

# Cuadernos de Educación y Desarrollo

Vol 1, Nº 3 (mayo 2009)

<http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>

---

## EL MODELO FORMATIVO ASOCIADO A COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR (EEES)

**E. Asensio, Y. Cerezo, C. Valbuena, Y. Rodriguez**

GEA (Grupo Economía Aplicada). Universidad Francisco de Vitoria.

Pozuelo de Alarcón, España.

e.asensio.prof@ufv.es,y.cerezo.prof@ufv.es,c.valbuena.prof@ufv.es,y.rodriguez.prof@ufv.es

### RESUMEN

En la actualidad existen un gran número de investigaciones sobre la coordinación, dinamización y seguimiento del proceso de convergencia que propone Bolonia, un proceso de transito hacia un modelo de docencia más centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y que facilite el desarrollo de competencias. La adquisición de competencias puede hacer viable la profesionalización del estudiante mediante la capacitación y cualificación que actualmente demanda la sociedad emergente. Las competencias son resultados del aprendizaje por lo que no solo es necesario el identificar las competencias en los programas, también se deben establecer las reglas que permitan conocer como el estudiante evoluciona en su formación en competencias y no será posible sin el diseño de un sistema eficiente de evaluación de competencias.

El principal objetivo de esta investigación es presentar una herramienta práctica que permita evaluar las competencias que son desarrolladas por los estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje, en concreto se ejemplifica con algunas competencias genéricas a desarrollar en el área de Administración y Dirección de Empresas (ADE) de acuerdo con el proyecto Tuning de enseñanza superior.

La metodología se basa en el análisis, selección y definición de competencias transversales con el propósito de desarrollar un diccionario de competencias específico para el grado de ADE. Cada competencia dentro del diccionario se divide en cuatro etapas que marcan el desarrollo de la competencia en niveles mediante la descripción de comportamientos observables. Permite determinar el nivel de competencia que posee y evaluar su progreso en su adquisición a lo largo de la vida.

**PALABRAS CLAVE:** evaluación competencias, diccionario de competencias, Grado Administración y Dirección de Empresas, EEES.

### 1. Introducción.

El paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje ha experimentado una acentuada transformación con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Uno de los pilares básicos del nuevo paradigma es el diseño curricular basado en competencias, que son el conjunto de capacidades que debe desarrollar el estudiante después de tener una interacción directa con la información.

La educación por competencias plantea nuevos retos y dificultades a los docentes que en muchos casos, y en especial en España, carecen de la formación y experiencia adecuada para afrontar este nuevo modelo educativo.

Aunque existe una extensa bibliografía relativa a la educación basada en competencias, la mayoría de los estudios realizan una aproximación parcial que impide, a los

no especialistas, tener una visión global del nuevo modelo educativo y de las etapas que deben seguir en la planificación docente. En el trabajo que aquí se presenta se realiza una propuesta que puede servir de guía para la aplicación efectiva en el aula del currículo definido por competencias.

En el primer apartado se realiza un breve repaso a los antecedentes de la educación basada en competencias, prestando especial atención a su implantación en Europa. Seguidamente se propone un diccionario de competencias genéricas adaptado a los estudios de Administración y Dirección de Empresas. En el cuarto apartado se aborda la evaluación de las competencias, para delimitar las características que deben cumplir los procedimientos de evaluación, así como su papel en el modelo educativo basado en competencias. Finalmente las conclusiones explicitan los objetivos conseguidos.

## **2. La educación basada en competencias: antecedentes.**

El concepto de competencia laboral emergió con fuerza en los años 80 en algunos países desarrollados, en especial en aquellos donde existía una mayor disparidad entre la oferta de cualificaciones ofrecida por el sistema educativo y las necesidades del sistema productivo. Era necesario adecuar la formación de la mano de obra a un nuevo contexto económico cada vez más complejo. La respuesta se orientó al concepto de competencias laborales, como un enfoque integral de formación que desde su diseño pretende una conexión directa entre el mercado laboral y el sistema educativo (Metens, 1996). La competencia de los individuos se deriva de la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan de forma combinada para el desempeño del trabajo (Gonczi, 1996).

