

## La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior

Mari Paz GARCÍA SANZ  
Laura Raquel MORILLAS PEDREÑO

*Universidad de Murcia*

Correspondencia:  
Mari Paz García Sanz  
Dpto. MIDE  
Facultad de Educación.  
Universidad de Murcia  
Campus de Espinardo  
30100 – Espinardo  
(Murcia)

Email: [maripaz@um.es](mailto:maripaz@um.es)

Recibido: 12/02/2011  
Aceptado: 19/03/2011

### RESUMEN

Los planteamientos defendidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conllevan una reflexión individual y conjunta respecto a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación.

En esta aportación nos vamos a centrar en algunos aspectos de la primera de estas tareas: la planificación educativa. Concretamente hemos focalizado el estudio en la formulación de competencias y en la evaluación de éstas como elementos a incluir en las guías docentes de las asignaturas universitarias de Grado y Postgrado.

El trabajo se enmarca dentro de un modelo competencial, en el que, como su propio nombre indica, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje son las competencias que tiene que alcanzar el estudiante, estando el resto de elementos de currículo en función de dichas competencias. Uno de estos elementos es la evaluación, por lo que ésta ha de estar orientada a demostrar la adquisición de competencias y a mejorar cualitativa y cuantitativamente los procesos educativos.

**PALABRAS CLAVE:** Planificación, educación superior, guía docente, competencias, evaluación.

## The planning evaluation of competences in higher education

### ABSTRACT

The presentations defended by the European Higher Education Area (EHEA) imply an individual and combined reflection with regard to the three fundamental and interrelated tasks of the educational involvement: the planning, the execution of the education and the evaluation.

In this article we are going to centre on some aspects of the first of these tasks: the educational planning. Specifically we are focusing the study on the formulation of competence and on the evaluation of these as elements to include in the educational guides of the university subjects of Degree and Post degree.

The work is framed in a competencial model, in that, as its name suggests, the center of the process of education-learning is the competence that the student has to reach, therefore the rest of the elements of the curriculum depend on the above mentioned competence. One of these elements is the evaluation, therefore it has to be orientated to demonstrate the acquisition of competence and to improve the quality and the quantity of the educational processes.

**KEY WORDS:** Planning, higher education, educational guide, competences, evaluation.

## INTRODUCCIÓN

Si bien puede decirse que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sitúa su comienzo en el año 1999 con la denominada Declaración de Bolonia, en las universidades españolas, a pesar de que el título XIII de la Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001) está dedicado a la integración de este nuevo EEES, el proceso de Convergencia Europea no empieza a escucharse de forma generalizada hasta el año 2003, de la mano de la implantación de normativa como el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (R.D. 1044/2003), o el Real Decreto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias (R.D. 1125/2003). A esta normativa legislativa, le seguirá otra sobre el mismo tema durante los años 2005 y 2006. Sin embargo, debido entre otras razones a una ausencia de liderazgo político, el gran catalizador para la implantación del denominado Proceso de Bolonia, en la Educación Superior española no llegó hasta la promulgación del famoso Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y en el que se señala como plazo máximo para la implantación de Grados el curso 2010-2011.

Las sucesivas declaraciones de Ministros europeos, la legislación estatal y regional y las numerosas publicaciones, Jornadas y Congresos que se han venido realizando desde hace más de una década, han puesto de manifiesto que la incorporación de las universidades españolas al EEES supone una reforma en profundidad que afecta al ámbito estructural, curricular y organizativo (Mateo, 2000), donde el modelo educativo que se defiende está centrado en el aprendizaje de competencias por parte del estudiante, de manera que todos los aspectos curriculares y organizativos se definen en torno a las competencias que tiene que adquirir el alumno (Biggs, 2005).

Este nuevo modelo “competencial” sustituye a una enseñanza tradicionalmente centrada en la transmisión de conocimientos y conlleva que el profesorado universitario se replantee su actuación como docente. Este necesita una sólida formación pedagógica que le permita comenzar en la dirección adecuada la implantación de Grados y Postgrados. Para ello, tendrá que dotarse de una serie de competencias (Zabala, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Perrenoud, 2004; Galán, 2007; García García, 2010) para, a su vez, poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de sus competencias académicas y profesionales. Se hace pues necesaria una reflexión, no solo individual, sino también conjunta en lo que se refiere a las tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la ejecución de la enseñanza y la evaluación.

