoría de plataformas contemplan la posibilidad que el docente o el propio estudiante lo tenga en cuenta a través de avisadores (ícono reloj).
- Entregar al grupo suficiente estructura y definición, con instrucciones claras. En grupos de *e-portfolio*, el docente ha de asegurar

que estas instrucciones están en todo momento disponibles. Un recurso interesante es usar el propio *portfolio* (el del docente en cada grupo) para especificar los criterios y acuerdos de realización, de forma que la consulta sea posible permanentemente (figura 8).

Los mensajes de *feedback* se incorporan al *portfolio* de cada estudiante, dando cuenta tanto del grado de avance en un determinado momento, como también del uso posterior que el autor de la evidencia hizo de ello (figura 7, “intervención de nuestros visitantes”).

Argumento 10. Sirve para calificar

Yo sé que están consiguiendo la competencia cuando sacan buenas notas. Cuando es un nivel de la competencia específica elevado.
(Luis, profesor. Ingeniería)

El profesor Luis refiere la doble función de la evaluación, y relaciona íntimamente la evaluación con la calificación. Más allá de los matices que puedan aportarse a sus palabras, y tal como se apuntaba en el argumento 7, el proceso de evaluación culmina más pronto o más tarde en una calificación. Lo importante de esta calificación es que sea coherente con lo trabajado, con lo aprendido y con los criterios comunicados al estudiante. La relación entre ello y la puntuación puede explicitarse en instrumentos variados, como rúbricas, pautas de evaluación, bases de orientación, etc.

Figura 9. A la derecha: criterios de calificación (base de orientación) en el *e-portfolio* del profesor; a la izquierda, fragmento de la base de orientación calificada. Obsérvese cómo, a pesar de ser un instrumento de medición, contiene invitación a la mejora en forma de observaciones y consejos



| Apartados/condiciones | Valor sobre total/Observaciones | Valoración / consejos |
|---|---|---|
| 6. El CRONOGRAMA: a. ¿Ordena las fases y tareas a realizar en cada fase? b. ¿Contempla la participación de los diversos agentes implicados? c. ¿Da una idea global de las tareas, agentes y recursos, además del proyecto? | 1/10 El cronograma ordena tareas (negociación del proyecto, reuniones con los tutores, momentos de evaluación del proyecto... además de las sesiones) Tal como está ahí, no aporta demasiado. | 0,5 Revisa cronograma: Amplía a TODO el proceso |
| 7. Los RECURSOS: a. ¿Contempla materiales, infraestructura y humanos? b. ¿Están presupuestados todos los costes (no sólo precio)? c. ¿Prevé como se conseguirán los recursos necesarios (ingreso)? | 1/10 Revisa presupuesto: no es habitual tanta diferencia entre gastos e ingresos | 0,8 Ajusta presupuesto: no podrás invertir dinero que no tienes... |
| 8. Para EVALUAR EL PROYECTO: a. ¿Se explica qué aspectos del proyecto se evaluarán? b. ¿SE describen los indicadores de estos? | 1/10 No se indica ninguno de los aspectos previstos para evaluar EL PROYECTO | - |

Aun cuando el *e-portfolio* acentúa la importancia de la evaluación de proceso, debe también incorporar pautas de puntuación coherentes, multifacéticas y fáciles de aplicar. En la figura 9 puede observarse una de las opciones posibles: en el portafolio de grupo (gestionado por el docente) se explicitan claramente, mediante una base de orientación en tres columnas: los indicadores acordados (figura 8), el valor máximo esperado y la valoración concreta.

Conclusiones, a modo de punto de partida

A lo largo del capítulo se ha argumentado la idoneidad del *e-portfolio* para evaluar competencias. La argumentación se basa en criterios de logro de mejor y mayor aprendizaje; con ello se ha pretendido enfatizar tres características, que pueden servir de conclusión:

- El *e-portfolio* es un instrumento apropiado para evaluar competencias, siempre que se provea de las condiciones necesarias.
- Otros instrumentos, al igual que el *e-portfolio*, son susceptibles de cumplir estas condiciones. Así, otros instrumentos pueden ser apropiados, siempre que se provean de las condiciones expresadas.

El uso de *e-portfolio* para evaluar incide en la totalidad del dispositivo didáctico, siendo la mejora de este dispositivo (en su orientación al aprendizaje) el verdadero reto de la educación superior. El *e-portfolio* es, en consecuencia, más que un punto final o de llegada, un punto de partida hacia la mejora de la docencia y del aprendizaje.

Bibliografía

- Biggs, J. B. (1988). Approaches to Learning ant to Essay Writing. En Schmeck, R. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. Nueva York: Plenum Press.
- García Gay, L. (1999). Un estudio sobre los conocimientos previos de los estudiantes al ingresar en la universidad. En *I Symposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Santiago de Compostela.
- Gibbs, G. (1981). *Teaching students to learn: a students-centred approach*. Filadelfia: Open University Press.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S. y Glasner, A. (Eds.), *Evaluuar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. (pp. 61-76) Madrid: Narcea.
- Herman, J., Aschbacher, P. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester et al., *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-44). Barcelona: Graó.
- Kushner, S. (2009). Recuperar lo personal. En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Eds.) (2009), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 9-16). Barcelona: Octaedro.
- Nevo, D. (1998). La evaluación mediante el diálogo: una contribución posible al perfeccionamiento de la escuela. *Perspectivas*, 28, 1, 87-100.
- Nunziati, G. (1990). Pour construir un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Rodríguez, G. y Ibarra, M. S. (Eds.) (2011). *E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Saint-Onge, M. (1987). Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils? *Pédagogie Collégiale*, 1, 1, 13-15.

- Salas, R. (1998). Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 24, 59-78.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluuar para aprender. 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Wiggins, G. P. y McTighe, J. (2006). *Understanding by Design*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson.

El uso de rúbricas y e-rúbricas para la evaluación competencial

Beatriz Amante García*

Èlia López-Cassá**

Definición

La rúbrica, o también denominada matriz de valoración para la evaluación de competencias, es un instrumento que nos permite medir el desempeño de los aprendices en el desarrollo de una tarea concreta (del Pozo, 2012). Por tanto, es una herramienta útil y adecuada para valorar el grado de consecución del aprendizaje alcanzado por el alumnado (Goodrich, 1997). Se puede emplear para valorar el nivel de aprendizaje de competencias tanto genéricas como específicas, pero también se puede utilizar para juzgar el proceso que supone todo aprendizaje, el nivel de logro de este y la calidad del trabajo llevado a cabo por el alumnado (López, 2002). Este es uno de los instrumentos analizados en el proyecto de investigación titulado “El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la Universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados” (Proyecto EDU2012-32766, del Ministerio de Innovación).

Los elementos básicos de una rúbrica se pueden encontrar en la figura 1. En la parte superior se halla la escala de calificación; en la izquierda se encuentran los criterios, con sus diferentes indicadores o elementos

* Profesora de la Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, España, desde 2006 del Departamento de Proyectos de Ingeniería. Doctora en Telecomunicaciones en École National de Telecommunication de París. Perteneciente al grupo GRAPyGID_t., con el que ganó el premio Lluís Vives de innovación docente en 2009. Correo electrónico: beatriz.amante@upc.edu

** Diplomada en Magisterio de la Educación Infantil. Licenciada en Psicopedagogía, doctora por la Universidad de Barcelona. Profesora asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Formadora y docente en diferentes posgrados y máster. Ha colaborado en diferentes proyectos de investigación y tiene diversas publicaciones sobre la educación. Correo electrónico: elialopez@ub.edu

a evaluar y, por último, en la parte central la descripción de los niveles de calidad de aquello que se está midiendo. A continuación se desarrolla de forma más extensa cada uno de estos elementos y se ponen ejemplos para que sea más claro.

Figura 1. Estructura de las rúbricas

| Título: Evaluación de... | | | | |
|--------------------------------|--|--|---|-------------|
| Criterios | <i>Gradación cuantitativa o cualitativa que mide el nivel de adquisición</i> | | | |
| | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Indicadores | | | | |
| o elementos a evaluar | Descripción | Descripción clara y precisa de los niveles de calidad de la actividad | | Descripción |

Fuente: elaboración propia.

La escala de calificación se define como el conjunto de categorías que define la calidad del trabajo del alumnado. Estas categorías pueden ser tanto cualitativas como cuantitativas. Se pueden ver ejemplos del estilo “Muy competente, competente, aceptable y no aceptable”, si se está midiendo adquisición de competencias; de “Excelente, bien, mejorable, e insuficiente”, o “4, 3, 2 y 1”, “Excelente-Bien-Correcto-Pasable”, “Excelente-Bueno-Regular-Mejorable”, “Excelente-Satisfactorio-Satisfactorio con recomendaciones-Necesita mejorar”, cuando se está midiendo la adquisición de un conocimiento.

Los criterios son los indicadores evaluados, que son marcados al alumnado que debe adquirir durante la ejecución de una tarea o actividad. Un ejemplo sería: “Habla con claridad, actitud colaborativa en el grupo, trabajo estructurado”. Normalmente estos indicadores llevan asociada una puntuación, indicándole al alumnado en qué puntos se

está incidiendo en la evaluación de esta actividad mediante una rúbrica y qué criterios tienen mayor peso.

La descripción de los niveles de calidad es una breve explicación de la evidencia, que facilita juzgar el trabajo del alumnado en relación con los criterios o indicadores estipulados y asignarlo a un nivel de desempeño concreto. Por ejemplo: “Habla claramente durante toda la presentación, su dicción es buena, capta la atención del espectador, realiza cambios de entonación para evitar la monotonía”.

En las tablas 1 y 2 se muestra un ejemplo integrando cada uno de estos elementos presentados en forma de rúbrica.

Tabla 1. Modelo de rúbrica con un criterio de evaluación

| Evaluación de la expresión oral | | | | |
|---------------------------------|--|--|--|---|
| Criterio | Muy competente | Competente | Aceptable | No aceptable |
| Habla claramente (15%) | Habla de forma clara (100-90%). Su dicción es buena. | Habla de forma clara (100-90%) pero su dicción es mejorable. | La mayor parte del tiempo habla claramente (89-70%) la dicción es mejorable. | Cuesta entenderle o tiene mala dicción. |

Fuente: elaboración propia.

Esta escala es variable y habitualmente se encuentra entre 3 y 5 puntos de graduación (Arter y Chappuis, 2006).

Tabla 2. Ejemplo de rúbrica

| Rúbrica de evaluación de las habilidades para navegar por Internet y hacer un buen trabajo de búsqueda | | | | |
|---|---|---|--|---|
| Criterios de evaluación / Niveles de expectativa | Pasable | Correcto | Bien | Excelente |
| Uso de Internet | Necesita ayuda para usar los enlaces sugeridos o para navegar en una web. | Usa ocasionalmente los enlaces sugeridos y navega con facilidad sin ayuda. | Es capaz de utilizar los enlaces sugeridos para encontrar la información y navega fácilmente sin ayuda. | Utiliza con éxito los enlaces sugeridos para encontrar la información y navega con facilidad sin ayuda. |
| Informe/ resumen | El informe es difícil de leer y cuenta con la información pedida. | El informe incluye la mayor parte de información solicitada y cuenta comprensible. | El resumen incluye la información solicitada y es comprensible. | El resumen está claramente detallado e incluye toda la información solicitada. |
| Cantidad de información | Uno o más de los temas no han sido tratados. | Todos los temas han sido tratados y la mayor parte de las preguntas han sido contestadas, como mínimo, con una frase. | Todos los temas han sido tratados y la mayor parte de las preguntas contestadas, como mínimo con dos frases, cada una. | Todos los temas han sido tratados y todas las preguntas contestadas con tres o más frases cada una. |
| Calidad de la información | La información tiene poco que ver con el tema principal. | La información está relacionada con el tema principal pero no hay ejemplos. | La información está claramente relacionada con el tema principal y se refuerza con algún ejemplo. | La información está claramente relacionada con el tema principal y se refuerza con diversos ejemplos. |

Fuente: <http://www.xtec.cat/~cbarba/webquest/evaluacio/Rnavegar.htm>

Beneficios de utilización de las rúbricas para el profesorado

Si nos centramos en las características de la rúbrica como instrumento de evaluación, podremos destacar los beneficios que aporta al profesorado:

- En primer lugar, podrá utilizarlo para evaluar al estudiantado o para que entre ellos se evalúen de forma objetiva.

- También si existen evaluaciones entre diferentes profesores, es una forma de homogeneizar criterios y hacer que sea más objetiva la evaluación.
- Le permite al profesorado realizar una descripción cualitativa o cuantitativa los diferentes niveles de logro que el alumno debe alcanzar. Así al profesor le permite fijar los mínimos que se requieren en cada actividad evaluada.
- Permite mantener informado al alumnado de los criterios de evaluación de una tarea o actividad, desde el comienzo de cada actividad asegurando que los alumnos saben que se les está solicitando en cada momento.
- Ayuda a tener unas expectativas en cuanto a resultados de aprendizaje y conocimiento de su alcance.
- Permite evaluar ejecuciones complejas, desgranándolas en criterios y ofreciendo descripciones precisas de los diversos niveles de ejecución.
- Puede emplearse para dar feedback entre profesorado y alumnado.

Beneficios de utilización de las rúbricas para el alumnado

Por otro lado, si nos fijamos en los beneficios que aporta la rúbrica como instrumento de evaluación para el alumnado, podremos destacar los siguientes puntos:

- Puede ser utilizada para la autoevaluación o la evaluación entre iguales.
- Sobre todo la autoevaluación le permitirá saber si llega a los mínimos estipulados por el profesorado y le facilita revisar sus tareas antes de entregarlas, dando a conocer los criterios de evaluación.
- Le permite conocer, desde un principio, de forma cualitativa o cuantitativa, los diferentes niveles de logro que debe o puede alcanzar.
- Le permite tener conciencia de su evaluación en cada momento y para todas las actividades o tareas. Ayuda a tomar conciencia al

alumnado de cuáles son los puntos fuertes y débiles de su trabajo, para que ello sea una mejora.

- Ayuda a tener unas expectativas en cuanto a resultados a obtener de aprendizaje y conocimiento que se alcance, partiendo de una autoevaluación.
- Implica y responsabiliza al alumnado en la tarea de evaluación (autoevaluación).
- Es útil para recibir un *feedback* del profesorado más rápido y eficaz.

Tipos de rúbricas o matrices de valoración

Existen principalmente dos tipos de rúbricas: las rúbricas holísticas y las rúbricas analíticas. Dentro de las analíticas podemos encontrar un tercer tipo menos conocido y utilizado, quizás por su dificultad, llamado “rúbricas de desarrollo”.

La rúbrica holística o global

Una rúbrica holística (tablas 3 y 4) consta de una sola escala con todos los criterios incluidos en la evaluación considerados juntos (por ejemplo: la claridad, la organización y la mecánica). El evaluador realiza una valoración global del proceso o de la tarea del alumnado con el fin de tener una idea general del nivel de desempeño alcanzado y lo expresa con una puntuación única (por lo general en una escala de 1 a 4 o de 1 a 6, tabla 5). Es un tipo de rúbrica que está indicada para una evaluación sumativa. La retroalimentación o *feedback* con el alumnado es escasa y no ofrece el detalle de los puntos fuertes o débiles.

Se pueden admitir errores de alguna parte del proceso/producto siempre que no afecte de forma definitiva la calidad global. Por tanto, evalúa la tarea del alumnado como un todo, considera la ejecución del alumnado como una global sin juzgar por separado las partes que la componen. Permite calificar el conjunto del trabajo, sin valorar o tener en cuenta el desarrollo de este, solo el producto final entregado.

Se puede hallar un ejemplo de este tipo de rúbricas holísticas en la tabla 3, donde mediante dicha rúbrica se mide la realización de un problema matemático.

Tabla 3. Ejemplo de rúbrica holística o global

| Grados de dominio | |
|-------------------|--|
| Grado 0 | No demuestra dominio. |
| Grado 1 | El dominio del conocimiento o práctica evaluado es débil; esto refleja en dudas, errores o en torpeza en la enunciación del conocimiento o en la realización de la práctica. |
| Grado 2 | El conocimiento todavía es dudoso y la práctica se traduce en una ejecución poco hábil o poco ágil. |
| Grado 3 | El conocimiento y la práctica están adquiridos y se demuestran con comodidad, fluidez y agilidad. |
| Grado 4 | Se domina perfectamente el conocimiento y la práctica está automatizada. |

Fuente: del Pozo (2012, p. 61).

Tabla 4. Modelo esquema de rúbrica holística

| Niveles de logro | Descriptores |
|---------------------|--------------|
| Nivel básico/inicio | |
| Nivel intermedio | |
| Nivel avanzado | |
| Nivel experto | |

Fuente: adaptación del Pozo (2012).

Tabla 5. Ejemplo de rúbrica holística: rúbrica de evaluación de un problema matemático numérico

| Niveles de desempeño | Descriptores |
|----------------------|---|
| 3 | La respuesta indica la aplicación de una estrategia razonable que conduce a una solución correcta en el contexto del problema. Las representaciones son correctas. Las explicaciones o justificaciones tienen base lógica, están claramente presentadas y completamente desarrolladas, prestan apoyo a la solución y no contienen errores matemáticos significativos. |
| 2 | La respuesta indica la aplicación de una estrategia razonable que podría presentarse incompleta o desarrollada sólo parcialmente. Tal estrategia podría conducir o no a la solución correcta. Las representaciones son esencialmente correctas. Las explicaciones o justificaciones prestan apoyo a la solución y son plausibles, a pesar de que puede que no estén bien desarrolladas o completas. La respuesta manifiesta comprensión y análisis conceptual del problema. |
| 1 | La respuesta indica escasos resultados en el intento de aplicar una estrategia razonable o se aplica una estrategia inapropiada. Puede o no presentar una respuesta correcta. Las representaciones son fundamentalmente correctas. Las explicaciones o justificaciones revelan fallos serios en el razonamiento, y pueden estar incompletas o ausentes. La respuesta revela un análisis y un entendimiento mínimos del problema. |
| 0 | La respuesta es completamente incorrecta o irrelevante. Podría no haberse respondido o haberse anotado sencillamente: "No se sabe contestar". |

Fuente: Prieto *et al.* (2008).

Se presentan a continuación, a modo de síntesis, las ventajas y desventajas de la rúbrica holística:

Ventajas

- Se quiere enfatizar lo que el alumnado es capaz de demostrar, en lugar de enfatizar lo que el alumnado puede hacer.
- Minimiza el tiempo de ejecución y de evaluación, al disminuir el número de criterios de evaluación.
- Puede ser aplicado concienzudamente por evaluadores experimentados que realicen correcciones muy fiables.

Desventajas

- No proporciona feedback específico para la mejora continua.

- Cuando el trabajo del estudiantado se encuentra en niveles diferentes de los que abarcan los criterios puede ser difícil seleccionar la mejor descripción.
- Los criterios no pueden ser ponderados.

La rúbrica analítica

Por otro lado, se encuentra la rúbrica analítica (tabla 6), que identifica y evalúa los componentes de un producto finalizado. Se evalúan por separado las diferentes partes o componentes del producto o tarea. Esta información es útil para que el alumnado conozca sus éxitos y sus errores y le proporciona una retroalimentación más compleja, amplia y definitiva.

El proceso de evaluación es más lento y requiere bastante más tiempo, ya que se valoran individualmente diferentes aspectos. Por tanto, es más apropiada para evaluación formativa.

La Fundación Colegio Americano Quito aporta unos ejemplos de rúbrica de evaluación de las actitudes de primaria, según tres aspectos: conciencia, responsabilidad/acción y reflexión (ver http://www.fcaq.k12.ec/index.php?option=com_content&view=article&id=291&Itemid=396&lang=en).

Otro ejemplo en el cual se adjuntan rúbricas para imprimir incluyen algunos modelos que tratan de evaluar las matemáticas, la lectura o escritura, según se trate de educación primaria o educación secundaria (ver <http://www.getworksheets.com/samples/rubrics/>).

También se encuentra disponible el Catálogo de rúbricas para la evaluación del aprendizaje (ver http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/estrategias/Material%20de%20Apoyo/cat_rubrica.pdf).

Tabla 6. Ejemplo de rúbrica analítica de evaluación individual del trabajo en grupo

| Grupo Nombre alumno evaluador | | | | | Alum 1 | Alum 2 | Alum 3 | Alum 4 |
|---|---|--|---|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Criterios | Excelente (4) | Bien (3) | Mejorable (2) | Insuficiente (1) | | | | |
| Contribución individual al trabajo del grupo | Completa su parte del trabajo; sabe lo que hay que hacer y lo hace; se ofrece para ayudar a los demás. | Hace su parte del trabajo; colabora con habitualmente con el trabajo del grupo. | Trabaja solo cuando se le pide; no colabora con el grupo; rara vez pide ayuda. | No hace lo que le toca, siempre hace menos trabajo que los otros, no se pone al día después de una ausencia, no pide ayuda. | | | | |
| Actitud individual en el grupo | Proporciona muchas y buenas ideas para el desarrollo del trabajo, inspira a otros y claramente comunica, ideas y necesidades. | Participa en las discusiones de grupo, comparte ideas y necesidades, no causa problemas. | Escucha sobre todo; en algunas ocasiones hace sugerencias y en ocasiones causa problemas. | Generalmente parece ausente en las reuniones de trabajo, raramente toma la palabra ni expresa ideas sobre el trabajo. | | | | |
| Puntualidad y asistencia a las reuniones | Asiste siempre. Llega puntualmente a las reuniones. Permanece hasta el final de la reunión. | Asiste siempre pero a veces se retrasa al llegar o marcha antes de finalizar. | Llega habitualmente tarde. Marcha antes de terminar. Falta a alguna reunión. | Generalmente llega tarde o no asiste; sus excusas no son convincentes; a menudo el grupo tiene que hacer su labor. | | | | |
| Puntuación (promedio) | | | | | | | | |
| Indica que crees que funciona bien en el grupo y una propuesta(s) de mejora del grupo | | | | | | | | |

Fuente: Martínez *et al.* (2009).