La educación basada en competencias tuvo su origen en Estados Unidos. Uno de los pioneros fue David McClelland, profesor de psicología de la Universidad de Harvard, quien en los años sesenta del siglo XX comenzó a desarrollar técnicas para identificar principios y descubrir variables que permitieran predecir la actuación en el trabajo. Seleccionó una muestra representativa de individuos con un elevado nivel de rendimiento en el ámbito laboral y otro grupo caracterizado por una productividad baja o moderada. El objetivo era descubrir que variables explicaban el comportamiento diferenciado entre ambos grupos y tratar de contrastar si existía una relación directa entre el éxito académico y laboral. Su principal conclusión fue que los métodos tradicionales de aprendizaje y evaluación no garantizaban un buen desempeño de las actividades laborales, ni el éxito en la vida y que además discriminaba, frecuentemente, a mujeres, minorías étnicas y otros grupos vulnerables en el mercado laboral. A partir de aquí estableció que era necesario buscar otras variables o competencias que permitiesen predecir las actuaciones de las personas en el trabajo. McClelland (1976) desarrolló, entre otras, la técnica conocida como la Entrevista de Incidentes Críticos o Eventos Conductuales, "BEI" (Behavioral Event Interview), que ha permitido la interpretación de lo que hoy se conoce como el Análisis de Contenido de la expresión Verbal conocido como el CAVE (Content Análisis of Verbal Expresión) el cual permite comprobar estadísticamente la significación de las diferencias que se detectan en las características demostradas por personas con un elevado rendimiento y una conducta adecuada en su trabajo. La aportación principal de McClelland es la evaluación de competencias y la definición de los puestos de trabajo en función de éstas.

En el ámbito de la Unión Europea, el interés creciente por las competencias educativas es consecuencia de la influencia de su utilización en el mercado laboral, pero de forma más concreta de las evaluaciones realizadas por la IEA (Internacional Association for Educational Achievement) de Estados Unidos y de las evaluaciones PISA en la OCDE. El resultado ha sido la generalización del currículo por competencias tanto en la educación obligatoria, como en la educación superior, así como en la formación permanente.

En un estudio elaborado por Eurydice (2002) sobre la educación basada en competencias dentro de la Unión Europea, se señala que todos los países "incluyen referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias" en los currículos de la educación general obligatoria. En España se incluyen referencias explícitas, por primera vez, en la LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Con relación a la educación superior, en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) se establece un sistema de competencias como lenguaje común para describir objetivos de los planes de estudio. De tal modo que la educación basada en competencias se ha convertido en uno de los pilares fundamentales del nuevo modelo europeo de universidad.

Finalmente, la Comisión Europea propone ocho dominios de competencias clave para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Por tanto, la educación basada en competencias se está imponiendo en todos los niveles de los sistemas educativos europeos y se ha convertido en un reto actual para los profesores ya que implica cambios significativos con respecto al modelo tradicional educativo.

La introducción en el diseño curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias en general y sobre todo de las transversales es “un desafío y una oportunidad para repensar el sentido de la educación”, (Garagorri, 2007). El objetivo deja de ser la acumulación de una serie de conocimientos para ser sustituido por el desarrollo de una serie de competencias básicas y relevantes que se precisan para estar preparado para la vida, para integrarse en el mercado laboral y para poder continuar la formación a lo largo de la vida. Sin embargo, este nuevo modelo educativo no está exento de riesgos y dificultades.

En primer lugar, dar un excesivo protagonismo a las competencias específicas frente a las transversales o genéricas. Las competencias específicas hacen referencia al saber hacer en una situación o contexto concreto, mientras que las transversales son susceptibles de generar una gran cantidad de conductas adecuadas ante una multiplicidad de situaciones. Esto implicaría entender la educación como un proceso de entrenamiento para responder a circunstancias específicas demandadas por el contexto socioeconómico y renunciar a un planteamiento global y a largo plazo.

CLASES DE COMPETENCIAS	
<b>TRANSVERSALES</b>	<b>ESPECÍFICAS</b>
Instrumentales	<b>Académicas</b>
Interpersonales	<b>Disciplinares</b>
Sistémicas	<b>Profesionales</b>

*Tabla 1. Clasificación de las competencias*

La prioridad de las competencias transversales frente a las específicas tampoco debe conducir a una desvinculación de ambas. Ya que es necesario que los alumnos desarrollen las competencias genéricas aplicándolas a distintas situaciones, materias y casos concretos.

La definición del currículo por competencias no debe excluir saberes que tienen valor por sí mismo y que “no desembocan necesariamente en competencias para resolver problemas”, Garagorri (2007), pero que sirven para comprender mejor la naturaleza del ser humano y su entorno.