La primera de ellas, la planificación, constituye un factor fundamental de calidad de la acción docente del profesor universitario y es necesario entenderla como una competencia altamente especializada que tiene que poseer el profesor y que exige un esfuerzo notable (Rodríguez Dieguez, 2004). Se trata de una tarea de reflexión que no solamente se centra en el cómo, sino, lo que es más importante, en el por qué y el para qué. De acuerdo con Ureña, Vallés y Ruiz (2009), la planificación no garantiza el éxito, pero sí facilita y permite anticiparse a posibles problemas. Por lo tanto, mediante un trabajo colaborativo, los docentes, a través de una labor intra e interdepartamental han de dialogar, debatir y negociar, hasta encontrar el consenso acerca de cuál es el perfil del estudiante que se quiere formar y reflejarlo en la planificación. Ésta podría entenderse como una de las señas de identidad profesional. Se trata de realizar un proyecto común en el que se expliciten los aprendizajes que se pretende que los alumnos adquieran dentro de una determinada titulación, cómo adquirirlos y cómo evaluarlos. Para ello, es necesario que se produzca en la universidad una renovación pedagógica que vaya dejando atrás la cultura individualista del profesorado y la mal entendida “libertad de cátedra”, con más énfasis en la planificación, la coordinación de las enseñanzas y el trabajo conjunto, capaz de convertir al estudiante en el protagonista de la acción educativa y en el principal foco del cambio. De acuerdo con Goñi (2005), no es esa libertad la que se discute sino los límites en los que la misma colisiona con el derecho que tienen los estudiantes a recibir una formación coherente y bien estructurada y con el derecho que tiene la sociedad a conocer y poder valorar la oferta educativa que la universidad propone en el marco de las necesidades sociales y profesionales.

## LA GUÍA DOCENTE

La guía docente o didáctica de una asignatura es uno de los elementos de planificación educativa que puede definirse como la herramienta que va a orientar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha asignatura. La guía es un instrumento imprescindible para el estudiante, ya que la misma le va a facilitar información sobre aspectos muy relevantes para su proceso de aprendizaje, permitiéndole en cada momento saber dónde se encuentra. También lo es para el profesor, quien, a través de la misma será capaz de practicar una enseñanza más sistemática y conocer hasta qué punto su planificación se está adaptando a las necesidades del contexto en el que se aplica. La guía docente constituye la carta de presentación de la asignatura y del profesor o profesores que la imparten, por lo tanto hemos de diseñarla con especial atención, cuidando que ésta cumpla todas sus funciones. De acuerdo con Rué (2007), las guías docentes son algo más que los tradicionales programas de asignaturas, ya que no se trata únicamente de mantener informado al alumno sobre aspectos referidos a la materia, sino de orientarle desde el primer momento de su formación acerca de las diversas posibilidades de desarrollar su trabajo. De ahí que dicha información deba ser completa, sintética y comprensible para los estudiantes. Se trata de una guía para la propia acción. Sin ánimo de hacer de esta aportación un “recetario”, desde el Vicerrectorado de Innovación y Convergencia Europea de la Universidad de Murcia, con ayuda de una comisión constituida al efecto, se ha elaborado un modelo de guía docente -que en la actualidad se cumplimenta mediante una aplicación informática- que integra los siguientes elementos (García Sanz, 2008):

1. Identificación.
2. Presentación.
3. Condiciones de acceso.
4. Competencias.
5. Contenidos.
6. Actividades prácticas.
7. Metodología y estimación de volumen de trabajo del estudiante.
8. Cronograma.
9. Evaluación.
10. Bibliografía.

Como se puede apreciar, la formulación de competencias y su evaluación constituyen dos elementos de la guía docente a los que nos vamos a referir monográficamente en esta aportación.

## CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Como ya se ha mencionado, uno de los grandes retos en el proceso de Convergencia Europea es el tránsito hacia un modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que facilite el desarrollo de competencias, lo cual va más allá de la asimilación por parte del alumnado de una multitud de conocimientos de la que no se encuentra una utilidad más allá de su paso por la universidad. En este sentido, las competencias propias de cada perfil profesional en grados y postgrados están siendo el marco de referencia para la elaboración de las fichas técnicas de cada titulación y las asignaturas que las configuran.

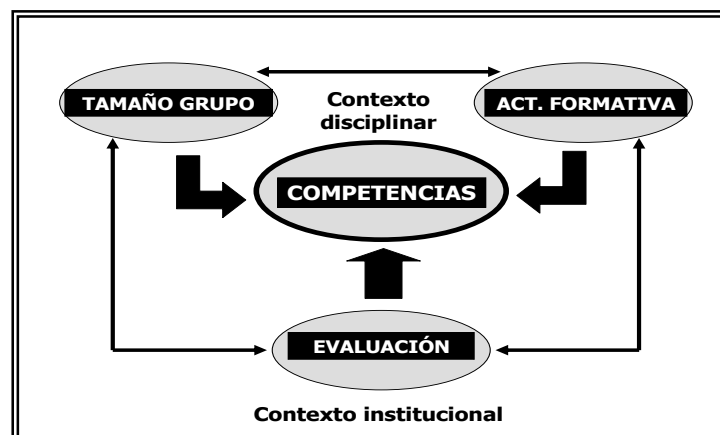


Figura 1. Modelo competencial (adaptado de De Miguel, 2006)

La figura 1 muestra que el tamaño del grupo de alumnos, la actividad formativa que se vaya a realizar y los procedimientos de evaluación que se utilizarán estarán en función de las competencias que tenga que lograr el estudiante, quien participa activamente en su proceso de aprendizaje, actuando el profesor como asesor, guía y facilitador de dicho aprendizaje.