A continuación se describen las ventajas y desventajas de la rúbrica analítica:

Ventajas

- Proporcionar información útil sobre las áreas de fortaleza y debilidad.
- Los criterios pueden ser ponderados en función de su importancia relativa.
- Se puede utilizar tanto para evaluación formativa como sumativa.
- Es fácilmente utilizable en la evaluación entre iguales.

Desventajas

- Se tarda más tiempo en crear y usar que una rúbrica holística.
- Aunque todos los puntos de cada criterio estén bien definidos, dos evaluadores pueden llegar a evaluaciones diferentes.

La rúbrica de desarrollo

Algunos autores definen un tercer tipo de rúbrica llamada rúbrica de desarrollo (*Developmental Rubric*). Este tipo de rúbrica describe el desarrollo de un proceso o producto (es decir, la lectura, la escritura, la resolución de problemas, escuchar) utilizado por los educadores para tomar decisiones pedagógicas.

La rúbrica del desarrollo es un subconjunto de las rúbricas de rasgos analíticos. La principal distinción entre las rúbricas de desarrollo y las analíticas es que el propósito de las primeras no es evaluar un producto final o el rendimiento. Las rúbricas de desarrollo están diseñadas para responder a la pregunta: “¿En qué medida sé si los estudiantes que participan en nuestros programas/servicios están desarrollando esta habilidad/capacidad/valor/etc.?”. Generalmente, este tipo de rúbrica se basa en una teoría del desarrollo y se puede ver un ejemplo de esta en la tabla 7.

Tabla 7. Ejemplo de rúbrica de desarrollo

| Domain | Initial level of development (1) | Intermediate level of development (2) | Mature level of development (3) |
|---------------|---|---|---|
| Cognitive | Assumes knowledge is certain and categorizes knowledge claims as right or wrong; is naive about different cultural practices and values; resists challenges to one's own beliefs and views differing cultural perspectives as wrong. | Evolving awareness and acceptance of uncertainty and multiple perspectives; ability to shift from accepting authority's knowledge claims to personal processes for adopting knowledge claims. | Ability to consciously shift perspectives and behaviors into an alternative cultural worldview and to use multiple cultural frames. |
| Intrapersonal | Lack of awareness of one's own values and intersection of social (racial, class, ethnicity, sexual orientation) identity; lack of understanding of other cultures; externally defined identity yields externally defined beliefs that regulate interpretation of experiences and guide choices; difference is viewed as a threat to identity. | Evolving sense of identity as distinct from external others' perceptions; tension between external and internal definitions prompts self-exploration of values, racial identity, beliefs; immersion in own culture; recognizes legitimacy of other cultures. | Capacity to create an internal self that openly engages challenges to one's views and beliefs and that considers social identities (race, class, gender, etc.) in a global and national context; integrates aspects of self into one's identity. |
| Interpersonal | Dependent relations with similar others is a primary source of identity and social affirmation; perspectives of different others are viewed as wrong; awareness of how social systems affect group norms and intergroup differences is lacking; view social problems egocentrically, no recognition of society as an organized entity. | Willingness to interact with diverse others and refrain from judgment; relies on independent relations in which multiple perspectives exist (but are not coordinated); self is often overshadowed by need for others' approval. Begins to explore how social systems affect group norms and intergroup relations. | Capacity to engage in meaningful, interdependent relationships with diverse others that are grounded in an understanding and appreciation for human differences; understanding of ways individual and community practices affect social systems; willing to work for the rights of other. |

Fuente: King y Baxter Magolda (2005).

A continuación se presentan las ventajas y desventajas de la rúbrica de desarrollo:

Ventajas

- Es útil cuando el objetivo de la evaluación es determinar el nivel de desarrollo en lugar de la calidad de un producto final.
- Las rúbricas están basadas en la teoría del desarrollo, trabajada por autores como Egan (1994) o Buckley (1994). Esta teoría trata de integrar en el desarrollo educativo los diferentes factores del entorno como del desarrollo político, social, organizacional... Es cambiante y adaptativa, por lo que enriquece el proceso educativo.
- Puede utilizarse tanto en evaluación sumativa como formativa.

Desventajas

- Conceptualmente, este tipo de rúbrica es más difícil de diseñar.
- El desarrollo de una matriz de valoración del desarrollo requiere una estrecha relación entre los criterios de evaluación y la teoría del desarrollo que la sustenta.
- La variabilidad complica la constante adaptación de la rúbrica.

Como realizar una “rúbrica electrónica” o e-rúbrica

Existen diferentes programas *on-line* donde se pueden generar rúbricas. Una de las primeras web a existir fue RubiStar (ver <http://rubistar.4teachers.org/index.php>), pero en la actualidad han ido surgiendo otras (ver http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/ o <http://www.eduteka.org/rubrica2.php>).

En estas web además de poder realizar rúbricas, se pueden encontrar diversos ejemplos proporcionados por profesores de todo el mundo y clasificados por áreas de conocimiento en su mayoría.

Para tener acceso a toda la información se necesita únicamente crear una cuenta y ya se forma parte de la comunidad, pudiendo elaborar, compartir o manipular rúbricas existentes. Para su utilización en el aula se

cuenta con dos opciones: la primera sería imprimir y utilizar en papel, teniendo que realizar el análisis y el *feedback* de forma algo más rudimentaria. Por otro lado, nos permite hacerla pública *on-line* y pasar el enlace a nuestros estudiantes. La ventaja de hacerla *on-line*, es que se puede utilizar para que los estudiantes se realicen autoevaluaciones de actividades propuestas o hagan coevaluación de una actividad en cualquier momento, ya que podrán disponer de ella desde el primer día. RubiStar además proporciona un análisis de la utilización de la rúbrica muy sencillo, permitiendo hacer seguimiento de su utilización, así como de los resultados generados. En la página web se habla sobre cómo elaborar una matriz de rúbrica: empleando la herramienta web 2.0 RubiStar (más funcionalidades si se está registrado) o descargando una plantilla adjunta (ver http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/pdf/m5_ceg.pdf).

También tenemos muchos nuevos aplicativos personalizados de diferentes grupos de investigación como el WebQuest, en cuya web se puede encontrar un ejemplo donde se explica qué es una rúbrica; al mismo tiempo se muestra, entre otros, una rúbrica para evaluar una WebQuest en función de cinco ítems: introducción, tarea, proceso, recursos y evaluación (ver <http://platea.pntic.mec.es/~erodrii/TALLER.htm#rubrica>).

En el proyecto de investigación titulado “El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados” (Proyecto EDU2012-32766, del Ministerio de Innovación) participan siete universidades y pretende medir cómo se han introducido las nuevas metodologías de educación, el desarrollo de las competencias y los diferentes instrumentos de evaluación que se utilizan en los nuevos grados en las diferentes universidades. Permitirá tener la visión de la introducción de estos nuevos planes de estudio, donde se incluyen el desarrollo competencial, de los diferentes autores: formadores, profesorado y alumnado.

Durante el desarrollo del proyecto, se ha desarrollado un blog (ver <http://impactodeevaluaciondecompetencias.blogspot.com.es/>), donde se presentan diferentes metodologías e instrumentos de evaluación, entre ellos ejemplos de los diferentes tipos de rúbricas.

Por otro lado, desde la universidad de Cádiz (Ibarra Sáiz *et al.*, 2009, 2010), el grupo de investigación EVALfor: Evaluación en contextos formativos (SEJ-509) lleva trabajando desde 2007 en el tema. Partiendo

del proyecto “EvalCOMIX - Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto (*blended-learning*)”, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Ref: EA2007-0099), generó una herramienta web para la e-Evaluación integrable en Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS). Esta herramienta está integrada en Moodle (Ibarra Sáiz *et al.*, 2009) y permite, por un lado, vincular las actividades propuestas al alumnado con las herramientas de evaluación; generar herramientas de evaluación, entre ellas las rúbricas, y enlazarlas con el actor de la evaluación, proporcionando además un *feedback* inmediato. Dicha herramienta está abierta y se puede descargar (ver <http://evalcomix.uca.es/index.php/descarga.html>) y adaptar al Moodle propio de cada centro. Un ejemplo de rúbrica que se puede elaborar con Evalcomix se aprecia en la figura 2.

Figura 2. Rúbrica realizada con Evalcomix

| Rub-rúbrica para la valoración de informes metodológicos | | | | | | | | | | | | |
|--|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|---|---|---|------------------------------|--|-------------------------------|--|
| | Insuficiente | | | | Suficiente | | | | Adecuado | | | |
| <i>Aspectos formales</i> | | | | | | | | | | | | |
| Adecuación formal | El informe presentado no reúne, al menos, seis de los aspectos formales requeridos en extensión, formato y entrega. | | | | | El informe presenta-do reúne entre siete y diez de los requisitos especificados. | | | | El informe presentado re-úne todos (once) los requi-sitos especificados para la presentación formal, exten-sión; identificación, título, índice, desarrollo del infor-mé, referencias bibliográ-ficas, interlineado, márgenes, alineación, entrega en fecha e identificación correcta del archivo. | | |
| | <input type="radio"/> 0 ○ | <input type="radio"/> 1 ○ | <input type="radio"/> 2 ○ | <input type="radio"/> 3 ○ | <input type="radio"/> 4 ○ | <input type="radio"/> 5 ○ | <input type="radio"/> 6 ○ | <input checked="" type="radio"/> 7 ● | <input type="radio"/> 8 ○ | <input type="radio"/> 9 ○ | <input type="radio"/> 10 ○ | |
| Pertinencia del lenguaje | En el informe aparecen errores ortográficos, gramaticales o no se utiliza un lenguaje técnico apropiado al tema. | | | | | En el informe es orto-gráfica y gramatical-mente correcto, pero el lenguaje utilizado no es el apropiado, bien por ser repetitivo o por no ser técnico. | | | | La redacción del informe es correcta. El informe está in-tegrado y carece de errores ortográficos y gramaticales. El lenguaje utilizado es ade-cuado y denota conocimien-to del tema. | | |
| | <input type="radio"/> 0 ○ | <input type="radio"/> 1 ○ | <input type="radio"/> 2 ○ | <input type="radio"/> 3 ○ | <input type="radio"/> 4 ○ | <input type="radio"/> 5 ○ | <input checked="" type="radio"/> 6 ● | <input type="radio"/> 7 ○ | <input type="radio"/> 8 ○ | <input type="radio"/> 9 ○ | <input type="radio"/> 10 ○ | |

Continúa

| Rub-rúbrica para la valoración de informes metodológicos | | | | | | | | | | | | |
|--|--|---|---|--|------------|--|--|--|----------|---|--|--|
| | Insuficiente | | | | Suficiente | | | | Adecuado | | | |
| <i>Aspectos formales</i> | | | | | | | | | | | | |
| Adecuación estructural | El informe carece de una estructura adecuada. No contempla introducción, desarrollo o conclusiones. No mantiene un desarrollo secuencial adecuado o no comunica suficientemente sobre los apartados. | | | | | El informe está correctamente estructurado en introducción, desarrollo y conclusiones. Es secuencial pero no informa suficientemente de uno de esos bloques. | | | | El informe esta correctamente estructurado es secuencial y lógico e informa adecuadamente de introducción, desarrollo y conclusiones. | | |
| | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 | <input checked="" type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10 | | | | | | | | | |
| Pertinencia de la bibliografía | El informe carece de bibliografía o está no es suficiente. Las referencias bibliográficas no se ajustan a la normativa APA. | | | | | Las referencias bibliográficas se citan de acuerdo a la normativa APA. Se incluyen las referencias de los informes/artículos analizados. | | | | Las referencias bibliográficas se ajustan a la normativa APA. Se incluyen las referencias de los informes/artículos analizados. Se incluye, al menos, una referencia bibliográfica utilizada por el equipo representativa del tema y que no es de informes/artículos. | | |
| | <input type="radio"/> 0 <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 | <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 | <input type="radio"/> 8 <input checked="" type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10 | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

Comentarios

Calificación

75/100

Fuente: EvalCOMIX.

Bibliografía

- Arter, J. y Chappuis, J. (2006). *Creating and recognizing quality rubrics* (Assessment Training Institute, Inc.). Paperback – October 11, 2006. Pearson.
- Buckley, J. (1994). A critique of Kieran Egan's theory of educational development. *Curriculum Studies*, 26 (1), 31-43.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- del Pozo, J. A. (2012). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: e-portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Dunbar, N. E., Brooks, C. F. y Kubicka-Miller, T. (2006). Oral communication skills in Higher Education: Using a performance-based evaluation rubric to assess communication skills. *Innovative Higher Education*, 31 (2), 115-28.
- Egan, K. (1994). A critique of Egan, Kieran theory of educational-development - a response. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (4), 431-435.
- Goodrich Andrade, H. (2000). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/febo00/vol57/num05/Using-Rubrics-to-Promote-Thinking-and-Learning.aspx> y <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/rubricar.htm>
- Ibarra Sáiz, M. S. et al. (2009). Integration of EvalCOMIX 1.0 into e-learning systems. En A. Méndez Vilas, A. Solano Martín, J. Mesa González y J. A. Mesa González (Eds.), *Research, Reflections and innovations in Integrating ICT in Education* (vol. 2). Lisboa: Formatec. Recuperado de <http://www.formatec.org/micte2009/book/965-968.pdf>
- Ibarra Sáiz, M. S. et al. (2010). EvalCOMIX en Moodle: Un medio para favorecer la participación de los estudiantes en la e-Evaluación. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número especial dedicado a SPDECE 2010. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/24/Ibarra_Cabeza.pdf.
- King, P. M. y Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(2), 571-592.

- López Salinas, J. L. (2002). *Uso de rúbricas generalizadas para evaluar conocimientos en la técnica didáctica Aprendizaje Basado en Problemas.* Recuperado en www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/html/2002.htm
- Martínez Martínez, M., Olmedo Torre, N., Amante García, B., Farrerons Vidal, Ó. y Cadenato Matia, A. (2014). Analysis of assessment tools used in engineering degree programs. *International Journal of Engineering Education*, 30, (6), 1689-1696.
- Martínez, M. et al. (Coords.) (2009). *Guia per a l'avaluació de les competències en els laboratoris de ciències i tecnologia*. Barcelona AQU. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2117/9421> y en http://upcommons.upc.edu/e-prints/bitstream/2117/9421/1/doc_62206423_1.pdf
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (3). Recuperado de <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>.
- Petkov, D. y Petkova, O. (2006). Development of Scoring Rubrics for IS Projects as an Assessment Tool. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 3, 499-510.
- Pickett, N. y Dodge, B. (2007). *Rubrics for Web lessons*. Recuperado de <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Reddy, M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), 435-448.

Escritura reflexiva y autorregulación competencial a través de los blogs en la universidad

Pilar Iranzo García*

Anna Forés Miravalles**

En este capítulo se analizan la escritura reflexiva, desde la doble perspectiva de competencia y recurso, así como algunos elementos a tener en cuenta sobre el uso de los blogs en la promoción y evaluación de competencias en la universidad. La doble perspectiva responde a la consideración de que realizar reflexiones escritas, mostrar razonamientos críticos y propios, serían ejemplos de consecución competencial y, al mismo tiempo, y una vez aceptado el carácter complejo de las competencias profesionales, la escritura reflexiva es un recurso necesario para conseguir estadios competenciales.

Escritura reflexiva y autorregulación competencial en la universidad

Analizar cómo se promueve y evalúa la consecución competencial de los estudiantes está llevando a profundizar, por una parte, en la naturaleza y condiciones de tales aprendizajes y, por otra, en la propia naturaleza

* Diplomada en Educación Infantil y Primaria, pedagoga y doctora en Pedagogía. Actualmente es profesora y responsable del Grado de Educación Infantil en la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona). Investiga sobre docencia universitaria, sobre formación inicial y sobre cómo se construyen las competencias profesionales; sobre formación permanente y aprendizaje adulto, y sobre dirección y mejora escolares. Es autora de numerosos artículos y de *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal* (2009) y de *Asesoramiento pedagógico al profesorado* (2012). Correo electrónico: pilar.iranzo@urv.cat

** Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Miembro del Grupo de investigación consolidado EMA Entornos y Materiales para el Aprendizaje, y del grupo de Innovación INDAGA'T. Correo electrónico: annafores@ub.edu

de las interacciones entre docentes y estudiantes, tal y como se ha ido viendo a lo largo del libro.

Hay acuerdo teórico en que las competencias son consecuencias o aprendizajes de los llamados “profundos”, que requieren autorregulación metacognitiva y que se insieren, por tanto, en procesos complejos (Boud, 2000; Allal, 2000; Boekaerts, Pintrich, y Zeidner, 2000). De hecho, los antecedentes de la práctica reflexiva (Schön, 1998) se apoyaban en esta capacidad metacognitiva compleja.

Parte de la complejidad tiene que ver con que el conjunto de competencias y los procesos de autorregulación tienen componentes lingüísticos o, si se prefiere, las competencias se basan, a su vez, en competencias lingüístico-comunicativas. Las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir, además, median tanto en los procesos comunicativos intrapersonales como interpersonales. Actualmente existe suficiente conocimiento codificado, desde las perspectivas didáctica y evolutiva, sobre cómo desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas en contextos multiculturales propios de la sociedad actual (Cummins, 2002).

Centrándonos en el contexto académico que nos ocupa, la escritura reflexiva es, doblemente, una competencia necesaria para sostener los procesos de autorregulación, y un recurso para llegar a esta. El proceso de reflexión que los estudiantes tienen que desarrollar para autoevaluar sus competencias está relacionado con procesos cognitivos conscientes, metacognitivos, como el control ejecutivo, la autorregulación o el autoconcepto (Mateos, 2001). Pero, además, para que la metacognición se traduzca en autorregulación y conocimiento estratégico, debe estar asociada a la explicitación del nivel de conciencia adquirido (Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Esa explicitación se ‘fuerza’ mediante la escritura.

Por ello es importante tener en cuenta lo que diversos estudios revelan: la *escritura reflexiva* debe ‘enseñarse’ -también en la universidad- porque requiere un acompañamiento exhaustivo para ser desarrollada (Carlino, 2005; Riestra, 2008; Castelló, 2009; Castelló, Bañales y Vega, 2010; Camps, 2012; Portillo, Iranzo y Rosselló, 2013).

En ese sentido, la escritura reflexiva se alía claramente con procesos que inciden en la autorregulación metacognitiva, por la vía de la narración autobiográfica, la autoevaluación, el acompañamiento, el *feedback* y el *feedforward* entre estudiantes y docentes, y del análisis de los procesos

de atribución sobre los propios aprendizajes (Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Boud y Falchikov, 2007; Zimmerman, 2008; Boud y Molloy, 2013).

Mauri, Colomina, Martínez, Rieradevall, *et al.* (2009) analizan, también, la forma según la cual el estudiante planifica las tareas y pone de relieve que quien acompañe en el proceso de autorregulación debe conocerla y regularla con los mismos estudiantes.

Estamos convencidas, aun teniendo en cuenta estas exigencias, de que la reflexividad es altamente apreciada por los estudiantes cuando se inscribe en comunidades profesionales de aprendizaje (Portillo, Iranzo y Rosselló, 2013; He y Prater, 2014).

En este contexto, parece oportuno aportar algún elemento sobre las estrategias de web 2.0 que incorporan la escritura y la lectura como procesos centrales para reflexionar y relacionarse en los entornos personales de aprendizaje (*Personal Learning Environment*, PLE) (Adell y Casteñeda, 2010), en este caso, sobre el uso del blog, por su enorme potencialidad en cuanto a interactividad y construcción cooperativa del conocimiento y revisión profunda de los roles de profesores, estudiantes y agentes participantes en los procesos formativos.

Desde el punto de vista de la escritura reflexiva y la autorregulación a través de los blogs, subrayamos algunas condiciones a tener en cuenta:

- Las consignas de las tareas: dejar muy clara cuál es la tarea a desarrollar en el blog o a través del blog parece clave, puesto que no es lo mismo, por ejemplo, autoevaluarse y tener que hablar en primera persona, que valorar la importancia de una competencia y poder hacerlo en tercera persona o con un discurso de opinión.
- Establecer revisiones periódicas, que respeten las normas de buenos *feedback* y *feedforward* (guía para que los estudiantes “apliquen” la retroalimentación de una tarea en la siguiente) (Cano, 2014) y muestren a los estudiantes lo que se pretende y cómo conseguirlo.
- Crear un clima de confianza: escribir para reflexionar sobre la propia práctica, el propio aprendizaje o la propia percepción de competencia debe hacerse en un clima de apertura y confianza, ya que debe cumplir la doble función de hablarle al otro y a uno mismo.

- Debería, aun en ese clima de confianza, ‘forzarse’ la escritura, es decir, no abundar en la voluntariedad porque la previsible no predisposición analítica y reflexiva de partida (Barrios y García-Mata, 2008) junto a las evidencias de que la experiencia del acto público de la escritura pueda ser formativa (Williams y Jacobs, 2004), aconsejan hacer de ella una exigencia curricular considerada insoslayable.

Blogs, sus posibilidades y límites para la escritura reflexiva y autorregulación competencial en la universidad

Los blogs, las weblogs y las bitácoras son espacios de escritura en Internet. A partir de software o web específicas, un docente o un estudiante sin excesivos conocimientos técnicos pueden crear y mantener una bitácora o weblog que recoja ideas, opiniones, reflexiones, hallazgos, experiencias, evidencias, etc., de las que se beneficien los lectores. Se pueden crear dentro de los campus virtuales tipo Moodle o en espacios más abiertos. La idea de interactividad es central en los recursos web 2.0 usados en ámbitos académicos tiene el valor añadido de motivación, precisamente por ser instrumentos de participación ágil y de fomento de la autonomía y la autogestión.

