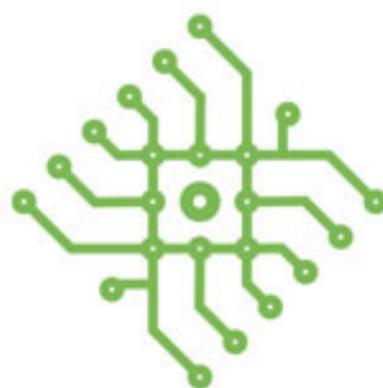


Elena Cano García y
Maite Fernández Ferrer (eds.)

Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES



EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS:
LA PERSPECTIVA DE LAS PRIMERAS
PROMOCIONES DE GRADUADOS
EN EL EEES

CONSEJO EDITORIAL ICE-OCTAEDRO

Dirección

Teresa Pagès Costas (Jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología, Universidad de Barcelona)

Editor

Juan León (director de la Editorial Octaedro)

Consejo Editorial

Teresa Pagès Costas (jefe Sección Universidad, ICE-UB, Facultad de Biología); Antoni Sans Martín (director del ICE-UB, Facultad de Educación); Mercè Gracenea Zugarraurdi (secretaria del ICE-UB, Facultad de Farmacia); Pilar Ciruelo Rando (Editorial Octaedro); Miquel Martínez Martín (Facultad de Educación, UB); Anna Forés Miravalles (ICE-UB, Facultad de Educación); Atilà Herms Berenguer (Facultad de Física, UB); Mar Cruz Piñol (Facultad de Filología, UB); Miguel A. Pereyra García-Castro (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada); Miquel Oliver Trobat (Facultad de Educación, Universidad de las Islas Baleares); Carmen Saurina Canals (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Girona); Pedro Allueva Torres (Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza)

Secretaría Técnica del Consejo Editorial

Lourdes Marzo Ruiz (ICE-UB), Ana Suárez Albo (Editorial Octaedro)

Normas presentación originales:

http://www.ub.edu/ice/lilibres/eduuni/Normas_presenta.pdf

Revisores:

http://www.ub.edu/ice/lilibres/eduuni/Revisores_Octaedro.pdf

Criterios de calidad

<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/criterios.pdf>

Elena Cano García y Maite Fernández Ferrer (eds.)

Charo Barrios, Vicenç Benedito, Nati Cabrera, Elena Cano, Jaume Fabregat, Maite Fernández, Anna Forés, Encarna García, Núria Giné, Lourdes Guardia, Lydia Halbaut, M. Soledad Ibarra, Georgeta Ion, Pilar Iranzo, Artur Parcerisa, Laura Pons, M. Cinta Portillo, Anna Prades, Gregorio Rodríguez, Juana M. Tierno

EVALUACIÓN POR
COMPETENCIAS: LA
PERSPECTIVA DE LAS
PRIMERAS PROMOCIONES
DE GRADUADOS
EN EL EEES

OCTAEDRO - ICE

Colección Educación universitaria

Título: *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*

Editoras: Elena Cano García y Maite Fernández Ferrer

Autores: Charo Barrios, Vicenç Benedito, Nati Cabrera, Elena Cano, Jaime Fabregat, Maite Fernández, Anna Forés, Encarna García, Núria Giné, Lourdes Guardia, Lydia Halbaut, M. Soledad Ibarra, Georgeta Ion, Pilar Iranzo, Artur Parcerisa, Laura Pons, M. Cinta Portillo, Anna Prades, Gregorio Rodríguez, Juana M. Tierno

Primera edición: septiembre de 2016

© Elena Cano García y Maite Fernández Ferrer (eds.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona
Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61
ice@ub.edu

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-827-4
Depósito legal: B. 20.015-2016

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro
Impresión: Prodigitalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

AGRADECIMIENTOS

Las editoras del libro desean agradecer a todos los miembros del proyecto I+D que ha dado lugar a esta publicación su esfuerzo y dedicación al mismo. A la vez, desean manifestar su agradecimiento a todos los informantes del estudio (antiguos licenciados/as, egresados/as, alumnado de último curso, profesorado, coordinadores/as de titulación, expertos/as en docencia universitaria y empleadores/as) sin cuya participación desinteresada no habría sido posible recabar los datos que han permitido el desarrollo del estudio.

Finalmente, se desea dejar constancia del agradecimiento al vicerrectorado de estudiantes de la Universitat de Barcelona por las facilidades dadas para contactar con los egresados, a las respectivas unidades o vicerrectorados del resto de universidades participantes, y al MINECO por la financiación del proyecto.

SUMARIO

Agradecimientos	7
Prólogo	11
1. Evaluación de competencias en la educación superior. El momento de la tecnología y la alfabetización evaluadora	17
— M ^a Soledad IBARRA y Gregorio RODRÍGUEZ	
2. Contribución de la Universidad al desarrollo de competencias profesionales. Perspectiva de las primeras promociones de graduados	33
— Laura PONS, Charo BARRIOS y Pilar IRANZO	
3. ¿Cómo contribuye la evaluación al aprendizaje y al desarrollo de competencias? Análisis del discurso estudiantil	49
— Núria GINÉ, Encarna GARCÍA y Lyda HALBAUT	
4. La perspectiva del profesorado respecto a la evaluación favorecedora del desarrollo de competencias	67
— Jaime FABREGAT, Lourdes GUARDIA y Anna FORÉS	
5. El rol de la colaboración y la coordinación en una docencia universitaria centrada en competencias	81
— Juana María TIERNO y Georgeta ION	
6. Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores	95
— Nati CABRERA, María Cinta PORTILLO y Anna PRADES	

7. El discurso de los expertos en docencia universitaria, la visión más crítica	113
— Vicenç BENEDITO y Artur PARCERISA	
8. Convergencias y divergencias en la percepción de los diversos agentes	127
— Maite FERNÁNDEZ	
9. Retos de futuro en la evaluación por competencias	141
— Elena CANO	
Índice	151

PRÓLOGO

El presente libro expone, a lo largo de sucesivos capítulos, los resultados del proyecto «El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la Universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados» (proyecto I+D con referencia EDU2012-32766), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Este estudio se ha inscrito en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), teniendo en cuenta que la mayoría de universidades españolas dispuso, a partir de 2013, de promociones de «nuevos» graduados. Por ello resulta oportuno recoger información acerca de las competencias adquiridas por los estudiantes de estos nuevos grados universitarios a partir de la percepción de estos y de los antiguos licenciados, y de la opinión de profesores, coordinadores de titulación, empleadores y expertos. Concretamente, esta investigación se ha centrado en el rol de la evaluación de los aprendizajes para el desarrollo de competencias en estas nuevas titulaciones partiendo de dos hipótesis principales: que sigue sin percibirse como una experiencia para el aprendizaje y que no corresponde a los enfoques de aprendizaje por competencias.

En este estudio han participado siete universidades del Estado español: la Universitat de Barcelona (UB) –coordinadora del estudio–, la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), la Universitat Rovira i Virgili (URV), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universitat de les Illes Balears (UIB), la Universidad de Granada (UGR), y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Y se ha realizado sobre cuatro grados diferentes: Educación Primaria, In-

geniería Electrónica Industrial y Automática, Farmacia, e Ingeniería Informática. En estos contextos, la investigación ha pretendido analizar el impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la Universidad a partir de la percepción de las primeras promociones de graduados formados en el marco del EEES. Para ello, la metodología y el plan de trabajo se han diseñado teniendo en cuenta los cuatro principales objetivos del estudio:

- a) Conocer la percepción de los egresados acerca de cuál ha sido su grado de desarrollo de competencias.
- b) Identificar las vías por las que los egresados indican que progresan en el desarrollo competencial.
- c) Comprender la relación que los egresados establecen entre la adquisición de competencias y las metodologías desarrolladas en los grados.
- d) Comprender la relación que los egresados establecen entre la adquisición de competencias y los procesos de evaluación de aprendizajes y de competencias practicados en el grado.

Con la finalidad de realizar un análisis conjunto de los resultados en relación con el primer objetivo estudiado (las competencias más importantes y más trabajadas), se ha creado un marco competencial común para todas las universidades y titulaciones participantes en la investigación. El proceso de creación de este marco se ha realizado de forma deductiva, puesto que se ha partido de las competencias del Proyecto Tuning y de un análisis exhaustivo de las competencias transversales establecidas en los planes de estudio de cada institución de educación superior y cada grado participante en este proyecto. A partir de aquí, han sido agrupadas y se han categorizado las **siete competencias transversales** que el estudio toma como base para el análisis. Se pueden apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Listado y definición de las siete competencias clave en las que se enmarca el proyecto de investigación

1	Compromiso social	El compromiso social hace referencia a resolver situaciones basándose en principios éticos y sociales. Engloba los elementos relacionados con principios de igualdad o respeto a la diversidad cultural y social. También incluye temas medioambientales.
2	Capacidad de aprendizaje	En el contexto de este proyecto, se refiere a la capacidad reflexiva y metacognitiva relacionada con la superación, la autoeficacia, el aprender de los demás, el sacrificio, el esfuerzo, la exigencia y el autoconocimiento; es decir, todos aquellos componentes relativos a aprender a aprender.
3	Responsabilidad	Se incluyen aquí todos los elementos relacionados con la asunción de responsabilidades y el cumplimiento de objetivos, la toma de decisiones, el trabajo autónomo, la planificación y la organización del tiempo. También abarca la capacidad crítica y la resolución de problemas.
4	Trabajo en equipo	Hace referencia a la resolución de situaciones que requieran colaborar organizadamente para obtener un objetivo común y, por lo tanto, trabajar de forma colaborativa y con responsabilidad compartida.
5	Capacidad creativa y emprendedora	Alude básicamente a la creación de nuevos elementos y a la solución de problemas concretos y es una competencia que incorpora la iniciativa, el liderazgo, la toma de decisiones, la adaptación al cambio, la flexibilidad o la capacidad de improvisar.
6	Capacidad comunicativa y relacional	Incluye la comunicación eficaz oral y escrita, pero también el dominio de una lengua extranjera, así como las habilidades sociales para la comunicación: la superación de dificultades o de situaciones adversas, la asertividad, la empatía, el «saber estar», la competencia emocional y de relación interpersonal e intrapersonal.
7	Capacidad de gestión de la información	Esta competencia se refiere a la capacidad de buscar información, analizarla, seleccionarla, organizarla y utilizarla eficientemente. Incorpora, además, todo lo referido al uso de las tecnologías de la información.

Los resultados que se presentan a continuación se enmarcan dentro de una investigación de corte cualitativo que ha empleado básicamente una metodología mixta. Los instrumentos de recogida de información utilizados han sido los **relatos**, los **grupos de discusión** y las **entrevistas**, cuya información ha sido contrastada con los datos recogidos a partir de **cuestionarios abiertos y cerrados**, administrados a los diferentes agentes informantes participantes de la investigación (antiguos licenciados, nuevos graduados, profesores, coordinadores de titulación, empleadores y expertos) tal y como muestra tabla 2.

Tabla 2. Número de respuestas recogidas por instrumento y agente

	Cuestionarios abiertos y cerrados	Relatos narrativos	Entrevistas	Grupos de discusión
Licenciados	89			
Nuevos graduados	774	56	8	7
Profesores	165			6
Coordinadores de titulación			13	
Empleadores			11	
Expertos			8	

A partir de la recolección de información, se ha procedido a categorizar y analizar los datos y a generar resultados explicativos en torno a los cuatro objetivos planteados. Dichos resultados se han ido centrando en los discursos de los diferentes colectivos de agentes implicados en el estudio, de modo que dan lugar a los diversos capítulos que contiene el presente libro. Concretamente, en las siguientes páginas se pueden encontrar nueve capítulos que contextualizan la temática de la evaluación por competencias y presentan los principales resultados de la investigación realizada.

En primer lugar, Ibarra y Rodríguez presentan, a través de un primer capítulo, algunas cuestiones básicas para el desarrollo de la evaluación competencial. El planteamiento que realizan los autores sirve para enmarcar el objeto de estudio de la investigación y, a la vez, constituye una aportación relevante respecto del uso de la tecnología en los procesos de evaluación.

En segundo lugar, las autoras Pons, Barrios e Iranzo exponen un análisis estadístico de los datos del cuestionario cerrado a los nuevos graduados en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior con la finalidad de que el lector conozca de primera mano qué opinan estas primeras promociones respecto a la evaluación y cuál es el estado de la situación actual según su perspectiva. Los datos presentados en este segundo capítulo son contrastados con distintas investigaciones anteriores como PROLEX, REFLEX, o las llevadas a cabo por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

A continuación, un tercer capítulo elaborado por Giné, García y Halbaut intenta dar respuesta a la pregunta clave: ¿cómo contribuye la evaluación al aprendizaje y al desarrollo de competencias? A partir de un análisis del discurso estudiantil, recogido a través de los grupos de discusión de los estudiantes celebrados en el marco de esta investigación, las autoras intentan delinear algunas posibles explicaciones al desarrollo de procesos de evaluación por competencias y a qué lo asocian los nuevos graduados universitarios.

Fabregat, Guardia y Forés cambian de informante y en el cuarto capítulo de este libro pasan a desarrollar qué opina el profesorado respecto a la evaluación y cuál es el estado de la cuestión según la perspectiva de los docentes de las universidades y titulaciones participantes en el proyecto. A partir de un análisis de los datos del cuestionario y de los grupos de discusión del profesorado, contrastado con el análisis de otros estudios de consulta al profesorado universitario, los autores perfilan, en conjunto, la descripción de lo que está sucediendo en el contexto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior en relación con el desarrollo competencial y el papel específico que tiene la evaluación en dicho desarrollo. La opinión del profesorado, junto a la opinión de los egresados, ofrece indicios claros para la mejora de los futuros procesos de evaluación.

Las autoras Tierno e Ion, en el siguiente capítulo, el número cinco, centran los resultados del estudio en la opinión de los coordinadores de titulación y en cuál es y puede ser el rol de estos líderes académicos en el contexto universitario. Esto lo hacen a partir de un análisis lexicométrico de las entrevistas a estos informantes, el cual les ha permitido contrastar con estudios previos el papel de estos gestores, así como situar su punto de vista y sugerir estrategias concretas de gestión y coordinación universitarias que mejoren los futuros procesos de evaluación por competencias.

El capítulo sexto recoge la opinión de los empleadores. Las opiniones expresadas por los empleadores consultados son analizadas por Cabrera, Portillo y Prades en el marco de los datos globales de sistema universitario recogidos por la AQU, buscando interpretar los elementos diferenciales que los empleadores otorgan a los procesos e instrumentos de evaluación de competencias.

A partir de aquí, en el siguiente capítulo, el séptimo, se expone la opinión de los expertos. Benedito y Parcerisa explican las luces y

las sombras que dichos expertos en pedagogía universitaria ven en el proceso de evaluación por competencias para contrastar sus opiniones con la literatura actual y así ofrecer, a la vez, un punto de vista experto y un repaso de la bibliografía más actualizada sobre el tema.

En el penúltimo capítulo de este libro, una vez expuestos los resultados de la investigación en relación con las cuatro dimensiones clave estudiadas, Fernández realiza una síntesis de los hallazgos del conjunto del estudio para delinear las convergencias y las divergencias en la percepción de los diversos agentes consultados en el marco de la investigación.

Finalmente, para el cierre de esta publicación, Cano presenta un análisis exhaustivo y en profundidad sobre los retos de futuro en la evaluación por competencias, a partir de los resultados de la investigación «El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la Universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados» en la que se enmarca este libro. En este capítulo noveno la autora elabora un diagnóstico de retos y un decálogo de propuestas, perfilando tanto posibles caminos por los que podrían discurrir las siguientes investigaciones como acciones concretas para el sistema, las instituciones y el profesorado que se desprenden, concretamente, del estudio realizado y que podrían contribuir a la mejora de los procesos de evaluación para el desarrollo por competencias.

1. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EL MOMENTO DE LA TECNOLOGÍA Y LA ALFABETIZACIÓN EVALUADORA¹

— M^a Soledad IBARRA

[marisol.ibarra@uca.es]

— Gregorio RODRÍGUEZ

[gregorio.rodriguez@uca.es]

Área Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
(EVALfor Grupo de Investigación, Universidad de Cádiz)

Introducción

La orientación hacia una formación centrada en el desarrollo competencial de los estudiantes universitarios ha provocado que en los últimos años se haya prestado una especial atención a los procesos de innovación de carácter metodológico. Esto ha permitido la incorporación, tanto en el lenguaje docente universitario como en la práctica educativa, de metodologías novedosas, aunque quizás no en la medida y alcances deseados; pero en este momento el profesorado universitario utiliza estrategias docentes como el aprendizaje basado en problemas, la resolución de casos, el uso del portafolios y otras que hasta no hace mucho eran poco o nada utilizadas en el ámbito universitario.

En el contexto español esta mirada innovadora está reorientando su foco de atención hacia otro campo muy diferente al de las metodologías docentes, como es el de la evaluación del desarrollo competencial. Este cambio progresivo en el foco de atención se ha visto favorecido por la necesidad de pasar de un modelo centrado en la

1. El presente capítulo surge como consecuencia de la conferencia invitada realizada por el Dr. Rodríguez en el seminario final del proyecto I+D que da lugar a este libro, celebrado el 6 de noviembre de 2015 en Barcelona (<http://vseminaridebonespractiques.weebly.com>).

evaluación del conocimiento a un modelo centrado en la evaluación del desarrollo competencial.

En este capítulo partimos de seis interrogantes básicos que se nos plantean en la evaluación de competencias en el contexto de la educación superior y que guían el desarrollo del mismo. Con el objetivo de dar respuesta a las cuestiones planteadas, introducimos el enfoque de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento en el que nos situamos los autores y presentamos algunas herramientas tecnológicas que facilitan el proceso de evaluación. Como consecuencia tanto de la asunción de enfoques de evaluación coherentes con los objetos de evaluación, competencias, a los que debemos atender, como de la incorporación de tecnología para llevar a cabo los procesos de evaluación se hace necesario alfabetizar y formar tanto al profesorado como a los estudiantes en evaluación, aspecto al que dedicamos un último apartado.

1.1. Cuestiones básicas para la evaluación del desarrollo competencial

De acuerdo con las necesidades detectadas en el contexto universitario actual y desde una perspectiva de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento, consideramos que, tanto desde el ámbito de actuación de las instituciones de educación superior como desde la práctica del profesorado, se debe responder a seis interrogantes:

1. *¿Qué deberían conocer y poder hacer los estudiantes?* En primer lugar, tenemos que delimitar y establecer lo que los estudiantes han de demostrar y saber especificando las competencias, entendiendo competencia como el «atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o desempeño académico, ejecutando adecuada y correctamente las actuaciones y actividades laborales o académicas exigidas» (Ibarra y Rodríguez, 2015a: 10), y los resultados de aprendizaje, es decir, las «realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que evi-

- dencian lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar» (pág. 18), que los estudiantes deben alcanzar.
2. *¿Qué nos puede indicar que los estudiantes han conseguido los estándares?* Los estudiantes deben evidenciar su desarrollo competencial en contextos reales y significativos. Para ello es necesario diseñar tareas de evaluación de calidad a través de las cuales se permita tanto la demostración del nivel competencial, manifestada en productos y actuaciones de los estudiantes, como su evaluación.
 3. *¿Qué cualidades deben tener los productos y actuaciones de los estudiantes?* Para valorar las demostraciones y producciones que realizan los estudiantes y en las que manifiestan su nivel competencial se requiere seleccionar y definir unos criterios de evaluación claros y transparentes que permitan a los evaluadores emitir un juicio de valor sobre ellas.
 4. *¿Cómo podemos discriminar los diferentes niveles de ejecución?* En la valoración de las competencias no podemos afirmar que estas se han conseguido o no se han conseguido. El desarrollo competencial oscila entre unos niveles o grados, por ello necesitamos disponer de instrumentos de evaluación fiables que nos permitan estimar el grado de desarrollo competencial de los estudiantes.
 5. *¿Cómo podemos obtener información del desarrollo competencial alcanzado?* Para determinar el nivel competencial de los estudiantes durante el proceso y al final del mismo debemos establecer las evidencias o argumentos en los propios instrumentos de evaluación que facilitarán a los evaluadores determinar el desarrollo competencial de cada estudiante.
 6. *¿Cómo podemos informar sobre el desarrollo competencial?* El desarrollo competencial es constante y progresivo, por ello es importante que los estudiantes dispongan de información sobre su progreso y proceso tanto para conocer lo que han alcanzado como para poder orientar la mejora de su proceso y resultados a través de informes continuos.

En la tabla 3 ofrecemos un ejemplo en el contexto del Grado en Administración y Dirección de Empresas que ilustra la práctica de cada una de las cuestiones planteadas.

Tabla 3. Ejemplo parcial contextualizado en el Grado de Administración y Dirección de Empresas

Preguntas	Ejemplo
• ¿Qué deberían conocer y poder hacer los estudiantes?	• Elaborar un plan de empresa de servicios.
• ¿Qué nos puede indicar que los estudiantes han conseguido los estándares?	• Elaborar un plan de empresa de servicios para su presentación a una entidad bancaria con el fin de obtener la financiación necesaria.
• ¿Qué cualidades deben tener los productos y actuaciones de los estudiantes?	• El plan de empresas debe: <ul style="list-style-type: none"> – Adecuarse a requisitos (adecuación). – Ser factible, coherente y actual (factibilidad, coherencia, actualidad). – Estar organizado y claro (organización, claridad).
• ¿Cómo podemos discriminar en diferentes niveles de ejecución?	• Elaborar una rúbrica con al menos tres/cuatro niveles de ejecución (figura 1).
• ¿Cómo podemos obtener información del desarrollo competencial alcanzado?	• Diseñar y utilizar instrumentos de evaluación como la rúbrica.
• ¿Cómo podemos informar sobre el desarrollo competencial?	• Elaborar informes de desarrollo competencial (figura 2).

En la figura 1 se presenta un extracto de rúbrica en la que se especifican los diferentes niveles de ejecución. Con los instrumentos de evaluación (rúbricas, escalas de valoración, listas de control, etc.) obtenemos información sobre el desarrollo competencial, pero es necesario integrar de forma coherente toda esta información para poder ofrecerla a los estudiantes de una forma comprensiva y clara.

Figura 1. Extracto de rúbrica para la valoración de planes de empresa

VALORACIONES	DEFICIENTE	REGULAR	SATISFACTORIO	EXCELENTE
Criterios de evaluación				
Adecuación a requisitos	No respeta ni los requisitos formales ni los metodológicos.	Se ajusta a los requisitos de realización del PES aunque presenta importantes desajustes en los requisitos formales de la presentación.	Se ajusta a los requisitos formales y metodológicos presentando leves desajustes.	Se ajusta plenamente a todos los requisitos formales, metodológicos y de presentación.

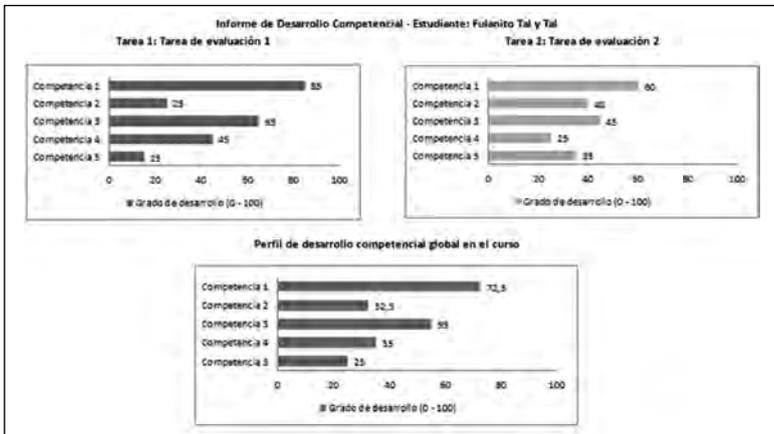
En este sentido es necesario conectar el instrumento de evaluación con los resultados de aprendizaje o competencias que son objeto de evaluación. Fijémonos en la figura 2, en la que se presenta un extracto de la rúbrica utilizada para evaluar el trabajo de fin de grado en una Facultad. Como observamos, la competencia «Capacidad de análisis y síntesis» se está valorando a través de tres criterios de evaluación: adecuación del resumen, claridad de los objetivos y claridad en la exposición de la metodología. De esta forma, en el mismo instrumento de evaluación se presenta la competencia objeto de evaluación y los atributos que nos permiten inferir su desarrollo.

Figura 2. Extracto de rúbrica conectando competencia y atributos

85%	2. CONTENIDO DEL TFG (85%)	DEFICIENTE					SUFICIENTE					ADECUADO									
32%	Capacidad de análisis y síntesis (CT3, RT)																				
25%	Adecuación del resumen	No presenta un resumen o es muy insuficiente					Presenta resumen pero tiene algunas deficiencias.					El resumen incluye las partes esenciales del trabajo									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
32%	Claridad de los objetivos	No se presentan los objetivos o se hace deficientemente					Los objetivos son escasos o poco definidos					Los objetivos son claros y coherentes con el TFG									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			
32%	Expone la metodología usada	No define la metodología o lo hace de forma confusa					La metodología se presenta pero con aspectos confusos					La metodología está claramente expuesta									
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16			

Si para cada una de las tareas de evaluación (compuestas por uno o varios productos o actuaciones de aprendizaje) se dispusiera de uno o varios instrumentos de evaluación diseñados como el presentado en la figura 2, sería fácil para un ordenador rastrear toda la información y poder presentarla de forma entendible tal y como se presenta en la figura 3. En consecuencia se podría informar sobre el desarrollo competencial bien por tareas específicas o bien de forma global. El reto aquí reside en disponer de todos los instrumentos de evaluación coherentemente diseñados y del sistema informático que permita realizar estos análisis de una forma fácil, como puede ser la herramienta GESCOMPEVAL (Caballero *et al.*, 2014).

Figura 3. Modelo de informe de desarrollo competencial de un estudiante



1.2. La evaluación como aprendizaje y empoderamiento

El ejemplo anterior debe contextualizarse en un enfoque de evaluación coherente y exigente que permita el desarrollo de los actores del proceso de evaluación. En este sentido, ya hemos planteado con anterioridad la necesidad de concebir la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez e Ibarra, 2015). Este marco conceptual de evaluación se caracteriza por utilizar estrategias que promueven en los estudiantes la autoconciencia de sus necesidades formativas, la autorregulación de su aprendizaje, el aprendizaje autónomo y relevante a lo largo de la vida, la autodeterminación en la toma de decisiones y el empoderamiento de los estudiantes en un contexto académico y extraacadémico desde un «compromiso ecológico y socialmente responsable». En la figura 4 presentamos los elementos principales de esta concepción evaluativa, de la que en este momento queremos destacar los retos esenciales que profesorado y estudiantes deben enfrentar: tareas de calidad, proalimentación efectiva y participación.

Figura 4. Marco de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015: 3)

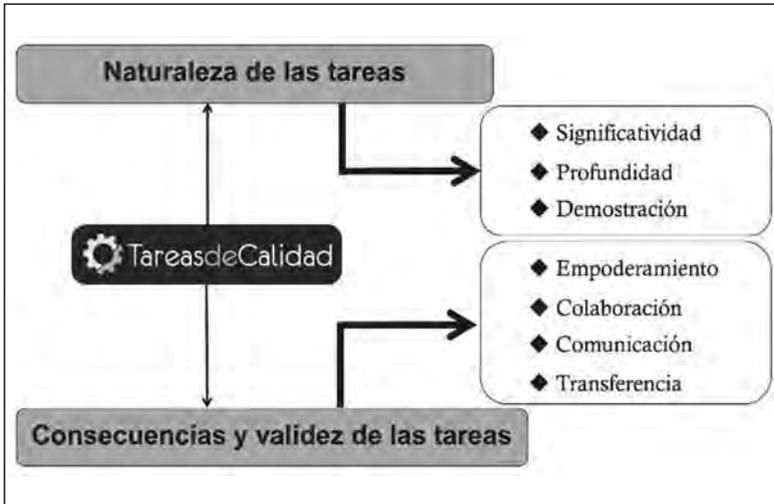


Abordar la evaluación desde este marco evaluativo implica que profesorado y estudiantes asuman un papel activo con funciones muy diferentes a las que, como hemos puesto de manifiesto en investigaciones previas (Ibarra y Rodríguez, 2010), han sido tradicionales en el campo de la evaluación en la educación superior.

Las tareas de calidad

En primer lugar, centramos la atención en las tareas de evaluación, entendidas estas como tareas de calidad, es decir, actividades diseñadas con el fin de valorar la capacidad de los estudiantes para aplicar y utilizar sus competencias, conocimientos y destrezas en desafíos del mundo real. Como hemos destacado (Ibarra y Rodríguez, 2015a: 18), por su naturaleza, este tipo de tareas exigen significatividad, profundidad y demostraciones evidentes de los estudiantes y requieren que faciliten el empoderamiento de los estudiantes, la colaboración, la comunicación y la transferencia a otros ámbitos (figura 5).

Figura 5. Caracterización de las tareas de calidad según su naturaleza y consecuencias



En la tabla 4 se presentan las implicaciones que tiene para el profesorado y los estudiantes abordar en la práctica tareas de calidad.

Tabla 4. Implicaciones para profesorado y estudiantes al abordar tareas de calidad

Profesorado	Estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y proponer tareas de evaluación retadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar métodos de indagación e investigación. • Usar estrategias de comunicación oral o escrita. • Establecer relaciones y conexiones significativas. • Coordinar el proceso y las actuaciones para dar respuesta. • Asumir riesgos.
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y proponer tareas intelectualmente rigurosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostrar la comprensión profunda de conceptos e ideas fundamentales. • Buscar soluciones o perspectivas alternativas. • Argumentar razonadamente. • Integrar y relacionar los conocimientos, habilidades y experiencias previas con otros nuevos estableciendo conexiones significativas y relevantes. • Relacionar conocimientos habilidades y experiencias previas con otros nuevos. • Identificar, articular y relacionar los conceptos y tópicos fundamentales de la disciplina. • Desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico.
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y proponer tareas de evaluación realistas y transversales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar los conocimientos y experiencias con otras materias. • Relacionar los conocimientos y experiencias con la realidad social. • Realizar producciones concretas (proyectos, ensayos, presentaciones, debates, ejecuciones, etc.). • Presentar sus productos ante audiencias externas.

La proalimentación

El importante papel de la retroalimentación/proalimentación en el proceso de aprendizaje ha sido puesto de manifiesto por parte de numerosas investigaciones (Boud y Molloy, 2015). Por nuestra parte utilizamos el concepto proalimentación con la clara intencionalidad de enfatizar la necesidad de que la información que se aporte al estudiante en un proceso de evaluación debe tener un alto componente de proactividad, de proyección futura. Así, entendemos la proalimentación como una estrategia dialógica que aporta información útil, relevante y prospectiva, de tal forma que pueda ser utilizada por el estudiante tanto de forma inmediata para mejorar su proceso, nivel competencial, ejecuciones y resultados, como también a medio y largo plazo en su desempeño profesional (Ibarra y Rodríguez, 2015a: 16) En la tabla 5 se presentan las implicaciones que supone la puesta en práctica de la proalimentación para profesorado y estudiantes.

