

“Evolución de la forma y el contenido de la evaluación universitaria: la evaluación de competencias generales y específicas en la Universidad de Deusto”

Dr. Josu Solabarrieta
Universidad de Deusto

Esta ponencia no pretende ofrecer una revisión completa y sistemática del estado de la cuestión en relación a la evaluación de las competencias genéricas y específicas. En el marco de estas Jornadas mis compañeros han realizado excelentes aportaciones en torno a las dificultades y condiciones para la evaluación de competencias, las estrategias enseñar, aprender y evaluar competencias, y la vinculación de la tutoría académica con la evaluación de competencias. Espero contribuir a completar estas contribuciones con algunas reflexiones en torno a la evaluación de las competencias generales y específicas en el contexto más cercano de la Universidad de Deusto y en el más amplio de la Universidad española.

Las competencias generales y específicas en la Universidad de Deusto

La política de innovación de la Universidad de Deusto es cada vez más conocida en muchos ámbitos. Al igual que otras muchas Universidades, la Universidad de Deusto ha optado por planificar el desarrollo y la evaluación de las competencias en los perfiles académico-profesionales, diferenciando las competencias genéricas de las específicas, entendiendo que las primeras son transversales a un gran número de titulaciones, mientras que las segundas tienen vigencia en un ámbito más restringido.

La Universidad cuenta con un marco pedagógico, en torno al cual se ha configurado un cuerpo de competencias generales que son compartidas por varias titulaciones; con diferentes niveles de priorización y de profundización en cada competencia general en cada titulación. En torno a este cuerpo se vienen desarrollando experiencias y herramientas para su enseñanza-aprendizaje y para su evaluación.

La evaluación de competencias genéricas y específicas puede concebirse como un *continuum* que va desde lo más general hasta lo más específico

- perfil de la Universidad de Deusto que pretende responder a las demandas sociales mediante la formulación de competencias generales,
 - o perfil académico-profesional de la titulación, donde se combina la priorización de competencias generales y la formulación de macro-competencias y competencias específicas,
 - programas de asignaturas, donde se concretan y operativizan los matices de cada módulo – materia – asignatura.

Uno de los retos a los que nos enfrentamos es un cierto desplazamiento del centro gravitatorio de nuestros procesos de planificación y desempeño académico hacia arriba en este esquema: incrementando el peso específico de las competencias generales y aumentando el grado de consistencia del programa de la titulación en su conjunto como respuesta a un contexto social, económico, político, cultural, etc.

Hasta hace pocos años los programas de las asignaturas y las prácticas de evaluación se limitaban a explicitar aspectos específicos de cada asignatura, en la zona más baja. No cabe duda de que muchas asignaturas incorporaban de manera implícita el desarrollo y la evaluación de competencias generales. Pero estaban prácticamente ausentes de los programas oficiales de las asignaturas, y era (¿y es?) frecuente compartir entre nosotros, docentes universitarios, comentarios relativos a que las competencias generales entendidas como formación básica son responsabilidad del alumno y no nuestra, y constituyen una base que debemos encontrarnos formada para poder construir el edificio de las competencias específicas y los contenidos sobre ella. Puede percibirse un discurso aparentemente creciente acerca de las carencias con que los alumnos ingresan en la Universidad, y la dificultad que esto supone para poder avanzar y profundizar en los contenidos de las materias.

Sin embargo, las más recientes políticas universitarias y formativas explicitan mucho más claramente las competencias generales, y se convierte en un requisito incluso formal en la enseñanza universitaria.

En este contexto, quisiera plantear algunas reflexiones y propuestas acerca del mismo y de elementos de nuestra cultura de evaluación, que condicionan fuertemente nuestra práctica de evaluación de competencias genéricas y específicas.

Formación y evaluación en la Universidad e incorporación a la sociedad y la profesión

La Universidad, entre otras cosas, además de formar académicos y científicos, también tiene una gran responsabilidad en la formación de ciudadanos y profesionales. Alguien decía que la Universidad también es formación profesional, en minúsculas. ¿Son igualmente prioritarias ambas orientaciones? ¿Hasta qué punto podemos renunciar a logros en una para avanzar en la otra?