En ese sentido, Williams y Jacobs (2004) recogieron como aportación importante del blog la interactividad y la promoción de aportaciones a partir de la consulta de los compañeros y la transferibilidad a otros usos. Proponían, como condiciones de calidad, explicar mejor su uso y la dirección y propósito de los blogs. Como se ha dicho, según ellos, en el caso de uso académico, la participación debería ser ‘obligada’ aunque asumiendo que también se participa, además de aportando expresiones propias, leyendo y reflexionando sobre lo que otros dicen. Concluyen que escribir de forma pública obliga a elaborar más y mejor los argumentos.

Un blog, a diferencia de otros recursos vistos para trabajar o evaluar competencias, permite registrar de manera discursiva o gráfica un proceso. La idea de secuencia y evolución es fundamental en el blog. Por eso es un recurso muy recomendable cuando se trata de registrar textos o actividades cercanas a un diario de campo, un dietario, un proceso de aprendizaje, etc.

El discurso narrativo puede ser de muy diferente índole: desde científico, a valorativo, personal, divulgativo. A la vez, la narración puede complementarse con otros alfabetismos como imágenes o videos.

El uso generalizado de los blog en la universidad en la última década, visto desde el punto de vista de su relación con la escritura reflexiva y la autorregulación competencial en la universidad, ofrece un escenario privilegiado de cómo convertir espacios virtuales en espacios de aprendizaje, a partir de la reflexión y la sistematización de contenidos compartidos entre docentes y estudiantes, convertidos ahora en lectores y escritores de una comunidad discursiva.

Sus usos y posibilidades en relación con la adquisición y la evaluación de competencias son diversos. Entre los más habituales en manos de los docentes, por una parte, y de los estudiantes, por otra, se encontrarían los siguientes (tabla 1):

Tabla 1. Blogs en manos de los docentes y de los estudiantes

| Docente | 1. Blog de aula | 2. Blog personal de autoevaluación docente | 3. Blog contenedor de blogs |
|------------|----------------------------|--|-----------------------------|
| Estudiante | 4. Blog personal académico | 5. Blog personal libre | 6. Blog compartido |

Fuente: elaboración propia.

Blog de aula

El blog de aula se crea para poder seguir la marcha de la asignatura o de la materia; es un espacio para compartir lo trabajado en clase o para poder complementar las competencias desarrolladas en esta. En dicho blog se va narrando y reflejando la progresión de la adquisición de las competencias trabajadas en cada sesión y se pueden registrar en diferentes formatos. La escritura reflexiva que reclama evidencia el proceso del aula (tabla 2).

Tabla 2. Características del blog de aula

| | |
|---------------|---|
| Contenido | Las competencias y conocimientos trabajados en las sesiones o ampliación de estos. |
| Funciones | Poder sistematizar y ordenar los contenidos y competencias trabajadas. |
| Posibilidades | Favorecer el seguimiento a tiempo real de las competencias trabajadas en cada sesión. |
| Límites | Elevado tiempo de dedicación. |
| Alternativas | Las entradas las podrían hacer los estudiantes con la supervisión del docente. |

Fuente: elaboración propia.

No obstante, es más común encontrar blogs que amplían contenidos o propósitos y en los que el docente muestra su actividad docente, investigativa, divulgativa, etc., de forma más abierta (ver <http://peremarkes.blogspot.com.es/>).

Blog personal de autoevaluación docente

Este blog puede servir para que el docente realice una autoevaluación de su función docente y de su trabajo competencial. Se habla de la importancia de la evaluación en los procesos formativos, pero escasas veces se diseñan espacios o propuestas para la autoevaluación de la propia función docente (tabla 3). El blog, como el diario del docente, puede ser una buena estrategia para ello. Se trataría de una escritura reflexiva en primera persona.

Tabla 3. Características del blog personal de autoevaluación docente

| | |
|---------------|--|
| Contenido | Revisión de cómo se han trabajado las competencias. |
| Funciones | Autorregulación por parte del docente. |
| Posibilidades | Mejorar constantemente. |
| Límites | Elevado tiempo de dedicación. |
| Alternativas | Se podría hacer no solo sobre competencias, sino sobre los contenidos curriculares, por ejemplo, conceptuales. |

Fuente: elaboración propia.

Blog contenedor de blogs

El docente crea este tipo de blog para poder enlazar los blogs de los estudiantes al suyo: es un contenedor de los blogs de los estudiantes y su gran utilidad es poder disponer de un único espacio facilitando, con ello, la accesibilidad a los diálogos entre docentes y estudiantes y la mejora de la escritura reflexiva de estos últimos gracias al *feedback* compartido del docente (tabla 4).

Tabla 4. Características del blog contenedor de blogs

| | |
|---------------|---|
| Contenido | Los blogs de los estudiantes. |
| Funciones | Facilitar el acceso a los blogs de los estudiantes. |
| Posibilidades | <i>Feedback</i> más rápido y sistematizado. |
| Límites | Elevado tiempo de dedicación. |
| Alternativas | Se podrían enlazar también los blogs de los estudiantes entre sí. |

Fuente: elaboración propia.

Otro ejemplo lo constituye la experiencia realizada en la asignatura de Assessorament i Orientació a Institucions Educatives del Grado de Pedagogía (URV) durante el curso 2012-2013 en el contexto de la investigación REDICE-12 (IP: Elena Cano) (figura 1). Se conformaron seis blogs de equipo (de entre cuatro y cinco estudiantes cada uno). Se utilizó la plataforma *Symbaloo* para gestionarlos y como se puede apreciar en su interior es que cada blog estaba vinculado al resto. Los equipos de estudiantes crearon sus blogs de acuerdo con las instrucciones académicas recibidas de la docente encargada de ello y puede verse que en las múltiples actividades presentadas, el tipo de escritura académica es variada y asociada a los propósitos de cada actividad. En su momento, decidieron que los blogs fueran públicos y todavía pueden consultarse (ver <http://www.symbaloo.com/mix/blogsrediceurv>).

Figura 1. Home del blog de la asignatura de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona), que contiene enlazados los blogs de los estudiantes

The screenshot shows the homepage of a WordPress blog titled 'Pintant futur'. The sidebar on the right contains two sections: 'Últimas Entradas' (Recent Posts) and 'Enlaces' (Links). The 'Últimas Entradas' section lists ten posts, including the title 'Pintant futur' and dates from '3 i 4 de juny' to '25 de maig'. The 'Enlaces' section lists nine student names: Alejandra Torres, Amagoa, Andrea Nogués, Andrea Sampera, Anna Plans, Cristina Porcel, Cristina Valdés, and Crisanta Vives. The main content area displays two student posts: 'Pintant futur' and 'FESTA 4 de JUNY'. Both posts include a link to 'Dejar un comentario' (Leave a comment).

Fuente: elaboración propia.

Blog personal académico

Este tipo de blog es creado por el estudiante a petición del docente para desarrollar una o varias competencias. Es el blog más dirigido. Tiene una alta intencionalidad formativa y educativa, y sirve para regular conjuntamente, por medio de las escrituras reflexivas progresivas de los estudiantes y los respectivos *feedback* y *feedforward* del docente, el avance de las competencias de los estudiantes (tabla 5).

Tabla 5. Características del blog personal académico

| | |
|---------------|--|
| Contenido | Las competencias que se pidan, por ejemplo: • Sistematizar la información. • Autorregular el aprendizaje. • Escritura reflexiva. • Pensamiento crítico, etc. |
| Funciones | Sistematizar el trabajo de las competencias. |
| Posibilidades | <i>Feedback</i> más rápido y sistematizado. |
| Límites | Elevado tiempo de dedicación. |
| Alternativas | Otros estudiantes también podrían dar <i>feedback</i> o <i>feedforward</i> . |

Fuente: elaboración propia.

Blog personal libre

Este tipo de blog lo crea el estudiante libremente. Puede presentarlo al estilo de portafolio, evidenciando su proceso de aprendizaje. Al contrario que el blog anterior es un blog pensado, diseñado y elaborado según el criterio del estudiante. Su valor es la creatividad, el uso de diferentes registros y la posibilidad de evidenciar aquello que para el estudiante es más relevante (tabla 6, figura 2).

Tabla 6. Características del blog personal libre del estudiante

| | |
|---------------|--|
| Contenido | Los que libremente haya seleccionado el estudiante. |
| Funciones | Seguir la filosofía DIY (<i>do it yourself</i>) y permitir espacios abiertos a las elecciones de los estudiantes. |
| Posibilidades | <i>Feedback</i> más personalizado: cuando el estudiante lo requiera, escribe al docente, es decir, marca él mismo la necesidad. |
| Límites | Falta de control (ritmos y proceso de aprendizaje) por parte del docente, ya que es el estudiante el que marca el ritmo. Se debe decidir la privacidad o no de la información para hacerla pública o restringida. |
| Alternativas | Facilitar alguna pauta o propuesta si el estudiante lo demanda. |

Fuente: elaboración propia.

Presentamos el caso del blog de una estudiante de doctorado en el que recoge su proceso de aprendizaje (ver <http://ticaprendizajecolaborativo.blogspot.com.es/>).

Figura 2. Blog del diario de una estudiante de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona



Blog compartido

Este tipo de blog es compartido entre varios estudiantes, por parejas o grupos. Interesante para hacer una evaluación compartida entre estudiantes, o para dar cuenta de competencias como el trabajo en equipo, entre otras. La escritura requerida aquí es reflexiva coral y plural, sumando voces (tabla 7).

Tabla 7. Características del blog compartido

| | |
|---------------|--|
| Contenido | El trabajo por parejas o grupos. |
| Funciones | Sistematizar el trabajo competencial por parejas o grupos. |
| Posibilidades | Seguimiento de los grupos o parejas. Ayudar al conocimiento a través de la evaluación formativa de la adquisición de las competencias. |
| Límites | Elevado tiempo de dedicación. |
| Alternativas | Se podrían enlazar también los blogs de los estudiantes entre los diferentes grupos o parejas. Es interesante el uso de la sindicación (enlazar un blog u otras páginas web) si se crea en una evaluación entre iguales. |

Fuente: elaboración propia.

Una experiencia de blogs y escritura reflexiva para el aprendizaje y la evaluación de competencias en la universidad

Para promover y facilitar la reflexión y la autorregulación de competencias por parte del alumnado y el seguimiento y evaluación docente, se creó un *software* que permitía al profesorado incentivar, reorientar o, incluso, corregir las aportaciones que el alumnado presentaba periódicamente. Así, cuando los estudiantes escribían sus *post* en el blog para resolver tareas encomendadas a lo largo de la asignatura, el proceso de regulación consistía en que ellos mismos discriminaban y autoevaluaban el grado de la consecución de las competencias vinculadas a cada asignatura participante en la experiencia. En cada entrada que hacía en el blog, el estudiante debía seleccionar la competencia y las evidencias de los aprendizajes implicados (figura 3). El profesorado, por su parte, ‘validaba’ esa autoevaluación y enviaba *feedback* y, en algunos casos, *feedback* aplicado (figura 4).

En este caso, pues, la escritura reflexiva en el blog era un recurso para mediar en la coevaluación de las competencias entre profesores y estudiantes.

Figura 3. Aplicativo que permite ver los blogs y las competencias y evaluar su correspondencia



Fuente: Cano y Cabrera (2013).

Figura 4. Pantalla de resultados (del feedback cuantitativo) que podían ver los estudiantes



Fuente: Cano y Cabrera (2013).

Sobre este tipo de experiencias, Ion, Cano, Silva e Iranzo (2012), y Cano, Ion, Cabrera e Iranzo (2013) recogen que los estudiantes se hacen más conscientes de las competencias que deben adquirir. Ellos mismos también expresan lo poco común de recibir *feedback* sistemático. En esos trabajos se subraya que profesores y estudiantes se comprometen colaborativamente con la autoevaluación y coevaluación de competencias.

En Portillo, Iranzo y Rosselló (2013) se muestran, además, resultados del análisis documental tanto de las producciones llevadas a cabo en los blogs como del *feedback* facilitado por el profesorado. En conjunto, los resultados revelarían el peso que tiene la calidad de ese *feedback* en el proceso de acompañamiento de construcción de competencias. Las escrituras reflexivas evolucionan a partir del seguimiento y de las consignas sobre lo que se pretende.

En esa misma obra se presenta un ejemplo de cómo las escrituras de los estudiantes evolucionaban desde discursos descriptivos a otros metacognitivos autorreguladores (tabla 8).

Tabla 8. Evolución de los discursos

| Tipo de discurso/ Entradas | Discurso descriptivo | Discurso reflexivo | Discurso metacognitivo/ descriptivo | Discurso metacognitivo/ reflexivo | Discurso metacognitivo/ autorregulador |
|-------------------------------|----------------------|--------------------|--|--------------------------------------|---|
| E 1 | 10 | 13 | 1 | 1 | |
| E 2 | 13 | 12 | | 6 | |
| E 3 | 9 | 12 | 10 | 7 | 1 |
| E 4 | 12 | 12 | 6 | 11 | 2 |
| E 5 | 9 | 12 | 2 | 7 | 2 |
| E 6 | 6 | 13 | 2 | 7 | 2 |
| E 7 | 6 | 13 | 3 | 12 | 2 |

Fuente: Portillo, Iranzo y Rosselló (2013).

Obviamente, tal evolución se atribuye, como mínimo, a dos elementos: por una parte, al proceso dialógico compartido entre profesores y estudiantes por el que se construye la forma de aproximarse a la consecución de las competencias; por otra, al análisis del mismo proceso dialógico que busca conocer las características de la escritura relativa a las competencias. Como ejemplo de ese análisis presentamos algunos de los

elementos utilizados en el caso de la autoevaluación de los estudiantes sobre la competencia del trabajo en equipo (tabla 9).

Tabla 9. Indicadores de elementos de autoevaluación (metacognición autorreguladora) sobre la competencia del trabajo en equipo

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| En qué porcentaje hace autoevaluación (y habla en primera persona, singular o plural). | Si no hace autoevaluación: qué tipo de argumentación usa. | Acuerdo en la coevaluación entre profesora y estudiante. | <i>Tipo de discurso autorregulativo:</i> 1. Declara +/- dominio, facilidad, etc. 2. Lo asocia a causas (internas, externas). 3. Se autopropone soluciones. 4. Otros. | Referencias a la calidad de su equipo de trabajo. |
|--|---|--|--|---|

Fuente: Portillo, Iranzo y Rosselló (2013).

Conclusiones

Se ha analizado la escritura reflexiva, desde la doble perspectiva de competencia a desarrollar y de recurso para sostener los procesos de autorregulación para la consecución de otras competencias. Sobre todo, se ha pretendido subrayar la necesidad de ser enseñada y acompañada, así como mostrar el convencimiento de que, en esas condiciones, la evolución de la reflexividad da muestras evidentes (Portillo, Iranzo y Rosselló, 2013; Portillo y Cano, 2015) y se valora positivamente por parte de los estudiantes, aunque no esté exenta de dificultades (Fullana, Pallisera, Colomer, Fernández y Pérez, 2013).

Se ha sugerido, también, que los blogs pueden facilitar contextos idóneos de escritura reflexiva dirigidos, concretamente en este caso, a la evaluación de competencias.

Entendemos que es la posibilidad de interacción entre profesores y estudiantes en torno a la consecución de las competencias de estos últimos lo que se valora positivamente, más allá de las condiciones de las experiencias (número de *post* y de *feedback* y *feedforward*, número de estudiantes, etc.). Es necesario crear un clima de trabajo colaborativo que permita que el diálogo reflexivo entre ambos, por medio de la escritura, sitúe tanto la expresión de los puntos fuertes y débiles por parte del estudiante como las orientaciones por parte del profesor en un proceso de mejora conjunto que da sentido a las tareas y a la misma formación.

Según se recoge en la investigación, todavía vigente, “El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados” (I+D con referencia EDU2012-32766; IP: Elena Cano), en la universidad la competencia comunicativa y la capacidad de análisis y síntesis son consideradas, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, muy importantes, aunque esos mismos estudiantes valoran haber sido más formados en análisis y síntesis que en competencias comunicativas.

En esa misma investigación se revelan algunos aspectos (distancia entre las percepciones de estudiantes y profesores sobre la suficiencia, pertinencia y adecuación del *feedback*; baja percepción de utilidad de los exámenes para medir competencias, por parte de los estudiantes; baja percepción, también sobre la coordinación entre docentes; percepción de las prácticas externas como lugar privilegiado para el aprendizaje competencial) respecto a los cuales los blogs podrían ser recursos idóneos, vista su potencialidad de interacción y de colaboración por medio de la escritura reflexiva.

Bibliografía

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicazioni e l'interculturalità nella scuola* (pp. 19-30). Alcoy: Marfil-Roma TRE Universita Degli Studi.
- Allal, L. (2000). Metacognitve regulation of writing in the classroom. En A. Camps y M. Milian, *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-166). Ámsterdam: University Press.
- Asociación Espiral, Educación y Tecnología (s. f.). Información III Premio Espiral edublogs 09. Recuperado de <http://edublogs.ciberespiral.org/2009/>
- Balaguer, F. Bloc de blocs de tecnologia i educació. Blog sobre el uso de los blogs en educación. Recuperado de <http://www.blocdeblocs.net/>

- Balagué, F. y Zayas, F. (2007). *Usos educatius dels blocs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona: EDIUOC.
- Barrios, E. y García Mata, J. (2008). Suministro de feedback a ensayos sobre diarios en un programa de prácticas de enseñanza: propuesta de una modalidad apoyada en TICs y estudio de percepciones del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 84, 73-84.
- Bartolomé, A. R., Cano, E. y Compañó, P. (2010). Los blogs como instrumentos para la evaluación de competencias en los entornos de prácticas. En T. Pagès y A. Cornet, *Buenas prácticas docentes en la Universidad: modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (pp. 77-85). Barcelona: Octaedro.
- Boekaerts, M., Pintrich, R. y Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Londres: Academic Press.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.
- Boud, D. y Molloy, E. (Eds.) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. Londres: Routledge.
- Camps, A. (2012). La investigación en Didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-42.
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66 (4), 9-24.
- Cano, E., Ion, G., Cabrera, N. e Iranzo, P. (2013). Exploring the use of the Competences Assessment Tool (CAT) to facilitate the Competences Based. Paper at AERA-2013 Conference, San Francisco, EEUU.
- Cano, E. y Cabrera, N. (2013). Evaluación formativa de competencias a través del blogs. La experiencia de seis universidades catalanas. *Digital Education Review*, 23, 46-58.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. J. Pozo y M. Del Puy Pérez (Eds.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Barcelona: Graó.

- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A., (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8 (22), 1253-1282.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata/M.E.C.
- Fullana, J., Pallisera, A. M., Colomer, J., Fernández, R. y Pérez, M. (2013). Metodologías de enseñanza y aprendizaje reflexivos en la universidad. Una investigación centrada en la percepción de estudiantes de grado de la Universidad de Girona. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 60-76.
- He, Y. y Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community service learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (1), 32-44.
- Ibarra Sáiz, M. S. et al. (2010). EvalCOMIX en Moodle: Un medio para favorecer la participación de los estudiantes en la e-Evaluación. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número especial dedicado a SPDECE 2010. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/24/Ibarra_Cabeza.pdf
- Ion, G., Cano, E., Silva, P. e Iranzo, P. (2012). Using blogs as assessment tool in Higher Education: an experience in the Catalan Higher Education Context. En Beldhuis, H. (Ed.), *The proceedings of the 11th European Conference on e-learning* (pp. 238-248). UK: Academic Publishing International Limited.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mauri Majós, T., Colomina Álvarez, R., Martínez Taberner, C. y Rieradevall Sant, M. (2009). La adquisición de las competencias de autorregulación. Análisis de su concepción y aprendizaje en diferentes estudios universitarios. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 33-60. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Portillo, C., Iranzo, P. y Rosselló, R. (2013). Autorregulación de aprendizajes en educación superior mediante la escritura de blogs. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63 (2), 1-12. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin63_2
- Portillo, M. C. y Cano, E. (2015). Regulating the Writing Process in the Teacher Training Practicum Guided by Feedback at the Uni-

- versity of Barcelona. *Cambridge Journal of Education*, 1-25. Doi: 10.1080/0305764X.2015.1011083
- Pozo, J., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II* (pp. 211-233). Madrid: Alianza.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Santa Fe: Miño Dávila.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Williams, J. B. y Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20 (2), 232-247.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

El proceso de inserción laboral según los nuevos egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: el papel de las competencias adquiridas en la universidad

Maite Fernández Ferrer*

Laura Pons Seguí**

Introducción

La reforma de las actuales titulaciones universitarias en el marco del Sistema Europeo de Educación Superior, creado para alcanzar la convergencia de los sistemas universitarios, debe procurar una formación y cualificación suficientes que garanticen la empleabilidad y competitividad de los egresados y, por tanto, que les permita la inserción laboral plena. Tal y como señaló el Ministerio de Educación y Ciencia (2003):

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y

* Licenciada en Pedagogía y máster en Intervenciones Sociales y Educativas y en Estudios Internacionales, Universidad de Barcelona, España. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado Laboratorio de Medios Interactivos. Investigadora en diferentes estudios sobre competencias y evaluación en la educación superior. Doctoranda y profesora en la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona, España. Correo electrónico: maite.fernandez@ub.edu

** Graduada en Educación Primaria, especialista en Lengua Inglesa y Adquisición de Segundas Lenguas; máster en Lingüística Aplicada y Adquisición de Segundas Lenguas en Contextos Multilingüe, Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Becaria de colaboración en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: laurapons8@hotmail.com

habilidades) que pretenden alcanzarse. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2003, p. 8)

Por tanto, de cara a su futuro papel en la sociedad como profesionales y ciudadanos, es necesario contribuir a que los estudiantes universitarios desarrollen una serie de competencias. Para conseguir ese objetivo resulta fundamental, entre otros elementos, conocer qué requieren las empresas de los titulados universitarios, el grado de preparación con el que estos se incorporan a la actividad empresarial y los aspectos formativos que aquellas consideran mejorables (Martín del Peso, Rabadán Gómez y Hernández March, 2013).