Tabla 5. Implicaciones para el profesorado y estudiantes al abordar la proalimentación

Profesorado	Estudiantes
<ul style="list-style-type: none">• Ayudar a los estudiantes a determinar lo que es un trabajo bien hecho.	<ul style="list-style-type: none">• Identificar los criterios de valoración como una parte de la tarea.• Valorar productos o actuaciones con criterios previamente establecidos y conocidos.
<ul style="list-style-type: none">• Confiar en la capacidad de los estudiantes para aprender por sí mismos.	<ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre los errores.• Identificar comunidades de prácticas como colaboradores.• Identificar comunidades de aprendizaje y redes sociales para compartir recursos.
<ul style="list-style-type: none">• Favorecer la regulación del aprendizaje mediante la autoevaluación, evaluación entre iguales o la coevaluación.	<ul style="list-style-type: none">• Implicarse en procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación.• Argumentar y fundamentar las valoraciones realizadas.• Ofrecer información proactiva sobre los resultados de la evaluación a sus compañeros.
<ul style="list-style-type: none">• Animar a los estudiantes a mantener un diálogo crítico sobre su formación.	<ul style="list-style-type: none">• Detectar lagunas formativas.• Establecer prioridades de mejora.• Proponer propuestas de mejora.• Reflexionar sobre sus resultados y el desarrollo de competencias.

La participación en la evaluación

El reto de la participación supone favorecer el diálogo y la colaboración de los estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma transparente. Esta participación, se puede concretar en los tres momentos del proceso de evaluación. Durante su planificación, momento en el cual se puede decidir o consensuar con los estudiantes su participación en la selección o definición de criterios, en la elección de los medios de evaluación, en el diseño de los instrumentos de evaluación y en el peso en el sistema de calificación. Igualmente, durante el desarrollo y resultados de la evaluación, los estudiantes pueden participar valorando los productos y actuaciones de aprendizaje mediante la autoevaluación, evaluación entre iguales o consensuando a través de la coevaluación. En la tabla 6 se presentan algunas de las implicaciones que la participación tiene para profesorado y estudiantado en el proceso de evaluación.

Tabla 6. Implicaciones para profesorado y estudiantado al abordar la participación

Profesorado	Estudiantado
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el diálogo y la colaboración sobre los medios e instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer y seleccionar tópicos para ensayos, proyectos, presentaciones, etc. • Proponer productos y actuaciones objeto de evaluación. • Diseñar productos y actuaciones objeto de evaluación. • Proponer instrumentos de evaluación. • Diseñar instrumentos de evaluación. • Argumentar sobre la ponderación en las calificaciones.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso de criterios y estándares de evaluación transparentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los criterios de valoración como una parte de la tarea. • Valorar productos o actuaciones con criterios previamente establecidos y conocidos. • Reelaborar criterios de evaluación. • Definir criterios de evaluación propios. • Argumentar y fundamentar las valoraciones realizadas.
<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar modalidades participativas de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación). 	<ul style="list-style-type: none"> • Implicarse en procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o coevaluación. • Revisar sus productos y actuaciones. • Revisar los productos y actuaciones de los compañeros. • Analizar y discutir las evaluaciones realizadas.

1.3. El papel de la tecnología en el proceso de evaluación

Afirmamos que el uso de una herramienta digital por sí mismo no produce una mejora del aprendizaje. Como ha destacado Rodecker (2013: 91), «la tarea más urgente es llevar a cabo el cambio conceptual pasando de la evaluación tradicional a desarrollar pedagogías, marcos teóricos, formatos y enfoques que reflejen las competencias centrales necesarias para la vida del siglo XXI, apoyado por políticas coherentes para implementar e incorporar la e-evaluación en la práctica educativa cotidiana». Así, tomando como partida el marco de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento, debemos plantearnos críticamente cuál es la función que puede desempeñar la tecnología como elemento que facilita o dificulta esta concepción evaluativa. Si algo distingue el desarrollo competencial es su complejidad y, consecuentemente, no podemos soñar con que la evaluación sea una tarea fácil. Es imprescindible contar con medios, técnicas e instrumentos que permitan abordar la complejidad. En esa situación, la tecnología puede desempeñar el papel de un gran aliado como medio facilitador.

Algunas de las herramientas que nos permiten trabajar con el enfoque de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento y que facilitan al profesorado y a los estudiantes el proceso de evaluación son (figura 6):

- DINNO®. Diseñador de innovaciones en evaluación.² Es una herramienta de escritorio que permite la elaboración de un plan de acción sobre la base de actuaciones priorizadas para incorporar innovaciones en el proceso de evaluación en las asignaturas (Ibarra y Rodríguez, 2016).
- DIPEval®. Diseño de procedimientos de evaluación.³ Es una herramienta de escritorio a través de la cual construimos procedimientos de evaluación para un programa, asignatura o unidad (Rodríguez e Ibarra, 2016).

Figura 6. Herramientas tecnológicas facilitadoras del proceso de evaluación como aprendizaje y empoderamiento



2. En: <http://dinno.evalfor.net/>.

3. En: <http://dipeval.uca.es/>.

- EvalCOMIX®. Servicio web para la e-evaluación.⁴ Permite el diseño y construcción de instrumentos de evaluación que podemos modificar, importar, exportar y compartir. Además, posibilita gestionar la evaluación favoreciendo la participación de los estudiantes, el seguimiento de las evaluaciones y calificaciones y simplificar los procesos de calificación y ponderación. A través de los instrumentos es posible discriminar los niveles de ejecución en las diferentes competencias evaluadas.

1.4. Alfabetización evaluadora del profesorado y los estudiantes

Los retos que supone en la educación superior la evaluación de competencias, el marco de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento y la integración de tecnología en el proceso de evaluación hacen necesaria y urgente una alfabetización del profesorado y de los estudiantes en evaluación (figura 7) desarrollada por expertos profesionales.

Figura 7. Elementos básicos de la alfabetización en evaluación



4. En: <http://evalcomix.uca.es>.

Actualmente, en algunas de nuestras universidades se desarrollan diferentes actividades formativas en evaluación dirigidas al profesorado universitario. No obstante, se trata de una formación puntual y a discreción de las unidades o equipos de gobierno responsables. Consideramos necesaria una mayor incidencia en una formación sistemática, de forma que no se siga haciendo lo de siempre con formatos o recursos diferentes o novedosos. Pero esta alfabetización y formación debe ser desarrollada por profesionales de la evaluación; es decir, es muy importante la formación, experiencia y marco conceptual de los formadores si verdaderamente queremos introducir innovaciones, guiar y mejorar. El mero hecho de ser profesorado universitario no faculta para formar en evaluación, se pueden perpetuar concepciones y prácticas contraproducentes y perversas. Tanto la evaluación como la formación deben ser sostenibles, no perjudicar el futuro.

En este sentido, en el contexto del Proyecto DevalSimWeb,⁵ un intento ha sido el «Programa formativo EVAPES-DevalSimWeb: Evaluación para el aprendizaje en la educación superior», diseñado con el objeto de desarrollar en el profesorado universitario cinco competencias transversales a la evaluación (juicio analítico y crítico, resolución de problemas, «sentido ético», toma de decisiones y «trabajo en equipo»). En la actualidad está integrado en el plan formativo para el profesorado de las universidades participantes en el proyecto: Pontificia Universidad Católica de Ecuador-Sede Ibarra, Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia y Universidad de Costa Rica. Igualmente se diseñaron e implementaron dos programas formativos sobre la base de las mismas competencias, el «Programa formativo APREVAL-DevalSimweb: Aprender evaluando en la educación superior», dirigido a estudiantes de primer curso universitario, y el «Programa formativo EDECOM-DevalSimWeb: Evaluación y desarrollo de competencias profesionales en la educación superior», orientado a estudiantes de último curso.

También para fomentar la alfabetización de los estudiantes en evaluación se han diseñado los cursos DevalS: «¿Cómo utilizar la

5. «Proyecto DevalSimWeb. Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas web», ref. ALFA III (2011)-10. Financiado por la Comisión Europea. En: <http://devalsimweb.eu>.

evaluación para aprender?», desarrollado en el marco del Proyecto DevalS.⁶ Estos cursos se fundamentan en cuatro competencias requeridas en el proceso de evaluación (análisis de información, aplicación de conocimientos, aprendizaje autónomo y argumentación) y están adaptados a cinco especialidades (ciencias de la salud, dirección y administración de empresas/finanzas y contabilidad, educación infantil, historia del arte e ingeniería). Se ha desarrollado una primera versión de los cursos, en alguna de sus especialidades, en las universidades de Cádiz, Rovira i Virgili, Salamanca y Sevilla.

Otra aportación interesante son los juegos de simulación para trabajar aspectos de la evaluación. En este sentido destacamos los juegos *Un día con EVA*,⁷ integrado en los programas formativos APREVAL-DevalSimWeb, EDECOM-DevalSimWeb y en los cursos DevalS y el juego EVONG⁸ incorporado en el módulo 2 de las cinco especialidades del curso DevalS.

Finalmente, señalamos la serie: *¿Cómo afrontar la evaluación como aprendizaje y empoderamiento?* (Ibarra y Rodríguez, 2015b) compuesta por documentos y por un conjunto de microvídeos sobre aspectos de la evaluación en la educación superior, diseñada con el fin de formar y orientar la puesta en práctica de innovaciones en evaluación.

1.5. Conclusiones

Las habilidades y competencias necesarias para el siglo XXI están en continua evolución, por lo que se reclama que la educación se centre en el desarrollo de habilidades básicas y transversales para el aprendizaje a lo largo de la vida. En este contexto, la evaluación como aprendizaje y empoderamiento supone un nuevo marco de referencia de evaluación en la educación superior coherente con esta situación de cambio, pero su puesta en práctica exige un cambio de mentalidad tanto por parte del profesorado como por parte de los estudiantes

6. «Proyecto DevalS. Desarrollo de la evaluación sostenible. Mejora de la competencia evaluadora de los estudiantes universitarios mediante simulaciones virtuales», ref. EDU2012-31804. Ministerio de Economía y Competitividad de España.

7. En: <http://eva.evalfor.net>.

8. En: <http://evong.evalfor.net>.

universitarios e, indiscutiblemente, exige también contar con el cambio de perspectiva de las autoridades académicas.

La tecnología desempeñará un papel esencial en la puesta en práctica de este marco evaluativo. El desarrollo de tecnologías como apps, tabletas, aprendizaje basado en juegos, analíticas de aprendizaje o la internet de las cosas tendrán un impacto significativo en los próximos años, pero, en cualquier caso, no debemos olvidar que los retos y principios de la evaluación como aprendizaje y empoderamiento deben orientar la práctica evaluativa en la educación superior.

No se trata de responder a cómo incorporar la tecnología en la actividad educativa, sino que la pregunta debería ser qué tecnología tenemos que desarrollar e impulsar para que en nuestras instituciones de educación superior los estudiantes se enfrenten a tareas de calidad, participen en la evaluación y reciban proalimentación, de forma que, en definitiva, aprendan a aprender y a autorregular su aprendizaje y proceso. Para ello es imprescindible la formación evaluadora de profesorado y estudiantado desde este enfoque. Aunque la tarea no se antoja fácil, ya que, como manifestaba Einstein, es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio.

Referencias bibliográficas

- Boud, D.; Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea.
- Caballero, J. A. *et al.* (2014). «Integrating External Evidences of Skill Assessment in Virtual Learning Environments. En: *E-Learning 2014 : Fifth International Conference on E-Learning*. Belgrado.
- Ibarra, M. S.; Rodríguez, G. (2010). «Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la Universidad». *Revista de Educación*, 351: 385-407. Disponible en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf.
- (2015a). *Conceptos básicos en evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la educación superior*. Cádiz: EVALfor-Grupo de Investigación. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/294581531_Conceptos_basicos_en_Evaluacion_como_aprendizaje_y_empoderamiento_en_la_Educacion_Superior.
- (dirs.) (2015b). *Serie ¿Cómo afrontar la evaluación como aprendizaje y empoderamiento?* [microvídeos]. Cádiz: EVALfor-Grupo de Inves-

- tigación. Disponible en: https://www.youtube.com/channel/UCJp_eJyqxOKtVQ68f4QIH-Q/playlists.
- (2016). *Guía Innovar en evaluación en la educación superior*. Cádiz: EVALfor-Grupo de Investigación. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/303305144_Guia_Innovar_en_evaluacion_en_la_Educacion_Superior.
- Redecker, C. (2013). *The Use of ICT for Assessment of Key Competences*. European Commission. Joint Research Centre. Luxemburgo: Institute for Prospective Technological Studies.
- Rodríguez, G.; Ibarra, M. S. (2015). «Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education». En: M. Peris Ortiz, M.; Merigó Lindahl, J. M. (eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1-20). Springer International Publishing.
- (2016). *Guía Diseñar procedimientos de evaluación en la educación superior*. Cádiz: EVALfor-Grupo de Investigación. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/303736390_Guia_Diseñar_procedimientos_de_evaluacion_en_la_Educacion_Superior.

2. CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES. PERSPECTIVA DE LAS PRIMERAS PROMOCIONES DE GRADUADOS

— Laura PONS

[lponsseg8@ub.edu]

**Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona**

— Charo BARRIOS, Pilar IRANZO

[charo.barrios@urv.cat], [pilar.iranzo@urv.cat]

**Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili**

Introducción

En el presente capítulo se va a analizar, en primer lugar, la opinión de las primeras promociones de graduados sobre las competencias más relevantes para su futuro laboral, el tipo de evaluación que ha sido más comúnmente utilizada por sus profesores, cómo consideran que esta les ha permitido desarrollar las competencias, así como las metodologías que más han ayudado a su desarrollo. En segundo lugar, estos resultados van a ser contrastados con los obtenidos en otros estudios nacionales e internacionales que han analizado la contribución de la Universidad al desarrollo profesional de los egresados.

Los resultados presentados aquí se han obtenido a través de un cuestionario administrado desde la primera promoción de graduados a los estudiantes que cursaban el último cuatrimestre de sus carreras. Los cuestionarios se han presentado anualmente desde el curso 2012-2013, excepto en las ingenierías (a partir del 2013-2014), que implantaron los nuevos planes de estudio un año más tarde. En total se han administrado 689 cuestionarios cerrados a estudiantes de las cuatro titulaciones analizadas de las siete universidades públicas estatales que han participado en la investigación (tabla 7). Cabe

destacar que, a pesar del objetivo inicial de obtener una recogida más uniforme de cuestionarios de cada titulación, el nivel de participación ha sido dispar.

Tabla 7. Datos totales de cuestionarios administrados

	UAB	UB	UGr	UIB	UOC	UPC	URV	Total
Educación Primaria	126	159	80	-	-	-	74	439
Farmacia	-	82	3	-	-	-	-	85
Ingeniería Electrónica Industrial	11	-	-	13	-	28	-	52
Ingeniería Informática	1	-	-	66	38	1	7	113
Total	138	241	83	79	38	29	81	689

El cuestionario se ha construido a partir del análisis de entrevistas realizadas a antiguos licenciados de las universidades participantes. Este consta de preguntas de caracterización del encuestado (edad, sexo, nota media obtenida en la carrera) y ocho preguntas sobre la percepción en torno a la metodología docente y las estrategias de evaluación utilizadas en las titulaciones y su relación con las competencias. En casi todas las preguntas se solicita indicar qué métodos o estrategias docentes se utilizaron más o menos y valorar su utilidad para el desarrollo y adquisición de competencias. En general, las preguntas proporcionan una lista de métodos docentes, estrategias de evaluación y competencias genéricas de entre las que elegir y cuyos resultados presentamos a continuación.