Por último, como en cualquier reforma educativa, corremos el peligro en que todo quede en un simple formalismo, en un cambio de nombre sin que se produzca un cambio real y profundo del modelo de enseñanza-aprendizaje. De ahí la necesidad de que todos los implicados en el cambio, y en especial los docentes, conozcan las características del mismo y sus implicaciones. El primer paso, es definir con claridad las competencias genéricas y específicas para que profesores y estudiantes sepan cuáles son los objetivos a alcanzar. En este sentido, creemos que es necesario que todos los profesores de una misma titulación, en el caso de la educación universitaria que es el ámbito de nuestro estudio, elaboren un diccionario de competencias genéricas que se ajuste a los requerimientos y características de los planes de estudio. El desarrollo y la evaluación de competencias de los estudiantes tiene que tener un carácter integral y global, los profesores deben seguir pautas comunes ya que en otro caso el currículo basado en competencias carece de sentido. En este trabajo proponemos las distintas fases que deben seguirse para que el modelo educativo basado en competencias tenga una aplicación real y efectiva.

### **3. Diccionario de competencias: Una aplicación para Administración y Dirección de Empresas.**

El primer paso para que cualquier currículo definido por competencias es delimitar claramente las competencias que los estudiantes tienen que desarrollar y hacerlo de forma clara y precisa para que los actores implicados tengan la información completa para hacer efectivo el modelo educativo.

En el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado «Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa». Los

integrantes del proyecto pidieron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que les ayudara a ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates. El proyecto Tuning aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto Tuning contribuye también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia. El personal universitario, los estudiantes y los empleadores han sido consultados sobre las competencias que esperan encontrar en los titulados. Las competencias describen los resultados del aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado un proceso de aprendizaje. Esto se aplica a las competencias específicas (relacionadas con disciplinas concretas y más vinculadas a los conocimientos) y a las genéricas (compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento), las distintas asignaturas de las titulaciones deben contemplar ambas.

Las competencias se describen como puntos de referencia para la elaboración y evaluación de los planes de estudio, y no pretender ser moldes rígidos. Permiten flexibilidad y autonomía en la elaboración de los planes de estudios pero, al mismo tiempo, introducen un lenguaje común para describir los objetivos de los planes.

Con relación a las competencias genéricas, que son las comunes para una titulación, de los estudios de Administración y Dirección de Empresas, en el proyecto Tuning se distinguen entre instrumentales, personales y sistémicas. Se entiende por competencias instrumentales aquellas que miden las capacidades y la formación del titulado; por lo tanto, constituyen un medio para obtener un determinado fin. Las personales miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. En tanto que las sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación a la hora de trabajar, ya que son las destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema.

Por su parte, entre las competencias específicas se distinguen tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (adquisition of abody of knowledge); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como know how aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

<b>Competencias Instrumentales</b>
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimientos generales básicos
- Conocimientos básicos de la profesión
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades básicas en el manejo de ordenadores
- Habilidades de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
<b>Competencias Interpersonales</b>
- Capacidad de crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético
<b>Competencias Sistémicas</b>
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)

- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

*Tabla 2. Listado de competencias genéricas para ADE*

Existen diversas propuestas de definición de las competencias genéricas, entre ellas cabe destacar la realizada por Villa y Poblete (2007) pertenecientes a la Universidad de Deusto impulsora, junto a la Universidad de Gröningen, del proyecto Tuning. Cada competencia genérica está definida para tres niveles. El primer nivel refleja el dominio de la competencia en un contexto habitual. El segundo nivel indica un dominio de la competencia en el que se demuestra el buen uso de técnicas. El tercer nivel se refiere a utilizar la competencia en situaciones múltiples y complejas. Así mismo se definen una serie de indicadores (de 4 a 8 por nivel) que son evidencias del grado de desarrollo de la competencia y cada indicador se concreta en una escala de cinco descriptores y que facilitan la evaluación.

Es incuestionable la calidad y el rigor de este estudio, sin embargo, a nuestro juicio y desde nuestra experiencia docente, es excesivamente complejo para aplicarlo en la práctica, teniendo en cuenta la escasa experiencia de los docentes universitarios, en especial en España, en la educación basada en competencias. Por este motivo, proponemos un sistema de definición alternativo que se expone a continuación.

Definir las competencias curriculares requiere, en primer lugar, conocer su naturaleza. No parece haber acuerdo en el significado atribuido a competencias. Esta dificultad, aunque no es exclusiva del ámbito educativo, es más intensa en dicho contexto. Dos son las alternativas prioritarias en torno a las cuales se reúnen los diversos autores (Pereda y Berrocal, 2001):

- a) Considerar que la competencia es una característica subyacente a la persona, que determina su conducta.
- b) Afirmar que las competencias son comportamientos observables, sustentados en características personales (Boyatis, 1982).