Aún a riesgo de ser acusado de parcialidad en mi planteamiento, no puedo dejar de mencionar la creencia generalizada de que los egresados universitarios no tienen una formación adecuada a las necesidades de su entorno, y cómo esto se refleja en el hecho de que la diferencia entre los salarios medios de titulados y no titulados decrece año a año, mucho más marcadamente en España que en otros países.

La interpretación del proceso de Bolonia que se asume en la Universidad de Deusto implica un cambio en este sentido, buscando un nuevo equilibrio, y reorientando la formación basada predominante y cuasi-exclusivamente en conocimientos especializados hacia la formación basada en competencias específicas, e incorporando asimismo las competencias generales. Cabe destacar en este sentido el impacto que tuvo el proyecto Tuning para formular un conjunto de competencias generales de referencia y para constatar la manera en que los diferentes agentes las jerarquizan, especialmente docentes, alumnos, y empleadores.

Las empresas, en sus políticas de selección y desarrollo de recursos humanos, tienen plenamente asumida la relevancia compartida de las competencias generales y de las competencias específicas. Todas las generalizaciones incorporan un grado de error, pero me atrevería a decir que prevalece la creencia de que el desarrollo de muchas competencias específicas mediante la formación continua del profesional, es más viable que el de otras muchas competencias generales. Es más, diría que son muchas las organizaciones que de alguna manera esperan quizás el reclutamiento de personas con competencias generales ya más desarrolladas, y asumen que el desarrollo de otras competencias específicas puede ser asumido posteriormente por la organización. Las competencias generales pueden ser concebidas como algo más estable, y por lo tanto menos fácilmente mejorable, e igualmente como una base necesaria para el desarrollo o la actualización de competencias más específicas.

En cualquier caso, independientemente de nuestro grado de acuerdo o disconformidad con lo que acabo de señalar, creo que se perfila un consenso en cuanto a la necesidad de compaginar el desarrollo de competencias generales y específicas.

Sin embargo, muchos de nuestros egresados, una vez que abandonan las aulas de la Universidad, perciben un cambio importante en los criterios mediante los que son evaluados.

Durante la mayor parte de la trayectoria universitaria, los profesores nos dedicamos una y otra vez a aprobar o suspender en función de la capacidad mostrada en relación a conocimientos específicos y técnicas específicas, o en el mejor de los casos, en torno a competencias específicas.

Sin embargo, cuando afrontan procesos de selección de personal, en bastantes ocasiones son juzgados en buena medida en relación a competencias generales, utilizando criterios de evaluación prácticamente ausentes en su experiencia como alumnos evaluados durante tres, cuatro o cinco años.

Aunque bien es cierto que el principal empleador del país, el Estado, sigue utilizando con demasiada frecuencia procedimientos de selección del personal donde prima la evaluación de conocimientos, por encima de los procedimientos, muy por encima de actitudes y valores, y de una manera alejada de contextos auténticos. A la hora de seleccionar las estrategias y los criterios de evaluación sigue primando la preocupación por la viabilidad de la evaluación: evaluar mediante pruebas escritas que puedan ser fácilmente juzgadas, aun cuando se estén dejando de lado competencias fundamentales para el futuro servidor público, o incluso el futuro universitario, si pensamos en las pruebas de selectividad.

Importancia de la evaluación de las competencias generales y específicas

En mi opinión, más allá de la incorporación de las competencias generales y específicas a los planes de estudio, las programaciones o las guías de aprendizaje, la clave del éxito en este proceso está en la incorporación de la evaluación de las competencias generales y específicas a nuestra práctica de evaluación y a nuestra cultura de evaluación.

¿Por qué es tan importante invertir en la innovación y mejora en la evaluación de competencias generales y específicas?