De acuerdo con este esquema, las competencias se convierten en las verdaderas protagonistas a la hora de diseñar el currículum. Importadas de modelos de desarrollo profesional, la adquisición de competencias puede hacer viable la profesionalización del estudiante mediante la capacitación y cualificación que actualmente demanda la sociedad emergente (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca Rosario y Rubio Espín, 2005).

Este modelo competencial puede encarnar un grave peligro si consideramos que la adquisición de competencias supone un proceso meramente operacional. No se trata únicamente de saber hacer bien las cosas, sino de comprender e interiorizar por qué las hacemos y para qué.

Respecto al concepto de competencia, no es fácil llegar a una definición exacta del término, debido principalmente al componente multidimensional de la misma, ya que en ella interactúan elementos aptitudinales, comportamentales, contextuales y sociales (Colás, 2005), a los que se le une la propia experiencia de la persona.

En lo que sí coinciden la mayoría de los autores que estudian el concepto de competencia (Le Boterf, 2001; Lévy-Leboyer, 2003; Bunk, 1994; Delors, 1996; Lasnier, 2000; Echeverría, 2002; Cajide, 2004; Colás, 2005; ANECA, 2005; Zabala y Arnau, 2008, etc.) es que en el mismo se combina el saber, con el saber hacer y el saber ser y estar de la persona que se supone posee una determinada competencia (figura 2).

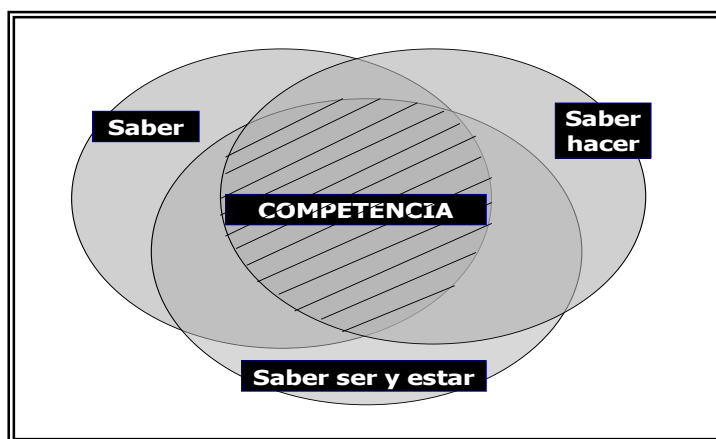


Figura 2. Modelo de competencia

De acuerdo con Hernández Pina (2006), la formación basada en competencias pretende ser comprensiva, flexible, motivadora, integrada y de calidad, donde lo más importante es lo que aprenden los estudiantes, así como para qué lo aprenden y cómo lo aprenden. En este sentido, desde la universidad tenemos la responsabilidad de garantizar en nuestros alumnos el desarrollo de los distintos componentes de las competencias, es decir, el saber, el saber hacer y el saber ser y estar. El “saber” llevará al estudiante al dominio de los conocimientos teóricos y prácticos que posteriormente reclamará su desarrollo profesional. El “saber hacer” supone la aplicación práctica y operativa del conocimiento y conlleva la adquisición de una serie de habilidades, destrezas, procedimientos y hábitos que garantice su calidad productiva al entremezclarse con los saberes. Por último, el “saber ser y estar” conlleva el desarrollo de aptitudes personales, actitudes, comportamientos, normas y valores, concebidos como una forma de percibir y vivir, que le permitirán integrarse en su puesto de trabajo poniendo en práctica habilidades sociales y asumiendo responsabilidades.

Teniendo en cuenta que, de manera globalizada, el saber se refiere a los conocimientos, el saber hacer a las habilidades y el saber ser y estar a las actitudes, podemos definir la competencia como la capacidad para seleccionar y movilizar

conocimientos, habilidades y actitudes para responder con éxito a una determinada situación profesional. En palabras de Collins (2007): *“la competencia es la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacite para actuar de manera efectiva y eficiente”*. Por lo tanto, la competencia posee un enfoque integrador, no lineal. No es únicamente un conocimiento, ni una habilidad, ni una actitud, sino que supone el uso de operaciones mentales complejas en las que se produce una combinación dinámica de atributos que juntos permiten desempeñar eficazmente una tarea al tiempo que se es consciente de por qué y para qué se hace. La competencia supone una integración interactiva de las propias características de la persona, de su formación y de su experiencia. Para Mateo (2007), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto a un dominio concreto, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad y sobrepasa su aplicación mecánica, ya que conlleva interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural del contexto en el que se actúa. Por lo tanto, el desarrollo competencial supone conjugar contenidos curriculares con el contexto y, sólo de la interacción entre ambos, se genera su uso funcional.