En la definición del diccionario de competencias que aquí se propone se elige la segunda alternativa.

La identificación de competencias concluye con la descripción de niveles de ejecución y la especificación del nivel de ejecución requerido en el puesto en el caso de la empresa y se suelen establecer cuatro niveles para diferenciar el desempeño: superior, bueno, mínimo e insuficiente (Alles, 2006).

En el diccionario que aquí se presenta se describen los niveles de ejecución de la competencia en base a características observables y se establece el desempeño en cinco niveles, contemplando la posibilidad de no tener esa competencia (grado cero). Los distintos niveles, a diferencia que la propuesta de Villa y Poblete, no se vinculan a diversos contextos de desempeño de la competencia, sino que muestran distintos grados de dominio de carácter acumulativo. Cada competencia se define en base a unos indicadores clave, de carácter observable, que facilitan la evaluación, y dichos indicadores se utilizan como denominador común en los diversos niveles. Si un estudiante se encuentra en el nivel 4 de alguno de estos indicadores, esto implica que ha superado necesariamente el resto de niveles en el referido indicador. Ello no significa, que ese mismo estudiante, pueda encontrarse en un nivel inferior en alguno de los otros indicadores de definición. Como veremos, el sistema de evaluación y calificación que proponemos tiene en cuenta dicha posibilidad.

A continuación se desarrollan dos de las competencias del diccionario: El trabajo en equipo y Habilidades Interpersonales. Podemos observar que ambas son competencias genéricas interpersonales dentro de ADE y se han seleccionado expresamente ya que creemos, por nuestra experiencia como profesores universitarios, que son el conjunto de competencias genéricas más difíciles de evaluar de manera formal y explícita. Para cada competencia se definen unos indicadores de definición que se señalan en negrita y posteriormente se desarrollan en niveles cada uno de esos indicadores, donde cada nivel expresa un incremento en el dominio de la competencia. El número de indicadores de definición no es restringido queda abierto al nivel de concreción de la definición de la

competencia. Por el contrario los grados son fijos de 0 a 4, para que la posterior evaluación sea de carácter homogéneo.

### **3.1. Definición y graduación de la competencia trabajo en equipo**

- Fomento de la confianza y la orientación a la tarea conjunta entre los miembros del equipo (**Confianza y cooperación**).
- Capacidad para compartir información y experiencias con el fin de lograr relaciones sinérgicas, predisposición a colaborar y participar activamente con los demás en la configuración de actividades que permitan lograr un objetivo (**Procesos de trabajo**).
- Conducción de grupos de trabajo, impulso de la participación y la integración de los miembros y orientación a la consecución de los objetivos (**Dirección del equipo**).

#### **Grado 0**

- a. Confianza y cooperación. No muestra interés ni fomenta la confianza en otras personas para trabajar de manera conjunta.
- b. Procesos. No comparte la información que posee.
- c. Dirección. No es capaz de marcar pautas para trabajar en grupo, ni siquiera para centrar el tema en orden a lograr los objetivos.

#### **Grado 1**

- a. Confianza y cooperación. Fomenta la relación con otros, muestra confianza en los demás, apoya las decisiones que otros toman.
- b. Procesos. Pertenece al grupo, expone alguna información, participa, y lleva a cabo su papel dentro del mismo equipo.
- c. Dirección. Conoce el objetivo del equipo y sabe que tipo de tareas tiene que realizar para alcanzarlo.

#### **Grado 2**

- a. Confianza y cooperación. Es capaz de implicar a los demás en tareas importantes para el equipo. En la toma de decisiones, se deja aconsejar, promoviendo la colaboración conjunta.
- b. Procesos. Solicita opiniones al resto del equipo y expresa las suyas, aportando información valiosa para que el equipo prospere.
- c. Dirección. Tiene una visión positiva de los miembros del grupo, expresa expectativas respecto a sus destrezas y contribuciones para el logro del objetivo final.

