

## **“Evaluación de competencias en la Educación Superior: Dificultades y condiciones”**

Dr. Manuel Poblete  
Universidad de Deusto

### **1.- Introducción**

Vaya ante todo mi agradecimiento a los organizadores de estas IV Jornadas de Intercambio de Buenas Prácticas Docentes por ofrecerme la oportunidad de participar en esta mesa para compartir y debatir sobre un tema complejo, pero esencial a la hora de instalar la práctica docente en función del paradigma que supone el Aprendizaje Basado en Competencias, como es el de la Evaluación del Aprendizaje más allá de la Evaluación de las Competencias. En buena parte me explayaré sobre algunas ideas presentadas el pasado año en la conferencia que en las III Jornadas tuve la ocasión de dictar, incorporadas y desarrolladas durante el presente curso académico. Mi pretensión es contribuir al debate sobre el tema e ir explorando formas de dar respuestas a la fase del proceso de Evaluación que es crítica en la implantación del modelo. Sin una buena Evaluación del Aprendizaje de Competencias no habrá desarrollo de competencias, o lo que es lo mismo, se perderá la oportunidad de caminar hacia un nuevo paradigma.

Haré en mi exposición un breve recorrido por los supuestos que justifican un enfoque diferente de la evaluación en el proceso de aprendizaje basado en competencias, para detenerme, después, en cómo abordarlo. Mis referencias a la Universidad de Deusto (UD) se justifican porque es el principal punto de referencia, aunque no el único, en que nos movemos y donde hemos podido hacer experiencias y análisis de las mismas.

### **2.- Contextualización**

Estamos emplazados a cambiar nuestro viejo paradigma, que resumido de forma esquemática, consiste en una enseñanza administrada por el profesor en el aula, con derecho a control y examen con el fin de obtener un certificado con aprobado, notable, sobresaliente (evaluación), a cambio de un papel escrito o una presentación ante un tribunal, donde se haya respondido correctamente, en un tiempo límite, a las preguntas o problemas que los profesores han tardado horas en rebuscar y plantear.

El nuevo paradigma consiste en lograr el traspaso del centro de gravedad de la enseñanza administrada en nuestras universidades desde el profesor, como eje del proceso, al estudiante, como responsable de su aprendizaje. Y esto se traduce en pocos principios.

- El estudiante ha de saber que el conocimiento que ha de adquirir está en la Universidad, en los profesores. Y además está en los libros, en contenidos accesibles a través del uso de las tecnologías, en los profesionales que ejercen una carrera, en sus compañeros de estudios, en su entorno extrauniversitario, en las noticias de prensa, radio y TV, etc.
- La estrategia para “hacerse con él” puede estar marcada por el profesor, pero el recorrido debe hacerlo y protagonizarlo el estudiante, puesto que quedará (o no) en él.
- La participación del profesor en el proceso debe replantearse, favoreciendo que el estudiante se erija en responsable de su aprendizaje.
- El principal significado de la evaluación es que sea un indicador del progreso del estudiante y una orientación del camino que debe seguir para superarse.

- Además, a partir de los datos e informaciones a que accede el estudiante, puede él mismo pensar, elaborar, saber, compartir con otros sus ideas y convencimientos con el propósito de hacer y crear cultura. A esto le va a ayudar la Universidad.

Es más importante la relación de lo que aprende con el perfil del profesional en que quiere convertirse, que la fidelidad de lo que aprende con las teorías presentadas por el profesor. Interesa más crecer en el aprendizaje con la consecuencia de una orientación a la empleabilidad que sacar una buena nota, aspectos que no siempre van de la mano.

### **3.- Posicionamiento de la Universidad de Deusto (UD)**

La Universidad de Deusto es presentada en muchos foros como ejemplo del recorrido e innovación que requiere el Proceso de Convergencia Europeo. Sin estar exenta de la mayor parte de los problemas y dificultades de que se ven afectadas otras universidades, es cierto que en esta universidad se viene trabajando y experimentando, a distintos niveles de responsabilidad, desde el principio de esta década, con aplicaciones, desarrollo de procedimientos e investigaciones en el ámbito del proceso docente.