Una de las principales razones reside en el hecho de que los alumnos orientan su aprendizaje, objetivos, estrategias, motivación, prioridades, esfuerzos, etc. en buena medida en función de lo que creen que vamos a evaluar, o más bien en función de lo que creen que vamos a utilizar como criterio de calificación efectivo.

Si no evaluamos competencias generales o si esta evaluación no forma parte del sistema de calificación, es muy probable que la formación en competencias generales no forme parte de las prioridades del alumno.

Podría decirse que los alumnos padecen un *trastorno amnésico* en relación a las presentaciones de los programas y de los objetivos de las asignaturas que hacemos a comienzos de curso. Algún alumno replicaría que los profesores también lo padecemos.

El alumno viene a ser una especie de nadador, que tiene que respirar, mantenerse a flote, y alcanzar cierta localización gracias a su desplazamiento. La mirada de este nadador que entre brazada y brazada levanta la cabeza para buscar referencias en el horizonte atiende al referente cercano de las tareas que se demandan a corto plazo y al referente un poco más alejado de los criterios de calificación.

Pero, tal y como señalaba, algún alumno también podrá decirnos que los profesores tampoco parecemos tener las cosas tan claras. Dicho de otro modo, nuestro *currículum* puede que no esté suficientemente bien alineado, y especialmente, puede que nuestros criterios de evaluación reales no correspondan con los objetivos que tengamos formulados en forma de competencias generales y específicas en nuestra programación.

Además de los criterios la metodología: el formato como mensaje

Además de preocuparse por los criterios de evaluación que vamos a utilizar, los alumnos rápidamente preguntan por los métodos y técnicas de evaluación que vamos a emplear.

Todos sabemos que un alumno no encara del mismo modo una asignatura si se califica en base a trabajos en equipo, trabajos individuales, portafolios, exámenes orales, exámenes tipo *test*, un examen con preguntas de desarrollo o un examen con preguntas cortas.

Ante cada uno de estos escenarios la mayor parte de los alumnos se preparan de modos distintos.

Zabala y Arnau (2007: 46-48) describen la acción competente como un proceso en el que la persona:

1. Realiza un análisis de la situación desde una visión que asume la complejidad.
2. A partir de la información obtenida, y una vez identificados los problemas que hay que resolver, revisa los esquemas de actuación de los que dispone, que habrá aprendido y que serán los más adecuados para enfrentarse a la situación en cuestión.
3. Selecciona el esquema de actuación más apropiado, valorando las variables reales y su incidencia en el esquema de actuación aprendido.
4. Moviliza los componentes de la competencia, es decir, las actitudes, los procedimientos, los hechos y los conceptos.

Podríamos añadir en 5º lugar que la persona reflexiona posteriormente sobre su acción, como indicaba Schön.

Los mismos autores indican que los diferentes tipos de competencia podrán ser evaluados en los diferentes momentos de afrontamiento de la situación-problema:

- durante el análisis de la situación, podremos evaluar la capacidad de comprensión y análisis;
- durante la selección del esquema de actuación, podremos evaluar la capacidad de conocimiento y selección del esquema de actuación apropiado; y
- durante la actuación flexible y estratégica, podremos evaluar competencias específicas a la situación-problema, evaluando la respuesta del alumno ante ella (ibid.).

Podríamos añadir en un cuarto punto que tras la actuación, de nuevo mediante la capacidad de reflexión.

La pobreza en la utilización de métodos y técnicas de evaluación, y su homogeneización en torno a procesos limitados y marcadamente artificiales hace que el alumnado oriente sus estrategias hacia ejecuciones más superficiales, descontextualizadas, y carentes de significado real.

Utilización de indicadores y descriptores frente a los números mágicos y al divide y vencerás

La incorporación de indicadores y descriptores a los procesos de evaluación y calificación suponen un esfuerzo plausible por explicitar qué aspectos de los productos o del desempeño de los alumnos evidencian el logro de determinado nivel de una competencia. Tal incorporación contrasta con las prácticas de calificación más difundidas.