2.1. Resultados del estudio

Relevancia de las competencias y contribución de la Universidad

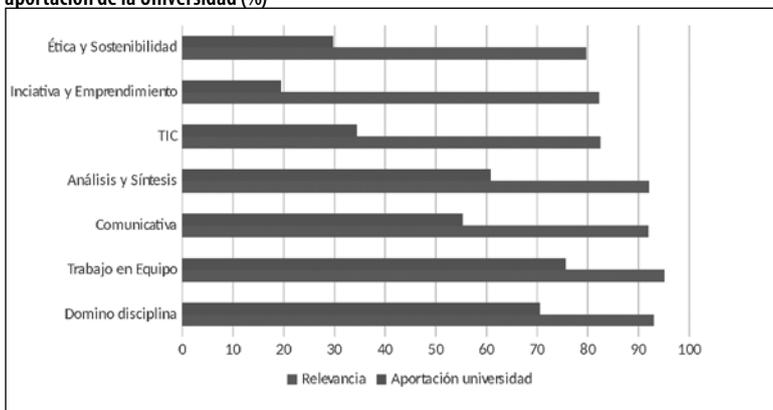
En el cuestionario se ha preguntado a los estudiantes qué competencias consideran más importantes para el mundo laboral (siendo 1 nada importante; y 4 muy importante) y para qué competencias la Universidad los ha preparado mejor.

En primer lugar, se ha observado una tendencia a afirmar que todas las competencias analizadas son importantes (gráfico 1). Sin embargo, destaca como más importante la competencia del «trabajo en equipo», puesto que el 71,55 % de los estudiantes han opinado que es muy importante y el 95 % ha considerado que es muy o bastante importante. Las otras tres competencias percibidas como muy o bastante importantes han sido el «dominio de la disciplina» (93 %), la capacidad de «análisis y síntesis» (92 %) y la «comunicativa» (91,86 %).

Se ha pedido a los estudiantes que valoraran del 1 (ninguna contribución) al 4 (gran contribución) de qué manera su paso por la Universidad ha contribuido al desarrollo de estas competencias. Las cuatro competencias consideradas como las más importantes son, a su vez, aquellas sobre las que los estudiantes han considerado que la Universidad más ha contribuido a su desarrollo. Según los participantes la contribución de esta al desarrollo de las siguientes competencias ha sido grande o moderada: un 75,62 % de los casos en la competencia «trabajo en equipo», 70,54 % en el «dominio de la disciplina», 60,82 % en la capacidad de «análisis y síntesis» y, finalmente, un 55,3 % en la «competencia comunicativa».

Sin embargo, en el otro extremo (ninguna o poca contribución), los estudiantes opinan que la Universidad ha contribuido poco o nada al desarrollo de la competencia de «emprendimiento» (78,81 %) y de la competencia de «ética y sostenibilidad» (68,79 %). Cabe destacar que estas dos competencias son las mismas que los estudiantes han valorado como menos importantes en la anterior pregunta del cuestionario. Se han correlacionado los resultados obtenidos respecto a las competencias que se han señalado como más importantes y la contribución de la Universidad a su desarrollo. No obstante, no se ha encontrado ninguna correlación significativa entre ambos resultados.

Gráfico 1. Percepción de los estudiantes acerca de la relevancia de las competencias y la aportación de la Universidad (%)



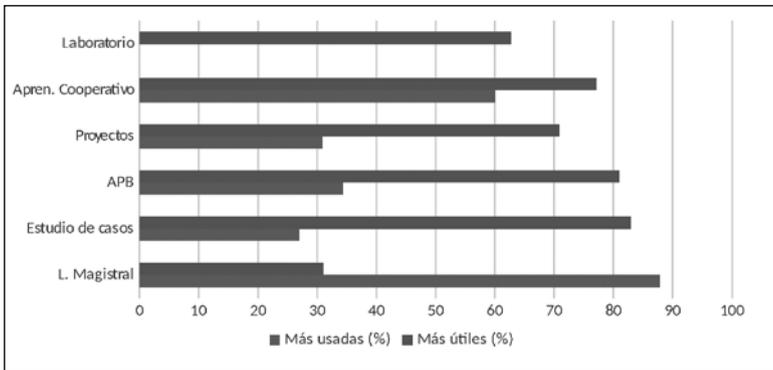
Si se analizan las respuestas por titulación, los resultados globalmente son similares. En concreto, tanto los estudios de Farmacia como los de educación consideran que las competencias más importantes son el «dominio de la disciplina» (97,65 % Farmacia; 94,1 % Educación), el «trabajo en equipo» (95,29 % Farmacia; 97,27 % Educación), la capacidad para «analizar y sintetizar» (96,47 % Farmacia; 90,66 % Educación) y la «competencia comunicativa» (92,94 % Farmacia; 93,62 % Educación). Los estudiantes de Ingeniería, por otra parte, perciben que la capacidad de «dominio de las herramientas informáticas» (78,84 % Electrónica; 89,38 % Informática) es importante para su desarrollo profesional. Los egresados de Ingeniería Informática, por su lado, no consideran que la competencia «comunicativa» sea tan importante como otras competencias.

Al igual que ha ocurrido con los resultados globales, las competencias consideradas más importantes para el desarrollo profesional de los titulados coinciden con aquellas en las que la Universidad más ha contribuido. En todas las titulaciones, la Universidad habría contribuido menos a la competencia de «emprendimiento» (20,05 % Educación; 15,29 % Farmacia; 23,07 % Ingeniería Electrónica; 18,58 % Ingeniería Informática).

Metodologías docentes

Se ha preguntado a los egresados qué metodologías han sido las más utilizadas y, en relación a éstas, cuáles consideran más útiles para potenciar su aprendizaje (gráfico 2). La metodología docente más utilizada es la lección magistral (el 87,81 % de los estudiantes han considerado que ha sido muy o bastante utilizada). En cambio, el 66,9 % de los estudiantes ha señalado que esta metodología es nada o poco útil para su proceso de aprendizaje y su desarrollo competencial. Una excepción son los egresados de Farmacia, que la han identificado en un 74 % de los casos como una metodología muy o bastante útil.

Gráfico 2. Percepción de los estudiantes del uso y la utilidad de las metodologías (%)



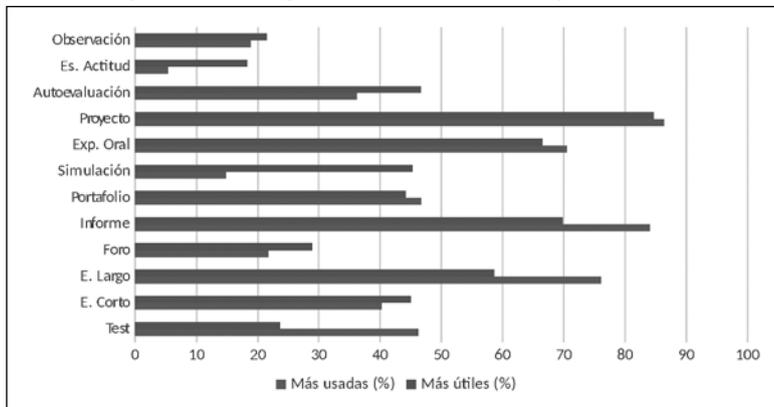
En esa línea, las otras metodologías por las que se ha preguntado –estudio de casos, aprendizaje basado en problemas (ABP), proyectos, aprendizaje cooperativo y experiencias de laboratorio– resultan ser poco o nada utilizadas globalmente, a pesar de que todas las titulaciones coinciden en que estas son muy o bastante útiles para el desarrollo competencial (estudio de casos 82,88 %; ABP 81 %; proyectos 70,82 %; aprendizaje cooperativo 62,7 %). También se han correlacionado los resultados de las metodologías docentes más utilizadas con los resultados de la percepción de utilidad de las mismas y no se ha encontrado ninguna correlación significativa.

Estrategias evaluativas

El cuestionario incluía dos preguntas en relación con las estrategias de evaluación percibidas como más utilizadas y más útiles para potenciar su aprendizaje a lo largo del grado. Las estrategias de evaluación sobre las que se ha preguntado han sido: exámenes tipo test, exámenes de respuesta corta, exámenes de desarrollo, foros virtuales, informes/memorias de prácticas, portafolios, simulaciones, exposiciones orales, trabajos/proyectos, sistemas de autoevaluación, escalas de actitudes y observaciones.

Por lo que respecta a las estrategias de evaluación (gráfico 3), los proyectos (86,4%), los exámenes de desarrollo (76,05%), los informes/memorias de prácticas (69,81%) y las exposiciones orales (66,5%) son las más utilizadas. En cambio, las menos o nada utilizadas son: la escala de actitud (7,98%), la observación (21,2%), el foro (24,1%) y las simulaciones (28,02%). Estas son, al mismo tiempo, a excepción de las simulaciones, las estrategias de evaluación que, según los estudiantes, han potenciado en menor medida su proceso de aprendizaje (escalas 75,62%; observación 71,98%; foro 67,2%). Asimismo, en un 74,76% de los casos, los estudiantes no han percibido que el examen tipo test haya potenciado su aprendizaje.

Gráfico 3. Percepción de las estrategias de evaluación más utilizadas y más útiles



A su vez, las estrategias de evaluación más utilizadas por los profesores son las mismas que los estudiantes han percibido como más potenciadoras de su aprendizaje (informe, 69,81 %; exposición oral, 66,5 %; examen de desarrollo 58,6 %), siendo los proyectos la estrategia que contribuye más a fomentar su proceso de aprendizaje (84,7 %). Estos resultados globales están en sintonía con los resultados obtenidos por cada titulación. De nuevo, la titulación de Farmacia es una excepción, ya que el examen tipo test es la estrategia de evaluación más utilizada (92,94 %).

En general, los estudiantes han considerado que los exámenes (tipo test, de respuesta corta y de desarrollo) han contribuido bastante a su proceso de aprendizaje (58,82 %; 81,18 % y 69,41 %, respectivamente). El informe de prácticas (58,82 %) también es una estrategia de las más utilizadas, aunque solo la mitad de los egresados ha considerado que ha contribuido significativamente a su proceso de aprendizaje (47,56 %).

Se han correlacionado los resultados de las estrategias de evaluación utilizadas con la percepción sobre su contribución al proceso de aprendizaje. Se ha encontrado una correlación significativa entre el poco uso de los foros virtuales y su baja contribución ($r = 0.510$) al aprendizaje y entre el poco uso de los portafolios y la percepción de su escasa contribución al mismo ($r = 0.674$). La titulación de Educación es una excepción, en el sentido de que el portafolio es bastante utilizado (67,43 %) y contribuye significativamente (63,1 %) al aprendizaje. Por otro lado, respecto a la estrategia de autoevaluación, menos de la mitad de los estudiantes (46,6 %) la consideran muy o bastante potenciadora de su aprendizaje.

Evaluación y competencias

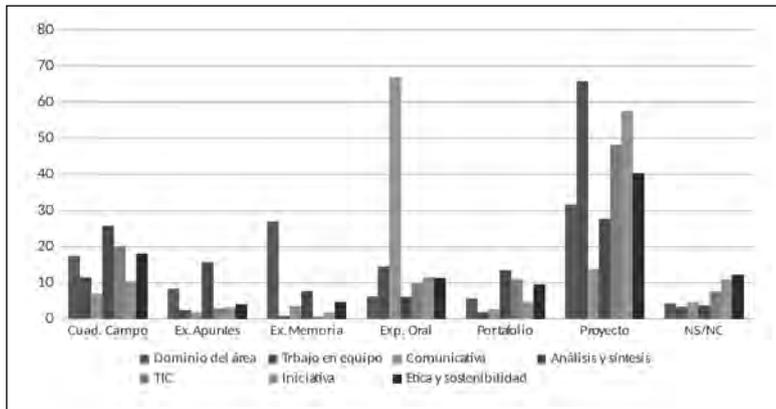
Finalmente, la última pregunta del cuestionario pedía relacionar cada competencia, de las siete analizadas, con la estrategia de evaluación que ha fomentado más su desarrollo.

En general, los estudiantes han opinado que los proyectos son la estrategia evaluativa más idónea para desarrollar diferentes competencias, ya que contribuyen al desarrollo y a la adquisición de la competencia «trabajo en equipo» (65,75 %), la competencia TIC

(48,19%), la competencia de «emprendimiento» (57,47%) y la competencia de «ética y sostenibilidad» (40,2%). Asimismo, las exposiciones orales son consideradas como la estrategia evaluativa que más favorece al desarrollo de la competencia «comunicativa» (66,91%).

Sin embargo, los estudiantes no han identificado una estrategia de evaluación que claramente desarrolle el «dominio del área», ni la competencia de «análisis y síntesis». De hecho, los egresados han considerado que el cuaderno de prácticas (25,69%) contribuye de igual forma que los proyectos (27,72%) a la adquisición de la competencia de «analizar, sintetizar y extraer conclusiones generales». Por otro lado, los exámenes, una estrategia de evaluación bastante utilizada según los estudiantes, no se ha asociado directamente con el desarrollo de ninguna competencia, aunque pueda contribuir en menor medida a su adquisición. Y parece que los portafolios tampoco han contribuido significativamente al desarrollo de las competencias analizadas.

Gráfico 4. Relación competencias con estrategias de evaluación (%)



El análisis de los resultados por titulaciones da una panorámica muy parecida a los resultados globales. En todas las titulaciones se ha considerado que el «proyecto» es la estrategia de evaluación más idónea para desarrollar todas las competencias, a excepción de la competencia «comunicativa» en la que la estrategia de evaluación más idónea es la exposición oral. No obstante, los egresados de la titulación de Farmacia opinan que el examen memorístico (64,7%

de los casos) es la estrategia evaluativa que ha contribuido más al desarrollo del «dominio de la disciplina». Asimismo, para los egresados de las dos titulaciones de Ingeniería, tanto los proyectos (46,67 %) como los cuadernos de prácticas (38,8 %) han promovido mucho o bastante el desarrollo de la capacidad para «utilizar herramientas informáticas».

Cuando se han correlacionado los resultados de la contribución de la Universidad al desarrollo de competencias y las estrategias evaluativas más utilizadas en cada titulación no se ha encontrado ninguna correlación significativa. Se han correlacionado también las metodologías docentes más empleadas en cada titulación con la contribución de la Universidad al desarrollo de competencias y solo se ha encontrado una correlación significativa en la titulación de Ingeniería Informática entre el uso del aprendizaje basado en problemas y la capacidad de «analizar, sintetizar y extraer conclusiones» ($r = 0.596$).

2.2. ¿Qué dicen otros estudios anteriores respecto a las categorías analizadas?

En este estudio –como se ha dicho– se ha analizado la percepción de las primeras promociones de graduados en cuatro titulaciones de siete universidades públicas. Existen otros estudios con objetivos similares que abarcan contextos geográficos diversos y cuya característica común es recoger información relativa a la contribución de la Universidad a la formación de sus titulados antes de la implantación de los planes de estudio inscritos en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por ello, este estudio tiene el valor de mostrar las tendencias sobre la contribución de la Universidad a la formación competencial, una vez implantados esos nuevos planes de estudio. Los estudios que se han analizado son:

- El Informe REFLEX (ANECA, 2008a, b), que recoge durante el curso 2004-2005 la opinión de estudiantes europeos que finalizaron sus estudios en el curso 1999-2000.
- El Informe PROFLEX (Mora, Carot y Conchado, 2009), que recoge, durante el curso 2007-2008 la opinión de estudiantes la-

tinoamericanos sobre los estudios realizados en la Universidad y que finalizaron en el curso 2002-2003.

- El Informe sobre los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España (ANECA, 2009), cuyos datos fueron recogidos en 2007.
- El informe «Universitat i treball a Catalunya, 2014» (AQU, 2014) muestra, entre otros, datos referidos a la opinión de titulados de las universidades catalanas (ocupados en el momento del informe) que acabaron sus estudios en el curso 2009-2010 sobre la distancia existente entre la formación recibida y las competencias más valiosas para su desempeño profesional.