Varios estudios existentes ya han analizado las vivencias y actitudes de los titulados superiores en relación con las dificultades encontradas y los factores facilitadores de la inserción laboral (ANECA, 2014; AQU, 2014). En general, se ha considerado que a mayor nivel de formación, mejor trabajo, siendo las características de este un salario más alto, más estabilidad laboral y una elevada satisfacción personal. Además, se percibe que a mayor nivel de formación más fácil será inserirse en el mercado laboral. No obstante, algunas investigaciones han mostrado que estas preconcepciones no son siempre ciertas, ya que varían en función de diversos factores que, a su vez, interaccionan entre sí de manera compleja (ANECA, 2014). Así, por ejemplo, en la situación económica actual española, no necesariamente tener estudios universitarios conlleva un mejor puesto laboral ni una inserción más rápida, como así demuestran los datos de población joven ocupada: del total de población ocupada (17.570 millones de personas), solo un 9,2% pertenece a la franja de edad de 25 a 29 años.

Así, el proyecto CHEERS (2000), el cual tenía por objetivo analizar la empleabilidad y el trabajo de los graduados de nueve instituciones europeas de educación superior, entre ellas españolas, concluye que graduarse en educación superior no implica automáticamente una transición al puesto de trabajo, y que este periodo de transición variará significativamente en función del país y la carrera estudiada (Allen y Van der Velden, 2007). Concretamente, España (junto con Italia) es el país europeo en el que el tiempo de búsqueda de empleo tras la finalización de los estudios superiores es mayor. Y a su vez, por ejemplo, los graduados en artes

y humanidades y en ciencias sociales tardarán más en encontrar trabajo que los de ingenierías, salud, ciencias naturales y estudios económicos (Mora *et al.*, 2000; AQU, 2014).

Teichler (2005) concluye que la mayoría de graduados de cualquier campo de conocimiento están activos después de cuatro años de graduarse y solo un 11% de los graduados europeos tienen un empleo a tiempo parcial. No obstante, este porcentaje es mayor en España debido a las dificultades del mercado laboral para crear empleo y de las políticas de empleo, y más ahora que en 2005, de cuando era el estudio. Estas dificultades se han incrementado desde 2008 como consecuencia de la complicada situación económica que vive el país, la cual ha tenido como resultado un incremento considerable del número de parados de entre 25 y 30 años. Pese a esta dificultad económica, los estudios superiores siguen llevando una mayor empleabilidad y salario (OCDE, 2011; Eurodyce, 2013; AQU, 2014).

Pese a todo, hoy en día la educación superior proporciona a los estudiantes no solo conocimientos teóricos y prácticos adecuados a su campo, sino también habilidades o competencias importantes para el desarrollo de la actividad laboral en los perfiles y funciones demandados. En este sentido, se ha demostrado que la velocidad con la que los graduados aprenden a desarrollar su trabajo depende del nivel y del tipo de competencias adquiridas en la educación formal (Heijke, Meng y Ris, 2003). Por tanto, este se ha convertido en uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): la identificación de las competencias que un titulado ha de adquirir a lo largo de su periodo formativo (Martín del Peso *et al.*, 2013). Existe un acuerdo general respecto a la importancia de tener en cuenta el concepto de competencia a la hora de elaborar o perfeccionar un currículum y la importancia de definir los perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas. Es a partir de aquí cuando se hace necesario promover procesos de formación basados en competencias. En este nuevo contexto, además, se ha llegado a un consenso sobre el imprescindible papel activo y protagónico del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de estimar el tiempo promedio para alcanzar las competencias incluidas en los perfiles profesionales (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi y Wagenaar, 2007).

En lo que respecta a la satisfacción laboral, el estudio REFLEX (2007) destaca que los egresados españoles tienen, en general, un nivel de satisfacción moderado el cual varía en función de las ramas de conocimiento. Esta satisfacción parece ser más elevada cuando hay una relación más estrecha entre el requerimiento y la utilización de los conocimientos adquiridos en la universidad, al mismo tiempo que el puesto de trabajo se adecúa a cada área de estudios.

Son varias las investigaciones que han analizado la percepción de los estudiantes en referencia a la formación recibida y cómo esta les ha ayudado a su transición al mundo laboral. En el estudio CHEERS (2000) se preguntó a los egresados qué características creían que sus empleadores consideraban como las más relevantes. Así, según sus respuestas, los criterios eran el conocimiento específico y la personalidad (Mora *et al.*, 2000). Según el estudio AQU (2014) los egresados consideraban que las competencias más importantes para desarrollar un trabajo eran la solución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la capacidad de gestión y la expresión oral. Otros criterios a su vez considerados como relevantes eran los conocimientos informáticos y la experiencia laboral (Teichler, 2005). En cambio, en el estudio REFLEX (2007), los egresados con trabajo que participaron en el proyecto apuntaban que las competencias que les eran requeridas en su puesto de trabajo eran la capacidad para hacerse entender, la capacidad para utilizar el tiempo de forma efectiva, la capacidad para trabajar en equipo y la capacidad para trabajar bajo presión. No obstante, los egresados también señalaban aquellas capacidades que no les eran requeridas en su actual puesto de trabajo: la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, los conocimientos de otras áreas o disciplinas y la capacidad para detectar nuevas oportunidades. Por otro lado, un dato que sobresale de este estudio es que España es el país donde los estudiantes destacan con mayor rotundidad la escasa utilización en el puesto de trabajo de las competencias adquiridas en la universidad. De hecho, enfatizan que la carrera influye muy poco al desarrollo de las competencias requeridas en el puesto de trabajo. Se considera que la formación es un factor que apenas interviene en la inserción laboral, o que de hacerlo resulta negativo (ANECA, 2014).

Por tanto, los graduados españoles son los menos satisfechos con los estudios universitarios adquiridos, a pesar de que es el país donde los universitarios tienen una mayor dedicación. Las causas de esta insatisfacción parecen venir derivadas del método de enseñanza. Hay una gran variabilidad en función de su situación laboral actual: los titulados que están satisfechos con sus puestos de trabajo consideran que el conocimiento adquirido les es útil para adquirir nuevos conocimientos de forma más rápida; no obstante, como concluye el estudio REFLEX (2007), falta una reorientación de la formación hacia las competencias demandadas por los empleadores.

Los resultados que destacan esta valoración negativa que los titulados hacen de la formación recibida en la universidad se apoyan fundamentalmente en la poca utilidad que encuentran en los estudios para lograr una inserción laboral rápida y adecuada. Es por este motivo que estos titulados tienen esta valoración negativa de la universidad y, en general, de todos los estudios superiores. Un nuevo elemento que se desprende del estudio ANECA (2014) es el desconocimiento y la poca valoración de las nuevas competencias requeridas por el mercado laboral. Se ha considerado una serie de competencias que este mercado comienza a demandar de los titulados superiores (tales como flexibilidad funcional, orientación internacional, gestión de la innovación o aprendizaje continuo), y se ha encontrado que el conocimiento y la valoración de estas competencias no es muy alto (ANECA, 2014). Por tanto, y en definitiva, se han observado desajustes entre el nivel adquirido por el recién titulado y el demandado por las empresas en todas las competencias genéricas y específicas analizadas (Martín del Peso *et al.*, 2013). Las investigaciones no solo hacen referencia a esta dificultad de inserción laboral que encuentran los titulados sino también a la brecha existente entre la universidad y el mundo del trabajo. Además de la gran dificultad sentida para realizar una inserción laboral rápida y satisfactoria debida al constante requerimiento de experiencia, se cuentan la elevada edad con que se acaban los estudios o el desconocimiento del mundo laboral y de las opciones profesionales de la carrera realizada. En este sentido, los egresados de la Formación Profesional se sitúan en clara ventaja respecto a los egresados del ámbito universitario (ANECA, 2014).

De todos formas, se considera que en el contexto del nuevo sistema de grados han aparecido algunas mejoras, como por ejemplo, una orientación más práctica de la formación, un mayor número de actividades que tienen por objetivo que los estudiantes desarrollen sus competencias o una mayor diversificación de los sistemas de evaluación (Arnalich, 2013). Sin embargo, una mala formulación de las competencias o la falta de verificación de estas pueden poner en peligro su adquisición. Otra dificultad añadida es el incremento de los estudiantes en cada enseñanza, lo que pone en riesgo algunos de los planteamientos metodológicos del sistema de grados (ANECA, 2013). Además, varios de los problemas planteados en este mismo informe son la sobredimensión de las materias básicas en detrimento de otras y la falta de práctica en la utilización de sistemas de evaluación que incorporen las competencias y que favorezcan la comunicación con el profesorado. Asimismo, muy pocos grados ofrecen la posibilidad de realizar parte de su formación en lengua inglesa o en otra lengua oficial extranjera.

Pese a estas dificultades, poco se conoce sobre el impacto que el nuevo modelo europeo ha tenido en la formación de los graduados y su transición en el puesto de trabajo. A la vista de lo expuesto este trabajo pretende examinar la opinión y las percepciones de los egresados universitarios sobre su inserción en el mundo laboral una vez terminados sus estudios a través de cuestionarios y grupos de discusión.

Metodología

Los resultados y las conclusiones que se presentan en este capítulo forman parte de una investigación más amplia en la que, además de abordar los aspectos ya indicados, se analiza el impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad a partir de la perspectiva de las primeras promociones de graduados de siete universidades españolas y cuatro titulaciones específicas: Educación Primaria, Farmacia, Ingeniería, Ingeniería Informática e Ingeniería Electrónica Industrial.²³

²³ Proyecto financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad español titulado “El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados” (referencia EDU2012-32766).

Las fuentes empleadas en el análisis de la visión de los empleadores fueron dos: a) un estudio cuantitativo a partir de la administración de un cuestionario cerrado, y b) una investigación cualitativa basada en los grupos de discusión.

Para esta investigación, la metodología y el plan de trabajo fueron diseñados con base en los objetivos propuestos y en las finalidades perseguidas. En un primer lugar y antes de la elaboración y creación de los instrumentos de recogida de información se procedió a un proceso exhaustivo de análisis bibliográfico y documental por parte de todos los miembros del equipo.

Cuestionarios cerrados a los nuevos graduados universitarios

El cuestionario cerrado a los graduados se creó en el mes de junio de 2013 a partir de las primeras aportaciones de la investigación extraídas de relatos de licenciados, diplomados e ingenieros de las antiguas titulaciones españolas seleccionadas. Fue administrado *on-line*, a través de un formulario Google Forms a partir del mes de junio de este mismo año, así como también en 2014 para los nuevos titulados de este mismo año. Hasta al momento este instrumento ha obtenido más de 300 respuestas por parte de los diferentes estudiantes de las distintas titulaciones participantes del proyecto (tabla 1).

Tabla 1. Número de respuestas obtenidas de los cuestionarios cerrados a los nuevos graduados universitarios

| Universidad | Titulación | Respuestas obtenidas |
|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| Universitat de Barcelona | Educación Primaria | 34 |
| | Farmacia | 62 |
| Universitat Autònoma de Barcelona | Educación Primaria | 42 |
| | Ingeniería Electrónica Industrial | 2 |
| Universitat Oberta de Catalunya | Ingeniería Informática | 19 |
| Universitat Rovira i Virgili | Educación Primaria | 67 |
| | Ingeniería Informática | 3 |

Continúa

| Universidad | Titulación | Respuestas obtenidas |
|--------------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| Universitat de les Illes Balears | Ingeniería Informática | 6 |
| | Ingeniería Electrónica Industrial | 9 |
| Universidad de Granada | Educación Primaria | 41 |
| Universitat Politècnica de Catalunya | Ingeniería Electrónica Industrial | 29 |

Fuente: elaboración propia.

El instrumento estaba compuesto por unas preguntas de identificación (datos personales e información académica básica) y, a continuación, le seguía un conjunto de preguntas en torno a las metodologías docentes de la carrera; las estrategias evaluativas; el desarrollo de competencias; la relación entre la adquisición de competencias y las metodologías llevadas a cabo y, finalmente, la relación entre la adquisición de competencias y las evaluaciones practicadas en el grado. Concretamente, para los resultados y las conclusiones que se presentan en este capítulo, se utilizarán las respuestas a las siguientes preguntas:

De las siguientes competencias, ¿cuál te parece más importante para el mundo laboral? [pregunta 6 del cuestionario]

De estas competencias, ¿para cuál te ha preparado mejor la universidad? [pregunta 7 del cuestionario]

Para el análisis de datos, la información obtenida mediante cuestionario fue introducida en un archivo para ser analizada a través del programa estadístico ‘R’.

Grupos de discusión con los nuevos graduados universitarios

Con el objetivo de conocer las opiniones y los razonamientos aportados por los nuevos titulados superiores sobre su inserción laboral, se formó un total de seis grupos de discusión con participantes distribuidos considerando variables como el sexo, la edad, la titulación de procedencia y el éxito en el proceso de inserción laboral.

Los grupos de discusión, formados por una media de cinco participantes, se reunieron durante una hora aproximadamente. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el 2014 en las distintas titulaciones y universidades participantes en el proyecto (tabla 2):

Tabla 2. Número de grupos de discusión celebrados con los nuevos graduados universitarios

| Universidad | Titulación | N.º total GD |
|-----------------------------------|---|--------------|
| Universitat de Barcelona | Educación Primaria Farmacia | 1 |
| Universitat Autònoma de Barcelona | Educación Primaria Ingeniería Electrónica Industrial | 2 |
| Universitat Rovira i Virgili | Educación Primaria Ingeniería Informática | 1 |
| Universitat de les Illes Balears | Ingeniería Informática Ingeniería Electrónica Industrial | 1 |
| Universidad de Granada | Educación Primaria Farmacia | 1 |
| Universitat Oberta de Catalunya | Ingeniería Informática | 1 |

Fuente: elaboración propia.

Concretamente, para los resultados y las conclusiones que se presentan en este capítulo, se analizarán los aspectos relacionados con la inserción laboral de los recién egresados y la percepción de las actuales demandas del mercado de trabajo en relación con los conocimientos y las habilidades de estos nuevos titulados superiores.

El análisis de los datos recogidos a través de los grupos de discusión se realizó a partir de la categorización por redes sistémicas, siguiendo el método de comparación constante (Abela, 2002), y a través de la búsqueda exhaustiva de palabras clave tales como ‘empleo’, ‘trabajo’ o ‘inserción laboral’.

Resultados

Finalmente un total de 223 estudiantes respondieron el cuestionario cerrado, el 55,49% de los cuales tenía trabajo en el momento de ser encuestados mientras que el 38,46% no lo tenía. Además, el 6,59% se encontraba estudiando.

En relación a si su actual trabajo estaba relacionado con lo que habían estudiado, el 45,57% de los participantes afirmaron tener un trabajo en la actualidad mientras que un 40,50% de los encuestados contestó negativamente a la pregunta. Solo un 13,92% tenía un trabajo que estaba parcialmente relacionado con sus estudios (tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje de estudiantes con trabajo en la actualidad y relación de este con los estudios cursados

| ¿Tienen trabajo en la actualidad? | | | ¿Está tu trabajo relacionado con lo que has estudiado? | | |
|-----------------------------------|--------|----------------|--|--------|------------------|
| Sí (%) | No (%) | Estudiando (%) | Sí (%) | No (%) | Parcialmente (%) |
| 55,49 | 38,46 | 6,59 | 45,57 | 40,50 | 13,92 |

Fuente: elaboración propia.

De los participantes del grupo de discusión, un 44,2% tenía trabajo en la actualidad, mientras que un 55,8% contestó negativamente a esta pregunta.

Tanto en el cuestionario cerrado como en los grupos de discusión se les preguntó sobre la calificación final obtenida en la carrera. En los cuestionarios un 23,6% del alumnado afirmó haber sacado una cualificación final de aprobado, un 72,22% de notable y un 4,16% de sobresaliente. No obstante, cabe destacar que, analizando las respuestas, los estudiantes parecen no percibir que la calificación global obtenida en la carrera influya en la transición al mundo laboral ni en la obtención de un trabajo relacionado con los estudios realizados.

Asimismo, en los grupos de discusión, aunque los egresados consideraban que la calificación global final en general era similar a la que ellos se habrían otorgado (percepción personal), algunos no estaban satisfechos con esta, puesto que consideraban que no reflejaba su esfuerzo personal (trabajo realizado, implicación) en primer lugar, ni su grado de

conocimiento, en segundo lugar (tabla 4). Por tanto, algunos egresados percibieron que su calificación global final debía ser más alta. Cabe señalar que, a su vez, el esfuerzo personal es la causa a la que la mayoría de los egresados entrevistados atribuye su éxito académico.

Tabla 4. Calificación obtenida por parte de los nuevos egresados, percepción sobre los resultados obtenidos y motivos por los que se han obtenido estos

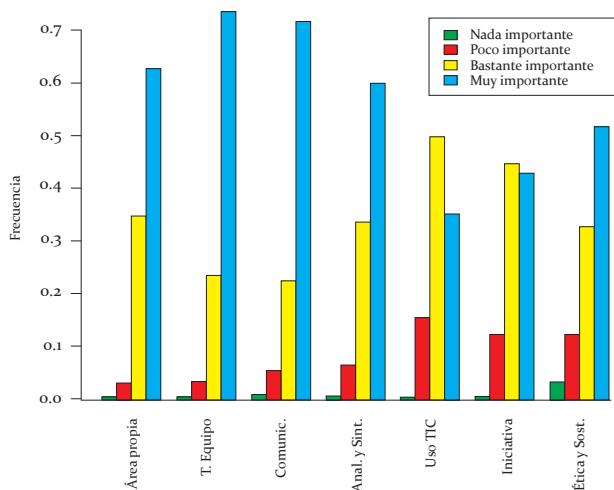
| Universidad | Calificación global (%) | | | Percepción Personal (%) | | | Motivos (%) | | | |
|-------------|-------------------------|-------|-------|-------------------------|-------|-------|-------------------|--------------------|------------|-------|
| | Baja | Media | Alta | Baja | Igual | Alta | Esfuerzo Personal | Nivel conocimiento | Evaluación | Otros |
| UB | | 55,5 | 44,4 | | 70 | 30 | 87,5 | | | 12,5 |
| UAB | | 50 | 50 | | 72,72 | 27,27 | 100 | | | |
| UIB | | 83,33 | 16,66 | | 91,66 | 8,33 | 62,5 | 12,5 | | 12,5 |
| UDG | | 70 | 30 | | 100 | | 57,14 | 28,57 | 14,28 | |
| URV | | 85,71 | 14,29 | | 14,29 | 85,71 | 50 | 16,66 | 33,33 | |

Fuente: elaboración propia.

En relación con las respuestas del cuestionario, las competencias que los encuestados consideran como las más importantes para el mundo laboral son: el dominio de la propia área o disciplina (Área propia), la capacidad para trabajar en equipo (T. Equipo), la capacidad para comunicarse de forma oral o escrita (Comunic.), la capacidad para analizar, sintetizar y extraer conclusiones generales (Anal. y Sint.), la capacidad para analizar herramientas informáticas (Uso TIC), el emprendimiento (Iniciativa) y el Compromiso Ético y Sostenibilidad (Ética y Sost.) (figura 1).

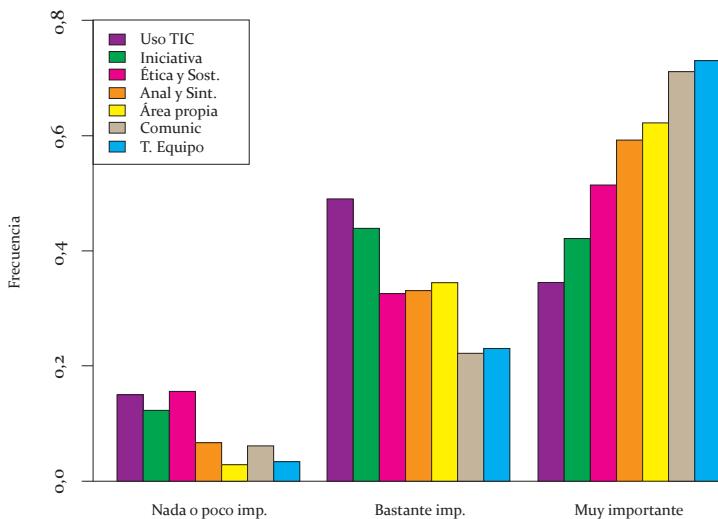
En definitiva, el trabajo en equipo, las competencias relacionadas con la área propia (es decir, las competencias específicas), la capacidad comunicativa y la capacidad de análisis y síntesis son las cuatro competencias que los alumnos perciben como las más importantes para el mundo laboral. Las demás son, a lo más, bastante importantes (figura 2).

Figura 1. Percepción de los estudiantes sobre las competencias más valoradas para la inserción laboral



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Percepción de los estudiantes sobre la importancia de dichas competencias para la inserción laboral



Fuente: elaboración propia.