Las competencias se diferencian conceptualmente de los objetivos en que, mientras que éstos constituyen una intención, las primeras son resultados de aprendizaje. En cuanto a su formulación, un objetivo puede expresar la adquisición de sólo un concepto, una habilidad o una actitud, mientras que la competencia integra el saber con el saber hacer y el saber ser y estar. Deben redactarse de forma clara y, para asegurar su viabilidad, han de ser coherentes con la duración de la asignatura.

Las competencias permiten, fundamentalmente, que la persona que las posee sea capaz de ejecutar una acción concreta con unos estándares determinados, lo que le permite desarrollar una actividad o profesión (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009). En este sentido, el modelo competencial al que estamos aludiendo, corre el riesgo de centrar el aprendizaje universitario únicamente en torno a los productos formativos que demanda el mercado laboral, en detrimento de las capacidades intelectuales y sociomoraes propias de la formación cultural de la persona. Para evitar este reduccionismo, se deben mantener ciertos conocimientos disciplinares y científicos en las programaciones docentes ya que, como se ha mencionado, los conocimientos constituyen ingredientes muy importantes para el desarrollo de las competencias. No obstante, hay que tener en cuenta que almacenar una multitud de conocimientos, no garantiza que puedan movilizarse eficazmente a la hora de afrontar tareas académicas o profesionales en diversas situaciones, por lo que lo importante no es tanto la posesión de una serie de conocimientos como el uso que se haga de ellos tras su paso por la universidad. De aquí la importancia de la realización de actividades prácticas en el proceso de formación del alumnado dentro de este nuevo modelo competencial, ya que las mismas constituyen una oportunidad para conectar el conocimiento con la realidad y, cuando esto ocurre, dicha realidad es iluminada y se produce una visión más completa y profunda de la misma (Mateo, 2007). Por ello, para que los estudiantes aprendan a ser competentes en un determinado campo, las actividades a realizar deben ser lo más realistas posible y plantear semejante nivel de dificultad que tendrían en contextos auténticos, pues sólo así se garantiza la facilitación de la incorporación del alumnado al ámbito laboral. De acuerdo con Fernández Rodríguez (2009), se trata de articular y armonizar los aprendizajes con las estructuras del mundo del estudiante, ya que sólo de esta manera los saberes profesionales podrán tener un valor significativo.

Por otra parte, el concepto de competencia es indisociable al desarrollo de la persona. Con ello queremos decir que muchas veces nos resistimos a fomentar ciertos aprendizajes en nuestros estudiantes porque pensamos que éstos ya tenían que haber sido adquiridos en anteriores etapas educativas. Ciertamente tenemos razón si con ello nos estamos refiriendo a niveles intermedios, pero no olvidemos que una competencia compleja no termina de desarrollarse nunca, por lo que siempre se puede alcanzar un nivel más alto de adquisición a lo largo de toda la vida. Por ello, debemos inclinarnos por aquellas iniciativas pedagógicas que consideran que la formación inicial basada en competencias puede y debe iniciar el desarrollo profesional de los futuros titulados (Martín y De Juanas, 2009), el cual que se irá consolidando con la experiencia y la formación permanente.

## CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

En la actualidad son múltiples las clasificaciones establecidas en torno al término competencia, atendiendo a variedad de criterios (Rodríguez Moreno, 2006). En lo que respecta a los estudios universitarios, las competencias establecidas en el diseño de Grados y Postgrado se está realizando de acuerdo con la clasificación señalada en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), el cual incluye dos tipos de competencias: las genéricas o transversales, comunes a todas las titulaciones, y las específicas, correspondientes a cada titulación. Las competencias genéricas o transversales, como su propio nombre indica, afectan a todas las disciplinas y no son exclusivas de ninguna de ellas. Las competencias específicas sí que lo son de un campo de estudio determinado, distinguiendo entre las competencias específicas de la titulación y las competencias específicas de cada asignatura (figura 3).



Figura 3. Clasificación de las competencias

De acuerdo con Montanero y otros (2006), el diseño curricular de una titulación debe partir de la delimitación de los perfiles académicos y profesionales de dicha titulación y de la concreción de una serie de competencias que el alumnado debe desarrollar a lo largo de su carrera. Por lo tanto, el plan de estudios debe vincularse a un contexto profesional, es decir, al tipo de profesionales que demanda el sistema productivo y la sociedad en general. Asimismo, han de ser prospectivos, acordes con los constantes cambios tecnológicos y profesionales del mercado de trabajo, especialmente en los últimos cursos de la titulación.

En esta tarea es fundamental el trabajo colaborativo entre todos los departamentos implicados en la elaboración del plan de estudios ya que, además de dejar claro cuáles son las metas comunes de la titulación, únicamente así se evitarán lagunas y solapamientos derivados de la escasa coordinación del profesorado en no pocas carreras universitarias.

Es muy importante, pues, que a la hora de formular las competencias de la asignatura tengamos en cuenta que la finalidad del proceso de enseñanza es que el estudiante desarrolle las competencias de la titulación, para lo cual el profesorado se sirve de las distintas asignaturas para contribuir a la adquisición de tales competencias (figura 4).