#### **Grado 3**

- a. Confianza y cooperación. Se relaciona con todos los miembros. Promueve la definición clara de objetivos a lograr y confirma que los demás los comparten. Valora positivamente las intenciones y desarrollos de los demás.
- b. Procesos. Fomenta la existencia de flujos de información que permitan lograr el objetivo. Logra que los demás muestren confianza en él y en sus decisiones.
- c. Dirección. Fomenta la organización del trabajo aprovechando los perfiles y áreas de conocimiento de los miembros del equipo, en base al logro de los objetivos

#### **Grado 4**

- a. Confianza y cooperación. Se basa en la comunicación para garantizar una relación fluida con los demás miembros del equipo. Potencia el espíritu de equipo y resuelve conflictos, consigue un ambiente de trabajo en donde prevalece el buen clima, la confianza y el espíritu de cooperación.
- b. Procesos. Propone procesos de trabajo y normas para mejorar el funcionamiento y el clima del equipo, trabaja para lograr la sinergia en el equipo y la concentración en las tareas, facilitando la consecución del objetivo.

- c. Dirección. Dirige las reuniones con eficacia, logrando la participación de todos. Anima y motiva a los demás, reconoce el trabajo desarrollado eficazmente. Logra el compromiso de los otros, moviliza y cohesiona.

### **3.2. Definición y graduación de la competencia Habilidades interpersonales**

- Disposición hacia la escucha y la atención (**Escucha activa**).
- Intención de entender y comprender con los demás, uso del diálogo para generar relaciones de cooperación (**Diálogo**).
- Comprensión de los pensamientos, sentimientos o preocupaciones de los demás (**Empatía**).
- Capacidad para respetar los derechos de otros, defendiendo sin agresiones los propios sentimientos, ideas y emociones (**Asertividad**).

#### **Grado 0**

- a. Escucha activa. Durante el proceso de escucha se distrae, no atiende al interlocutor.
- b. Diálogo. No es capaz de mantener una comunicación fluida con otros.
- c. Empatía. No se pone en el lugar de los demás, no es capaz de comprender puntos de vista diferentes de los suyos.
- d. Asertividad. No es capaz de respetar los derechos de los demás, ni de defender los suyos propios.

#### **Grado 1**

- a. Escucha activa. Presta atención, escucha a sus interlocutores y da por supuesto que les entiende.
- b. Diálogo. Interviene en las conversaciones, da a entender que tiene la razón, sin cambiar su parecer ante argumentaciones contrarias. Le cuesta incorporar ideas ajenas
- c. Empatía. Comprende a los demás, pero no es capaz de ponerse en su lugar.
- d. Asertividad. Es difícil saber lo que piensa. Percibe y capta los sentimientos pero no el origen de los mismos.

#### **Grado 2**

- a. Escucha activa. Escucha atentamente a sus interlocutores
- b. Diálogo. Transmite ideas de forma concisa, intenta argumentar sus posturas. Acepta las ideas de los demás, aunque valora más las diferencias que los puntos de acuerdo.
- c. Empatía. Comprende y entiende porqué los demás actúan de una determinada manera. Hace preguntas abiertas para comprender posturas distintas.
- d. Asertividad. Se expresa sin menospreciar a los demás, con sinceridad y respeto. Busca los puntos de acuerdo, sin que los derechos de las partes se vean amenazados.

#### **Grado 3**

- a. Escucha activa. Escucha atentamente a sus interlocutores y se lo demuestra.
- b. Diálogo. Su lenguaje verbal y no verbal se adapta a cada situación. Demuestra interés por los discursos ajenos. Apoya los acuerdos y propone sugerencias para llegar a ellos.
- c. Empatía. comprende y comparte los sentimientos, preocupaciones y comportamientos de los demás
- d. Asertividad. Muestra seguridad en lo que piensa y siente. Respeta los puntos de vista de todos y los integra para lograr una mejor relación que propicie el acuerdo.

#### **Grado 4**

- a. Escucha activa. Hace que sus interlocutores se sientan comprendidos.

- b. Diálogo. Disfruta plenamente en las situaciones en las que existe intercambio de pareceres, sobre todo si se trata de llegar a un acuerdo. Su lenguaje no verbal enfatiza el mensaje verbal. Genera un clima de entendimiento y diálogo.
- c. Empatía. Genera confianza y apertura a sus interlocutores. Se adapta a las situaciones y a las personas en sus comunicaciones.
- d. Asertividad. Es asertivo, capaz de expresar lo que piensa y siente, para lograr sus objetivos sin provocar en el otro un perjuicio emocional. Solicita opiniones críticas para mejorar en sus procesos comunicativos. Toma la iniciativa en la generación de acuerdos y ayuda a los demás a buscar puntos de encuentro.