Durante los grupos de discusión, los participantes también valoraron el trabajo en equipo como una competencia importante para el mundo laboral:

Pero lo que está bien es aprender a trabajar en grupo, también es una competencia muy importante. A la hora de ir a trabajar fuera la verdad que sirve para mucho. (P5 GDE UIB²⁴)

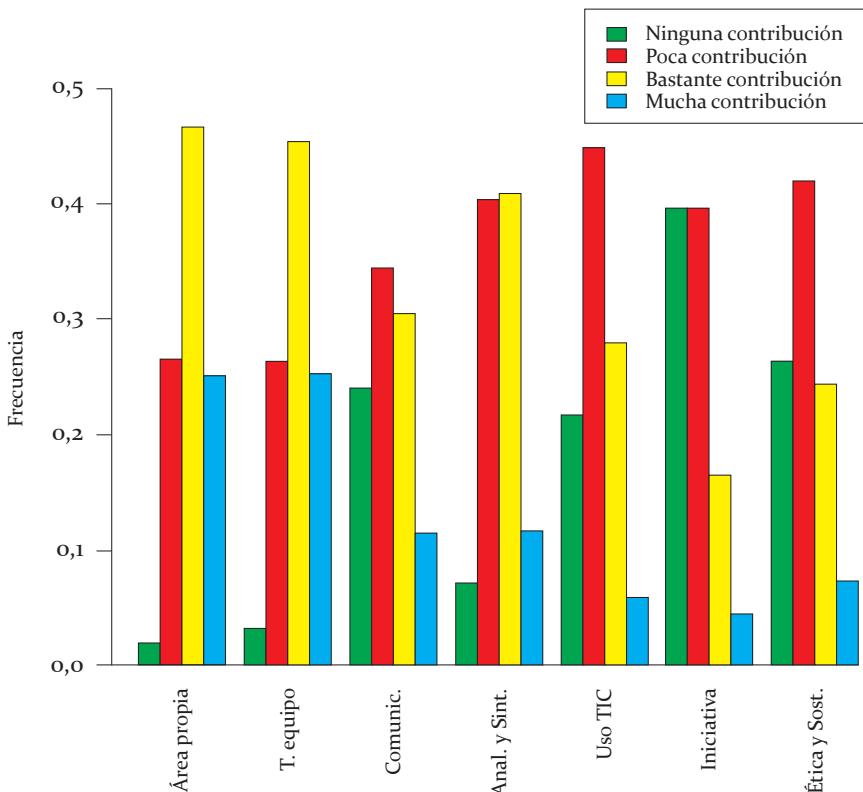
Los compañeros con los que trabajas tampoco los puedes escoger, te has de adelantar a las situaciones que vengan, que, en este caso, eran para una nota, y en la vida real es para tu trabajo y para tirar adelante tu vida profesional y ser competente con todo el mundo y contigo mismo. (P3 GDE UAB)

Y sí que es verdad que, en el mundo laboral, más que menos, todo acaba siendo el trabajo en equipo; y los objetivos y el trabajo final se lograran mucho más rápido que si lo tuviéramos que hacer de forma individual. (P1 GDE UAB)

Una vez establecidas las competencias que los nuevos graduados perciben como más importantes en relación con el mundo laboral, en el cuestionario se les preguntó su opinión sobre lo bien o mal que la universidad les había preparado para cada una (figura 3). En este sentido, los alumnos opinan que la universidad contribuye mucho en las competencias específicas del área y en el trabajo en equipo; bastante en la competencia de analizar, sintetizar y extraer conclusiones generales, y poco o nada en las demás.

²⁴ El código de los grupos de discusión incluye información sobre el número del participante, el grupo de discusión y la universidad a la que pertenece.

Figura 3. Percepción de los estudiantes sobre la preparación de la universidad para la adquisición de las competencias requeridas en el mundo laboral



Fuente: elaboración propia.

Los participantes en el grupo de discusión también valoraron negativamente la formación recibida en la universidad para el desarrollo de las competencias necesarias en el mundo laboral:

[Sobre el mundo laboral] ... *simplemente hay que resolver, tirar por aquí o por allí. No son problemas tan complejos como los que te plantean en un examen ni mucho menos.* (P5 GDE UAB)

La idea es que luego, cuando salgamos en el mundo laboral, de alguna forma, porque no sé cómo, la integremos dentro de nuestro entorno para poder clarificar la tarea en el menor tiempo posible. (P8 GDE UIB)

Concretamente, una de las críticas recurrentes en los grupos de discusión es la falta de conexión entre la universidad y el mundo laboral:

Me he encontrado con que, pues todo lo que había hecho en la universidad, pues no sé, ¡en la práctica pues parecía como si fuera de otro mundo! No, no sé cómo decirlo, pero como que en el momento dices “Bueno, pues esto me servirá” pero que, luego, en la realidad no... (P2 GDE UB)

Porque normalmente la teoría siempre cuenta mucho más que la práctica y donde trabajas es al revés. Donde realmente aprendes es en la práctica. (P7 GDE URV)

Yo creo que la mentalidad de los docentes no ha cambiado; en plan que estaba orientada a educar e irse a casa, a otro plan que es orientado a dirigir a unos estudiantes a un mundo laboral, y esto creo que no es culpa sólo de los profesores; sino que tienen que recibir una formación para poder cambiar de mentalidad. (P5 GDE UIB)

Conclusiones

Los resultados que se presentan en este capítulo provienen del uso de una metodología inductiva tanto en el análisis de las respuestas abiertas de los cuestionarios como en los grupos de discusión. Dichos resultados permiten complementar los estudios previos existentes. Además parte de una investigación interdisciplinar ya que, tal y como se ha indicado, se ha estudiado un colectivo muy diverso, de cuatro titulaciones y siete universidades diferentes, con lo que las opiniones recogidas obedecen a diferentes perfiles y sensibilidades. Además esta investigación establece un punto de referencia para interpretar, en el futuro, las percepciones

sobre la adquisición de competencias por parte de los graduados en el nuevo marco del EEES y, concretamente, el impacto que este ha tenido en la formación de los graduados y su transición en la inserción en el mundo laboral una vez terminados sus estudios universitarios.

Los resultados del estudio realizado vienen a indicar aspectos que ya apuntaban otros estudios. En primer lugar, parece ser que tener estudios superiores no implica necesariamente una transición más fácil al ámbito laboral, puesto que solo la mitad de los encuestados afirma tener trabajo en la actualidad y de estos solo la mitad tiene un trabajo que está relacionado con sus estudios superiores. Además cabe destacar que solo un porcentaje muy pequeño de estos egresados no ha entrado todavía en el mercado laboral porque sigue estudiando.

Estos resultados concuerdan con los obtenidos en el estudio CHEERS (2000), el cual concluye que poseer un título universitario no conlleva una transición directa e inmediata al mundo laboral. Además, esta transición variará significativamente entre países y carrera estudiada. Asimismo, el informe ANECA (2014) también demuestra que una titulación superior no conlleva necesariamente un mejor puesto de trabajo, mejor salario ni más estabilidad laboral. No obstante, estos resultados no están en la línea de los obtenidos en otros estudios. Así, Teichler (2005) se concluyó que la mayoría de los egresados europeos tenía trabajo cuatro años después de finalizar sus estudios; aunque cierto es que en este mismo estudio ya se apuntaba que en el caso de España este tiempo era superior debido a los problemas del mercado laboral para crear empleo. Asimismo, Eurydice (2013) señala que los titulados universitarios encuentran empleo el doble de rápido que las personas con titulaciones de nivel más bajo. Además, la OCDE (2011) señala que los salarios aumentan a medida que se eleva el nivel de formación. El informe AQU (2014) concluye que las personas graduadas tienen en general trabajo y este está relacionado con sus estudios, a pesar de que la crisis económica ha aumentado la inestabilidad laboral.

Los resultados de este estudio también muestran que los egresados no perciben que la calificación final obtenida en los estudios superiores esté relacionada con una transición más o menos inmediata al mundo laboral, puesto que consideran que no hay una correlación directa entre la calificación obtenida y acceder a un empleo relacionado con sus estudios. Este resultado está en línea con los obtenidos en otros estudios

(ANECA, 2014; AQU, 2014), donde se exponía la percepción negativa de los titulados a la formación recibida. El informe destacaba la escasa utilidad que los egresados percibían acerca de la formación recibida y que esta no era un factor importante en la inserción laboral. Los egresados entrevistados expresaban la misma idea que ya apuntaban otros estudios: la consideración de que todo lo necesario para el trabajo puede de ser adquirido dentro del propio trabajo o el juicio de la formación universitaria como excesivamente generalista y teórica. Así, los nuevos titulados participantes en esta investigación han mostrado la gran diferencia existente entre lo que ellos reciben de la universidad y lo que ellos perciben como útil e interesante. Los egresados consideran que las competencias más necesarias en el mercado laboral son el trabajo en equipo, los conocimientos específicos, la capacidad comunicativa y la capacidad de síntesis y análisis, percepciones que están en sincronía con las competencias destacadas por otros estudios. La competencia de conocimiento específico, por ejemplo, es destacada en estudios como los realizados por Teichler (2005), y la competencia de trabajo en equipo y la capacidad comunicativa son consideradas como importantes por otros egresados en otras investigaciones (REFLEX, 2007; Vila, Dávila y Ginés Mora, 2010; AQU, 2014).

Por este motivo, para conseguir el objetivo de formar a estos futuros egresados como profesionales y ciudadanos, sería necesario trabajar por competencias y las habilidades requeridas en el mundo laboral, puesto que existe una relación estrecha entre los recursos utilizados, los métodos y el desarrollo de competencias (Vila, Dávila y Ginés Mora, 2010). Esto nos muestra que, en un futuro, se debería avanzar hacia el análisis, el diseño y la implementación de un currículum por competencias donde se tengan en cuenta estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar esta formación. Y para ello sería necesario, en primer lugar, la formación y la capacitación de los profesores que faciliten este proceso, proporcionando herramientas basadas principalmente en competencias (Beneitone *et al.*, 2007).

Bibliografía

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*.
- Allen, J. y Van der Velden, R. (2007). Transition from Higher Education to Work. *Careers of University Graduates*, 55-78.
- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y obstaculización*. Madrid: Autor.
- ANECA (2014). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad de las universidades españolas 2013*. Madrid: Autor.
- AQU (2014). *Universitat i Treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la población titulada de las universitats catalanes*. Barcelona: Autor.
- Arnalich, F. y Sobrino, J. J. (2013). *Análisis de la evaluación de los planes de estudio de grado en el ámbito de las ciencias de la salud (2008-2011). Propuestas y recomendaciones*. Madrid: ANECA.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- EURYDICE (2013). *Cifras clave de la Educación 2012. Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década*. Bruselas: Autor. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134ES_HI.pdf
- Hijke, H., Meng, C. y Ris, C. (2003). Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour Economics*, 10(2), 215-229.
- Jean-Jaques, P., Teichler, U. y van der Velden, R. (eds.) (2000). Higher Education and Graduate Employment. *European Journal of Education*, 35 (2, special issue).
- Martín del Peso, M., Rabadán Gómez, A. B. y Hernández March, J. (2013). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Autor.
- Mora, J. G., García-Montalvo, J. y García-Aracil, A. (2000). Higher Education and Graduate Employment in Spain. *European Journal of Education*, 35(2), 229-238.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2011). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2011*. Informe español. Recuperado de http://www.apetega.org/lomce/documentacion/Dosier%2opol%Do%Biticos/6.2_Pano
- REFLEX (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe Ejecutivo*. Madrid: Autor.
- Teichler, U. (2005). *Higher Education and Graduate Employment: Results from graduates surveys from twelve countries*. SpringerLink editions.
- Vila, L. E., Dávila Quintana, C. D. y Ginés Mora, J. (2010). Competencias para la innovación en las universidades de América Latina: un análisis empírico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1, 5-23.
- Vries, W., Vázquez-Cabrera, R. y Ríos-Treto, D (2012). Millonarios o malparados: ¿De qué depende el éxito de los egresados universitarios? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(4) 3-21.

Las implicaciones organizativas del sistema de evaluación por competencias en las universidades

Georgeta Ion*
Juana M^a Tierno García**

¿Qué es la evaluación por competencias y en qué consiste?

En los últimos años, la educación superior está marcada por cambios profundos. La creación de una sociedad basada en el conocimiento y la información transforma de manera importante los modelos de producción y la organización de las sociedades contemporáneas. El conocimiento y la creación de nuevos modelos y enfoques se entienden ahora como generadores de recursos importantes para los individuos y las sociedades (Hazelkorn, 2005). Como es lógico, estos cambios afectan a la educación superior, el contenido de la actividad académica, el rol de las facultades y las maneras de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Estas se reestructuran, reconfiguran y redefinen en este nuevo contexto. Desde el punto de vista económico, social y cultural, las universidades adquieren protagonismo en el proceso de globalización y el conocimiento se convierte

* Profesora en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Barcelona, España. Es licenciada en Psicología y Ciencias de la Educación por la Universidad de Bucarest y máster en Management y Evaluación Educativa por la misma universidad. Desde 2007 es Doctora en Ciencias de la educación por la Universidad de Barcelona. Sus temas de investigación se relacionan con la organización y la gestión de las universidades y los aspectos de género. Al mismo tiempo trabaja en temas de evaluación centrada en competencias. Correo electrónico: georgeta.ion@uab.cat

** Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora por la Universitat Rovira i Virgili. Docente e investigadora del Departamento de Pedagogía y Responsable del Grado en Educación Social. Investiga sobre evaluación y docencia universitaria y en las líneas prioritarias del grupo de investigación CUAVAFOR (Curriculum, Evaluación y Formación del Profesorado): formación permanente, organización educativa y liderazgo escolar, Universidad Rovira i Virgili, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Tarragona, España. Correo electrónico: juanamaria.tierno@urv.cat

en la base del desarrollo económico (Dale, 2005), bajo el concepto de “economía del conocimiento” (Lucas, 2006, p. 11).

En este contexto, la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha significado un replanteamiento en las dinámicas de funcionamiento de la universidad: desde las formas de enseñar y aprender hasta las maneras de gestionar estos procesos. La educación universitaria prioriza la formación profesionalizadora, necesaria para preparar estudiantes capaces de desarrollar sus carreras profesionales de manera efectiva. Para alcanzar este objetivo, y en la dirección de aumentar la credibilidad social de la universidad, se propone un sistema de estudios estructurado en dos ciclos y se implanta un modo de trabajo basado en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS). Este sistema supone centrar el aprendizaje en el estudiante, en sus competencias y no en los contenidos formativos. Paralelamente, este proceso implica también cambios en el papel asumido por el profesor, que se convierte de esta manera en un facilitador del aprendizaje, mientras que su rol como transmisor del conocimiento pasa a un segundo plano. La transformación de las tareas docentes afecta no solamente al trabajo en el aula sino también la dinámica fuera de esta; a la manera de coordinarse con los otros docentes, de planificar y diseñar las actividades formativas para dar respuesta a un planteamiento activo, participativo y enfocado en el desarrollo competencial. Esta evolución del paradigma educativo afecta todas las esferas del proceso educativo, la actividad de enseñanza como la de evaluación (Valcárcel, 2004). El sistema de evaluación, por tanto, se adapta a lo que se espera que los estudiantes necesiten en el mundo laboral (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004; Kaslow, Rubin, Bebeau, Leigh, Lichtenberg, Nelson, Portnoy y Smith, 2007).

En consecuencia, y para dar respuesta adecuada a los requisitos profesionales que se les exigen a los egresados, es preciso proyectar y diseñar prácticas de evaluación coherentes con este modelo de evaluación basada en competencias (EBC). Estas prácticas evaluativas se basan más en la valoración del grado de cumplimiento de las competencias y menos en medir el nivel de conocimiento, requiriendo por parte de los estudiantes la manifestación de sus habilidades más prácticas y aplicadas. Además, estos planteamientos hacen referencia a competencias transferibles al mundo profesional, tal como ponen de manifiesto estudios realizados

por Gulikers, Bastiaens, Kirschner y Kester (2006) y Kaslow *et al.* (2007). En la misma línea, otros autores destacan la relevancia de este enfoque evaluativo en el desarrollo, por parte de los estudiantes, de la reflexión crítica sobre su papel como futuros profesionales (Smith, 2007; Strickland *et al.*, 2001).

Dado el carácter relativamente novedoso de estos planteamientos evaluativos, a pesar de que la literatura ha recogido ya algunas contribuciones relevantes, la mayoría de estas prácticas docentes se llevan a cabo siguiendo pautas más bien derivadas de la acción directa o de la intuición docente y escasamente fundamentadas en estudios empíricos sistemáticos (Cummings y Maxwell, 1999). En este mismo sentido, Baker (2007) apunta la importancia de examinar la calidad de estos nuevos tipos de evaluación, como es la EBC, mirando más allá de las fronteras tradicionales para conseguir la creación de una conexión más sustantiva entre la universidad y el mundo laboral.

A pesar de los avances marcados por las prácticas docentes en los últimos años, la evaluación sigue siendo un ámbito lleno de contradicciones, tal como apunta Kvale (2007), que cuestiona los motivos por los que la evaluación formativa en las instituciones de educación superior representa una actividad catalogada aún como innovadora. La variedad de formas de evaluar los aprendizajes de los estudiantes que incluyen, por ejemplo, portafolios, evaluación entre iguales, autoevaluación o *evaluación auténtica*, se consideran prácticas restringidas al ámbito de la innovación docente y, por tanto, no generalizadas. Estas modalidades de evaluación centradas en el aprendizaje del estudiante no han gozado de una plena atención en la educación superior en épocas anteriores y, algunas de ellas, siguen encontrando resistencias en la actualidad. Por todo ello, es oportuno y pertinente dedicar espacios de diálogo a la EBC y delimitar los condicionantes organizativos de esta evaluación.

Del mismo modo, Kvale (2007) afirma que aún existe un desfase entre los objetivos propuestos por las instituciones de educación superior para promover el aprendizaje y la escasa importancia que se concede en la práctica a los sistemas de evaluación para el aprendizaje universitario. A esta contradicción se añaden otras como, por ejemplo, el uso limitado de los procesos de *feedback*, de evaluación entre iguales y de autoevaluación; a pesar de que todos ellos han sido validados por los resultados de la

investigación educativa, que resaltan sus grandes potencialidades para el aprendizaje del estudiante.

¿Cuáles son las características de la evaluación por competencias?

Las prácticas de evaluación del aprendizaje más comunes en las universidades siguen siendo los exámenes y las calificaciones basadas en el control, la selección y el enfoque disciplinario; a pesar de que estas no reflejan de manera idónea los principios básicos de la educación para la sociedad basada en el conocimiento, la cual requiere la creación de una cultura de aprendizaje y la filosofía del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Con la democratización de la formación universitaria, que ha dejado de ser patrimonio exclusivo de las élites, y con la superación de las barreras del aprendizaje formal hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la evaluación para el aprendizaje reclama mayores niveles de protagonismo.

La evaluación para el aprendizaje deviene, en el contexto actual, un objetivo cardinal de las universidades y de sus profesores y gestores. La evaluación *del aprendizaje y para el aprendizaje* se entiende como parte fundamental del proceso de formación, tal como lo ponen de manifiesto los principios promovidos desde la psicología de la educación y del aprendizaje.

Estos principios, ampliamente analizados por la literatura y resumidos por Kvale (2007), hacen referencia a la transparencia en los objetivos del aprendizaje, al *feedback* y a la motivación para el aprendizaje.

La transparencia en los objetivos de aprendizaje es pertinente porque la mayoría de los estudiantes, si se les facilita un tiempo suficiente, son capaces de lograr los objetivos si los conocen de antemano (Bloom, 1981). De manera análoga, cuanto más “visibles” son las competencias más posibilidades tiene el estudiante universitario de llegar a conseguirlas.

Otro principio es el del *feedback* que se revela como un proceso clave *en el aprendizaje*, en general, y en la adquisición de competencias en concreto (Harlen, 2005).

Finalmente, cabe recordar el principio relacionado con la motivación intrínseca, que, según Hilgard, Atkinson y Atkinson (1975), es una

forma de motivación más potente que la extrínseca en cuanto a dotar a los alumnos con las herramientas necesarias para poder seguir estudiando y vinculada a la evaluación para el aprendizaje continuo.

Por otro lado, y además de las evidencias derivadas de las teorías del aprendizaje, se pone cada vez más de manifiesto que la EBC presenta características diferenciales respecto a la evaluación tradicional (estandarizada, basada en los tests escritos y en la “medición” de los conocimientos), según Segers, Dochy y Cascallar (2003). Multitud de conceptos intentan caracterizar la EBC, como por ejemplo el énfasis en la realización de las prácticas en situaciones reales de aprendizaje, combinando métodos diversos, implicando múltiples actores de contextos diferentes, utilizando criterios claramente definidos y rúbricas e integrando el aprendizaje con las actividades evaluadoras. Gulikers, Biemans y Mulder (2009, pp. 112-113) han realizado una síntesis de las principales características de la EBC basándose en sus potencialidades y en investigaciones llevadas a cabo recientemente:

1. *Contextualizada en la práctica profesional*, en situaciones reales y específicas del mundo profesional.
2. *En colaboración con el mundo laboral*, que implica la participación de los profesionales.
3. *Incorpora múltiples métodos y momentos*, para valorar la competencia (tanto el proceso como el resultado) en diferentes situaciones.
4. *Reúne a múltiples evaluadores (de diferentes perfiles y contextos)*, para lograr la intersubjetividad y el consenso.
5. *Incluye procesos como la reflexión o la autoevaluación, además de la capacidad de transferencia* (a nuevas situaciones).
6. *Se integra con el proceso formativo*.
7. *Individualizada*, adecuada a las situaciones y necesidades de cada estudiante.
8. *Incrementa la responsabilidad y la implicación de los estudiantes* en su evaluación (contenido, forma y momento).
9. *Combina la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje*, para hacer de la propia evaluación una experiencia de aprendizaje.

10. *Basada en criterios referidos a niveles de competencia (rúbricas),* no en la simple comparación entre estudiantes.
11. *Transparente*, es decir, la evaluación y sus criterios han de ser conocidos en tanto que son guía del aprendizaje.

¿Qué implicaciones organizativas tiene la evaluación basada en competencias?

Con este replanteamiento de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, y teniendo en cuenta las características diferenciales de la EBC, las universidades deben revisar y actualizar sus programas de estudio y las guías docentes, incluyendo nuevas propuestas evaluativas más adaptadas a estos nuevos paradigmas.

Así empiezan a aparecer reflexiones sobre las implicaciones organizativas que los cambios provocados por las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria. Por ejemplo, en la literatura especializada se explica cómo el éxito de cualquier cambio en las dinámicas universitarias depende en gran medida de las iniciativas de organización y gestión de las universidades.