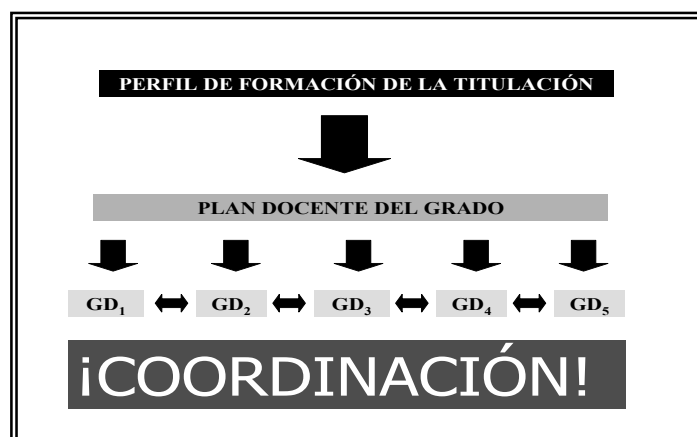


Figura 4. Perfil de formación

Por lo tanto, en las guías docentes de las asignaturas, además de especificar las competencias genéricas y específicas de asignatura que el alumnado ha de adquirir mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es conveniente explicitar la relación existente entre las específicas de la titulación y las específicas de asignatura. De este modo, tanto estudiantes como profesores podemos reflexionar hasta qué grado se está contribuyendo desde una determinada asignatura, a desarrollar las competencias que constituyen el perfil de la titulación.

## EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Como venimos incidiendo, el sistema de enseñanza y aprendizaje que defiende el EEES se enmarca en un modelo centrado en el desarrollo de competencias. Por ello, todos los elementos del currículum han de planificarse y desarrollarse interactivamente en función del tipo de competencias que queramos que adquieran nuestros estudiantes.

La evaluación es uno de los elementos clave del currículum, por lo que, en continua interrelación con el resto, debe ir encaminada a poner de manifiesto el logro de competencias previamente determinadas. Por ello, al planificar las competencias que queremos que desarrollen nuestros estudiantes, no sólo debemos pensar en cómo enseñarlas, sino también en cómo evaluarlas.

La evaluación la entendemos como un proceso sistemático, intencional y continuo de recogida de información, análisis, interpretación y valoración de la misma, en base a criterios, que conduzcan a una toma de decisiones en relación al objeto evaluado. Ésta no constituye una tarea a realizar al margen de los procesos educativos, sino que es una actividad integrada en la misma acción docente que se lleva a cabo dentro de un ciclo al que denominamos “*Ciclo de intervención educativa*”, en el que se combinan tareas de planificación, ejecución y evaluación (García Sanz, 2003).

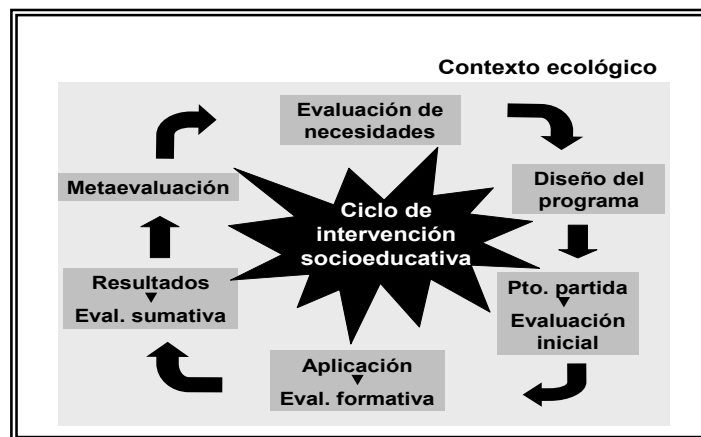


Figura 5. Ciclo de intervención socioeducativa

Como se puede apreciar en la figura 5, la evaluación está presente en prácticamente todas las fases de este ciclo de intervención educativa que, aplicado al ámbito universitario, comienza por una evaluación de necesidades, en la que se analizan las carencias de formación de un determinado contexto social y el perfil profesional del titulado o titulada que se quiere formar. Seguidamente se elabora el plan docente de la titulación -guía de la titulación-, en el que se incluyen las guías docentes de todas las asignaturas. Antes de comenzar a impartir éstas, se debe realizar una evaluación inicial, en la que se analiza la idoneidad del diseño de las guías y el nivel de conocimientos previos de los estudiantes. Durante el desarrollo de las asignaturas se lleva a cabo una evaluación formativa, en la que se van modificando, mediante procesos de retroalimentación, todos aquellos aspectos que no están funcionando. Concluida la asignatura, se realiza una evaluación sumativa en la que se estudian los resultados obtenidos. Finalmente, puede realizarse lo que se denomina la metaevaluación de la materia, mediante la cual se lleva a cabo la evaluación de todo el proceso evaluativo emprendido y, todo ello, teniendo en cuenta lo que denominamos el contexto ecológico en el que se desarrolla la intervención educativa, es decir las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas, etc., que envuelven los procesos educativos.