En este sentido, las propuestas que diversos integrantes de la Universidad de Deusto, vamos a presentar tienen el mérito de estar respaldados por una Institución que ha facilitado y prestado apoyo a prácticas favorecedoras del desarrollo del nuevo paradigma.

Además de una declaración institucional inequívoca y una dotación estructural para abordar un proceso de cambio en línea a estar en 2010 en línea de salida para conforme a lo declarado en Bolonia (1998), la Universidad ha invertido tiempo y recursos en desarrollar una sistemática de actuación en torno a los siguientes aspectos.

#### **3.1.- Modelo de Aprendizaje.**

El Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto (MAUD) considerado uno de los puntos fuertes de la identidad de la innovación docente de la UD contribuye a dar coherencia al cambio emprendido en el ámbito de la docencia. El modelo garantiza que el aprendizaje sea autónomo y significativo, clave para desarrollar el proceso de convergencia europea sobre la base de créditos, unidades de trabajo de aprendizaje del estudiante y competencias, desempeños profesionales y personales básicos para el desarrollo profesional y personal de los estudiantes.

Ciñéndonos a la fase de evaluación, hay que hacer una triple evaluación:

- Previa y personal, mediante la reflexión del estudiante sobre los previos relacionados con la unidad didáctica a desarrollar.
- Formativa, con un eficiente feedback sobre los progresos del estudiante, acompañado por el profesor.
- Sumativa, haciendo valoración del trabajo del estudiante, mediante un control de resultados, útil para el estudiante y para valorar el nivel de aprendizaje adquirido en comparación con el exigido en la carrera.
- Conviene realizar evaluación, no sólo al finalizar cada ciclo de aprendizaje, para comprobar hasta dónde ha llegado el estudiante y las dificultades encontradas, sino como una parte integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niveles o elementos de competencia asimilados que acreditarán el grado de expertez que respalda la Universidad en el estudiante en formación.

El modelo de aprendizaje propuesto (MAUD) compagina, por una parte, los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes (activo, reflexivo, teórico, pragmático) (Alonso, Gallego y Honey,

1999). Por otra parte, intenta que se apliquen distintos tipos de pensamiento (abstracto, práctico, analítico, sistémico, lógico, deliberativo, etc.). Las actitudes contribuyen a fijar y sistematizar hábitos y conductas en función de las opciones personales que se van constituyendo en base a valores.

### **3. 2.- Aprendizaje Basado en Competencias**

El enfoque de las competencias, clave en el plan de convergencia europea, ha sido asumido en la Universidad de Deusto con sentido propio, desde la misma definición de competencia.

En la UD se entiende por competencia “*el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores*”. El desempeño logrado estará condicionado por el contexto en que se practique la competencia, sea académico, sea laboral.

En ella se da una integración entre los diversos elementos que la deben configurar: motivos, actitudes y valores; aptitudes, conocimientos y habilidades intelectuales; técnicas, normas y procedimientos que diferencian actuaciones en el desempeño profesional. Es, por lo tanto, un concepto integrador y, al mismo tiempo, difícil de definir en la práctica y de evaluar, que busca el sentido global y ontológico de la acción y de la tarea profesional (Boyatzis, 2002).

Desde la perspectiva de educadores, los conocimientos deben enraizar en las aptitudes, motivaciones, actitudes y en los valores que marcarán la direccionalidad de las actividades profesionales de las personas formadas en la Universidad (Poblete, 2003).

El Aprendizaje Basado en Competencias implica establecer las competencias que se consideran necesarias en la sociedad actual y que no pueden ser determinadas unidireccionalmente por la universidad, sin tener en cuenta las entidades destinatarias como son las organizaciones laborales y profesionales. Hay que desarrollar las competencias genéricas y las competencias específicas (propias de cada profesión, definidas en el Perfil Académico-profesional) con el propósito de capacitar a la persona en los conocimientos científicos y técnicos, en su aplicación a contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente.