El sistema de definición propuesto, facilita el proceso de evaluación, elemento clave en la educación por competencias, porque proporciona un número manejable de indicadores que los docentes requieren para determinar el grado de desarrollo de una competencia que ha alcanzado un estudiante. Simultáneamente, el profesor puede conocer también en que aspecto de la competencia el estudiante muestra una mayor debilidad y permite orientar mejor el proceso de aprendizaje.

Como ha sido referido con anterioridad, una vez definidas las competencias el siguiente paso es diseñar las estrategias de aprendizaje y evaluación, que deben estar estrechamente vinculadas, y a las que dedicamos el resto del trabajo aquí presentado.

#### **4. La evaluación de competencias: características y delimitación.**

La evaluación se encuentra en el centro del método educativo basado en competencias. No hay que olvidar que la forma de evaluar las competencias condiciona la consecución real de la competencia y que el sistema de evaluación aplicado condiciona también la forma de estudiar y el tiempo dedicado al aprendizaje. De hecho es imposible separar el aprendizaje de la propia evaluación. Como señala Jessup (1991) "un método no sólo requiere nuevas formas de evaluación, sino que la valorización toma un papel más significativo, ya que se convierte en una parte integral del proceso de aprendizaje así como un medio de evaluación".

Lo que se evalúa no es la competencia en sí misma, sino el ejercicio de la misma por parte del estudiante y su evolución. Por este motivo, la evaluación debe estar dirigida a poner en práctica las competencias y requiere cambios en el sistema de evaluación seguido, en el planteamiento de las actividades de evaluación y en los métodos de calificación.

La pregunta básica que se plantea es ¿cuáles son las formas más efectivas para documentar si los estudiantes han logrado las competencias requeridas para el curso o programa de formación? Es decir, la evaluación responde fundamentalmente a la necesidad de construir, alimentar y utilizar un sistema de conocimiento institucional relativo a un estudiante, con el propósito de certificar y acreditar ante la sociedad la calidad profesional del graduado. Ciertamente un requisito para la existencia de un sistema de evaluación, cualquiera sea su naturaleza, requiere de un grado de credibilidad por parte de la comunidad frente a la cual se informan los resultados; esto no siempre es así como señalan Wilcox y Ryder (2002).

El modelo evaluativo tradicional sigue las siguientes pautas: (1) se privilegia el dominio de los contenidos en el programa de estudios, (2) la evaluación se centra fundamentalmente sobre desempeños cognitivos, en particular, recuperación de la información y, en lo procedimental, la aplicación de algoritmos y reglas, (3) los requerimientos afectivos e interpersonales están fuera de la formación, (4) la evaluación se produce en una dimensión individual, sin considerar otros componentes de la formación y (5) se privilegian las respuestas escritas, y en particular aquellas que implican marcar más que producir una respuesta, enfatizando una concepción de la inteligencia no dinámica ni evolutiva.

El modelo formativo asociado a competencias debe de estar basado en otros pilares:

1.- Concebir los logros de los estudiantes. Bajo el modelo de competencias, se entiende que los logros de los estudiantes son estructuras complejas más que simples. "La evaluación de competencia debería incluir un insumo multivariado/multidimensional y multimétodo, incluyendo perspectivas múltiples en todos los niveles de desarrollo profesional" (Christiansen *et al.*,2004).

2.- Toda evaluación de competencias supone una perspectiva evolutiva (Christiansen *et al.*, 2004) y su principal naturaleza y propósito es proveer retroalimentación oportuna (Chickering y Gamson, 1987; McInnis, 2004).

3.- Toda competencia requiere la definición de un estándar. “Se requiere definir el nivel mínimo de competencia para que el “umbral” de la competencia básica funcione profesionalmente, así como también los niveles aspiracionales de competencias avanzadas” (Christiansen *et al.*, 2004). Ciertamente, la consistencia de los calificadores/evaluadores, con todo el impacto que tiene sobre la apropiada retroinformación al estudiante, puede apoyarse de manera importante sobre estándares de logro definidos de antemano, consensuados y aplicados por un equipo docente (McInnis, 2004).

4.- El promedio aritmético no siempre basta o es suficiente. “La evaluación de competencias debería involucrar una combinación de modelos compensatorios y no-compensatorios” (Christiansen *et al.*, 2004). Para certificar la competencia se requiere que el sujeto haya dominado todos y cada uno de sus componentes. Es decir, el carácter no-compensatorio indica que no es posible proceder por simple promedio aritmético para determinar que un sujeto ha logrado las competencias. En el mundo universitario es el clásico tópico de las asignaturas que tienen componentes denominados “teóricos” y “prácticos”. Para aprobar una asignatura de este tipo, el estudiante necesariamente debe aprobar cada uno de sus componentes: no basta que el promedio de las calificaciones arroje un valor que se ubica en o sobre la nota mínima. Esto es, precisamente porque los componentes de un área no son compensatorios (no reemplazan o sustituyen con equivalencia) a los componentes de la otra.