De acuerdo con Mateo (2007), en el nuevo modelo que propugna la Convergencia Europea, el proceso evaluativo debe aportar información proveniente de las observaciones directas de las ejecuciones realizadas por los estudiantes y ha de estar orientado, no a la reproducción de la respuesta, sino a la construcción de la misma mediante razones que expliquen el por qué de dicha respuesta. Para ello, las actividades evaluativas deben reflejar aquellos contenidos sujetos a evaluación que son verdaderamente importantes para el aprendizaje del alumnado, es decir, los que ponen de manifiesto la adquisición de competencias, a la vez que deben constituir una herramienta de mejora del propio aprendizaje y de apoyo al proceso de enseñanza. Se trata de pasar de una evaluación “del aprendizaje” a una evaluación “para el aprendizaje” (López Pastor, 2009).

Para la evaluación referida al aprendizaje de los estudiantes es necesario utilizar una gran variedad de instrumentos de recogida de información ya que, como hemos mencionado, la misma no puede reducirse a comprobar una simple reproducción de conocimientos, sino que ha de ser capaz de valorar el desarrollo de las competencias explicitadas y, por lo tanto, poner de manifiesto qué saben los alumnos, qué saben hacer y como saben ser y estar. En este sentido, el examen no puede constituir el único medio para valorar el aprendizaje, sino que éste puede convivir con otros procedimientos. Ello contribuirá a que los estudiantes, además de poner de manifiesto lo que han aprendido, lo demuestren de modo eficiente. Igualmente, es fundamental que el alumno reflexione acerca de lo que ha aprendido mediante procesos metacognitivos -conocimiento del conocimiento- que le permitan tomar conciencia de lo que sabe y de lo que sabe hacer.

Por otra parte, es aconsejable la utilización de procedimientos de autoevaluación, evaluación recíproca entre estudiantes y coevaluación entre profesorado y alumnado. Todo ello referido tanto al trabajo individual como grupal de los estudiantes.

Sean cuales fueren los procedimientos de evaluación a utilizar, en las guías docentes de las asignaturas tiene que explicitarse la ponderación de cada uno de los instrumentos de evaluación, es decir, no es suficiente con señalar que a los estudiantes se les va a evaluar con un examen y que un determinado trabajo, incluso la asistencia y participación en clase, puede subir o bajar la calificación. Recordemos que los estudiantes únicamente trabajan y valoran aquello que saben que les va a repercutir de una forma explícita en su evaluación final. Igualmente, el profesorado deberá especificar claramente en este apartado de evaluación de las guías docentes cuáles son los criterios de calidad que se van a tomar como punto de referencia dentro de cada instrumento de evaluación para valorar el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Es conveniente que dichos criterios de calidad sean consensuados entre profesores y alumnos, deben estar claramente formulados y recoger de forma válida y fiable aquellos aspectos que, de forma relevante, son capaces de poner de manifiesto la cantidad y calidad de los aprendizajes que se han adquirido en relación con las competencias a desarrollar. Los criterios de calidad van a guiar al profesor en el proceso de evaluación del alumnado, pero el papel más importante lo adquieren en la medida que los estudiantes van a saber en base a qué van a ser evaluados, lo cual va a ayudar en el proceso de autoevaluación y evaluación recíproca a los que nos hemos referido anteriormente.

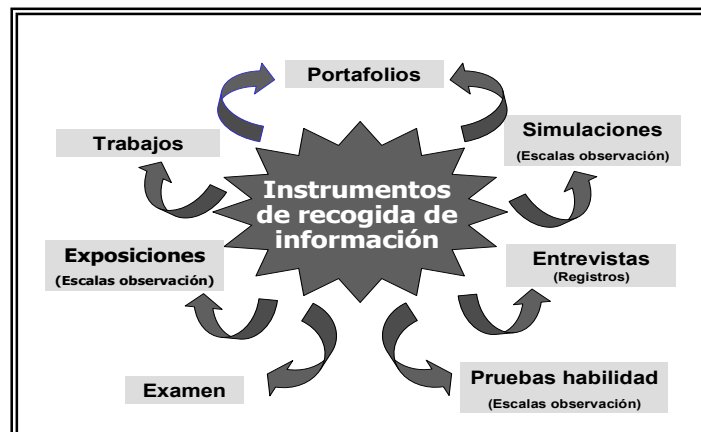


Figura 6. Instrumentos de recogida de informaciónn



En la figura 6 se presentan algunas técnicas e instrumentos de recogida de información que resultan adecuados para evaluar el logro de diferentes tipos de competencias.

### **El examen**

El examen es el instrumento de evaluación más conocido y utilizado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes en la universidad en sus distintas modalidades: oral o escrito, abierto o cerrado y teórico o práctico. La convergencia europea no implica la desaparición total de este procedimiento de evaluación, pero el examen es un instrumento utilizado fundamentalmente para evaluar conceptos y algún procedimiento, por lo que las competencias con un alto componente en habilidades, destrezas y/o actitudes han de evaluarse con otros instrumentos de recogida de información.