### **3.3.- Desarrollo del Aprendizaje Basado en Competencias**

El enfoque del Aprendizaje Basado en Competencias requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja las competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios.

El Plan de Estudios debe recoger un proyecto formativo que explicita las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuir las en los cursos que configuren la titulación correspondiente, configurando el correspondiente mapa de competencias de la carrera o titulación. Este enfoque requiere una gran coordinación y colaboración entre el profesorado para contribuir al desarrollo del perfil académico-profesional (que es único, objetivo común), desde cada módulo o asignatura (que son varios).

El trabajo en equipo a nivel de órganos decisorios de la titulación y a nivel de profesorado es una forma de trabajar que exige inexcusablemente el proceso de convergencia iniciado.

## **4.- Evaluación**

Los problemas que acarrea la evaluación son los mismos que implica la formación. Se ha dicho que si se quieren cambiar los estilos educativos hay que comenzar por cambiar los sistemas de evaluación (Rotger, 1992).

### **4.1.- Consideraciones previas sobre la Evaluación**

La evaluación en la vida cotidiana es una práctica unida a la actividad humana. Tan antigua como ella. Entre otras cosas garantiza la supervivencia. Estamos en una permanente evaluación: por intuición, por tanteo, basados en datos, etc. De hecho, es imprescindible para tomar decisiones, para relacionarnos con los demás, para avanzar en la vida.

La evaluación en la actividad académica debería implicar, no sólo el rendimiento del estudiante, sino también al propio profesor (no nos referimos al cuestionario de opinión de los estudiantes sobre el profesor), a la institución, al proceso de enseñanza-aprendizaje, a los recursos, a la organización de los mismos, etc. Esto ayudaría a introducir una cultura positiva de la evaluación, que es uno de los principales obstáculos que existen para el cambio en la práctica de la evaluación de competencias.

La evaluación, integrada en el currículo, afecta tanto a los objetivos de aprendizaje (competencias) como a las estrategias de enseñanza-aprendizaje planificadas. La evaluación no es algo independiente del proceso curricular, sino que es parte de él. Debe perder el carácter eminentemente sancionador para entrar en una dinámica de facilitación de la mejora de los resultados. Debe transformarse en evaluación formativa.

### **4.2.- Evaluación de competencias versus evaluación de conocimientos**

Varios autores han analizado las condiciones y diferencias existentes entre la evaluación convencional y la exigible en el caso de evaluar en base a competencias (Gonzci, 1996; Feltcher, 1997; Mertens, 2000; McDonald, 2000).

La primera está basada en criterios de evaluación-juicio de valor y la segunda en criterios de evaluación-ayuda-aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Competencias supone tener claro las competencias que se desea que adquieran los estudiantes y analizar el modo más efectivo para desarrollarlas. Este enfoque subraya el aprendizaje del estudiante y el desarrollo de sus habilidades y competencias, más allá del enfoque tradicional, más centrado en conocimientos.

La formulación de las competencias ha de tener en cuenta no solo los contenidos en términos de conocimientos y de aplicación (saber y saber hacer), sino también la integración de aspectos referidos a actitudes y valores que se aplican a la solución de problemas y conducen a la obtención de resultados en un contexto académico-profesional.

La evaluación se hará en función de indicadores de resultados que se tendrán en cuenta a lo largo del proceso de aprendizaje del estudiante.