5.- La evaluación tiene diferentes funciones asociadas a diferentes decisiones. Las decisiones evaluativas no pueden ser simplemente de aprobación-reprobación, sino que deben ser seguidas por acciones que tiendan a compensar o remediar, ampliar o reorientar, los resultados obtenidos por el estudiante. La evaluación *formativa* se entiende cuando todavía se está en entrenamiento y progresando en un programa o para mejoramiento continuo de la carrera. En el caso de la evaluación sumativa (por ejemplo, para el licenciamiento), se trata de acreditar públicamente, ante la sociedad (caso de títulos grados) o ante la universidad (caso de asignaturas), que el graduado o estudiante puede llevar a cabo las acciones y decisiones que describen las competencias evaluadas.

Por tanto, como regla general, en la evaluación basada en competencias siempre se debe intentar seleccionar los métodos más directos y relacionados con el desempeño que se valora. Mientras menos evidencia exista sobre el efecto de la competencia, ésta será menos generalizable en el desempeño de otras tareas. Es recomendable, por tanto, una mezcla de métodos para proporcionar evidencia sobre la competencia.

Así mismo, es necesario, como ocurre con la definición de competencias, que se acuerde un sistema de evaluación holístico, integral y estandarizado que asegure que los estudiantes adquieren las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Los profesores deben ser conscientes de la importancia de mantener congruencia entre los objetivos educativos y los métodos de evaluación, así como seleccionar las herramientas válidas de evaluación en sus materias para evaluar lo que verdaderamente debe ser evaluado. Si se mantienen, exclusivamente, los sistemas de evaluación tradicionales y cada profesor aplica sistemas heterogéneos se producirá una incompatibilidad entre el proceso de aprendizaje y de la evaluación.

Por otra parte, como ha sido señalado, la evaluación se plantea como un proceso íntimamente ligado a formación, desde el momento inicial de la planificación hasta la comprobación de los resultados, que busca detectar aquellos elementos que funcionan correctamente y cuáles no, para garantizar la calidad del proceso educativo. La educación por competencias exige, adicionalmente, orientar la evaluación a los procesos, para poder ir introduciendo mejoras constantes en el aprendizaje del alumno, por lo que es recomendable aplicar un sistema de evaluación continua. De este modo se impone el enfoque constructivista frente al conductista (Mauri *et al.*, 2005). La evaluación continua presenta diversas ventajas tanto para los alumnos como para los profesores.

Los estudiantes que siguen la evaluación continua tienen mayores probabilidades de superar la asignatura porque asimilan los contenidos y desarrollan las competencias de forma gradual, y además conocen la forma de evaluar del profesor. Así mismo, el estudiante recibe

información periódica sobre su proceso de aprendizaje, lo que le permite reorientarlo para alcanzar los objetivos fijados inicialmente.

Los profesores están mejor informados lo que les permite: intervenir para reorientar el proceso de aprendizaje, informar sobre el mismo y calificar de forma más adecuada el rendimiento del estudiante (López Mojarro, 2001).

En definitiva, el diseño de un sistema de evaluación de competencias eficiente e integral exige:

1. Definición de competencias utilizando indicadores observables y estableciendo distintos niveles de dominio.
2. Diseñar un sistema integral, holístico y estandarizado que requiere:
  - i. Un sistema de evaluación común de las competencias genéricas, para toda la titulación.
  - ii. Establecer el peso relativo de las diversas competencias genéricas de las diversas materias, para que el estudiante desarrolle a lo largo de sus estudios las competencias necesarias en el grado adecuado para el desempeño de su perfil profesional.
  - iii. Seleccionar las herramientas de aprendizaje y evaluación, que deben responder a un enfoque práctico y motivador, especificando las competencias que van a desarrollar.
  - iv. Definir los criterios de evaluación, en base a los diferentes niveles de dominio de las competencias.
  - v. Planificar un calendario común de evaluación continua, donde se especifique la frecuencia con la que deben emplearse las diversas herramientas de evaluación adaptándolas a las diversas materias.
  - vi. Diseñar un método de calificación de carácter objetivo, que pueda ser de aplicación común.