Para que esta transición resulte exitosa y el cambio se realice de manera adecuada, es necesario que el profesorado se sienta orientado y apoyado por la institución a la que pertenece. La universidad, como institución motor del proceso de reforma, ha de promover, gestionar, articular y poner en práctica un conjunto de medidas concretas orientadas a garantizar la correcta implantación de dichos procesos (Tierno, Iranzo y Barrios, 2013).

Como consecuencia, a nivel organizativo, se requiere la implementación de una serie de directrices institucionales para fomentar la renovación. Algunas de ellas aparecen en el documento “Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias” (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), donde se apuntan estrategias como: información, motivación, sensibilización, formación y ejecución (proyectos piloto, guías orientativas, establecimiento de redes de colaboración, entre otras). Estas medidas, que superan la voluntad o campo de acción del profesorado, son imprescindibles para que una docencia diferente pueda tener

lugar. Según recoge Cano (2008), entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio.

En un estudio interuniversitario (Alba, 2004) se consultó a los profesores acerca de qué medidas institucionales facilitarían en mayor grado el proceso de adaptación al ECTS. Los docentes de las diferentes universidades españolas destacan, en primer lugar, los servicios de acompañamiento al profesorado para la adaptación didáctica; en segundo lugar, aparece el apoyo técnico y administrativo, seguido, en tercer lugar, por el establecimiento de espacios de intercambio de experiencias entre docentes de la misma y de diferentes universidades.

Todos estos elementos se conjugan con el nivel de conocimiento del profesorado en relación con las metodologías basadas en competencias. En este sentido, varios estudios llaman la atención sobre la falta de información y formación del profesorado en este tema.

Desde el principio, se alertó de que la falta de formación podía ser un obstáculo. Alba (2004) indica en su estudio que un 49,22% de los docentes participantes opinaba que su conocimiento sobre estas cuestiones era deficiente, mientras que solo el 23,21% afirmaba sentirse suficientemente preparados en este ámbito.

Más recientemente, Cano, Ion y Compañó (2010) concluyen que el profesorado de las universidades catalanas no realiza una práctica docente evaluativa basada en competencias por falta de conocimiento suficientemente consolidado sobre los requisitos de ECTS.

En definitiva, se puede comprobar que no se está produciendo el cambio en la medida que debiera dentro de las universidades ni se están fomentando acciones organizativas o tomando decisiones *de gestión* que podrían propiciar una participación activa del profesorado (Valcárcel, 2004). Se trata más bien de

una decisión política con importantes implicaciones en los diferentes niveles de la actividad universitaria, con una finalidad administrativa clara para el reconocimiento y homologación de los estudios que permita la movilidad de los estudiantes y profesores,

pero muy lejana a los contextos de la práctica, del profesorado y sus diferentes experiencias y tradiciones. (Alba, 2004, p. 14)

¿Qué papel desempeñan los cargos académicos en la evaluación basada en competencias?

El análisis se centra en la figura de los cargos académicos universitarios (el nombre oficial del cargo puede variar de una universidad a otra, pero habitualmente se denomina: coordinador de grado, responsable de grado o jefe de estudios), entendiendo que los académicos que desempeñan funciones de coordinación en las facultades pueden ofrecer información valiosa acerca del proceso de diseño de los planes de estudios por competencias, así como de las propuestas de evaluación de las competencias. Además, debido a su doble vertiente como docentes y como coordinadores de estudios, pueden aportar una perspectiva única de su contexto.

Por una parte, se trata de docentes con una amplia experiencia ya que el acceso a este tipo de cargos suele tener lugar una vez se han superado las primeras fases de la carrera profesional (al menos en su vertiente docente e investigadora). También es posible que vengan de otros cargos de gestión anteriores (coordinadores de materias, secretarios o jefes de departamento, coordinadores de diferentes comisiones...).

Por otra parte, además de conocer de primera mano la visión de los profesores, desde la asunción de las funciones inherentes al cargo, asumen también las directrices de la administración (política universitaria) y, en su conjunto, cuentan con una perspectiva lo suficientemente amplia como para valorar la situación actual de esta temática (evaluación de competencias) y los cambios que ha experimentado desde la implementación del EEES (perspectiva comparada). Es por ello que pueden desempeñar un papel crucial en cualquier proceso de cambio, sobre todo si logran la implicación de los docentes y que esta implicación se sustenta en medidas institucionales. Valcárcel (2003) ha identificado una serie de aspectos sobre los que los gestores universitarios deben actuar: desarrollo de procedimientos; cambios en la evaluación, donde se debe ofrecer una amplia base teórica, tecnológica y práctica respecto a las características de las nuevas condiciones para la evaluación de aprendizajes de los alumnos, y dedicaciones de los docentes.

En un estudio²⁵ en las universidades españolas se analiza el rol de los cargos académicos en el proceso de diseño por competencias (Ion y Cano, 2011), que pone de manifiesto una serie de posiciones adoptadas por los líderes académicos. La primera posición, quizá más frecuente, pasa por la creación de equipos docentes, de comisiones para hacer las guías docentes, pero no asegura que el cambio “sobre el papel” sea trasladado efectivamente a las aulas, puesto que el cambio cultural requiere otros tiempos, un proceso de sensibilización, unas dinámicas que, por más que el equipo de gestión insista, deben construirse colectivamente y dotando a cada acción de una reflexión compartida.

La segunda posición, de menor injerencia y mayor “confianza” en que el cambio venga dado por el propio profesorado, puede llevar a un *laissez-faire* que tampoco asegure que, finalmente, se produzca un cambio colectivo. En este sentido, algún vicedecano académico considera que el verdadero cambio viene de los jefes de departamento y otro, de los coordinadores de asignatura. El mayor inconveniente de esta posición es que dificulta la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y podría llevar, en última instancia, a perpetuar el tradicional aislamiento del profesorado en el aula.

Por otra parte, los cargos encuestados señalan los principales obstáculos en relación con la transición hacia los nuevos estudios, destacando el tiempo y, sobre todo, la falta de mentalidad colaborativa y de trabajo en equipo.

Centrándose específicamente en este aspecto, y en el contexto de una investigación interuniversitaria,²⁶ se ha llevado a cabo en estudio que aporta más información al respecto.

En este estudio han participado las siguientes universidades: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat de Barcelona (UB),

²⁵ Cano (Coord.). SEJ2007-65786/EDUC. “Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEEs: Descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos”. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación, 2007-2010.

²⁶ Cano (Coord.). El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. “La perspectiva de las primeras promociones de graduados”. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Economía y Competitividad, 2013-2015.

Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), Universitat Rovira i Virgili (URV), Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Universitat de les Illes Balears (UIB) y Universidad de Granada (UGR). Los grados participantes son: Educación Primaria (EP), Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (IEIA), Farmacia (F), Ingeniería Informática (II).

La recogida de información se ha llevado a cabo mediante entrevistas semiestructuradas a 17 cargos académicos. Se han realizado un total de catorce entrevistas (doce individuales, una con dos cargos y otra con tres líderes). En la tabla 1 se ofrecen algunos datos de contextualización.

Tabla 1. Contexto de la investigación

| Código asignado al entrevistado | Años de experiencia en el cargo | Género |
|---------------------------------|---------------------------------|--------|
| Lo1 | 8 | Hombre |
| Lo2 | 3 | Hombre |
| Lo3 | 1 | Mujer |
| Lo4 | 3 | Mujer |
| Lo5 | 2 | Hombre |
| Lo6 | 5 | Mujer |
| Lo7 | 1,5 | Hombre |
| Lo8 | 4 | Mujer |
| Lo9 | 4 | Hombre |
| L10 | 0,5 | Hombre |
| L11 | 1,5 | Mujer |
| L12 | 4 | Mujer |
| L13 | 10 | Hombre |
| L14 | 3 | Hombre |
| L15 | 1,5 | Hombre |
| L16 | 1,5 | Mujer |
| L17 | 5 | Mujer |

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto los siguientes aspectos:

- El cambio de mentalidad del profesorado aún está en proceso en cuanto a lo que es la evaluación por competencias (Lo3, L10, L11 y L15), especialmente en el caso de las competencias transversales (L12). Algunos profesores parecen haber decidido resistirse al

cambio (L10), mirarlo inicialmente con cierto recelo/desconfianza (L13) o incluso rechazarlo (Lo6, Log). En algunos casos detrás de estas resistencias puede haber falta de formación docente pero también de inseguridad, falta de costumbre de trabajar en equipo, problemas al compartir una materia con profesores de diferentes departamentos o de hacer un proyecto común (L10, L17).

- Para los estudiantes también puede suponer un reto el cambiar de “maneras o hábitos” (L12, L13, L15), como mencionan los participantes en la investigación. En ocasiones, por ejemplo, se les acumula mucho trabajo en poco tiempo, debido a las evaluaciones continuas, la asistencia a las clases y la realización de prácticas y a que todo se hace a la vez (Lo4, L13, L14, L15). También ocurre que el estudiante tiene que “cambiar de mentalidad” y acostumbrarse a trabajar con todo este sistema de mecanismos nuevos (rúbrica, competencia, evidencias, autoevaluación reflexiva...) que van más allá del hasta entonces casi hegemónico examen (L12, L13). Esto *“es mucho más costoso porque requiere por parte del estudiante más autonomía, más autogestión del aprendizaje”* (L15), *“más autoreflexión, y no están acostumbrados a hacerlo”* (L12). El estudiante tiene que aprender a organizar su tiempo, sus espacios y los recursos que la universidad le ofrece (L15).
- A nivel organizativo, las universidades han tenido que enfrentarse a nuevos y problemas: *“no tener aulas adecuadas para el trabajo en grupo, los horarios no concuerdan con la manera de planificar correctamente la asignatura, etc. El problema de organización, desmotiva a los profesores”* (Lo3). También en el uso de herramientas que son “piloto” y que, por tanto, *“implican que el profesor tenga un trabajo adicional para utilizarlas, porque no están aún establecidas de forma normal”*, sobre todo si *“rompen la barrera de la asignatura”* (L12). Algunas universidades también hablan de falta de recursos humanos: *“no se repone al profesor que se jubila, no existen figuras de apoyo a la corrección de trabajos y actividades prácticas”* (L16).
- Requiere más tiempo que el plan anterior y un esfuerzo mayor para el profesorado (Lo1, Lo2, Lo6, L10, L13, L14, L15, L16).

La sensación es que carga muchísimo más al profesor de tarea docente (L11, L16, L17). También existe mucha carga para los profesores en este sentido, porque han de dedicar más tiempo al diseño de los procesos de evaluación continua (L13), a evaluar las diferentes actividades (L14), generando *feedback* para los estudiantes (L15). La evaluación continua real, se basa en un seguimiento individualizado y eso es imposible por la ratio tan elevada (Lo4, L11, L12).

Para superar todas estas dificultades consideran, de modo consensuado, que es imprescindible que se produzca un cambio de mentalidad en relación con la evaluación basada en competencias, tanto en el profesorado como en el estudiantado. Y ese sí puede ser el verdadero reto al que se enfrentan.

Bibliografía

- Alba, C. (Coord.) (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del Crédito Europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*. Informe de investigación. Recuperado de http://138.4.83.162/mec/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf
- Baker, E. (2007). The End(s) of Testing (Presidential Address held at the annual Conference of the American Educational Research Association). *Educational Researcher*, 36, 309-317.
- Bloom, B. S. (1981). All our children learning. Nueva York: McGraw-Hill.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, E., Ion, G. y Compañó, P. (2010). Assessment practices at Catalonian Universities: from learning to competencies approach. Paper presentado a ECER- 2010, Helsinki.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias. Recuperado de http://sestud.uv.es/varios/ope/PROPUESTA_RENOVACION.pdf

- Cummings, J. J. y Maxwell, G. S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6, 177-194.
- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41 (2), 117-49.
- Gulikers, J., Bastiaens, T. y Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67-85.
- Gulikers, J., Bastiaens, T., Kirschner, P., y Kester, L. (2006). Relations between student perceptions of assessment authenticity, study approach and learning outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 381-400.
- Gulikers, J., Biemans, H. y Mulder, M. (2009). Developer, teacher, student and employer evaluations of competence-based assessment quality. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 110-119.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning—Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16 (2), 207-223.
- Hazelkorn, E. (2005). *University research management. Developing research in new institutions*. París: OECD.
- Hilgard, E. R., Atkinson, R. C. y Atkinson, R. L. (1975). *Introductions to Psychology*. Nueva York: Harcourt, Brace.
- Ion, G. y Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 246-258.
- Kaslow, N. J., Rubin, N. J., Bebeau, M. J., Leigh, I. W., Lichtenberg, J. W., Nelson, P. D., Portnoy, S. M. y Smith, I. L. (2007). Guiding principles and recommendations for assessment of competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 441-451.
- Kvale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher education. En D. Boud y N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 57-71). Nueva York: Routledge.
- Lucas, L. (2006). *The research game in academic life*. Berkshire (Inglaterra): Open University Press y McGraw-Hill House.

- Segers, M., Dochy, F. y Cascallar, E. (2003). *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Smith, K. (2007). Empowering school- and university-based teacher educators as assessors: A school–university cooperation. *Educational Research and Evaluation*, 13 (3), 279-293.
- Strickland, A. et al. (2001). On- and off-job approaches to learning and assessment in apprenticeships and traineeships. En N. Smart (Ed.), *Australian Apprenticeships: research findings* (pp. 199-220). Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.
- Tierno, J. M., Iranzo, P. y Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la Universidad. *Revista de Educación*, 361, 227-255.
- Valcárcel, M. (Coord.) (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Informe de investigación. Recuperado de http://campus.usal.es/web-usal/Noticias/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Valcárcel, M. (Coord.) (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior*. Informe de investigación. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofeees/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/informe_validacion_activ.pdf

La percepción de los empleadores acerca de las competencias de los graduados y su evaluación. Una aproximación a distintos sectores profesionales*

Nati Cabrera Lanzo **
Mª Carmen López López ***
Mª Cinta Portillo Vidiella ****

Introducción

Son frecuentes las demandas que, desde distintos sectores, apelan a la institución universitaria a revalorizar la formación práctica y mejorar la empleabilidad de los estudiantes. Cómo responder a estos requerimientos se ha convertido en un interesante foco de indagación (Proyecto REFLEX; Proyecto PROFLEX; Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

* Investigación financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (Ref: EDU2012-32766) y titulada: “El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados”.

** Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Profesora de Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación; profesora asociada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Correo electrónico: ncabrera@uoc.edu

*** Doctora en Pedagogía. Profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Miembro del Grupo de Investigación FORCE (Formación Centrada en la Escuela. HUM 386). Especialista en Formación Inicial del Profesorado, Desarrollo Profesional y Didáctica Universitaria. Correo electrónico: mclopez@ugr.es

**** Licenciada en Filología Hispánica y en Filología Catalana por la Universidad de Barcelona, Barcelona, España. Profesora titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Especialista en Estudios sobre Evaluación en Educación Superior, sobre el Discurso Docente y sobre Educación en Valores. Correo electrónico: mcportillo@ub.edu

Son numerosas las contribuciones que subrayan las virtualidades del cambio iniciado con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Teichler, 2006; De Miguel, 2005), e igualmente destacadas las posiciones que enfatizan los riesgos que comporta la adopción de un modelo educativo basado en el dominio de competencias profesionales (Bolívar, 2011; Escudero, 2009).

Sin embargo, hoy en día, se dispone de poca información sobre el impacto real de los cambios adoptados y, aunque algunas investigaciones apuntan a resultados satisfactorios y esperanzadores, otras insisten en la necesidad de continuar potenciando la relación y el ajuste, aún deficitario, entre universidad y mundo laboral (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009; Freire, Teijeiro y Pais, 2011; Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2015). Quizá la incorporación del enfoque de competencias a la educación superior es, como ha reconocido Jenkins (2000), un camino largo y difícil y, en el caso del contexto español, una asignatura pendiente (García-San Pedro y Gairín, 2011).

El trabajo realizado por Kellermann (2007), con un número importante de graduados europeos, refleja la distancia existente entre las competencias adquiridas durante la formación y las requeridas por el mercado laboral. También Freire, Teijeiro y Pais (2011) dejan al descubierto en su investigación las diferencias existentes entre las competencias más cultivadas por la universidad y las demandas por el sector empresarial. Estas discrepancias llevan a estos autores a reconocer abiertamente que sería necesario que el sistema universitario “español mejorase la formación en competencias de los graduados” (Freire, Teijeiro y Pais, 2011, p. 17). Resultados como estos invitan a mantener vivos el debate, la reflexión y el compromiso con las líneas de investigación surgidas con la incorporación de las competencias a la educación universitaria. Y es, precisamente en este escenario, donde se ubica y adquiere relevancia este trabajo.

En unos momentos en los que asistimos a la graduación de las primeras promociones de estudiantes formados en el marco del EEES, resulta aconsejable analizar las percepciones que tienen los empleadores sobre las competencias adquiridas y el papel que, en su opinión, desempeña la evaluación en el desarrollo de dichas competencias. Se trata de un trabajo de gran interés porque la percepción del nivel competencial del alumnado que tienen los profesionales del mercado laboral parece discrepar

de la percepción que tienen otros agentes del proceso formativo, como el alumnado (Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2015) o el profesorado (Palmer, Montaño y Palou, 2009), por lo que conviene contemplar sus valoraciones de cara a tomar decisiones para la mejora. Por otra parte, esta investigación permite explorar un terreno poco transitado en nuestro país que es el vínculo existente entre el desarrollo competencial y el proceso evaluador en la línea ya iniciada por Baartman, Prins, Kirschner y Van der Vleuten (2007), y Gulikers, Baartman y Viemans (2010) en otros contextos. Interesa saber qué opinan los empleadores sobre los procedimientos de evaluación utilizados para valorar las competencias, cuáles consideran más adecuados y constatar si sus apreciaciones coinciden con las formuladas por los empleadores de otros países (Schomburg y Teichler, 2007; Gulikers, Baartman y Biemans, 2010).

Metodología

La exploración realizada se basa en la opinión, fundamentada en años de experiencia, de profesionales expertos en la selección de personal. Para la recogida de la información se ha aplicado un cuestionario de preguntas abiertas, previamente validado por expertos, que se ha distribuido, a través del correo electrónico, a once empleadores de tres sectores profesionales: educativo (4), farmacéutico (3) y de ingenierías (4). Para la selección de empleadores se ha tenido en cuenta que sean profesionales en activo y responsables de la selección de personal o vinculados a los procesos de evaluación de los profesionales (sector educativo). En el cuestionario se han planteado las siguientes preguntas:

1. ¿Qué competencias valora usted en un graduado de Educación Primaria/Farmacia/Ingeniería Informática?
2. ¿Qué instrumentos, actividades o estrategias utiliza para evaluar las competencias de un candidato?
3. ¿Cómo cree usted que se podría estimular el desarrollo de las competencias que usted valora más (las más relevantes) desde la universidad?
4. ¿Cómo cree que se deberían evaluar los aprendizajes y las competencias de los estudiantes?
5. ¿Considera usted oportuno añadir algo más?

A partir de la información recogida se ha elaborado un primer informe de resultados que se ha devuelto a los empleadores participantes para su revisión y validación. Además, se ha procedido a la revisión y validación del informe por parte de los investigadores del proyecto I+D pertenecientes a las titulaciones implicadas, proceso que ha servido para completar y matizar algunos aspectos y elaborar el informe final de resultados.

La información recabada ha sido categorizada a partir de los grandes temas planteados y la comparación constante de las unidades de significado identificadas y su agrupación temática (Lacey, 1976). De esta forma se han generado diferentes categorías, relevantes desde un punto de vista cualitativo, que han sido cuantificadas con base en su frecuencia, aunque esto tienen una importancia relativa en el contexto del estudio.

Resultados

Los resultados obtenidos han sido agrupados en dos bloques: A. Correspondiente a las preguntas destinadas a recoger el punto de vista de los empleadores sobre las competencias y cómo las observan y evalúan en los candidatos; B. Correspondiente a las preguntas orientadas a obtener el punto de vista de los empleadores sobre la enseñanza de las competencias en la universidad.

A. Resultados sobre las competencias valoradas en los tres sectores

Las competencias que valoran los empleadores en los graduados de los sectores profesionales analizados

En general, los empleadores encuestados atribuyen a la universidad la responsabilidad de la formación conceptual y técnica de los candidatos y, aunque precisan que sus candidatos han de poseer esos conocimientos, no entran en mayor detalle. Se corresponderían con las competencias específicas que recoge el proyecto Tuning y que se definen como aquellas competencias específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de cada área temática (Tuning, 2005). En este sentido, solo los empleadores del ámbito de la educación hacen referencia a competencias

específicas relacionadas con las capacidades y las habilidades didácticas de los candidatos, así como con el conocimiento de la materia.

Los empleadores se centran más en evaluar el “perfil personal” o las competencias genéricas, y en cuanto a conocimientos o competencias específicas, no suelen evaluarlos; solo comprueban que estén en posesión del título correspondiente. Hay una excepción en esta forma de proceder que afecta al inglés, ya que en este caso, y a pesar de disponer de titulación, sí se comprueba el nivel en que se domina la lengua.

...y a mí me suelen pedir candidatos “espabilados” aunque sea para unas prácticas. Lo que yo entiendo por espabilados es que tengan empatía por el trabajo, ganas de hacer y desarrollarse en una empresa exigente y por supuesto el inglés. He tenido alguna experiencia de que han contratado a alguien solo por el hecho de haber sido profesor de inglés teniendo un CV específico muy justo frente a otros candidatos. (E_Farmacia_1)

Cuando los empleadores hablan de las competencias de los candidatos, en su mayoría, se circunscriben al ámbito de las competencias genéricas, que para ellos tienen que ver con habilidades, destrezas y capacidades que debe tener cualquier titulado antes de incorporarse al mercado laboral.