El Aprendizaje Basado en Competencias supone un enriquecimiento de las metodologías de aprendizaje, un mayor seguimiento y tutoría de los estudiantes individual y grupalmente y toda una gama de técnicas de evaluación de los aprendizajes. El profesorado modifica su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se concentra en las tareas de organización, seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

### 4.3.- Transición en la Evaluación.

El paso desde una cultura de evaluar para examinar y clasificar hacia una cultura de evaluar para educar o basada en competencias debe planificarse en función de las siguientes fases:

- En primer lugar, hay que cambiar los objetivos de la evaluación. Esto supone reformular los objetivos en términos de competencia a nivel de programa y a nivel de planificación de la docencia. La concepción de la competencia como realidad compleja, resultado de la integración de contenidos de distinta naturaleza, cognitivos, emocionales, conativos, normativos, es un primer paso y ayudará a cambiar el objetivo de la evaluación. Se trata de evaluar comportamientos humanos complejos.
- En segundo lugar, hay que identificar los nuevos roles y funciones de la evaluación, lo que quiere decir que hay que trascender el sentido de la medición y clasificación y llegar hasta la integración de la evaluación en el aprendizaje. La evaluación debe ayudar al estudiante a aprender sobre sí mismo y sobre los contenidos profesionales de las competencias, a globalizar informaciones parciales, a seguir las líneas de la estrategia marcada en el módulo o asignatura. Esto conlleva una redefinición del rol de profesor, como evaluador-facilitador del desarrollo del estudiante en su proceso de aprendizaje.
- En tercer lugar, el profesorado debe diversificar su conocimiento y dominio de las técnicas de evaluación. Debe analizar los pros y contras de cada prueba y sus contenidos formativos. Ha de detectar con nitidez los contenidos de competencia incluidos en el desarrollo del Programa, que pasan desapercibidos a la hora de evaluar. A este respecto, se ve necesario el apoyo de un servicio universitario que forme al profesor en una nueva forma de evaluar, que implique la evaluación de habilidades y actitudes, la elaboración o facilitación de nuevas técnicas y pruebas, la validación de las mismas, etc.
- En cuarto lugar, el profesorado ha de realizar una tarea pedagógica específica con el estudiante para que, desde el principio hasta el final aprecie, el valor positivo, la aportación de una buena evaluación. Y el gran interés que le supone aportar y obtener datos diversos y abundantes para realizar una evaluación justa, pero, sobre todo, formativa. Es muy importante ofrecer al estudiante “beneficios”, es decir, hacer explícitas las ventajas que él obtendrá a medio y largo plazo con la evaluación. Hacer menos hincapié en las condiciones, formas, frecuencia y fórmulas de la evaluación. El objetivo final es el aprendizaje en sí, no la nota. Para que cambie el estudiante este centro de gravedad, debe haber asimilado el profesor y estar convencido de ello. No es por norma europea, ministerial o académica, es por su mejor desarrollo profesional y personal.

Conviene marcar estas fases con tiempos y actuaciones concretas, como cambio dentro del cambio.

Según Levy-Leboyer (2000) la evaluación del desempeño de la competencia permite identificar las brechas existentes en el desempeño de las competencias, así como las conductas que se requieren para poder alcanzar las metas propuestas. Por otra parte, ofrece la oportunidad de adquirir nuevas competencias.

Para ello se deberá pasar del concepto social de Instituciones docentes a espacios docentes, ya que la transferibilidad no se realiza solamente desde la Institución a la Organización a través de la persona. Además, la Escuela, la Universidad no son los únicos centros de aprendizaje. La persona puede aprender en y de todos los ámbitos en que vive y debe estar en un proceso continuo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, tanto vertical como horizontalmente.

## 5.- Evaluación de competencias en la UD

El sistema de Evaluación a seguir en cada asignatura debe ser aportado por el profesor a los estudiantes al comienzo del periodo académico. Deberá precisar:

- En primer lugar, qué se va a evaluar: se deberán evaluar las Competencias Específicas y Genéricas de las que se espera un objetivo de aprendizaje en términos de competencia. Se detallarán los Indicadores para la evaluación de cada una de las competencias, los cuales deberán aportar evidencias relevantes y significativas del grado de desarrollo de cada una de las competencias genéricas y específicas.
- En segundo lugar, cómo se van a evaluar dichas competencias: es decir, qué técnicas e instrumentos se van a emplear a lo largo del proceso (evaluación continua) y al final del mismo (evaluación final). Las técnicas deberán ser variadas para adecuarse a la naturaleza de las competencias trabajadas (por ejemplo: el examen, el análisis de las tareas realizadas, una presentación oral, una prueba de ejecución, la observación de la conducta, etc)
- En tercer lugar, cuál es el resultado final en términos de calificación final. El sistema de calificación deberá reflejar una distribución equilibrada entre las distintas competencias trabajadas y las distintas técnicas empleadas al emitir la calificación final. Debe decidirse la ponderación de las distintas competencias, pruebas y/o grados de participación en la Calificación final (sistema de calificación).
- En cuarto lugar, hay que decidir el grado de participación en la evaluación por parte cada uno de los agentes: profesor. Estudiante, iguales, otros profesores, tutor externo de prácticas, etc.
- En quinto lugar, se realizará el adecuado feed-back para que la evaluación forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de la estrategia de evaluación seguida por cada profesor es una evidencia clara de que el proceso de innovación pedagógica y la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en competencias se ha implementado adecuadamente. Cuando el sistema de evaluación es simple, es decir, cuando se basa en el examen (final o parcial) tradicional, se puede afirmar que no se evalúan competencias y, por tanto, que existe un déficit importante en la aplicación del sistema.

La evaluación de competencias requiere distintos procedimientos y técnicas de evaluación según el objeto que se desea evaluar. Puede intentarse evaluar conocimientos, utilizando diversas técnicas: pruebas de respuesta larga, pruebas de respuesta corta, pruebas objetivas, pruebas con preguntas abiertas, etc. La evaluación de habilidades y destrezas o cómo aplicar los conocimientos a situaciones concretas, requiere pruebas tales como: escribir determinados tipos de escritos, desarrollar diferentes tipos de pensamiento. La evaluación de actitudes y valores requiere: técnicas de observación, pruebas de autoevaluación, escalas de actitudes, etc.

Otro tipo de pruebas facilita una evaluación más globalizadora, como el portafolios o carpeta del estudiante, los informes, las pruebas de ejecución, los trabajos de prácticas, etc.

Es clave la coherencia entre el objetivo educativo de la evaluación y el procedimiento seleccionado para ello. A veces, por desconocimiento de técnicas más adecuadas, se usan determinados procedimientos que no son útiles para evaluar lo que realmente se desea evaluar.

Cuando no se sabe bien lo que se quiere evaluar, cualquier procedimiento puede ser utilizado, pues en realidad da igual lo que se evalúa. Evaluar por competencias significa, en primer lugar, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va a evaluar; y, en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar (nivel de dominio).

Organizar las competencias tanto específicas como genéricas con directrices facilitaría el proceso de evaluación, aunque la construcción de matrices se nos antoja que supone un trabajo añadido para el profesor que, en el actual momento de cambio y de exigencias para adaptarse a las nuevas condiciones es excesivo. Quienes mejor conocen las competencias específicas son los profesores que dominan los distintos contenidos que las integran. Sin ellos, es imposible implementar el modelo.

En esta línea trabajan Universidades canadienses y australianas. También en España se conocen algunas experiencias en este sentido que refuerzan la consistencia de las estrategias de evaluación y las homogeneizan a nivel de claustro de profesores.

### **5.1.- Flexibilización de la evaluación**

Hablando en términos de competencias existen algunos aspectos, más allá de los puramente conceptuales, cuya observación y recogida de información no están al alcance del profesor. En el nuevo paradigma, el estudiante aprende también fuera del aula, trabajando con sus compañeros, realizando prácticas fuera del ámbito universitario, por un trabajo personal añadido, etc.

Debemos, pues, contar con otras fuentes para alimentar la base de datos necesarios para evaluar, como pueden ser la del estudiante y la procedente de compañeros, de otros profesores, de tutores de prácticas (Villa y Poblete, 2006), etc. Las competencias no tienen sentido si se les priva de su contexto, de su dimensión social. Las competencias son, por definición, sociales.