## 5. Conclusiones

La implantación de un modelo educativo basado en competencias, como el diseñado en el ámbito del EEES, requiere profundos cambios en la estrategia de enseñanza aprendizaje y en especial en el diseño de las actividades de aprendizaje y en los procedimientos de evaluación. El hilo conductor de la estrategia docente debe ser las competencias que el estudiante tiene desarrollar durante su formación. Es necesario diseñar pautas comunes para conseguir dotar al modelo educativo de consistencia, acordando un sistema de definición de competencias y de evaluación holístico, integral y estandarizado. En ausencia del mismo, el modelo educativo carece de sentido, ya que se perdería la visión evolutiva del alumno, en su proceso de adquisición del nivel adecuado de competencias, que permiten acreditar que el estudiante puede llevar a cabo las acciones y decisiones que describen las competencias evaluadas.

Por tanto, creemos que nuestra aportación en este ámbito reside en el diseño de un método, generalizable, que cubre todas las fases de la planificación docente y que puede ser de gran utilidad. La definición de competencias, en base a indicadores observables, por niveles de dominio en el desempeño de la competencia, facilitan el proceso de evaluación, elemento clave en la educación por competencias, porque proporciona un número manejable de indicadores que los docentes requieren para determinar el grado de desarrollo de una competencia que ha alcanzado un estudiante. Simultáneamente, el profesor puede conocer también en que aspecto de la competencia el estudiante muestra una mayor debilidad y permite orientar mejor el proceso de aprendizaje.

Esta metodología presenta un abanico muy amplio de posibilidades, siendo destacables:

- 1.- La posibilidad de estudiar el desarrollo de las competencias por parte del alumno en el tiempo.
- 2.- La posibilidad de realizar un seguimiento del desarrollo de las competencias del alumno durante toda su vida académica.

3.- La factibilidad de realizar una evaluación conjunta desde las distintas asignaturas de la titulación a lo largo de los cursos. Disponer de un sistema homogéneo de evaluación permitirá contrastar el desarrollo de una misma competencia en diferentes asignaturas.

## 6. Bibliografía

- Alles, M. A. (2006). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360º*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Benzecri, J. P. (1976). *L'Analyse des Données. I. La Taxinomie. L'Analyse des Données. II. L'Analyse des Correspondances*. Dunod, París.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The Competent Manager*, Nueva York: John Wiley & Sons.
- Eurydice (2002). *Key competences. A developing concept in general compulsory education*. Brussels: European Commission.
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias. Aproximación en estado de la cuestión. 'Aula de innovación educativa', 161 (XVI): 47-55.
- Gonczy, A. (1996). *Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico*. Cinterfor: Organización Internacional del Trabajo.
- Greenacre, M. J. (1984) *Theory and Applications of Correspondence Analysis*. London: Academic Press.
- Greenacre, Michael J. (1993). *Correspondence Analysis in Practice*. London: Academic Press.
- Greenacre, M. J. and J. Blasius (1994). *Correspondence Analysis in the Social Sciences. Recent Developments and Applications*. London: Academic Press.
- Jessup, G.(1991): *Outcomes. NVQ and the Emerging Model of Education and Training*. London: The Falmer Press.
- Lebart, L. and J.P. Fenelon (1975). *Statistique et Informatique Appliqués*. París: Dunod. 3ª Ed.
- Lebart, L., Morineau, A. and K. M. Warwick, (1984). *Multivariate Descriptive Statistical Analysis*. Wiley.
- Lebart, L.; Morineau, A. and J. P. Fenelon (1985). *Tratamiento estadístico de datos. Métodos y programas*. Barcelona: Marcombo.
- Lebart, L., Morineau A. and M. Piron (1995). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*. París: Dunod.
- Lebart, L., Salem, A. and M. Bécue (2000). *Análisis Estadístico de Textos*. Madrid: Milenio.
- Levy-Leboyer, C. (1997): *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- López Mojarro, M (1991): *La evaluación del aprendizaje en el aula*, Edelvives.
- Mauri, Onrubia, Coll & Colomina (2005): " La calidad de los contenidos educativos reutilizables: diseño, usabilidad y prácticas de uso", *Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for Intelligence. 'American Psychologist', 28: 1-14.
- McClelland, D.C. (1976). *A guide to job competence assessment*. Boston: McBear.
- Metens, L. (1996): *Competencia laboral: sistema, surgimiento y modelo*. Conocer, OIT, Cinterfor.
- Pereda, S. & Berrocal, F.(2001). *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vizcaya: Ediciones Mensajero, S.A.