Se van a analizar conjuntamente los resultados de los informes REFLEX (contexto europeo) y PROFLEX (contexto latinoamericano). Este último integra los datos obtenidos en el informe REFLEX (2008) y aporta un análisis más detallado por áreas de conocimiento, lo cual permite una visión contrastada de la situación internacional antes de la implantación del EEES en España. No obstante, hay que tener en cuenta que se parte de datos de diferentes momentos, contextos geográficos y situaciones laborales de los encuestados.

El análisis de estos estudios se va a centrar en las competencias percibidas como más valiosas para el desempeño profesional, en la contribución de la Universidad a su desarrollo y en la importancia de las estrategias metodológicas y de evaluación para el desarrollo competencial.

Respecto a las competencias percibidas como más valiosas para el desempeño profesional, cabe destacar que un aspecto analizado en esos informes es la valoración de la utilidad de los estudios para el desarrollo de la profesión. En estos informes, los estudiantes consideran que los estudios cursados son una buena base para la inserción laboral, el ejercicio profesional y la mejora de perspectivas personales y profesionales.

Aun así, cabe destacar las valoraciones de los españoles: son los que menos volverían a elegir los estudios realizados en la misma universidad (50 % frente a un 62 % aproximadamente en los países analizados) y los que más afirman que no volverían a hacer ningún estudio universitario (8,6 % frente al 2,4 % de europeos o el 0,5 %

de latinoamericanos). En ese sentido, también se recoge en el informe de ANECA (2009) que la formación universitaria se considera poco útil para incorporarse al mundo laboral. En cualquier caso, los egresados españoles destacaron, como aspectos positivos, que el paso por la Universidad sí les capacita para aprender rápidamente y tener una perspectiva abierta sobre diferentes campos del saber. Asimismo, desarrolla el «gusto por saber». Sin embargo, en el ámbito de Cataluña, AQU (2014) muestra que un 72 % de graduados elegiría la misma carrera si tuviera que comenzar de nuevo.

Por lo que respecta a la valoración de las competencias requeridas para el mundo laboral, apenas se observan diferencias entre los estudios. Las más requeridas para el desarrollo profesional serían: coordinar actividades, usar el tiempo eficazmente, trabajar en equipo y hacerse entender. En Cataluña (AQU, 2014), las cinco competencias que los egresados consideran necesarias para desarrollar su trabajo actual son la resolución de problemas, la toma de decisiones, el «trabajo en equipo», la «capacidad de gestión» y la «expresión oral».

En el estudio presentado en este libro se resalta con contundencia la competencia del «trabajo en equipo» como la más requerida. También destacan el «dominio de la disciplina», «el análisis y la síntesis» y la competencia «comunicativa», especialmente en las titulaciones de Educación y Farmacia, resultados que están en sintonía con los de AQU (2014). En el caso de las titulaciones de Ingeniería, se percibe como competencia más importante el uso de las «herramientas informáticas», relegando la competencia «comunicativa».

Respecto a las competencias menos relevantes para el desarrollo profesional, según los estudios internacionales, destacan el liderazgo y el uso de lenguas extranjeras, aunque se afirma que esta última es más necesaria en el proceso de selección que en el desarrollo de la profesión. Estas son las mismas competencias que, a su vez, los estudiantes perciben que la contribución por parte de la Universidad ha sido baja.

En relación con la contribución de la Universidad al desarrollo de competencias, siguiendo los informes REFLEX (2008) y PRO-FLEX (2009), globalmente existe cierto consenso en considerar que el paso por la Universidad ha contribuido más al desarrollo de competencias vinculadas a:

- a) el «dominio de la disciplina», especialmente los estudios del área de Salud;
- b) el «pensamiento analítico»;
- c) la «adquisición rápida de nuevos conocimientos» (especialmente en ciclos largos de carreras técnicas y de ciencias se valora más alto, mientras que en ciclos cortos de educación y ciencias sociales la valoran algo menos);
- d) la «comunicación» (hacerse entender, redactar informes y presentarlos en público), especialmente en el área de Educación, mientras que es mucho menor en el área de Salud;
- e) el «trabajo en equipo» (en estudios de ciclo largo del área de Educación se valora más, mientras que en Derecho se valora menos);
- f) el «trabajo bajo presión».

Existe coincidencia entre estas competencias y la valoración positiva que tienen los egresados de su propio nivel competencial. AQU (2014) también muestra que, globalmente, la formación recibida prácticamente en todas las competencias transversales se valora por encima del aprobado, excepto en el caso del liderazgo y los idiomas. Se observa, además, un incremento en el nivel de formación de todas las competencias transversales, de forma que «los esfuerzos de las universidades para adaptar los métodos formativos y fomentar otras habilidades competenciales además de las cognitivas, comienzan a dar sus frutos» (*ibid.*: 70).

En el sentido contrario, el informe PROFLEX (2009) señala que la Universidad ha contribuido menos al desarrollo de algunas competencias que coinciden con las que los egresados perciben tener menor desarrollo competencial y, al mismo tiempo, son menos requeridas en el puesto de trabajo:

- a) «Uso de idiomas extranjeros», especialmente en titulaciones de ciclo corto de Economía y de Ciencias Sociales;
- b) «Competencias relacionadas con el liderazgo» (negociar, detectar oportunidades, movilizar las capacidades de otros, hacer valer la autoridad);
- c) «Capacidad de emprendimiento»;
- d) «Uso de herramientas informáticas», excepto en carreras técnicas. En el estudio presentado aquí, otra competencia que apare-

ce como poco desarrollada es la relacionada con el «compromiso ético y sostenibilidad». En cambio, el informe AQU (2014) añade el proceso de «toma de decisiones» y la «resolución de problemas» como competencias poco desarrolladas.

Respecto a la importancia de las estrategias metodológicas y de evaluación para el desarrollo competencial, se observa que la metodología tradicional es la más utilizada (excepto entre los egresados ingleses y alemanes que señalan un mayor peso de las prácticas en empresas). En ese mismo sentido, los resultados de este estudio confirman que la lección magistral es reconocida por un 87,8% como una metodología muy o bastante utilizada.

En nuestro estudio queda patente que el trabajo en equipo se percibe como una metodología muy utilizada que, además, resulta muy valiosa para fomentar el aprendizaje. Asimismo, se hace referencia concreta a proyectos ABP (aprendizaje basado en problemas) como la metodología que más contribuye al desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis, aunque su uso no está demasiado generalizado.

Los resultados de los informes REFLEX (2008) y PROFLEX (2009) van en esa misma línea. El trabajo en equipo resulta ser especialmente aplicado en el área de Educación y Ciencias Sociales. Mucho menos lo señalan los egresados de áreas de Salud y Derecho. Otras metodologías como proyectos de investigación, prácticas en empresas, exposiciones orales, aprendizaje basado en problemas (ABP) son las menos utilizadas en general, aunque se observan ciertas diferencias según el área de conocimiento. Por ejemplo, las prácticas en empresa se desarrollan más en titulaciones del área de Salud, Ciencias Sociales y Educación, mientras que apenas se desarrollan en el área de Derecho, Humanidades o Ciencias. Los proyectos ABP se utilizan algo más en estudios de áreas de Ciencias Sociales y Técnicas, siendo casi inapreciables en Derecho o Salud.

Respecto a las estrategias de evaluación para la consecución competencial, en los informes REFLEX (2008) y PROFLEX (2009) se recogen algunas diferencias según las áreas de conocimiento. Por ejemplo, los trabajos escritos, aunque se utilizan de manera generalizada, destacan en el área de Educación y no se mencionan en las áreas de Economía, Derecho y Salud. Las pruebas tipo test son ampliamente utilizadas en el área de Salud mientras que apenas se

utilizan en Humanidades. Las exposiciones orales como estrategia evaluativa aparecen especialmente en el área de Educación y en algunos estudios de ciclo largo del área de Ciencias Sociales.

Nuestro estudio analiza la contribución al proceso de aprendizaje de dichas estrategias de evaluación. Se constata que la evaluación de proyectos es percibida como la estrategia que más potencia el aprendizaje y, en consecuencia, la que más favorece el desarrollo de diversas competencias (el «trabajo en equipo», uso de TIC, «emprendimiento» y «compromiso ético y sostenibilidad»). Asimismo, aunque en menor medida, el portafolio, además de ser bastante utilizado, es considerado de ayuda para el aprendizaje. Las pruebas tipo test se reconocen como poco utilizadas (excepto en los estudios de Farmacia), a la vez que poco potenciadoras de aprendizaje. En ese sentido, los exámenes tampoco están relacionados directamente con el desarrollo de ninguna competencia, excepto en Farmacia donde se señala que facilitan el dominio de la disciplina. Las exposiciones orales son valoradas por los egresados de este estudio como la estrategia que más favorece el desarrollo de las competencias comunicativas.

2.3. Conclusión

La perspectiva de las primeras promociones de graduados sobre la contribución de la Universidad al desarrollo de las competencias profesionales, analizada en este capítulo a partir de las respuestas obtenidas en el cuestionario, muestra que las competencias que los estudiantes consideran más importantes para su desarrollo profesional y en las que la Universidad más ha contribuido son las de «trabajo en equipo», dominio de la disciplina, capacidad de análisis y síntesis y la competencia «comunicativa». Por otra parte, aparecen una serie de competencias olvidadas o poco desarrolladas en la Universidad a pesar de ser consideradas transversales y de estar incluidas en el libro blanco de cada titulación como el «emprendimiento» y el «compromiso ético y la sostenibilidad». Estos resultados son consistentes con los obtenidos en estudios anteriores (REFLEX, 2008; PROFLEX, 2009; AQU, 2014).

Cabe destacar que las competencias que los graduados de este estudio consideran más importantes para su desarrollo profesional

tienden a ser las mismas que aquellas para las que la Universidad ha contribuido en mayor grado. Esto abre nuevos interrogantes que vale la pena investigar en el futuro: ¿Los estudiantes perciben que ciertas competencias son más importantes porque la Universidad ha contribuido más a su desarrollo, en comparación con otras? ¿La Universidad potencia más el desarrollo de las mismas porque realmente son más importantes para ejercer su profesión o debido a otras causas? ¿La Universidad consigue impactar legitimando lo que es importante o liderando y marcando dirección entre sus estudiantes acerca de lo que considera importante para el desempeño profesional?

Por otro lado, a pesar del cambio metodológico que pretendía fomentar el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudiantes opinan que la lección magistral sigue siendo la estrategia metodológica más utilizada y los exámenes la estrategia evaluativa más comúnmente aplicada, como ya han señalado el informe REFLEX (2008) y PROFLEX (2009) en su análisis de las percepciones de los licenciados todavía no inscritos en el Espacio Europeo. Lo resaltable es que los egresados perciben que ninguna de estas dos estrategias ha sido relevante para la adquisición de competencias. Asimismo, los actuales graduados opinan, tal como apuntaban estudios anteriores, que las estrategias metodológicas más útiles son el trabajo en equipo, el estudio de casos y el trabajo por proyectos, a pesar de ser, en general, poco utilizadas. En concreto se refieren a los proyectos como la estrategia que más fomenta el desarrollo competencial, puesto que a través de su realización se pueden desarrollar múltiples competencias.

Las estrategias evaluativas consideradas más potenciadoras del aprendizaje son los proyectos y las exposiciones orales. Por tanto, existe un desajuste entre las prácticas vigentes en la Universidad y cómo los estudiantes perciben que estas fomentan su desarrollo competencial. Asimismo, a pesar de que la autoevaluación y la autorregulación han sido consideradas centrales en el desarrollo competencial (Zimmerman, 2008), los participantes de este estudio no las han reconocido como potenciadoras del aprendizaje.

Por otro lado, los resultados también revelan la escasa relación entre las estrategias evaluativas utilizadas y el desarrollo de competencias, y entre las metodologías utilizadas y las competencias desarrolladas.

En definitiva, el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios cerrados administrados a los egresados ha señalado la distancia que hay entre las competencias que los egresados perciben como relevantes para su futuro profesional, es decir, aquellas para las que su paso por la Universidad debería contribuir a través de determinadas prácticas metodológicas y evaluativas, y lo que realmente los graduados perciben haber consolidado tras su paso por la Universidad. En consecuencia, desde el seno del ámbito universitario se debería reflexionar sobre qué función debe tener la Universidad y, por tanto, qué prácticas se deben llevar a cabo para tales fines.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2008a). *Proyecto REFLEX. Informe graduados. Titulados universitarios y mercado laboral*. Disponible en: https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos.ver_fichero.do?codigo=60.
- (2008b). *Proyecto REFLEX. Informe estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral*. Disponible en: https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos.ver_fichero.do?codigo=45.
- (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Disponible en: http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi_procesosil.pdf.
- AQU (2014). *Universitat i treball a Catalunya, 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- Mora, J. G.; Carot, J. M.; Conchado, A. (2009). *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa*. Disponible en: <http://ingenieria.uaslp.mx/web2010/Egresados/Proyecto%20REFLEX/Publicaci%C3%B3n%20PROFLEX.pdf>.
- Zimmerman, B. (2008). «Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects». *American Educational Research Journal*, 45 (1): 166-183.

3. ¿CÓMO CONTRIBUYE LA EVALUACIÓN AL APRENDIZAJE Y AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS? ANÁLISIS DEL DISCURSO ESTUDIANTIL

— Núria GINÉ

[nuria.gine@ub.edu]

Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

— Encarna GARCÍA, Lyda HALBAUT

[encarnagarcia@ub.edu], [halbaut@ub.edu]

Departament de Farmàcia i Tecnologia Farmacèutica
Universitat de Barcelona

Introducción

En el presente capítulo se recoge el saber experto del estudiantado sobre el proceso de desarrollo de competencias en el grado, y sobre la relación que este colectivo establece entre el desarrollo de competencias (especialmente las transversales) y los procesos de evaluación. La intención que se persigue es delinear algunas posibles explicaciones del efecto de la evaluación en el desarrollo (o no) de competencias a partir de plantearse la pregunta: ¿a qué lo atribuyen los estudiantes? Para dar respuesta a esta pregunta, se ha optado por recoger lo que dicen los propios estudiantes, de manera que el conocimiento no se desarrolle a partir de «hablar de ellos», sino recogiendo sus voces y actuando a manera de altavoz de sus propias expresiones.