La autoevaluación es una modalidad muy importante para el desarrollo personal y profesional. Supone aspectos clave para la madurez humana como es la autocrítica, el auto conocimiento y auto concepto, la objetividad sobre uno mismo, la adecuación. La realización periódica de la auto evaluación permite preguntarse a sí mismo cuáles son los motivos de las propias actitudes y comportamientos.

Por otra parte, para la educación del estudiante, disponer de la opinión de los demás, además de la del profesor, es importante porque controlará sesgos de subjetividad y llegará a conclusiones realistas que le ayuden a tener conductas más adecuadas a las situaciones (Cardona y García-Lombardía, 2005).

En buena lógica, si el principal movimiento del proceso de convergencia es el cambio de paradigma de una enseñanza centrada en el profesor a un aprendizaje centrado en el estudiante y la evaluación se considera imbricada con el aprendizaje, los procesos de evaluación deben flexibilizarse desde el punto de vista:

- de las estrategias,
- de las técnicas a utilizar,
- de los agentes que intervienen en el proceso y
- de los momentos en que se realiza.

Es fundamental el acompañamiento del estudiante en el ámbito individual y grupal, teniendo en cuenta que reciba información a tiempo (feedback inmediato) sobre la valoración que se hace en torno a sus avances.

La evaluación deja de ser sólo un juicio de valor, una nota, para convertirse en un indicador, a modo de termómetro, del estado de salud del aprendizaje del estudiante en cada momento que

interesa, en primer lugar, al mismo estudiante. El “juicio de valor”, que recibirá al final (la nota), estará ajustado al trabajo que él mismo sabe que ha realizado.

## 5.2.- Importancia de la función de tutoría

Una eficaz labor de evaluación exige el protagonismo del trabajo de tutoría, yendo más allá de la tutoría tradicional.

El profesor, como tutor, debe planificar su trabajo (enseñanza) y “ayudar” a planificar el trabajo del estudiante (aprendizaje); contribuir a encontrar sentido a la materia que imparte en el contexto experiencial (background) del estudiante; hacerle reflexionar sobre los conocimientos e intencionalidad de las competencias a desarrollar en el módulo o asignatura; proporcionar recursos para que el estudiante los integre con otros que buscará en diversas fuentes; orientar el sentido de los conocimientos y experiencias que va adquiriendo el estudiante para que genere sus propios conocimientos y convencimientos.

Deberá facilitar, además, la creación de una “cultura” colegiada de aula en la que se compartan intereses, conocimientos, pensamientos, experiencias; participar en la moderación de los debates; seguir y apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante; evaluar y orientar en ese proceso.

Sin una labor en este sentido, es muy poco probable que se dé el desarrollo y evaluación de competencias y, por tanto, no es posible que se avance en el camino adecuado que exige el proceso de innovación educativa propuesto.

## 5.3.- Criterios de aplicación

A modo de orientaciones, derivadas todas ellas de la experiencia en la aplicación de esta orientación, pueden indicarse, entre otras:

- En primer lugar, es necesario *combinar varias pruebas* o técnicas de evaluación. Conviene contar con una gama de pruebas de distinta índole y orientación: orales, escritas, de observación, autoaplicadas, parciales, globales, etc
- En segundo lugar, la principal pista o recurso para encontrar y elaborar dichas técnicas son las estrategias que se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En tercer lugar hay que *definir y explicitar la lógica*, el hilo conductor, que relaciona las diversas técnicas de evaluación y las integra para que se tengan evidencias de todos los componentes que se han especificado en la Guía de Aprendizaje.
- En cuarto lugar, conviene subrayar que *el objetivo final de la docencia es único*: lograr que el estudiante, al que se va a evaluar, desarrolle el perfil académico-profesional. Por tanto, es necesario coordinar a nivel de curso, semestre, carrera nuestro sistema de evaluación para que exista un funcionamiento adecuado en la evaluación empleada por los diversos profesores a lo largo de una misma titulación.