### **Pruebas de habilidad**

Son procedimientos a través de los cuales los estudiantes demuestran de manera práctica el logro de competencias mediante la realización de una determinada actividad o tarea. A través de las mismas se evalúan habilidades y destrezas manuales, tecnológicas, físicas, artísticas, científicas, etc., y se aplican para detectar la eficacia en el desarrollo de actividades reales. Este tipo de pruebas promueven la construcción del conocimiento en lugar de la repetición, así como la resolución de problemas y la creatividad.

La comprobación del nivel de competencia alcanzada para ejecutar una determinada tarea ha de tener en cuenta tanto el proceso o secuencia de pasos necesario para realizarla, como el producto final que se obtiene, teniendo en cuenta que no existe una única forma de resolución y que los resultados pueden ser estables en el tiempo o de apreciación momentánea.

### **Los trabajos**

Los trabajos varios -de investigación, de reflexión, proyectos, informes, etc.- constituyen un procedimiento muy adecuado para poner en práctica lo que se ha aprendido, es decir reflejan bastante acertadamente el saber hacer de los estudiantes. Además, si el trabajo se realiza en pequeños grupos y se solicita una autoevaluación grupal del trabajo, así como una autoevaluación individual, en función de la aportación de cada alumno, y una evaluación recíproca realizada por cada miembro del grupo dirigida al resto, la realización del trabajo en cuestión va a permitir evaluar también el saber ser y estar de los estudiantes, ya que la ejecución de dicho trabajo así entendida pone de manifiesto el desarrollo de algunas competencias con un alto componente actitudinal e incluidas dentro de las competencias genéricas o transversales como son: las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la capacidad de integración, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el compromiso ético, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la capacidad crítica y autocrítica, etc.

### **Las exposiciones**

Las exposiciones individuales o grupales constituyen un adecuado complemento de los trabajos escritos. En ellas los estudiantes pueden demostrar su capacidad de comunicación oral, además de la escrita ya puesta de manifiesto en la redacción del trabajo. Mediante las exposiciones, el alumnado demuestra su capacidad para hablar en público, venciendo su timidez y miedo al ridículo. Además, constituyen una oportunidad para los estudiantes para poner de manifiesto su competencia en el manejo de las TIC, así como la capacidad de planificación y organización del tiempo. Es muy conveniente que tras la exposición de cada alumno o grupo de alumnos, se otorgue un tiempo para que, tanto el profesor como el resto de la clase puedan realizar preguntas o cuantas consideraciones quieran efectuar acerca del trabajo expuesto. Ello permitirá evaluar también la capacidad de respuesta de quienes exponen -poniendo de manifiesto su grado de profundización en los contenidos expuestos- así como la capacidad de aceptación de las críticas efectuadas.

### **Las simulaciones**

Las simulaciones pueden utilizarse tanto como estrategia metodológica para el aprendizaje como técnica para la evaluación. Constituyen el procedimiento más adecuado para adquirir un compromiso directo con la identidad, desarrollo y ética profesional. En el ámbito de la educación suelen aplicarse mediante un rol-playing en

donde, como su propio nombre indica, cada uno de los participantes adquiere un rol que se corresponde con la vida profesional real. Realizándose de modo parecido a como se ha mencionado en las exposiciones, las simulaciones pueden ayudar a adquirir y a poner de manifiesto el desarrollo de casi todas las competencias mencionadas, realizando un mayor acercamiento al quehacer cotidiano profesional real.

Hay que tener en cuenta que el examen y los trabajos son, por sí mismos, instrumentos de recogida de información para la evaluación, pero las pruebas de ejecución práctica, las exposiciones y las simulaciones son técnicas que necesitan de algún tipo de registro para plasmar la información que proporcionan. Además de las grabaciones, para registrar dicha información es muy eficaz elaborar algún instrumento incluido dentro de las técnicas de observación de naturaleza cerrada como puede ser una lista de control o una escala de estimación numérica o gráfica.

### **La entrevista**

Las entrevistas individuales o grupales constituyen una técnica muy adecuada para utilizar con los estudiantes en la nueva modalidad de sesión introducida por la convergencia europea: la tutoría académica presencial. En las entrevistas el profesor conversa cara a cara con los estudiantes, de forma individual o en pequeños grupos, con una determinada intención. Teniendo en cuenta que la tutoría académica se realiza fundamentalmente para realizar un seguimiento del trabajo y el aprendizaje adquirido por los estudiantes, la información recogida mediante las entrevistas va a permitir, mediante procesos de retroalimentación, reorientar el trabajo realizado, facilitando con ello el aprendizaje y, por tanto, el desarrollo de competencias.