3.1. Informantes y voces

La voz del estudiantado

El colectivo estudiantil es sujeto experto y protagonista del proceso de aprendizaje. Ciertamente, al estudiante universitario hay que

reconocerle un elevado grado de experticia en los procesos de aprendizaje y evaluación, puesto que su relación directa con la enseñanza formal ha sido de larga duración. Por otro lado, el estudiantado es protagonista porque experimenta en primera persona el fenómeno de aprender y, por ello, desarrolla un punto de vista y un saber complementario al del profesorado (a su vez protagonista inequívoco del proceso de enseñanza) en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

La importancia, relevancia y poder transformador de las aportaciones estudiantiles para la mejora de la educación tiene larga tradición (por ejemplo en Elliott, 1989; o Giroux, 1993) y más recientemente ha renovado su auge en el denominado «movimiento voz del alumnado» (entre otros: Flutter y Rudduck, 2004; McIntyre, Pedder y Rudduck, 2005; Thomson y Gunter, 2006). Las investigaciones realizadas bajo estos planteamientos indican que es imprescindible recoger los saberes estudiantiles si se quiere comprender realmente el complejo fenómeno educativo, puesto que por rigor científico se requiere la triangulación de miradas sobre un mismo fenómeno para poder conocerlo realmente. Obviamente, ninguno de los protagonistas reúne el dominio completo de la situación, pero las aportaciones de los estudiantes suelen estar menos representadas que las de los docentes, como lo indican algunos de los sujetos consultados en el marco de esta investigación:

Yo pienso que les podríamos ayudar más si nos escucharan, pero es que no nos escuchan. Ese es el problema. (D120)⁹

Los informantes, grupos de discusión y relatos

El auge de la investigación universitaria que recoge también el saber del alumnado ha coincidido en el tiempo con el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, muy probable-

9. Las diferentes unidades de significado emergidas de grupos de discusión y de relatos se han codificado con el fin de mantener su relación con los datos recogidos, al tiempo que se guarda la confidencialidad de los informantes. Así, D120 significa la unidad de significado número 120 de uno de los grupos de discusión.

mente debido a la necesidad de obtener una comprensión fundamentada de la situación de las instituciones de educación superior. En este marco se desarrollan amplios estudios (proyecto REFLEX en el curso 1999-2000; proyecto Tuning en sus diversas fases, la primera entre 2000 y 2002), en la mayoría de los cuales el estudiante universitario aporta su conocimiento a partir de encuestas o cuestionarios. Posteriormente, durante la implementación de los nuevos grados, se multiplican los estudios que las propias universidades generan para monitorizar el impacto de su puesta en marcha. Los estudiantes son a menudo consultados también en estos casos, y en algunas ocasiones se les da la oportunidad de expresarse abiertamente a partir de entrevistas abiertas o de grupos de discusión. A título de ejemplo, Del Rincón y González Geraldo (2010) captan las valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la Universidad de Castilla-La Mancha; o Ricoy, Sevillano y Feliz (2011) se interesan por la competencia digital necesaria para estudiantes de educación en diversas universidades españolas.

El contenido del presente capítulo se desarrolla especialmente a partir de una reciente investigación, tal y como se ha señalado en el prólogo, que, asumiendo la relevancia de la voz del estudiantado, complementa los anteriores estudios en diversos aspectos, entre los cuales son de destacar:

- Los sujetos son estudiantes que están finalizando estudios o son ya egresados, lo que les proporciona una visión general y retrospectiva de sus respectivos planes de estudio, que son los primeros estudios de grado terminados. Esta investigación, naturalmente, no era factible con anterioridad a la implementación completa de los grados.
- Se hace eco especialmente de las aportaciones obtenidas a través de instrumentos abiertos, como lo son los grupos de discusión (siete grupos) o los relatos (un total de 56).¹⁰ La expresión abierta enfatiza el protagonismo del estudiantado, puesto que son ellos

10. Cabe consignar que la misma investigación recoge complementariamente la percepción de los estudiantes a través de 774 cuestionarios abiertos y cerrados y ocho entrevistas, como se ha indicado en el prólogo.

mismos quienes seleccionan los temas, las relevancias, los énfasis, los matices y las prioridades del objeto de estudio.

- Su objeto de interés es la contribución de la evaluación al desarrollo de las competencias transversales. Se trata, pues, de un objeto de estudio que se halla presente en todas las universidades y en todas las carreras, por lo que se ha buscado la contribución de estudiantes de diversas universidades y carreras, como hemos indicado en el prólogo.

Las tres condiciones (novedad, protagonismo, transversalidad) son asumidas por los informantes con expresiones como la siguiente:

Aparte de esto, yo he tenido la percepción de que éramos conejitos de indias, porque todo venía de nuevo. Se nos reunía en reuniones que realmente no te decían nada. «No hace falta reunirnos, ya estamos suficiente nerviosos, ¿para qué tener que reunirnos por cosas que no sabéis bien?». Terminabas con la cabeza como un bombo. (D336)

A la vez, cabe destacar que más allá de subjetividades, emerge en el entrecruzamiento de discursos una visión completa y compleja, matizada, vívida y detallada del fenómeno objeto de estudio. Estas aportaciones se exponen seguidamente en tres grandes apartados dedicados a la identificación de competencias desarrolladas, a los elementos que condicionan este desarrollo y a la contribución de la evaluación al desarrollo de dichas competencias, respectivamente.

3.2. ¿Cuáles son las competencias desarrolladas por los estudiantes de las primeras promociones de grado?

Un primer objeto de interés al abordar el tema de la posible influencia de la evaluación en el desarrollo de competencias es, obviamente, preguntarse si los estudiantes perciben haber desarrollado competencias en su paso por la Universidad. En este sentido, cuando el estudiantado se propone identificar las competencias que han desarrollado (especialmente, las transversales) se encuentra una primera dificultad: la de conceptualizar el objeto del que se habla. Efectivamente, una parte importante de las aportaciones del estudiantado

se refieren a que el concepto de competencia transversal es difuso e inconcreto, añadiéndose a ello que ha notado en algunos docentes una cierta pasividad o resistencia a su implementación.

Es que, claro, las competencias son difíciles de definir, y quizás por eso no hemos sido capaces de identificar más de dos o tres competencias. Porque la manera como se definen las competencias es muy ambigua, abstracta y difícil de identificar. Y quizás hemos aprendido más, pero no sabemos cuáles son. (D594)

Porque, a lo largo de la carrera, a nosotros, de las competencias que aparecen ahí, muy guapas, en la guía docente, simplemente nos han dicho que (citando a algunos profesores) «eso es paja», en pocas palabras. Lo han cogido del libro blanco y lo han ido colocando. (D625, D626 y D627)

Asociados a estas condiciones, los estudiantes detectan algunos aspectos no deseables de estos primeros grados, como son la escasa repercusión del desarrollo de competencias en la calificación («Entonces, el nivel de evaluación de competencias, en general, es bajo. No ha habido un análisis o una evaluación de si se han adquirido o no», D893), o la sensación de que, al ser más concretos los objetivos de las licenciaturas o diplomaturas, se pueda afirmar que «las competencias de antes eran mejores que ahora, para mí. Personalmente es así» (D632). En este escenario, las competencias que reconocen haber desarrollado son:

- El «trabajo en equipo», que se menciona de manera mayoritaria, reconociendo en todos los casos su frecuencia: «Casi en todas las asignaturas, todos los trabajos (podríamos excluir un par de asignaturas), la mayoría de trabajos han sido en grupo» (D146). Sin embargo, solo algunos estudiantes aseguran que «nosotros lo hemos trabajado bien y es lo que más he aprendido» (D97), porque se cuestionan si realmente la cotidianidad del trabajo en grupo asegura la adquisición de la competencia, ya que «¿Cuál es el objetivo de trabajar en equipo? Nosotros siempre hemos sido los mismos: uno que lo hace todo, los otros tres que no se hacen notar, y uno que no hace nada [...]. Pero ¿hemos adquirido esta competencia?» (D827).

- La «capacidad comunicativa» también se menciona con profusión, aunque no es universal como la anterior. Está especialmente asociada a la realización de exposiciones orales, ya que «hablar en público, a mí por lo menos, personalmente me sirve un montón el tema; porque antes, en la licenciatura, no lo sé, pero creo que se hacían bastante menos exposiciones. Y a la hora de hablar en público te quita vergüenza, y el día de mañana es básico» (D41). En este caso, el punto débil se encuentra en el dominio de la lengua inglesa, destacando en todos los grupos que es de gran importancia; por ejemplo, porque «la ingeniería en general está hecha en inglés» (D818), o porque «todos la piden para acceder en cualquier sitio de trabajo, y para entender el lenguaje científico, y para entenderte con los profesionales de otros sitios» (D582). Sin embargo, los graduados echan en falta la formación en esta competencia, que se desarrolla poco en la Universidad, aunque sí se exige, y proponen alternativas como «dar la oportunidad de revisar o poner al día tu nivel de inglés con una optativa de idioma, por ejemplo» (D593), o bien introducir «asignaturas y documentos en inglés» (D589).
- La «capacidad de gestión de la información» y la «capacidad de aprendizaje» siguen en grado de reconocimiento a las dos anteriores. Estas dos competencias son percibidas como las más propias y básicas que hay que desarrollar en la Universidad, y se describen de formas muy diversas, desde «saberse espabilar» (D346) hasta considerar que «la mejor competencia es saberse adaptar a cualquier situación y aprender a lo largo de la vida. Siempre hemos de seguir aprendiendo» (D243).

Por el contrario, hay tres competencias transversales cuyo desarrollo queda muy poco contemplado en la Universidad según la opinión de los estudiantes: el «compromiso social», la «responsabilidad», y la «capacidad creativa y emprendedora». En los tres casos, aunque se reconoce su importancia –por ejemplo, respecto al compromiso social se comenta que «A mí me ha tocado diseñar motores de misiles, y entonces te lo planteas» (395)–, predomina entre el estudiantado la dificultad tanto de imaginar su significado –el «compromiso social», por ejemplo, se asocia a no copiar en un examen o a presentar un trabajo mal hecho– como de relacionarlas con

cretamente con contenidos desarrollados a lo largo de la carrera, ya que son «mucha gente que se ve que no se lo han enseñado. Pero yo lo veo más como profesional. ¿Y por qué no te las valoran?» (D743).

Finalmente, y para cerrar este primer apartado, se constatan dos aspectos que atraviesan las referencias del estudiantado a la identificación de competencias: en primer lugar, se percibe una cierta inseguridad en relación con qué serán realmente capaces de resolver cuando salgan de la Universidad; en segundo lugar, se constata que los estudiantes toman conciencia de haber desarrollado (o no) competencias en la Universidad una vez ya han tenido contacto con el mundo laboral.

3.3. Dentro del ámbito académico, ¿qué elementos parecen ser más relevantes?

La interconexión que existe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación¹¹ provoca que los estudiantes identifiquen de forma indisoluble gran cantidad de componentes que, dentro del ámbito académico, favorecen o dificultan el desarrollo de competencias. Estos componentes se pueden distribuir en tres grandes grupos: los asociados a la práctica de aula, los referentes a aspectos institucionales y los relativos a profesorado y contenidos.

Componentes de la práctica de aula

Se consideran fundamentalmente tres aspectos: estrategias de enseñanza-aprendizaje (que obtiene el mayor número de referencias), gestión de aula y tipos de instrumentos o técnicas. Tanto respecto a la gestión de aula (organización de estudiantes en grupos de trabajo, clima de aula o trabajo autónomo) como en cuanto a los instrumentos y técnicas (clases magistrales, debates, exposiciones, simulaciones, etc.), los estudiantes refieren ventajas e inconvenientes diversos,

11. «A la par que se enseña, se evalúa formativamente, y la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y la práctica correctiva» (Díaz Barriga, 2007).

relacionándolos siempre de forma congruente con las finalidades y tipo de aprendizajes que vehiculan. En cuanto a las estrategias, estas son desarrolladas con gran cantidad de matices; destacan aquellas que a su parecer se relacionan en mayor grado con el desarrollo de competencias. En un orden de mayor a menor frecuencia, las características que reúnen estas estrategias son:

- **Relación teoría-práctica.** Es imprescindible para aprender realmente.

[Es] esencial porque a veces no entiendes la teoría hasta que no la pones en práctica; y la mezcla entre ambas, es decir, si tienes una clase de dos horas: la primera media hora de teoría y después la práctica. (D864)

- **Prácticas externas, en el contexto.** Son de elevado potencial para aprender; y este es mayor si está ligado a la formación académica (con seguimiento académico o alternando con asignaturas relacionadas).

Aprendes mucho más en los periodos de prácticas, es decir, en seis meses, que no en todo el grado en el que te han explicado cosas. (D776)

- **Propuestas elaborativas, abiertas, situadas.** El docente plantea situaciones concretas que el estudiante ha de elaborar y resolver de manera competente (no siempre igual) con las ayudas necesarias.

Recuerdo una práctica de [asignatura], por ejemplo, en la que fuimos a hacer un análisis de sustancias; nos dieron unos libros, y allí es donde estaba el temario y tenías que encontrar su resolución. Yo creo que, con esta metodología, sí. (D470)

- **Participación activa y responsable del estudiante.** Se fomenta esta actitud, bien a través de la diversificación de tareas según sean los intereses o a partir del compromiso.

Hemos trabajado el tema de seguir tu aprendizaje como alumno usando herramientas válidas para ir construyendo lo que ibas haciendo en clase. (D154)

- **Ejercitación.** Es apreciada para aprender competencias, siempre que no se convierta en una pura repetición de esquemas.

En muchas prácticas estamos demasiado guiados, y al final no acabas pensando tú, sino que simplemente te vas a ceñir, siguiendo punto a punto, a lo que te están pidiendo. (D620)

Componentes institucionales

En este primer ciclo completo de implementación de los grados (la concreción del cual se achaca a facultades, jefes de estudio o gestión institucional en general), las palabras de los estudiantes permiten apreciar los vaivenes, las dudas, las dificultades, las contradicciones..., así como los aciertos de todo proceso de cambio. Su percepción de ser «conejiillos de indias» es muy latente, y a partir de ella se sienten impelidos a proponer condiciones de mejora en aspectos que les parecen fundamentales, como son:

- Los planes de estudio: duración temporal y número de créditos por asignatura, estabilidad de contenidos, diseño de prácticas y TFG, selección de menciones o especialidades (que disponen de pocos créditos y no permiten realmente especializarse), orientación al estudiantado, o coordinación de los equipos docentes. Este último aspecto es el más mencionado, y se relaciona de manera preferente con la formación competencial.

Es esencial que cada profesor tenga una visión global también de las otras asignaturas no solo para no contradecirse, sino también para favorecer las interconexiones entre los conocimientos que haces en una y en la otra. (D605)

- La organización y gestión académica de la Facultad merece atención en aspectos como: el mantenimiento de inercias, cierto grado de improvisación, la cantidad excesiva de estudiantes en el aula y, de manera destacada, la gestión académica. En este último aspecto, los estudiantes reconocen las «buenas intenciones» de una parte del profesorado, y por ello sugieren actividades de

información y de formación (en metodologías, por ejemplo) del profesorado, porque «quizás les venía un poco grande el cambio este tan brusco» (D384).

Profesorado y contenidos

La forma de ser y hacer del profesorado es relevante y, a veces, determinante para aprender («la clave de las asignaturas radica mucho en conocer quién es tu profesor», D222). Las condiciones favorecedoras del aprendizaje que se le consideran a este colectivo son: mantener una relación respetuosa (ser cercano, accesible), ser experto en la materia (y, siempre que sea posible, haberla ejercido en el ámbito laboral), disponer de recursos didácticos y, finalmente, ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace.

La referencia a los contenidos es escasa en número (quizás porque es lo más específico de cada carrera y, al estar mezclados los estudiantes de diferentes grados, no favorece el intercambio). Sin embargo, sí se explicitan algunas condiciones deseables: selección suficiente y pertinente (con referencias al dilema entre generalizar o especializar), relevancia (con referencia a créditos optativos de escasa aportación), ser vividos, experienciales, significativos (con referencia a su relación con la realidad) y, finalmente, coordinados en equipo docente (aspecto complementario a la coordinación del profesorado a nivel institucional).

3.4. Contribución de la evaluación al desarrollo de competencias

Los estudiantes desarrollan con igual o mayor detalle en qué forma los procesos de evaluación contribuyen al desarrollo de competencias transversales. Estas aportaciones se han agrupado en tres apartados: valoraciones generales, componentes específicos del proceso de evaluación, y características esenciales de la evaluación por competencias.