La evaluación de competencias en el ámbito universitario debe ser holística, necesariamente interdisciplinar. Utilizando herramientas como portfolios, simulaciones, resolución de problemas, presentaciones, redacción de informes, preparación y defensa de proyectos, etc.

En ocasiones el profesor echará mano de otros profesores para que colaboren en la aplicación de técnicas, que suponen un amplio tribunal. Otras veces puede ser que invite a expertos externos para dar verosimilitud a las nuevas situaciones en que se insertarán determinadas pruebas de evaluación.



Una vez más, la creatividad es una competencia que, estando presente en el profesor, le permitirá crear o adaptar esas nuevas situaciones apropiadas para la evaluación de competencias. Iniciativas en este sentido aplicadas en nuestro contexto han sido bien acogidas por los estudiantes sujetos de evaluación.

## 6.- Conclusiones

Los aspectos a subrayar en esta presentación pueden resumirse en los siguientes puntos:

1ª) Es muy importante la existencia de una política educativa a nivel de institución clara, definida y coherente con los objetivos a lograr. Si, en el ámbito institucional, no se ha realizado un correcto planteamiento de la importancia del cambio de paradigma y lo que esto implica, es difícil lograr un cambio en la práctica de la evaluación del profesorado, ya que la práctica viene facilitada por una cultura determinada.

2ª) El cambio es un proceso de largo recorrido y no se resuelve con la emisión de una disposición o una reglamentación interna. Es, ante todo, un cambio de supuestos, de creencias, de actitudes y de valores. Por tanto, después de formular y difundir el nuevo paradigma y consecuencias del mismo, hay que dar tiempo al tiempo. Los cambios en el plano cultural requieren periodos de tiempo más amplios que las actuaciones prácticas. La gestión del cambio en el tiempo y el manejo adecuado de la información es fundamental para el éxito del mismo.

3ª) En el nuevo paradigma que se nos plantea, la evaluación es una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, medio para lograr el objetivo de aprendizaje, la competencia. En este contexto tiene más influencia motivadora la gestión de la información, la comunicación, la influencia personal del profesor, la forma de usar la evaluación, etc.

4ª) La evaluación debe trascender al ámbito educativo, centrado en el estudiante. Debe ejercerse en el ámbito institucional sobre procesos, gestión, servicios, profesorado, etc. Y demostrar que sirve para algo más que para emitir juicios de valor, cuyo resultado es el premio o el castigo, el aprobado o el suspenso, la promoción o el estancamiento. Si no existe este cambio cultural, será muy difícil cambiar un enfoque de la evaluación, que sea válido para un desarrollo y mejora continua.

5ª) Es muy importante desarrollar una actuación colegiada en el proceso de evaluación, a nivel de curso, de materias, de carrera. La evaluación universitaria de las competencias debe ser holística, interdisciplinaria, centrada en problemas, proyectos, simulaciones, situaciones complejas y creativas diversas. Ha de convertirse en un proceso de construcción, de registro, y de verificación de evidencias.

6ª) El profesorado debe admitir, como medio de su proceso de mejora profesional, la evaluación de sus planteamientos y prácticas de evaluación. La metaevaluación debe instalarse como práctica habitual en el procedimiento de mejora del currículo (Villar, 2007).

Por ejemplo, pierden sentido algunas prácticas evaluativas, como:

- Evaluar tan solo una o dos veces en un periodo lectivo (semestre o curso).
- Considerar conocimientos o prácticas únicamente, a la hora de evaluar.
- Utilizar solo una modalidad o técnica de evaluación.
- El desconocimiento por parte de los estudiantes acerca de lo que tienen que hacer o de lo que pueden hacer ante la evaluación, además de sufrirla.