Al igual que mencionábamos al referirnos a las pruebas de ejecución práctica, las exposiciones y las simulaciones, la entrevista necesita de un instrumento que permita recoger la información generada durante la misma. Puede utilizarse la grabación en audio o en video, pero esto no siempre es posible, por lo que también en este caso se hace necesaria la elaboración previa de una lista de control o una escala de estimación, por ejemplo, para registrar de forma sistemática la información proporcionada en base a la finalidad de la entrevista.

### **El portafolios**

El portafolios es considerado como la herramienta de gestión integral más importante de la que disponemos en los contextos educativos en la actualidad (Mateo, 2007). Por lo tanto, de todos los instrumentos mencionados, cobra especial relevancia para ser utilizado en este nuevo espacio de educación superior. Puede definirse como el conjunto de trabajos efectuados por el estudiante durante su proceso de aprendizaje con los que puede identificar, expresar y evaluar sus dificultades, destrezas, habilidades y carencias, demostrando los aprendizajes adquiridos. De acuerdo con Martínez Segura (2009), constituye un importante vínculo comunicativo entre profesorado y alumnado, potencia el protagonismo de éste, contribuye al desarrollo de competencias y propicia el papel de guía del profesorado.

El portafolios, utilizado de forma manual o digital, constituye pues una herramienta no sólo para la evaluación sino también para el aprendizaje, donde los estudiantes suelen incluir, además de la fecha, el título de la actividad y los componentes del grupo, los conocimientos previos que tienen sobre la misma, la propia ejecución de la actividad, una valoración de la misma, reflexionando acerca de las aportaciones y las dificultades encontradas y el tiempo de realización de dicha actividad. Por lo tanto, la utilización del portafolios requiere la elaboración de un plan de actividades perfectamente moduladas de acuerdo con las competencias a desarrollar dentro de la asignatura.

### **CONCLUSIONES**

Para concluir esta aportación, queremos resaltar la importancia de una adecuada planificación de los procesos educativos y de que ésta se realice de manera coordinada. Después de la concienciación, éste puede ser el primer paso para la innovación. La planificación exhaustiva de lo que vamos a hacer en relación a una asignatura ayuda tanto al profesorado como al alumnado a saber dónde nos encontramos en cada momento, por qué y para qué se realizan así las cosas y de qué manera se van a lograr los objetivos y competencias previstas. Asimismo, hacer hincapié en el nuevo modelo competencial en el que todos los elementos del currículum giran en torno al desarrollo de competencias por parte del estudiante y

que éste pasa a ser el verdadero protagonista en la construcción de sus aprendizajes. Por ello tener claro el concepto de competencia, los distintos tipos y saber formularlas constituye el primer paso para poder llevar a cabo una enseñanza de calidad. Del mismo modo, destacar que la evaluación de los estudiantes ha de estar orientada a demostrar el logro de competencias, no sólo de conocimientos. En este sentido, hay que conocer y utilizar variedad de instrumentos de recogida de información, establecer los criterios de calidad para cada uno, así como su ponderación, de manera que los estudiantes sepan en base a qué se les va a evaluar y el peso de cada procedimiento en función de las competencias adquiridas.

## REFERENCIAS

- 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 y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005). *Libro Blanco del título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf).
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Colás, P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos. *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.
- Collins, B. (2007). Perspectivas de disseny a l' educatió per competencies. Ponencia presentada en el Simposio Internacional organizado pro CIDUI, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDFv](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDFv).
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20(1), 7-43.
- Fernández Rodríguez, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber. La formación concebida como una zona de innovación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 12 (3), 39-57. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1254008828.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254008828.pdf)
- Galán, A. (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 13 (4), 29-41. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1291992474.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992474.pdf).
- García Sanz, M.P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: D.M.
- García Sanz, M.P. (2008). Guías docentes de asignaturas de Grado en el EEES. Orientaciones para su elaboración. Murcia: Editum.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Hernández Pina, F. (2006). Competencias y aprendizaje. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ambitos de Intervención del Psicopedagogo. Melilla.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

- L.O.U. (2001). *Ley Orgánica de Universidades*. BOE de 24 de diciembre de 2001.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Pastor, V. (2009). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. López Pastor (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- Martín, R. y De Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 12 (3), 59-69. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1254435799.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254435799.pdf)
- Martínez Segura, M.J. (2009). Contextualización y uso del portafolios. En Martínez Segura, M.J. (ed.). *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación* (pp. 21-48). Murcia: Editum.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona; ICE-Horsori.
- Mateo, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas de conocimiento: el desarrollo competencial y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 25 (2), 513-531.
- Montanero, M., Mateos, V.L., Gómez, V. y Alejo, R. (2006). *Orientaciones para la elaboración del plan docente de una asignatura*. Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto. (2003). BOE de 11 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre. (2003). BOE de 18 de septiembre de 2003.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre. (2007). BOE de 29 de octubre de 2007.
- Rodríguez Diéguez, J.L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2006). Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona: Laertes Educación.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Ureña, N., Vallés, C. y Ruiz, E. (2009). La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida. En V. López Pastor (coord.). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (pp. 105-127). Madrid: Narcea.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). 11 ideas clave. *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.