Dentro de las competencias genéricas, los resultados han sido categorizados siguiendo la propuesta del proyecto Tuning, en el que se identifican y definen tres tipos de competencias genéricas:

1. Competencias instrumentales: aquellas que tienen una función instrumental entre las que se incluyen habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
2. Competencias interpersonales: capacidades del individuo relativas a expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocritica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, trabajo en equipo y compromiso social o ético.
3. Competencias sistémicas: destrezas y habilidades que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el

conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

A continuación (tabla 1) se presentan las competencias genéricas instrumentales señaladas por los empleadores de cada sector profesional investigado (en adelante EP: Educación Primaria; F: Farmacia e I: Ingeniería).

Tabla 1. Competencias que valoran los empleadores en un graduado A1

Ámbito: competencias que valoran los empleadores en un graduado

| Categoría A1. Competencias instrumentales | | | | |
|--|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| Comunicación oral y escrita en la propia lengua | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Resolución de problemas | 1 | 1 | 2 | 4 |
| Habilidades básicas de manejo de ordenador | 2 | - | 1 | 3 |
| Capacidad de organizar y planificar | - | 1 | 1 | 2 |
| Capacidad de análisis y síntesis | - | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL | 6 | 5 | 7 | 18 |

Fuente: elaboración propia.

A la vista de las frecuencias recogidas se observa que hay competencias instrumentales que han valorado empleadores de todos los ámbitos: la comunicación oral y escrita (7) y la resolución de problemas (4). Es necesario matizar que, en general, la terminología utilizada por los empleadores alude más a la competencia comunicativa en sentido global, y no matizan tanto si dicha comunicación es escrita u oral. Asimismo, algunos relacionan directamente la resolución de problemas con la iniciativa personal y un perfil de persona resolutiva.

En menor medida aparecen competencias instrumentales, tales como las habilidades del manejo de ordenador (3), que curiosamente aparecen más en el ámbito educativo y no en el de las ingenierías; la capacidad para organizar y planificar (2), que figura en los ámbitos de Ingeniería y Farmacia y normalmente ligado, sobre todo, a la gestión del tiempo, y no tanto a otro tipo de recursos y, por último, la capacidad de

análisis y síntesis (2), que tampoco emerge en el ámbito educativo y en los que ha emergido lo ha hecho en relación exclusivamente a la capacidad de reflexión y no a la de síntesis.

En cuanto al segundo grupo de competencias genéricas (tabla 2) se recogen los datos relativos a las competencias interpersonales (categoría A.2).

Tabla 2. Competencias que valoran los empleadores en un graduado A2

Ámbito: competencias que valoran los empleadores en un graduado

| Categoría A2. Competencias interpersonales | | | | |
|---|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategorías | EP | F | I | Total |
| Capacidad crítica y autocrítica | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Trabajo en equipo | 3 | 3 | 2 | 8 |
| Habilidades interpersonales | 2 | - | 1 | 3 |
| Compromiso ético | 3 | - | 1 | 4 |
| TOTAL | 10 | 4 | 5 | 19 |

Fuente: elaboración propia.

Es interesante observar cuál es la competencia interpersonal más valorada por los empleadores de los tres sectores, la de trabajo en equipo (8), aunque es conveniente matizar el sentido que dan algunos de ellos a esta competencia, ya que además del aspecto colaborativo, le atribuyen una actitud positiva al candidato, hablando así de “actitud positiva y de colaboración, más que de trabajo en equipo propiamente dicho.

La capacidad crítica y autocrítica (4) y el compromiso ético (4) también se han identificado claramente como muy valoradas por los empleadores, aunque con algunos matices: mientras la primera ha emergido en los tres sectores, especialmente en el educativo, en cuanto al compromiso ético los empleadores del ámbito de Farmacia no han hecho referencia alguna. En cambio, los empleadores del ámbito educativo han enfatizado en los aspectos éticos, relacionándolos con el hecho de tener una especial sensibilidad y compromiso hacia el entorno y la institución.

La competencia interpersonal propiamente dicha, y entendida como la capacidad para relacionarse con otros de manera apropiada, ha emergido en dos de los tres sectores (Educación e Ingeniería) en menor

número (3). A pesar de esto, lo hace con mucha intensidad en las descripciones que la sitúan claramente en el ámbito emocional (competencias emocionales) y relacional.

Es importante remarcar aquí que hay una entrevista de un ocupador del ámbito informático que hace énfasis en las cualidades personales en general, sin especificar ni detallar qué cualidades, razón por la cual no se ha podido recoger en la categorización esta aportación, ya que es muy genérica. Quede aquí apuntado el hecho de que, de alguna manera, las consideran importantes.

Por último, las competencias sistémicas valoradas por los empleadores han sido recogidas en la tabla 3.

Tabla 3. Competencias que valoran los empleadores en un graduado A3

Ámbito: competencias que valoran los empleadores en un graduado

| Categoría A3. Competencias sistémicas | | | | |
|---|----|---|---|-------|
| Subcategorías | EP | F | I | Total |
| Capacidad de aprender | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones | 2 | - | 1 | 3 |
| Capacidad para generar nuevas ideas | 2 | - | - | 2 |
| Liderazgo. | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Preocupación por la calidad | 1 | - | 1 | 2 |
| Motivación de logro | 1 | 2 | - | 3 |
| TOTAL | 10 | 4 | 4 | 18 |

Fuente: elaboración propia.

Este es el tipo de competencias más subrayado por los empleadores. La capacidad de aprender (4) y el Liderazgo (4) son las que aparecen con más frecuencia en los tres sectores profesionales. Enfatizan, especialmente, en la motivación de los candidatos por aprender y no tanto en los logros cognitivos.

La adaptación al cambio y la orientación al logro (resultados, como ellos lo llaman) son las que aparecen en segundo lugar, aunque curiosamente no en todos los sectores analizados. La adaptación no emerge entre los empleadores del ámbito de Farmacia y la motivación de logro tampoco lo hace entre los de Ingeniería.

Asimismo, la capacidad para generar nuevas ideas y preocupación por la calidad no emergen con fuerza (2), ni en todos los sectores, aunque desde un punto de vista cualitativo hay empleadores que le otorgan mucha importancia.

La evaluación y el desarrollo de las competencias de los graduados según los empleadores

Para abordar el papel de la evaluación en el desarrollo y la acreditación de las competencias de los graduados, se ha focalizado la reflexión de los empleadores en tres aspectos diferenciados: relativos a instrumentos, actividades y estrategias para la selección de candidatos.

En este caso, uno de los empleadores del ámbito farmacéutico diferencia el proceso de evaluación del objeto de esta cuando se trata de candidatos recién licenciados y candidatos con experiencia. En el caso de los primeros, las competencias específicas se les supone por disponer de su titulación, por tanto no se evalúan y se centran en las competencias transversales y en las actitudes. Es lo que ellos llaman *perfil personal del candidato*.

En cambio, cuando el candidato es senior sí que se hacen pruebas específicas de conocimientos, ya que se les exige una mayor calidad y profundidad.²⁷ En estos casos, no se les preselecciona por la titulación, o no solamente por ella, sino por poseer un conocimiento profundo, a través de la experiencia profesional y de la especialización en un ámbito determinado. A partir de la comprobación de dichos conocimientos superiores se prosigue con la evaluación del perfil personal de candidato.

Asimismo, parece relevante puntualizar que la finalidad del proceso de evaluación que siguen los empleadores es la selección del mejor candidato según los requerimientos del cliente (empresa), según sus necesidades y su visión del puesto de trabajo a cubrir.

El conjunto de información recabada en este punto concreto ha sido agrupada en cuatro categorías diferenciadas:

²⁷ Concretamente, la entrevistada habla de registros farmacéuticos, desarrollo, transferencia, experiencia en ventas en determinado canal, entre otros.

- A. Evidencias documentales.
- B. Pruebas personales.
- C. Evidencias sobre la práctica profesional.
- D. Instrumentos de evaluación *ad hoc*.

En cuanto a las evidencias documentales, si bien es cierto que todas ellas hacen referencia a datos de tipo académico o profesional, se ha pretendido distinguir, a través de una categorización estricta, el instrumento específico que utilizan los empleadores de cada ámbito: así, por ejemplo, mientras que el empleador del ámbito educativo utiliza el currículum (que contiene información amplia, tanto académica, como profesional y personal), el del ámbito farmacéutico usa el currículum y la titulación (para acreditar competencias del programa requerido al final del proceso), y el profesional de Ingeniería utiliza exclusivamente el expediente académico y de forma muy específica (teniendo en cuenta las calificaciones, la nota media y la media alfa). En cualquier caso, los empleadores que consideran el currículum, tácitamente están considerando también el título que se ha obtenido.

En el ámbito educativo, además, se hace referencia a toda aquella documentación escrita elaborada por el propio candidato que acredite o sirva de evidencia de su nivel de conocimiento de la materia y de las metodologías que utiliza, entre otras. El detalle de la categorización puede verse en la tabla 4.

En cuanto a las pruebas personales, se hace referencia a todos aquellos instrumentos que han identificado los empleadores y que tienen que ver con acciones que realizan con el propio candidato, ya sean entrevistas o pruebas tipo test, para profundizar en el perfil personal (actitudinal).

Tabla 4. Instrumentos, actividades o estrategias para evaluar A y B**Ámbito: instrumentos, actividades o estrategias para evaluar competencias**

| Categoría A. Evidencias documentales | | | | |
|---|----|---|---|----|
| Subcategoría | EP | F | I | |
| Documentación del centro y la elaborada por el propio docente para su intervención en el aula | 1 | - | - | |
| Curriculum explícito | 1 | 1 | - | |
| Curriculum oculto (a través del documento) | 1 | - | - | |
| Título | - | 1 | 1 | |
| Expediente académico | - | - | 1 | |
| TOTAL | 3 | 1 | 1 | |
| Categoría B. Pruebas personales | | | | |
| Entrevista personal | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Entrevista personal competencial | 1 | 2 | 2 | 5 |
| Entrevista con un superior (para tener información del candidato) | 1 | - | - | 1 |
| Test comportamental (psicotécnico) | - | 2 | 2 | 4 |
| TOTAL | 3 | 6 | 6 | 14 |

Fuente: elaboración propia.

Las pruebas personales, aunque obtienen resultados en los tres ámbitos, es en Farmacia (6) y en Ingeniería (6) donde aparece con más frecuencia, mientras que en educación lo hace con menor incidencia (3). Las entrevistas personales y competenciales han salido identificadas en los tres ámbitos, aunque con especial énfasis entre los empleadores de Farmacia e Ingeniería. Llama la atención un tipo de entrevista a la que los empleadores de Ingeniería hacen referencia: la entrevista competencial, que es un instrumento específico, que diferencian de la entrevista ordinaria, centrado en la valoración de las competencias transversales de tipo actitudinal de los candidatos y en la verificación de pruebas psicotécnicas, y no tanto en la verificación de contenidos del currículum o de la solicitud presentada por el candidato.

Estas dos herramientas [se refiere a dos tipos de test psicotécnico] las completamos con una entrevista competencial, que es lo más importante, ya que mediante los ejemplos y los casos de su

vida laboral, logramos integrar toda la información para sacar conclusiones. A veces, las despostas de los tests pueden estar subjetivadas, por eso es conveniente valorarlo todo dentro del marco profesional del candidato. (E_Ingeniería_2)

En el ámbito de Ingeniería cabría mencionar que uno de los encuestados destaca el hecho de que, durante cualquier entrevista a un puesto de trabajo, los empleadores siempre se interesan por las experiencias laborales previas para poder apreciar el grado de dominio de competencias específicas.

Asimismo, los test comportamentales y psicotécnicos, solo han emergido en los ámbitos de Farmacia (2) e Ingeniería (2).

Los resultados relativos a las evidencias sobre la práctica profesional de los candidatos (categoría C) y los instrumentos de evaluación elaborados específicamente por los empleadores en situaciones concretas (categoría D) se muestran en la tabla 5.

Tabla 5. Instrumentos, actividades o estrategias para evaluar C y D

Ámbito: instrumentos, actividades o estrategias para evaluar competencias

| Categoría C. Evidencias sobre la práctica profesional | | | | |
|--|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| Producciones y resolución por escrito de casos reales | 2 | - | - | 2 |
| Observación del candidato trabajando | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Llamada telefónica para idiomas | - | - | 1 | 1 |
| Referencias de las empresas | | | 1 | 1 |
| TOTAL | 4 | 1 | 3 | 8 |
| Categoría D. Instrumentos de evaluación Ad hoc | | | | |
| Instrumentos específicos de la empresa | 2 | - | - | 2 |
| Ejercicios prácticos para evaluar conocimientos técnicos | - | - | 2 | 2 |
| TOTAL | 2 | | 2 | 4 |

Fuente: elaboración propia.

Se observa que los instrumentos y estrategias que utilizan tienen como objetivo la evaluación del candidato en situaciones laborales reales, ya sea en un contexto de prácticas o pidiendo referencias del candidato.

Por último, hay algunos empleadores que hacen referencia a estrategias específicas o a pruebas que generan ellos mismos (categoría D), instrumentos *ad hoc* para el puesto requerido y que son de naturaleza muy diversa. No son resultados cuantitativamente muy destacables, ni tampoco compartidos entre los sectores analizados, ni los encuestados del mismo ámbito, pero se ha considerado importante recoger su existencia, ya que pone reflejan situaciones concretas que no deben obviarse, aunque no sean generalizables.

Cabe decir que la subcategoría D1, que hace referencia a una estrategia global de RRHH que incluye la selección de candidatos, pero que va mucho más allá, ha sido subrayada por un empleador del ámbito educativo, y no de Farmacia o Ingeniería, como podría suponerse. Asimismo, dos de los empleadores de Ingeniería han identificado pruebas elaboradas especialmente para comprobar el nivel técnico de los candidatos en algunos casos o para algunos puestos específicos.

B. Resultados sobre el punto de vista de los empleadores acerca de las competencias en la universidad

Los resultados sobre cómo se podría estimular, desde la universidad, el desarrollo de las competencias que los empleadores consideran relevantes

En este caso se han identificado tres categorías:

- A. Medidas institucionales para mejorar el desarrollo de: A1. Administración y Administración-Universidad; A2. Universidad; A3. Universidad y empresas.
- B. Competencias se deberían enseñar en la universidad: B1. Competencias instrumentales; B2. Competencias interpersonales; B3. Competencias sistémicas.
- C. Medidas metodológicas para favorecer el desarrollo de competencias en la universidad.

Conviene destacar que, aunque la pregunta enfatizaba el “cómo” creen los empleadores que se debería estimular en la universidad el desarrollo de las competencias que consideren más relevantes, los

empleadores han completado las respuestas a la pregunta ampliando este “cómo”, por una parte, a propuestas institucionales y, por otra, a mencionar qué tipo de competencias se deben favorecer en la universidad. Estas aportaciones nos van a permitir establecer una comparación entre las competencias más valoradas desde los tres sectores profesionales y las que ellos mismos atribuyen a la universidad.

En la tabla 6 se presentan las frecuencias de cada categoría y subcategorías por titulaciones.

Tabla 6. II.A. Medidas que se deberían tomar desde la administración, la universidad y las empresas

Ámbito. Medidas institucionales para mejorar el desarrollo de competencias

| Categoría II: A1. Administración y Administración-universidad | | | | |
|---|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| 1. Estatuto docente con competencias comunes para todas las universidades | 1 | - | - | 1 |
| 2. Evaluación sistemática y periódica basada en las competencias del Estatuto docente | 1 | - | - | 1 |
| 3. Oposiciones según las competencias profesionales | 1 | - | - | 1 |
| 4. Evaluación en las oposiciones aplicando más exigencia | 1 | - | - | 1 |
| 5. Aumentar el tiempo de <i>prácticum</i> | 1 | - | - | 1 |
| Categoría II: A2. Universidad | | | | |
| 6. Selección estricta de entrada | 1 | | | 1 |
| 7. Temario mucho más práctico | - | 1 | - | 1 |
| 8. Reducir en n. ^º de alumnos | | 1 | - | 1 |
| Categoría II: A3. Universidad-empresa | | | | |
| 9. Temario hecho entre universidad y empresa | - | 2 | | 2 |
| 10. Más intercambios de conocimiento entre universidad y empresa | - | 2 | 1 | 3 |
| 11. Profesorado con experiencia en empresas e industria | - | 1 | - | 1 |
| 12. Planes de estudios elaborados con la sociedad y las empresas | - | 1 | 1 | 2 |
| 13. Conferencias específicas de personal de empresas | - | 1 | | 1 |
| 14. Mejor conocimiento de la realidad cotidiana en las empresas | - | 1 | 1 | 2 |
| 15. Relaciones entre lo que pide el mercado laboral y lo que se imparte en la universidad | - | 2 | 1 | 3 |
| TOTAL aportaciones sobre los 3 sectores | 6 | 12 | 4 | 22 |

Fuente: elaboración propia.

Un solo empleador de Educación Primaria aporta sugerencias muy relevantes que son exclusivas de este sector profesional. En primer lugar, sobre la necesidad de que la administración educativa elabore un *estatuto docente* que defina cuáles deben ser las competencias docentes para todas las universidades y, en segundo lugar, que las oposiciones sean diseñadas de acuerdo con estas competencias.

Sobre las medidas que se deberían tomar desde la universidad, uno de los profesionales de Educación Primaria enfatiza en la necesidad de realizar una buena selección de aspirantes para cursar el Grado de Maestro en Educación Primaria.

Sobre las medidas que se deberían tomar en las relaciones universidad-empresa hay dos aportaciones del sector farmacéutico en las que se propone que las plantillas de profesorado universitario estén formadas por profesorado con experiencia en empresas tal como, de hecho, estaba previsto en la figura de profesorado asociado, y que en la universidad se promuevan charlas específicas de profesionales del mundo de la empresa.

Respecto a las competencias que debería enseñar la universidad, como se aprecia en la tabla 7, los empleadores consultados proponen seis competencias instrumentales, cuatro competencias interpersonales y diez competencias sistémicas.

Tabla 7. II.B. Qué tipo de competencias se deberían enseñar en la universidad

Ámbito: qué competencias se deberían enseñar en la universidad

| Categoría II: B1. Competencias instrumentales | | | | |
|--|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| 1. Habilidades discursivas | 1 | - | - | 1 |
| 2. Argumentación en debates | 1 | - | - | 1 |
| 3. Comunicación | - | 1 | 1 | 2 |
| 4. Exigencia personal y rigor en la resolución de las tareas | 1 | 1 | - | 2 |
| 5. Organización y eficiencia | - | 1 | - | 1 |
| 6. Gestión del tiempo | - | 1 | - | 1 |
| Categoría II: B2. Competencias interpersonales | | | | |
| 7. Aprendizaje cooperativo | 1 | - | - | 1 |
| 8. Trabajo en equipo | - | 2 | 2 | 4 |
| 9. Trabajo en equipo exigente | - | 1 | - | 1 |
| 10. Negociación | - | - | 1 | 1 |

Continúa

| Categoría II: B3. Competencias sistémicas | | | | |
|--|----|---|----|----|
| 11. Autogestión de emociones | 1 | - | - | 1 |
| 12. Resiliencia | 1 | - | - | 1 |
| 13. Autorregulación | 1 | - | - | 1 |
| 14. Autoconocimiento para compensar déficits | 1 | 1 | - | 2 |
| 15. Automotivación | - | - | 2 | 2 |
| 16. Superación personal | - | - | 1 | 1 |
| 17. Trabajo bajo presión | - | | 1 | 1 |
| 18. Inteligencia emocional | - | - | 1 | 1 |
| 19. Liderazgo | - | - | 1 | 1 |
| 20. Participación e implicación | 1 | - | - | 1 |
| TOTAL aportaciones tres tipos de competencias | 10 | 8 | 10 | 27 |

Fuente: elaboración propia.

En relación con la metodología (tabla 8), observamos que algunas aportaciones, como en Educación Primaria, se menciona el método científico y el *Diseño de actividades de carácter competencial*. Desde Ingeniería se menciona la necesidad de intensificar las metodologías basadas en la práctica y que los graduados en informática sean competentes en programación.

En cuanto a la concreción de la metodología en propuestas de actividades, destacan las actividades prácticas y de aplicación del conocimiento, entre ellas: estudio de casos, prácticas en empresas, exposiciones orales, debates, *role-playing* y resolución de proyectos en equipo.

Tabla 8. II.C. Qué tipo de metodología se debería seguir en la universidad

Ámbito: medidas metodológicas para favorecer el desarrollo de competencias en la universidad

| Categoría II: C1. Enfoque metodológico | | | | |
|---|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| 1. Método científico | 1 | - | - | 1 |
| 2. Diseño de actividades competenciales | 1 | - | - | 1 |
| 3. Definición y fomento de las competencias | - | 1 | 1 | 2 |
| 4. Más práctica y menos teoría para saber programar (informática) | - | - | 1 | 1 |
| 5. Implicación del alumnado en actividades | 1 | - | - | 1 |
| 6. Aprendizaje basado en resolución de problemas y proyectos | 1 | - | - | 1 |
| Categoría II: C2. Tipo de actividades | | | | |
| 7. Estudio de casos reales | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 8. Discusión y debate sobre casos reales de empresas | - | 1 | 2 | 3 |
| 9. Situaciones que potencien habilidades | - | - | 1 | 1 |
| 10. Buenos ejemplos | - | 1 | - | 1 |
| 11. Presentaciones orales en público | - | 1 | 2 | 3 |
| 12. Entrega de informes escritos | - | - | 1 | 1 |
| 13. Trabajos y proyectos realizados en equipo | - | 1 | 2 | 3 |
| 14. Participación en debates | - | - | 2 | 2 |
| 15. Proyectos para el trabajo en equipo | - | - | 1 | 1 |
| 16. <i>Role-playing</i> | - | 1 | 1 | 2 |
| 17. Dinámicas de grupo | | 1 | 1 | 2 |
| TOTAL aportaciones sobre metodología | 5 | 8 | 16 | 29 |

Fuente: elaboración propia.