- Establecer la práctica evaluativa de una manera asimétrica (autoritaria), desde el profesor que lo sabe todo hacia el alumno que no sabe nada. El profesor no debe abdicar de su rol de profesor. Sin embargo, debe adaptar su estilo al nuevo paradigma.
- La ausencia o escasa comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (no vale el “ya he anunciado el horario de consulta y, si alguien no viene, es porque no quiere”; “a nadie se obliga a hacer lo que no quiere”; “no son bebés”, etc.).

7ª) La integración en la evaluación de otros agentes (compañeros, otros profesores, profesionales, los propios estudiantes) intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de enriquecer y objetivar el resultado de la evaluación, hace reflexionar y profundizar en el aprendizaje y prepara a los estudiantes a prácticas que se realizan cada vez más en organizaciones, que introducen paulatinamente la evaluación de 360°.

8ª) Facilitará sobremanera la labor del profesorado para evaluar competencias, la organización de grupos reales o virtuales de profesores para el intercambio de buenas prácticas. Puede ser, mediante la creación de grupos de base o de redes virtuales de intercambio o de jornadas intra o interuniversitarias, como las presentes.

9ª) El profesor, en este contexto, debe conferir “empowerment” o “facultar” al estudiante para la acción. La resistencia de los estudiantes suele ser un tópico argumentado en ocasiones. Dicha resistencia es inversamente proporcional al entusiasmo del profesor. Es muy diferente notificar a los estudiantes que algo se hace porque “nos obliga la universidad”, a explicarles los beneficios que van a alcanzar con esta práctica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ALONSO, C.M., GALLEGO, D.J. y HONEY, P. (1999). *Los estilos del aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

BOYATZIS, R. E. (2002). “El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor”. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18, 2-3, 247-258.

BROWN, S. y GLASNER. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

CABRA, F. (2007). *La Evaluación de los estudiantes en la educación superior*. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana.

CARDONA, P. y GARCÍA-LOMBARDÍA, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: IESE.

DE MIGUEL, M. (coord.) (2006) *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, Alianza editorial.

GIL CORIA, E. (1999). *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*. Madrid: CONEDSI.

GRADOS, J. A.; BEUTELSPACHER, O. y CASTRO, M. A. (1997). *Calificación de Méritos*. México: Trillas.

GULLICKSON, A.R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.

- HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P.; ROSARIO, P.; RUBIO ESPÍN, M. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. La Muralla: Madrid.
- KOLB, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical manual*. Boston: Mcber and
- LEVY-LEBOYER, C. (1997) *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000. Barcelona.
- MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. San Sebastián: Tarttalo.
- POBLETE, M. (2006). *Las competencias, instrumento para un cambio de paradigma*. Huesca: X Simposio de la SEIEM.
- POBLETE, M., GARCÍA OLALLA, A. y OTROS (2007): *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l' intégration: compétences et intégration des acquis dans l' enseignant*. Bruxellas: De Boeck.
- ROTGER, B. (1992). *Educación y futuro. Monografías para la reforma. Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
- RUGIERO, A. M.; APIP, A.; HIRMAS, A. (2006). *Evaluación del Aprendizaje Autoconstruido*. Santiago de Chile: UCH.
- SPENCER, L.M.; MCCCELLAND, D.C. AND SPENCER, S.M. (1992). *Competency Assessment Methods; History and State of the Art*. Hay/Mc Ber Research Press.
- STIGGINS, R.J. (1994). *Student-Centered Classroom Assessment*. Toronto: Maxwell Macmillan International.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.
- TINDAL, G.A. y Marston, D.B. (1990). *Classroom-Based Assessment. Evaluating Instructional Outcomes*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2001). *Marco Pedagógico UD*. Bilbao: UD
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO. (2006). *Normas y Orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje*. Bilbao: UD.
- VILLA, A. (2004). *Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- VILLA, A y POBLETE, M. (2006). "Practicum y Evaluación de Competencias". En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (dir.) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- VILLAR, L. M. (2006). *Competencias para la Formación de Evaluadores*. Málaga:Aljibe.
- WHIDDETT, S. y HOLLYFORDE, S. (2003). *The competencies handbook*. London: CIPD.