Valoraciones generales

En su visión retrospectiva, los graduados dejan sentir inquietudes y valores asociados al proceso de evaluación vivido que se refieren más al mecanismo de evaluación que a sus características y finalidades. De entre estas consideraciones, destaca:

- a) *Es necesario y es un valor positivo que la evaluación guarde coherencia entre sus diversos componentes.* Especialmente, los graduados acusan un elevado número de incoherencias entre el tipo de aprendizaje realizado y el instrumento con que se evalúa este aprendizaje. Por ejemplo, evaluar las prácticas externas mediante un examen único para todos los estudiantes:

Después, aquel alumno va a estudiar durante el fin de semana, una semana o lo que sea para hacer el examen. No..., no se tendrá que preparar para demostrar lo que ha aprendido en estos seis meses. Entonces, yo creo que esto es un tema importante que abordar, ¿no? Para mejorar la evaluación. (D545)

- b) *En términos generales, no se han dado cambios profundos en los procesos de evaluación en el grado.* Aunque hay experiencias destacadas de evaluación competencial, se apunta que quizás lo que más ha cambiado es el número de trabajos requeridos para la evaluación continuada, que es notoriamente elevado en cantidad o en tiempo preciso.

... quitan parciales y tal. Y hay muchas asignaturas. Por ejemplo se te juntan las asignaturas y ya te tienes que dejar para setiembre sí o sí, porque no te puedes ir con 300 portfolios al final con cada asignatura. (D46)

Componentes específicos del proceso de evaluación

Si se toma el número total de aportaciones que hacen los estudiantes como un indicador de énfasis o de relevancia, los componentes de la evaluación que en mayor grado inciden en el desarrollo de competen-

cias son de menor a mayor importancia: agentes, objeto, calificación y –de manera muy destacada del resto en número de referencias– instrumentación.

a) *En la evaluación competencial se diversifica el número de agentes de evaluación.* Así parece ser en las aulas universitarias, pues los graduados identifican indiscutiblemente al profesor como evaluador, pero también al equipo docente de cada asignatura (que consensua criterios u objetos), al estudiante mediante la autoevaluación, al conjunto de estudiantes en procesos de coevaluación, o, de forma más minoritaria, al tutor o tutora de prácticas externas.

La evaluación entre pares la utilizamos mucho y aquí sí que se hacen muy evidentes (los criterios de realización y evaluación) cuando ves a otra persona. (D165)

b) *Como objeto de evaluación, aun orientándose hacia competencias, siguen predominando los contenidos.* Los estudiantes aprecian una cierta tendencia a evaluar contenidos específicos, pues se dan cuenta de que «sabemos de química, biología, astronomía, de todo. Pero luego no sabemos de nada si nos ponen ante una situación real» (D74). Aun así, denotan también que se están produciendo tentativas, formales o profundas, hacia la evaluación competencial.

Empecé con el plan antiguo y, al hacer el cambio, sí que pienso que se evalúan otras cosas que antes no se tenían en cuenta porque era solo al final del semestre: aprobar el examen final. (D356)

c) *El examen sigue siendo determinante a la hora de calificar.* Aun en un marco de diversificación de los instrumentos de evaluación, muchas veces el examen resulta determinante a la hora de aprobar o suspender.

Es verdad que ponían trabajos –al principio, tutorizados, pero después la cosa era un poco diferente–. Pero si no aprobabas el examen, no aprobabas la asignatura. (D442)

- d) *Los instrumentos de evaluación se diversifican de manera espectacular, tendiendo en su gran mayoría a la evaluación de competencias.* En la enumeración de estos instrumentos, predominan, en número de referencias, el examen, la resolución de casos o la elaboración de productos y la exposición oral. Con menor número de referencias, aparecen también el proyecto o monográfico (entre ellos el TFG), la rúbrica y la guía, la simulación situada, la carpeta de aprendizaje y el diario personal, el diagrama y el mapa conceptual y, finalmente, la recensión, la síntesis y el informe. Los estudiantes no descalifican ninguno de estos instrumentos para el desarrollo de competencias, puesto que incluso el examen se considera necesario para evaluar contenidos que afectan a competencias (especialmente competencias específicas). Lo que sí se denuncia es el abuso de alguno de los instrumentos o, como se indicó anteriormente, la incongruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa.

Características esenciales de una evaluación por competencias

Posiblemente, las aportaciones de los graduados toman su punto álgido (en número de intervenciones y en calidad argumentativa) cuando se refieren a las características esenciales que debería reunir (y, según su experiencia, reúne) la evaluación que fomenta el desarrollo de competencias. Más allá de la descripción de instrumentos, agentes, tiempos y objetos de evaluación, los estudiantes refieren en un número importante las condiciones que reúne en mayor o menor grado una evaluación orientada a evaluar (tanto monitorizar como calificar) competencias. En este sentido, se puede afirmar que, cuantas más de estas características reúna un proceso de evaluación, mayor será la potencialidad de este proceso para fomentar el desarrollo competencial. Se identifican, en orden de mayor a menor frecuencia, las siguientes características:

- **Retroacción.** Además de ser la característica más recurrente en todos los grupos de discusión y grados, algunos estudiantes la consideran esencial, pues no solo se echa en falta si no se da («Lo que falta mucho en la evaluación es el *feedback*», D576), sino que

«las asignaturas que te han dejado un buen sabor de boca han sido aquellas en las que estaba previsto que hablaras de la evaluación, hubiera ido bien o mal. Una parte de la evaluación es comentar tu trabajo en grupo o tu examen» (D310). La relevancia que toma la retroacción entre el alumnado también se hace evidente por la cantidad de matices con que se configura, lo que permite afirmar que no solo es necesario que haya *feedback*, sino que este reúna al menos dos condiciones:

- Tiene que producirse en un lapso de tiempo suficiente («Me he encontrado con asignaturas en las que semanalmente tenías que entregar cosas y no había un *feedback*, y no sabías si lo estabas haciendo bien, porque si no te lo decían la primera vez, las siguientes veces hacías lo mismo» D283). Cabe destacar que en el mismo sentido se pronuncian Gibbs y Simpson (2009: 27) cuando afirman que es necesario «ofrecer el *feedback* a tiempo para que sea recibido cuando todavía le importa a los estudiantes y puedan utilizarlo en un aprendizaje posterior o puedan recibir ayuda».
- Ha de ser informada, orientativa para el estudiante, puesto que: «Yo he hecho trabajos y he sacado un 9,5 y he ido a hablar para saber cómo poder mejorarlo y me han dicho que estaba muy bien y no me han dicho qué se tenía que mejorar» (D313). De nuevo es destacable la coincidencia con Gibbs y Simpson (2009: 25), quienes consideran que conviene «dar suficiente *feedback* con suficiente frecuencia y con suficiente detalle».
- **Reflexividad.** Los mecanismos de reflexividad fomentan que el propio estudiante pueda incorporar información significativa al proceso de aprendizaje para mejorar sus resultados. Para realizar este proceso de mejora, activo y responsable, los estudiantes dicen valorar tres condiciones:
 - Es imprescindible conocer los criterios de realización y de evaluación: «Si nos quieres evaluar competencias digitales, dinos cómo las evaluarás y así aprenderemos cómo lo tenemos que hacer» (D290). Gibbs y Simpson (2009: 35) coinciden nuevamente con los graduados cuando constatan que «los estudiantes tienen que entender qué tipo de tarea deberán realizar cuando se propone una actividad de

aprendizaje y qué contará como “bueno” cuando lo intenten».

- Siempre que sea posible, hay que aportar algo propio al proceso de aprendizaje y de evaluación. Los estudiantes aprecian que en determinadas ocasiones puedan elegir la temática del trabajo (por ejemplo, en el TFG) o el ámbito de la competencia (por ejemplo, en las prácticas externas) e, incluso, refieren alguna experiencia de cómo aportar su punto de vista a los criterios de evaluación: «A mí me hubiera gustado que en la carrera los profesores nos hubieran hecho partícipes del proceso de evaluación. Recuerdo solo un caso en el que el maestro nos dijo: “¿Vosotros qué creéis que tenemos que evaluar de todo lo que hemos hecho?”» (D269).
- Se han de dar la corresponsabilidad y los mecanismos para percibir progreso. Esta es una de las condiciones que los estudiantes consideran menos generalizable, puesto que «es decisión propia, decisión del alumno: si quiere trabajar más o quiere trabajar menos, si quiere aprender más o aprender menos, o desea aprovechar “en directo” ya que está, o quiere acabar e irse de aquí» (D758).
- **Integración.** Uno de los requisitos de la competencia es la movilización e integración de diferentes saberes. Los estudiantes identifican coherentemente la potencialidad formativa en competencias que poseen aquellos instrumentos de aprendizaje y evaluación que integran diversos tipos de conocimiento, como son el trabajo de fin de grado (TFG), las prácticas externas o la resolución de casos, porque «para resolver una situación en la práctica no tienes suficiente con una asignatura (si no es una cosa muy concreta, como un análisis o definir un tema). Si es una situación real, necesita muchas veces los conocimientos de más de una asignatura» (D606).
- **Situación.** En coherencia con las dos características esenciales anteriores, los estudiantes valoran positivamente que el proceso de evaluación establezca relación con la vida real (profesional, ciudadana), de manera que las evidencias que se requieran o que se les pidan para aprobar estén situadas en escenarios completos y complejos (simulados o reales). Los estudiantes apuntan que les es más factible evaluar su competencia «sobre

todo en aquellas partes más prácticas en las que tú te ponías en situación» (D266).

- **Aplicación.** Finalmente, la evaluación tendría que ofrecer la oportunidad de aplicar los contenidos aprendidos. Este aspecto, a menudo de aplicación limitada a una asignatura o a una parte de esta, mantiene una gran coherencia con los componentes que se valoran en las prácticas de aula (especialmente la relación entre teoría y práctica o la ejercitación). Los estudiantes relatan diversas experiencias de aplicación, algunas de ellas singulares, como la de una asignatura orientada a la gestión de proyectos donde «cada uno [de los estudiantes de cuarto] tenemos que llevar alumnos de segundo en una práctica que tienen que hacer en grupo. Yo creo que es la única forma. Somos sus líderes, les distribuimos el trabajo, miramos que el trabajo esté al día, etcétera. A nosotros nos evalúan ser el líder y también tienen en cuenta nuestra opinión sobre quién ha trabajado, quién no. Tenemos reuniones, tienes un diario personal que puede leer el profesor, etcétera» (D860).

3.5. A manera de conclusión: condiciones de la evaluación que contribuye al aprendizaje y desarrollo de competencias

La aportación que realizan los primeros graduados reconoce, en líneas generales, que la Universidad forma en competencias transversales a través de determinados procesos de evaluación. Sin embargo, la riqueza de su discurso permite, por un lado, matizar las condiciones en que esto se produce y en las que no. Por otro lado (respondiendo a la pregunta que se formula al inicio del capítulo), nos indica cuáles son los aspectos que el estudiantado percibe o valora especialmente a través de los énfasis que se producen en sus aportaciones, sobre todo en forma de frecuencia de surgimiento (puesto que se les consulta a partir de instrumentos de investigación abiertos). A manera de síntesis de su discurso, se puede indicar lo siguiente:

- En su paso por los primeros grados, los estudiantes universitarios han aprendido y desarrollado competencias transversales. Sin embargo, el dominio de estas competencias no es equilibrado, con un destacado predominio de las competencias de «trabajo en equipo», «capacidad de gestión de la información», «capacidad de aprendizaje» y «capacidad comunicativa» (con importante déficit en dominio del inglés). Quedan, por tanto, escasamente representadas y mínimamente visualizadas las competencias de «compromiso social», «responsabilidad», y «capacidad creativa y emprendedora».
- Se detecta y se relata una innegable influencia entre procesos de evaluación y aprendizaje y desarrollo de competencias. Sin embargo, se destaca:
 - La evaluación no es un fenómeno aislado de otros componentes académicos, como son la gestión de aula, la selección de contenidos, el perfil del profesorado o los instrumentos y metodologías concretados en el aula.
 - El proceso de evaluación seleccionado por el docente o equipo educativo es más potente para aprender y desarrollar competencias cuando reúne una o más de las siguientes características esenciales: retroacción, reflexividad, integración, situación y aplicación.
- Por estos motivos, las propuestas didácticas (estrategias, instrumentos, evidencias, etc.) para el aprendizaje y evaluación de competencias, como son las prácticas externas (que reúnen situación, aplicación e integración y, frecuentemente, retroacción y reflexividad) o el trabajo final de grado (TFG), ocupan un lugar destacado en la valoración positiva del estudiantado (y otras experiencias similares se suman a esta valoración en la medida en que reúnan el número máximo de características).
- Con la implantación del grado se denotan, en general, avances hacia el aprendizaje y desarrollo de competencias, ya que, de hecho, todos los grupos y todos los estudiantes pueden recordar un mayor o menor número de experiencias satisfactorias en este sentido. Sin embargo, se detectan en el entorno de esta primera promoción vaivenes, inconsistencias, dificultades o resistencias. Por ello convendría incentivar los avances y reducir los inconvenientes, por ejemplo, con estas acciones:

- Afianzar (generalizar, incentivar) buenas prácticas.
- Revisar y modificar opciones tomadas (planes de estudios y sus decisiones sobre itinerarios, diseño de prácticas, número de créditos y contenidos de asignaturas, etc.).
- Asegurar condiciones idóneas (por ejemplo, grupos pequeños).
- Formar al profesorado para la docencia o actualizar sus conocimientos docentes.
- Fomentar los equipos docentes y la coordinación del profesorado.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2007). *Informe Reflex: el profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Informe ejecutivo*. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf.
- Del Rincón, B.; González Geraldo, J. L. (2010). «La voz de los estudiantes en el EEES: valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM». *Revista Docencia e Investigación*, 20: 59-85.
- Díaz Barriga, F. (2007). «Enseñanza situada y evaluación auténtica: un binomio indisoluble». *Novedades Educativas*, 199: 4-8.
- Elliott, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
- Flutter, J.; Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?* Londres: Routledge Falmer.
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje* (Cuadernos de Docencia Universitaria, nº 13). Barcelona: Octaedro-ICE, UB.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- González, J.; Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- McIntyre, D.; Pedder, D.; Rudduck, J. (2005). «Pupil voice: comfortable and uncomfortable learnings for teachers». *Research Papers in Education*, 20: 149-168.
- Ricoy, M. C.; Sevillano, M. L.; Feliz, T. (2011). «Competencias necesarias para la utilización de las principales herramientas de internet en la educación». *Revista de Educación*, 356: 483-507.
- Thomson, P.; Gunter, H. (2006). «From “consulting pupils” to “pupils as researchers”, a situated case narrative». *British Educational Research Journal*, 32 (6): 839-856.

4. LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO RESPECTO A LA EVALUACIÓN FAVORECEDORA DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

— **Jaume FABREGAT**

[jaime.fabregat@upc.edu]

**Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Industrial de Barcelona
Universitat Politècnica de Catalunya**

— **Lourdes GUARDIA**

[lguardia@uoc.edu]

**Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya**

— **Anna FORÉS**

[annafores@ub.edu]

**Departament de Didàctica i Organització Educativa
Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona**

Introducción

Este capítulo trata de lo que opina el profesorado respecto a la evaluación, poniendo énfasis en la perspectiva aportada por los docentes de las universidades y titulaciones participantes en el proyecto. A partir de un análisis de la opinión de los docentes en el marco de la investigación realizada, junto con el análisis de otros estudios de consulta al profesorado universitario, se perfila una descripción de lo que acontece en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en cuanto al desarrollo competencial y al papel específico que desempeña la evaluación en dicho desarrollo. El parecer del profesorado junto al parecer de los egresados, este último ya exhibido en capítulos anteriores, pueden ofrecer indicios de la eventual oportunidad de introducir cambios en los procesos de evaluación y, en su caso, sugerir algunas vías para conseguirlos.

Se presentarán aquí unos resultados extraídos de 165 cuestionarios abiertos y cerrados respondidos por el profesorado de las diferentes disciplinas objeto de estudio del proyecto. Antes de adentrarse

en la consideración de tales resultados puede ser pertinente reflexionar sobre la importancia de dar voz al profesorado para incrementar la calidad de la educación superior, especialmente cuando se habla de evaluación por competencias. La calidad en la educación superior se mide a través de indicadores que pueden orientar sobre aspectos que deben transformarse en las políticas educativas. Uno de esos indicadores se relaciona con las apreciaciones del profesorado de las universidades. Los puntos fuertes y débiles expuestos por dichos profesionales constituyen una información estratégica para la mejora de condiciones educativas en cuanto a ópticas de la relación entre sujetos y contextos y en el marco de una pluralidad de ideas y alternativas metodológicas.