Nuestro marco regulador establece que para emitir un juicio de valor acerca del desempeño de un alumno tenemos que estimar una puntuación, comprendida en una escala numérica que va de 0 a 10.

Si un profesor pone una única pregunta de desarrollo en un examen o requiere la realización de un trabajo, una vez que lo juzga y le asigna una puntuación, si el alumno acude al despacho, en eso que nos resistimos a llamar revisión de exámenes, es muy probable que inicie una discusión con el profesor sobre si realmente su examen es de 4 o es de 6. Es igualmente probable que este profesor sea catalogado como parcial e injusto en su manera de evaluar.

Si otro profesor adopta una variante del conocido *divide y vencerás* y opta por poner diez preguntas, o pide un trabajo con diez apartados, y puntúa separadamente cada uno de ellos, y suma todas estas puntuaciones, si el alumno acude al despacho, es mucho menos probable que se sienta impulsado a iniciar una discusión con el profesor. No creo que se deba necesariamente a que este segundo profesor esté juzgando mejor el nivel de competencia del alumno. La ampliación de la variedad de la muestra pueda ir razonablemente asociada a una reducción del error muestral. El segundo posiblemente estará mejorando la fiabilidad de su evaluación. Pero ¿acaso mejora su validez?

Este tipo de práctica seguramente supone un avance con respecto a situaciones pasadas, pero es razonable que queramos avanzar más, ir más allá del desglose de las puntuaciones, y ser capaces de compartir con los alumnos los indicadores y los descriptores de nuestra práctica evaluativa.

Ésta es una parte de nuestra cultura evaluativa que parece que compartimos con nuestros alumnos.

Igualmente forma parte de ella la profunda e incuestionable confianza en el 5 como principal criterio para la calificación. Una especie de número mágico que nos permite diferenciar en cualquier contexto al alumno que merece aprobar del que no merece aprobar, ¿al alumno competente del incompetente?

Una de las propuestas de la UD en este sentido consiste en la utilización progresiva de indicadores y descriptores:

- que determinen indicadores (variables o criterios de evaluación) razonablemente alineados con las competencias generales y específicas que dan sentido a la asignatura, y razonablemente evidentes o contrastables,
- y descriptores (niveles de puntuación) debidamente *cualificados*, de modo que cada código numérico se asocie a una descripción operativa de qué se entiende por insuficiente, suficiente o excelente.

Por un lado, la investigación acerca de la validez y la fiabilidad de las evaluaciones indica que las informaciones evaluativas obtenidas a través de la utilización de indicadores y descriptores son de mayor calidad que aquellas otras en las que se utiliza directamente una escala numérica.

Por otro lado, constituyen una excelente herramienta de comunicación entre profesor y alumno para clarificar qué es lo que se espera del alumno, y cuál considera el profesor que es su situación.

Obviamente la utilización de indicadores y descriptores implica un coste adicional, y por lo tanto, nos vemos forzados a introducir su uso muy progresivamente.

También implican un cierto grado de apertura de los criterios de evaluación de cada asignatura al escrutinio de los compañeros. Especialmente en el caso de las competencias generales, donde la Universidad de Deusto opta por utilizar un cuerpo común de indicadores y descriptores, surge una situación novedosa donde el profesor se encuentra con que, al menos en parte, tiene que utilizar indicadores establecidos por otros. Las discusiones en torno a este punto permitirán quizás avanzar en la realización efectiva de la normativa que tiempo atrás ya indicaba que los criterios de evaluación constituían una responsabilidad de equipo.

Referencias bibliográficas

Escalona Orcao, A.I. y Loscertales, B. (2005). *Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

García Fraile, J.A. y Saban, C. (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.

Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Da Fonseca Rosario, P.S.L. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.

Navarro Hinojosa, R. (Coord.) (2007). *Didáctica y currículum para el desarrollo de competencias*. Madrid: Dykinson.

Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2005). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.