En relación a cómo consideran los empleadores que se deberían evaluar las competencias en la universidad

El análisis de la información ha permitido identificar las siguientes categorías:

- A. Qué se debería evaluar desde la universidad.
- B. Cómo se debería evaluar en la universidad.
- C. Qué tipo de instrumentos se deberían usar.

Aunque la pregunta iba dirigida a *cómo se deberían evaluar las competencias en la universidad*, más de la mitad de los encuestados se han referido también a *qué se debería evaluar* (16 aportaciones). Las contribuciones coinciden en priorizar la práctica y la aplicación del conocimiento, además de las aptitudes personales e interpersonales. En el caso de Educación Primaria y Farmacia (tabla 9) se considera que el *prácticum* es una situación privilegiada para la evaluación de las competencias del alumnado.

Tabla 9. III.A. Qué se debería evaluar.

Ámbito: qué se debería evaluar en la universidad

| Categoría III: A. Aspectos a evaluar | | | | |
|---|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| 1. <i>Prácticum</i> selectivo de acuerdo con los centros escolares, con valor de evaluación final del 40% | 2 | 1 | - | 3 |
| 2. Logro de competencias | 1 | - | | 1 |
| 3. Aplicación de conocimientos | 1 | - | | 1 |
| 4. Proyecto de carrera | 1 | - | 1 | 2 |
| 5. Prácticas variadas en los centros | 1 | - | 1 | 2 |
| 6. Conocer cuáles son las competencias profesionales | 1 | - | 1 | 2 |
| 7. Autoconocimiento | - | 1 | 1 | 2 |
| 8. Emprendeduría, proactividad e iniciativa; implicación en la universidad, en la sociedad y en grupos de trabajo | - | 1 | - | 1 |
| 9. Aspectos teóricos y prácticos | 2 | - | 1 | 3 |
| 10. Lo actual en el mercado laboral; no lo desfasado | - | 1 | - | 1 |
| 11. Comunicación | - | 1 | 1 | 2 |
| 12. Participación en equipo | - | - | 3 | 3 |
| 13. Análisis | - | - | 1 | 1 |
| 14. Negociación | - | - | 1 | 1 |
| 15. Liderazgo | - | - | 1 | 1 |
| 16. Rol en el grupo | - | - | 1 | 1 |
| TOTAL aportaciones sobre aspectos a evaluar | 9 | 4 | 13 | 27 |

Fuente: elaboración propia.

En relación a *cómo se deberían evaluar en la universidad*, se observa (tabla 10) que ha habido bastante participación, puesto que han contes-

tado desde las tres titulaciones con once aportaciones que acentúan de nuevo el valor de la práctica y de las actividades desarrolladas en contextos reales.

Tabla 10. III.B. Cómo se debería evaluar

Ámbito. Cómo se debería evaluar en la universidad

| Categoría III: B. Criterios de evaluación | | | | |
|--|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| 1. Con rigor | 1 | - | - | 1 |
| 2. Asegurando que el alumno sabe de qué se le evaluará | 1 | - | - | 1 |
| 3. Superación de todos los aprendizajes | 1 | - | - | 1 |
| 4. Competencias no superadas si obtienen nota inferior al 60% | 2 | - | - | 2 |
| 5. El suspenso del prácticum debe significar como mínimo la repetición de este | 2 | - | - | 2 |
| 6. Buen seguimiento de las prácticas en los centros | - | - | 1 | 1 |
| 7. Evaluación de competencias profesionales docentes con más tiempo de práctica directa | - | 1 | - | 1 |
| 8. Descubrir puntos débiles y puntos fuertes. Maximizar los fuertes y saber para qué son útiles y reforzar los débiles | - | 2 | - | 2 |
| 9. Evaluación continua en situaciones reales y nivel de conocimientos, aptitudes y habilidades | - | 1 | 1 | 2 |
| 10. De forma práctica, lo que pide la empresa. Las prácticas son el mejor instrumento | - | - | 2 | 2 |
| 11. Observación del desarrollo de las actividades propuestas | - | - | 1 | 1 |
| TOTAL aportaciones criterios de evaluación | 7 | 4 | 5 | 16 |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 11, tres de los once encuestados aportan algún tipo de instrumentos para evaluar. El total de aportaciones es de seis, no coincidentes, pero de uso habitual en ámbitos académicos, a excepción de la aportación de Farmacia referida a test comportamentales.

Tabla 11. III.C. Instrumentos para evaluar en la universidad**Ámbito. Instrumentos para evaluar en la universidad**

| Categoría III: C. Tipo de instrumentos para la evaluación. | | | | |
|---|----|---|---|-------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| 1. Cuestionarios | 1 | - | - | 1 |
| 2. Desarrollo de respuestas de forma oral y escrita | 1 | - | - | 1 |
| 3. Mapas conceptuales | 1 | - | - | 1 |
| 4. Test comportamentales | - | 1 | - | 1 |
| 5. Rúbricas de evaluación sencillas, para evaluar solo lo más significativo | - | - | 1 | 1 |
| 6. Aspectos teóricos mediante examen, aspectos prácticos de forma continuada y por resultados | - | - | 1 | 1 |
| TOTAL aportaciones sobre instrumentos | 3 | 1 | 2 | 6 |

Fuente: elaboración propia.

Resultados correspondientes a las propuestas de cambio en la enseñanza superior

En este caso, aunque las aportaciones son pocas, tienen un notable interés y se han clasificado en tres categorías (tabla 12):

- A. Propuestas relacionadas con el diseño de los estudios universitarios.
- B. Propuestas relacionadas con la evaluación posgradual.
- C. Propuestas relacionadas con las relaciones universidad-empresa.

En relación con la primera categoría, se han identificado tres cuestiones: la ampliación de créditos, el proyecto final de grado y la incorporación y ajuste de los planes de estudios al enfoque por competencias.

Tabla 12. IV.A. Propuestas de cambio en los estudios universitarios**Ámbito: propuestas de cambio en los estudios universitarios**

| Categoría IV: A. Diseño de los estudios | | | | |
|--|-----------|----------|----------|--------------|
| Subcategoría | EP | F | I | Total |
| 1. Ampliar créditos | 2 | - | - | 2 |
| 2. Realizar un proyecto final | 1 | - | - | 1 |
| 3. Modificar los estudios con un currículo por competencias: académicas; pedagógicas; colaborativas; transversales; comunicativas; de gestión y organización | 1 | - | - | 1 |
| Categoría IV: B. Formación y evaluación posgradual | | | | |
| 4. Realizar un interinidad que permita, con la práctica, obtener las competencias profesionales | 1 | - | - | 1 |
| 5. Evaluar de cada seis años y aplicar los resultados para la promoción docente | 1 | - | - | 1 |
| 6. Evaluar las competencias de los postgraduados por parte de la dirección de las empresas | | | | |
| 7. Crear “centros de simulación” para exponer al alumno a experiencias de evaluación | - | 1 | - | 1 |
| 8. Crear un servicio de <i>coaching</i> de competencias además del servicio de orientación profesional, para trabajar sobre puntos de apoyo y vigilancia | - | 1 | - | 1 |
| Categoría IV: C. Relaciones universidad-empresa | | | | |
| 9. Lograr continuidad entre el mundo académico y el laboral | - | 2 | - | 2 |
| 10. Trabajar las competencias más relevantes para cada tipo de profesión | 1 | 1 | - | 2 |
| 11. Acerarse más a la sociedad, a la economía y a la realidad de las empresas, fomentando más aptitudes, además del conocimiento académico | - | 3 | 2 | 5 |
| 12. Demostrar habilidades conductuales y potencial como profesionales de futuro | - | 1 | - | 1 |
| TOTAL aportaciones sobre cambio en los estudios universitarios | 8 | 9 | 2 | 19 |

Fuente: elaboración propia.

En la categoría B se propone, por parte de un empleador de Educación Primaria, un sistema de formación de especialidad para evaluar, en la práctica, las competencias profesionales antes de ejercer la profesión, además de una evaluación posgradual cada seis años para estimular el mantenimiento y el desarrollo competencial. En el caso de Farmacia se destaca la participación en centros de simulación antes de obtener un

puesto de trabajo, además de un servicio de orientación sobre las competencias personales.

En relación con el último punto (categoría C) se identifican seis aportaciones que inciden especialmente en la necesidad de reforzar la relación entre la universidad y el mundo laboral.

Discusión y conclusiones

Los datos proporcionados por los empleadores no solo confirma que existen distintas nociones de competencia, que derivan de distintos enfoques, como ha señalado Attewell (2009), sino que estamos ante un concepto ambiguo que tiende a utilizarse de manera imprecisa (Lévy-Leboyer, 2003) y que, según Tardif (2008), no ha sido consensuado. Para la Comisión Europea (2004, p. 5), el concepto de competencia alude a *una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender, además de saber cómo*. Esta concepción ha sido asumida por gran parte de la comunidad académica que pone el énfasis en la articulación de estos elementos y en *un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos* (Tardif, 2008, p. 3). Sin embargo, los empleadores de nuestro estudio le atribuyen un significado más limitado, ligado a las “capacidades y actitudes” de los candidatos que tienen que ver con aspectos básicamente instrumentales y, sobre todo, actitudinales.

Por otra parte, lo que para el contexto universitario son competencias específicas del ámbito profesional, para los empleadores es la preparación conceptual y técnica del candidato, que queda acreditada mediante el título universitario o el expediente académico, pero no las entienden como competencias.

En un profesional junior o recién licenciado, como indican bastantes respuestas al cuestionario, tanto mi cliente como yo, *damos por hecho que la titulación académica le acredita para desarrollar las funciones, o más bien, que cuenta con una base de conocimientos y herramientas para poder aprender las tareas de su nuevo puesto de trabajo según vaya adquiriendo experiencia en el mismo.* (E_Farmacia_1)

Los empleadores valoran, principalmente, las competencias genéricas, concretamente las competencias interpersonales (entre las más valoradas, el trabajo en equipo) y sistémicas (el liderazgo) y, en menor medida, las instrumentales. En este sentido, presenta cierta similitud con los resultados de la investigación realizada por Freire Seone, Teijeiro Álvarez y Pais Montes (2011) que confirma a las competencias sistémicas como las más valoradas en el mercado laboral (responsabilidad en el trabajo, capacidad de aprender, motivación por el trabajo, preocupación por la calidad, etc.) y, entre las interpersonales, destaca también el trabajo en equipo. Competencia esta última igualmente destacada en la investigación realizada por Palmer, Montaño y Palon (2009).

Estos datos evidencian cierta escisión entre el mundo académico y el ámbito empresarial, pues mientras este, tal y como se constata en el estudio, resalta el valor de las competencias generales, desde la formación universitaria, quizá porque tradicionalmente ha sido así, se incide más en las competencias específicas. Es precisamente este hecho el que, en opinión de Corominas *et al.* (2006), nos ayuda a entender la reticencia del profesorado a incorporar las competencias generales en el currículo académico. También Palmer, Montaño y Palon (2009) se hacen eco de esta escisión cuando en las conclusiones de su investigación afirman: “Es interesante destacar que en la selección realizada por los empleadores no aparecen las competencias que tradicionalmente han formado parte del objetivo de la formación universitaria” (p. 438).

Es posible que esto se deba, como se ha comentado antes, a que los empleadores asumen que los graduados ya han desarrollado las competencias específicas durante su formación inicial en la institución universitaria, lo consideran inherente a la obtención del título universitario. Esto explica que solo en casos muy concretos, como el de lengua extranjera, se proceda a incluir en sus pruebas de selección algún tipo de evaluación relativa a competencias específicas vinculadas al ámbito profesional. En este sentido, se aprecia que los empleadores dan mucha importancia a la dimensión práctica de la competencia, a “saber hacer”, pero aluden poco o nada a la vertiente más teórica o conceptual, lo cual, no implica que no la valoran, sino que las dan por logradas durante los estudios universitarios. Es importante destacar que en ningún caso mencionan la relación teoría-práctica. Desde la universidad, en cambio, se considera

clave garantizar que el alumnado sea competente en el establecimiento de relaciones entre lo teórico y sus aplicaciones prácticas. Situaciones como estas son las que llevan a algunos autores a demandar un mejor encaje entre la formación universitaria y el mercado laboral (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009; Torres-Coronas y Vidal-Blasco, 2015).

En el ámbito concreto de Farmacia, los empleadores reclaman que el aprendizaje para el desempeño profesional concreto se adquiera en la universidad, cuando años atrás se entendía que lo asumían las propias empresas. Probablemente este hecho tenga un trasfondo económico, de ahorro de costes e incremento de competitividad.

Respecto a la evaluación, los empleadores tienen claramente definido su sentido, le adjudican una finalidad acreditativa, de control, pues está claramente dirigida a comprobar la competencia de una persona para acceder al desempeño de un trabajo concreto. Para el empleador, la evaluación es un proceso de selección que no solo acredita el desarrollo competencial, sino que permite seleccionar el mejor candidato. En este sentido, podría decirse que la evaluación realizada por los empleadores está cercana, en cuanto a su finalidad, al discurso dominante que ha regido la actividad evaluadora tradicionalmente en la universidad, una evaluación orientada a resultados, selectiva y de control (Ibarra y Rodríguez, 2010). Sin embargo, en la universidad se aprecia una incipiente evolución hacia procesos de evaluación más formativos, que conviven con las viejas tendencias, dando lugar a ciertas disonancias, aún no resueltas que Margalef (2014) recoge en su investigación cuando afirma: “detectamos claramente las paradojas que surgen entre dos concepciones de evaluación: una formativa, centrada en la calidad de la experiencia vivida y en el proceso de aprendizaje, y otra, acreditativa, con fuerte peso en la especificación de resultados” (p. 44).

Por otra parte, la evaluación de los empleadores discrepa en cuanto a sus condicionantes de la evaluación realizada en la universidad, pues mientras la evaluación en el ámbito empresarial está condicionada por las necesidades del contexto, la evaluación en la universidad ha estado centrada en el conocimiento, un conocimiento no siempre cercano a las necesidades del contexto laboral, aunque también en este sentido el Proceso de Convergencia está sirviendo de detonante para estrechar lazos entre el ámbito universitario y laboral.

Si nos centramos en los instrumentos y estrategias de evaluación que usan los empleadores, se puede comprobar el protagonismo absoluto de la entrevista. Algunos aluden a un tipo de entrevista concreto que denominan “competencial” y que les ayuda a determinar el perfil personal del candidato, entre otros aspectos. En los casos analizados se subraya el valor de la entrevista como instrumento para recabar información y validar los datos obtenidos a través del currículo o la realización de pruebas psicotécnicas o test de personalidad, entre otros. Los empleadores, de manera unánime, proponen la adopción de métodos y enfoques de evaluación más centrados en los aspectos prácticos. Esta necesidad de adoptar nuevos enfoques, distintos al tradicional, ha sido también subrayada en el trabajo de Gulikers, Baartman y Biemans (2010). Llama la atención que no aludan a la necesidad de usar procedimientos de evaluación que contemplen las conexiones entre teoría y práctica. De este hecho no se puede concluir que no les interesa o que tienen una posición contraria, pero parece interesante dejar constancia de que esta apreciación no se ha señalado.

En opinión de los empleadores, el desarrollo de competencias en la universidad requiere un trabajo coordinado de la administración, la universidad y las empresas. Esta coordinación conlleva cambios estructurales que afectan la relación que mantiene la administración educativa con las universidades y a la de estas con las empresas. Los cambios estructurales que proponen los empleadores responden a decisiones que deben adoptarse antes de realizar los estudios universitarios, durante la realización de los estudios y otras decisiones que deben implicar mejoras en la formación continua y en la evaluación posgradual.

En el marco de las decisiones previas a la realización de los estudios superiores los empleadores plantean, por ejemplo, la creación de un estatuto docente que fuera asumido por todas las universidades, incrementar el tiempo dedicado al *practicum*, reducir el número de alumnos por aula, endurecer los criterios de acceso y los procesos de selección, revalorizar la importancia de la formación práctica y la aplicación del conocimiento en los planes de estudios y en los programas de formación docente, y que, estos últimos, se elaboren de acuerdo con las necesidades reales del desempeño profesional.

Algunas de las propuestas sugeridas por los empleadores para realizar durante los estudios ya se llevan a cabo en las universidades, aunque de forma desigual según las titulaciones. Aluden, entre otras, a la elaboración de un proyecto final de carrera, a la promoción de intercambios de conocimiento entre universidad y empresa, a la contratación de profesorado con experiencia en el ámbito laboral, o a la participación puntual, mediante conferencias, de personal de empresas. Otras aportaciones, más atrevidas, apuntan a la elaboración del *temario* entre universidad y empresa.

Respecto a las sugerencias formuladas por los empleadores para la mejora de la formación y la evaluación posgradual, destacamos, en el caso del Grado en Educación Primaria, la realización de evaluaciones sistemáticas, cada seis años, basadas en las competencias recogidas en el estatuto docente, incrementar el grado de exigencia en la revisión y realización de oposiciones de acuerdo con el marco competencial, la existencia de un periodo de *interinidad* para consolidar el logro de competencias, la creación de centros de simulación para ejercitarse en la resolución de casos, un servicio de orientación profesional sobre competencias, o la evaluación de competencias por parte de la dirección de las empresas.

En relación con las competencias que se deberían desarrollar en la universidad, los empleadores de nuestro estudio coinciden, en gran parte, con las competencias que más valoran desde sus sectores profesionales. En ambos casos se refieren a los tres tipos de competencias genéricas ya subrayadas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), con importantes coincidencias. Entre ellas destacamos: las habilidades discursivas orales y escritas, la resolución de problemas, la capacidad organizativa y la eficiencia, el trabajo en equipo, la tolerancia a la presión o el liderazgo. Resulta llamativo que no haya alusión a las competencias específicas como parte también importante de la formación en los estudios superiores. Quizá este hecho guarda relación con la mercantilización del conocimiento y su devaluación por tratarse de un bien efímero, como señala Bauman (2008), aunque existe la posibilidad de que este olvido sea consecuencia de una creencia arraigada que llega a sobreentender que esa formación es labor de la institución universitaria.

En opinión de los empleadores de nuestro estudio, las metodologías que más favorecen el desarrollo de competencias en la universidad son

aquellas que se centran en la práctica, con actividades que acercan al alumnado a casos reales, de manera simulada o favoreciendo el contacto directo con la práctica y que fomentan el trabajo en equipo. En coherencia con esta postura, proponen que la evaluación de competencias en la universidad se centre en la propia práctica, en la realización de proyectos, además de valorar la iniciativa, la implicación del alumnado, el liderazgo y el rol en el grupo, así como la actualización de conocimientos. Para ello proponen combinar los instrumentos de evaluación tradicionales (exámenes, cuestionarios, mapas conceptuales, etc.) con otros procedimientos e instrumentos como la observación del alumnado en situaciones prácticas (reales o simuladas) y las rúbricas. En este sentido, se muestran a favor de una diversificación de los procedimientos e instrumentos de evaluación, contraviniendo, en parte, la posición de los empleadores de otros países europeos que consideran que los exámenes no desempeñan un papel importante en la adquisición y desarrollo de competencias (Schomburg, y Teichler, 2007).

Bibliografía

- Attewell, P. (2009). ¿Qué es competencia? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 21-44.
- Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior en España*. Madrid: ANECA. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf
- Baartman, L. K. J., Prins, F. J., Kirschner, P. A. y Van Der Vleuten, C. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: A self-evaluation procedure. *Studies in Educational Evaluation*, 33(3-4), 258-281.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2011). El enfoque por competencias en educación general y educación superior: entre la inclusión social y el mercado laboral. En E. Monteiro de Aguiar y M. L. Pinto de Almeida (Orgs.), *Reforma Universitária. E a construção do Espaço Europeu de Educação Superior*.

- Análise de uma década do Processo de Bolonha (109-156).* Campinas (Brasil): Mercado de Letras.
- Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princrast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, J., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- de Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades, riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 7-26.
- Freire Seone, M. J., Teijeiro Alvarez, M. y Pais Montes, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (28), 1-24. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/911/931>
- García-San Pedro, M. J. y Gairín Sallán, J. (2011). Los mapas de competencias: Una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE*, 9(1), 84-102.
- Gulikers, J. T., Baartman, L. y Biemans, H. J. (2010). Facilitating evaluations of innovative, competence-based assessments: Creating understanding and involving multiple stakeholders. *Evaluation and Program Planning* 33(2), 120-127.
- Ibarra, S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación (Madrid)*, (351), 385-407. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf
- Jenkins, A. (2000). It's a long hard road! En S. Fallows y C. Steven (Eds.), *Integrating key skills in higher education* (pp. 183-200). Londres: Kogan Page.

- Kellermann, P. (2007). Acquired Competences and Job Requirements. En Teichler, U. (Ed.), *Careers of university graduates: views and experiences in comparative perspectives* (pp. 115-130). The Netherlands: Springer.
- Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork: A review of the methodology of Hightown Grammars. En M. Hammersley y P. Woods (Comps.), *The process of schooling* (pp. 63-81). Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2), 35-55.
- Palmer, A., Montaño, J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: estudios comparativos entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Proyecto Tuning (2007). *Tuning education structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schomburg, H. y Teichler, U. (2007). *Higher education and Graduate Employment in Europe*. The Netherlands: Springer.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a la implementación. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 37-79.
- Torres-Coronas, T. y Vidal-Blasco, M. A. (2015). Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en Educación Superior. *Revista de Educación*, 367, 63-90.

El cuerpo de texto del libro
Formación y evaluación por competencias
en educación superior
está compuesto en tipos Constantia 11/14,3.

Esta obra se imprimió en los talleres de
CMYK Diseño e Impresos S.A.S.

Con un tiraje de 200 ejemplares.
Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
Septiembre del 2015