4.1. Los enfoques basados en competencias y el papel de la evaluación

Los ministros europeos de carteras responsables de la Universidad alentaban ya en 2003, por medio del *Comunicado de Berlín*, a que las calificaciones en la educación superior se refirieran en términos de resultados de aprendizaje, perfiles y competencias. A su vez, el informe del proyecto Tuning (2002) había marcado unos principios que exponían un interés por atender a las competencias en los programas educativos. Hoy en día, el espíritu y la letra propios del EEES continúan resaltando los beneficios de promover el trabajo en competencias con los estudiantes. El término competencia se ha transformado en clave de las titulaciones universitarias, concretado, eso sí, de múltiples maneras, aunque siempre en torno a una capacidad que integra varias dimensiones (ser, saber hacer y saber estar); dimensiones que se han de poner en marcha y modular conjuntamente en toda realización académica o profesional para garantizar una ejecución exitosa (Puigvert, 2009).

Un desafío para las universidades a la hora de avalar la eficacia de su labor educativa radica en conseguir unos procesos de evaluación del aprendizaje que se traduzcan en unos buenos indicadores del nivel de desarrollo de las competencias de sus estudiantes. En ello el profesor tiene un papel muy importante, pero, en coherencia

con el escenario EEES, el estudiante debe tener un rol activo y de relevancia.

El tránsito desde un enfoque convencional del aprendizaje hacia un enfoque competencial determina redefinir los objetivos perseguidos desde todas las áreas, las materias, los ámbitos y las acciones, así como elegir contenidos y metodologías didácticas convenientes para que el estudiante alcance oportunos niveles de competencias, recapacitando sobre qué se evalúa, cómo, cuándo y por qué (Villa y Poblete, 2011). Si en una orientación por competencias la formación y la evaluación son un continuo del aprendizaje, cabe pensar que estrategias iguales puedan valer para ambas siempre que se escolten con unos patrones y criterios pertinentes. Por ello tiene sentido unirlas y emplear las actividades de aprendizaje como evaluación formativa, ya que esta tiene una formidable viabilidad para fomentar el aprendizaje (López-Pastor, 2011), y por ello resulta en extremo apropiada en el ámbito del EEES.

4.2. Las percepciones del profesorado en torno al desarrollo de competencias y a la evaluación

Vías para el desarrollo y la evaluación de competencias

Se exponen a continuación de manera sucinta algunos resultados extraídos de la investigación, que se comentarán con profusión más adelante. En primer lugar, los profesores consultados en el proyecto resaltaron que hay ciertas competencias básicas que los estudiantes ya deberían poseer antes de entrar en la Universidad, especialmente las de «aprendizaje», la «comunicativa» y la «relacional».

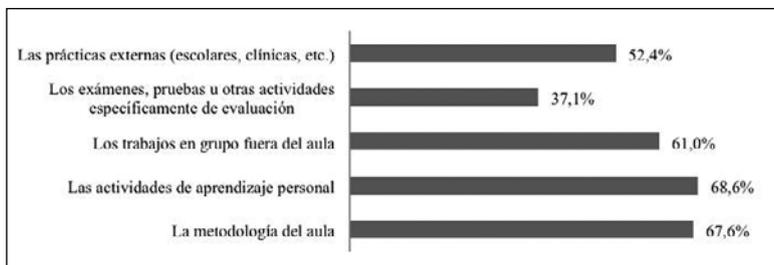
El 46,2 % de profesores consultados manifestó que ya fomentaba competencias antes de la implementación del EEES, igual que otro 46,2 % afirmó que empezó a enseñar por competencias desde que fue requerido por el EEES; solo un porcentaje muy inferior ha comenzado a hacerlo posteriormente.

Las competencias que deben alcanzar las estudiantes, señaladas por el profesorado como prioritarias, son el «trabajo en equipo», la competencia «comunicativa» y las competencias **específicas** de titu-

lación. El 68,6 % informó que las competencias que todo egresado debería adquirir en primer lugar son las específicas de cada titulación, seguidas de la «capacidad comunicativa» (haciendo referencia a la expresión oral y escrita) y de las «habilidades sociales».

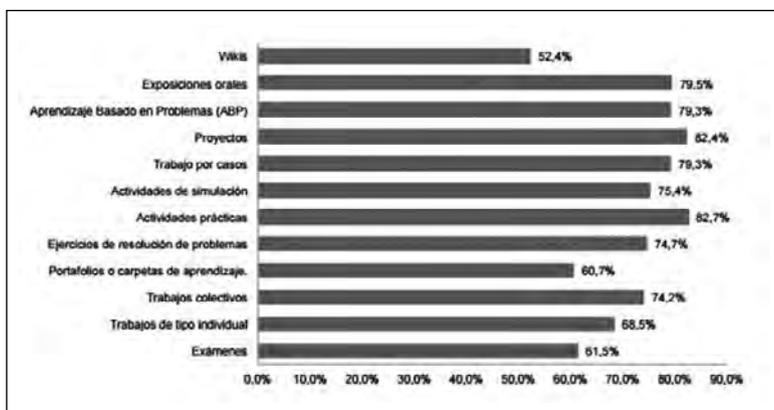
Por otra parte, según el profesorado, las **metodologías** que contribuyen a promover el avance en la consecución de las competencias son, en primer lugar, las implementadas en aula y el aprendizaje personal, seguidas por el trabajo en grupo fuera del aula. Ello parece responder a la triple distribución del trabajo universitario en el escenario de los grados, donde el tiempo queda distribuido en tres tercios entre presencialidad, trabajo dirigido y trabajo autónomo, cobrando especial importancia el primero.

Gráfico 5. Metodologías que promueven competencias



Fuente: Fernández y Forés, 2016.

Gráfico 6. Formas para evaluar competencias



Fuente: Fernández y Forés, 2016.

Sin embargo, el profesorado no expresa un cambio significativo a la hora de **evaluar** fuera o dentro de un enfoque competencial. Las formas para evaluar las competencias expuestas por el profesorado se aprecian en el gráfico 6.

Las **prácticas** y los **proyectos** son las propuestas más utilizadas para evaluar las competencias, así como las exposiciones orales, el aprendizaje basado en problemas y el trabajo por casos. Los exámenes siguen estando presentes en un 61,5 %.

Oportunidades y dificultades de los enfoques por competencias

La mayoría del profesorado consultado considera que una **dificultad** muy importante para evaluar competencias son las elevadas ratios de alumnos por profesor (74,3%). Otras dificultades son la poca comprensión de los cambios que representa el enfoque competencial por parte del profesorado (43,8%), la falta de recursos que faciliten este trabajo por competencias (42,9%), la poca comprensión de esos cambios por parte del alumnado (33,3%) o la poca formación recibida sobre ello (33,3%). La demanda de mejores condiciones, especialmente de preparación para el cambio que significó la entrada del EEES, es muy reiterativa, así como el poco apoyo ofrecido institucionalmente para poder integrar las competencias en los diseños curriculares universitarios.

Según lo expuesto por estos mismos docentes, en la balanza de los **puntos fuertes** que han facilitado el trabajo por competencias se hallan los recursos tecnológicos (37,1 %), la formación recibida (que algunos profesores habían asegurado no tener) (32,4 %) o el interés del departamento (24,8 %). Concretamente, en relación con el uso de las nuevas tecnologías para el trabajo por competencias, muchos de los profesores universitarios han asegurado que facilitan dicho trabajo (50,5 %) frente a un 29,5 % que asegura que no y un 20 % que lo desconoce. Específicamente se considera que las nuevas tecnologías ayudan al trabajo por competencias en aspectos como las metodologías (20 %), el *feedback* y la retroalimentación (18,1 %) o los instrumentos de evaluación (16,2 %).

Puntos de contraste y de ampliación derivados de estudios previos

Un estudio amplio e interesante que fue aplicado sobre 12 titulaciones españolas en el marco del EEES constituye un documento clave para realizar un contraste de donde extraer o comparar con los datos anteriormente expuestos (Gairín, 2010).

Este estudio halló que frente a la evaluación por competencias surgen obstáculos, problemas e inconvenientes significativos que frenan su arraigo y que incluso lo detienen. Cabe destacar:

- las resistencias por parte de sectores del propio alumnado (que no suelen aparecer de primeras, aunque sí en períodos en que se extiende y afianza su implantación, debido a la falta de costumbre y práctica en estas dinámicas de trabajo);
- las dificultades que brotan y los conflictos que germinan en las materias a título individual por fallas de conexión curricular (por ejemplo, ante el hecho de que no se reflexione conjuntamente acerca de las agendas y los calendarios de las diversas asignaturas, y surjan entonces períodos de puntas de actividad casi inabordables);
- la carga mayor de trabajo, junto con otras «servidumbres», que emergen *de facto* tanto para alumnado como para profesorado.

En este mismo proyecto se señala entre el estamento docente que la reflexión acerca de los resultados obtenidos aparece encadenada a una reflexión metacognitiva (aplicada a una evaluación cuyo perfil sea básicamente formativo). Supone, de hecho, reconocer y registrar las insuficiencias, identificar las dificultades que interfieren en el aprendizaje y que llegan a veces a obstaculizarlo, así como las ayudas significativas para conseguir un incremento en las competencias y mejorar resultados.

El análisis de Gairín (2010) confirma que aumenta el número de profesores que considera como algo efectivo un seguimiento individualizado, que va dejando de lado el anonimato del alumno, que acrecienta la personalización. Al mismo tiempo, algunos profesores sostienen que los estudiantes no aprovechan lo suficiente la retroalimentación que les proponen y que, inclusive, no son escasos aquellos estudiantes que no hacen las cosas a derechas y que les da lo mismo no hacerlo.

4.3. Interpretación de los datos

Algunos de los resultados del proyecto respecto a cómo se percibe la evaluación de competencias desde la perspectiva del profesorado pueden conducir a una lectura simplificada de lo que este piensa sobre las competencias que los alumnos deben desarrollar. Todavía se siguen relacionando básicamente las competencias con los contenidos temáticos que se abordarán a lo largo de la formación y poco con las habilidades prácticas necesarias para la resolución de problemas específicos, con lo que a menudo aquellas están descontextualizadas. Esta realidad lleva a percibir que dichas competencias todavía se entienden desde una **visión poco holística e integrada**, porque cuando se trata de vincularlas a las metodologías y estrategias de evaluación desde la visión del diseño educativo las interpretaciones son muy dispares y, en ocasiones, ni siquiera dicha vinculación se identifica necesaria.

En los resultados objeto de análisis, además de las competencias específicas de la titulación, se destaca la relevancia de trabajar sobre competencias «comunicativas», «sociales» y de «trabajo en equipo». Con este objetivo, las **metodologías** para ejercitar dichas habilidades tienden a ser actividades más aplicadas: resolución de problemas, proyectos, estudio de casos, simulaciones, juegos de rol, actividades colaborativas, prácticas en laboratorios o en centros, etc.; en definitiva, actividades en las que se tengan que dominar conceptos y aplicarlos de una determinada manera, lo más parecida posible a una situación real, para producir uno o más resultados de aprendizaje.

Es cierto, como hemos visto anteriormente, que algunos profesores citan metodologías que ponen en práctica para trabajar y evaluar las competencias, pero luego en sus respuestas no se visualiza claramente que el proceso de **evaluación** se entienda como parte de la metodología. Si el 61,5 % sigue proponiendo los exámenes (finales) como método de evaluación, no se están tomando los resultados de las diferentes actividades de aprendizaje como el elemento básico para la evaluación. El EEES pide pasar de un diseño de la evaluación basada en contenidos a una evaluación basada en el desarrollo de competencias: ello requiere una metodología docente distinta, y algunos profesores manifiestan seguir inercias tradicionales. En este

sentido, en la etapa de diseño se tiene que pensar de forma integrada; la evaluación no es una estrategia que se activa a posteriori, sino que ha de definirse durante el proceso de diseño y planificación de la formación (Guàrdia, 2014). Se debe evaluar lo que se ha previsto que suceda en términos de resultados de aprendizaje; y si no sucede lo previsto, se debe analizar por qué no ha sucedido y replantear las metodologías y la evaluación si es necesario. Y es que cuando se evalúan competencias, no solo se debe valorar qué contenidos ha sido capaz de aprender un alumno, sino que hay que tener en cuenta también las capacidades necesarias para aplicar un conocimiento ante una situación determinada que se da en un contexto. Para ello se necesita ejercitar unas habilidades que se ponen en práctica a partir de la realización de tareas concretas. Eso se consigue proponiendo diferentes tipos de actividades –ya sean micro o macro– que en su conjunto y a lo largo de un período conducen al desarrollo parcial o total de las competencias.

Siguiendo este enfoque, el docente debe conocer diferentes metodologías y escoger las más adecuadas para cada contexto, pero ya teniendo en cuenta qué técnicas e instrumentos de evaluación utilizará tanto para el proceso como para el resultado final.

Las técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para evaluar competencias serán aquellos que garanticen la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia, como son el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, etc. (Villa y Poblete, 2011: 151)

Porque las competencias se desarrollan a lo largo de un proceso, y para evaluarlas es tan importante dicho proceso como el producto final. Observar cómo se desarrollan forma parte de la evaluación y facilitar *feedback* sobre cómo se lleva a cabo el desarrollo de la competencia durante todo el recorrido ayuda a los estudiantes a mejorar los resultados. Dicho *feedback* es importante en tanto que este se convierta en parte del aprendizaje y se use con alguna finalidad (Crisp, 2014). También es relevante saber qué tipo de *feedback* procede, cómo formularlo, en qué momento y con qué periodicidad, ya que puede manifestarse de muchas formas, sea con indicadores,

valores numéricos acompañados de rúbricas o escalas de valoración; sea con vías que incorporen más argumentación y/o resulten más personalizadas.

4.4. Los e-portfolio como propuesta integradora

Otro de los temas abordados en el proyecto es el de la relación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con el trabajo por competencias. A pesar de que el 49,5% de los encuestados de esta investigación manifiestan que desconocen o que creen que las TIC no les ayudan en el proceso de evaluación de las competencias, la otra mitad de docentes encuestados y expertos que han llevado a cabo investigaciones sobre ello (Pachler, Daly, Mor y Mellar, 2010; Whitelock, 2010) constatan que la introducción de tales herramientas tecnológicas da unas oportunidades únicas en lo que se refiere a seguimiento: se puede controlar de cerca cómo se desarrolla un proceso tanto individual como grupal, valorar las intervenciones, asesorar y reconducir cuando se observa una desviación, por lo que aporta claras ventajas que procede aprovechar. Las TIC, además, son muy adecuadas para involucrar a los estudiantes en actividades auténticas y evaluar competencias cada vez más necesarias en una sociedad informacional (Pellegrino, 2010).

Por lo tanto, la evaluación mediada por las TIC necesita avanzar un poco más en relación con el diseño de actividades de evaluación formativa apoyadas por la tecnología y actividades de integración que se centren en la evaluación de habilidades cognitivas complejas. Varios autores (Ashford-Rowe, Herrington y Brown, 2013) ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar nuevos enfoques capaces de involucrar a los estudiantes en actividades de evaluación más auténticas (Brown, Collins, y Duguid, 1989). Estas actividades favorecerían que los estudiantes examinaran cuestiones y problemas desde diferentes perspectivas, lo que les permitiría desarrollar un conjunto de nuevas habilidades y capacidades para colaborar con otros agentes e integrar el aprendizaje para resolver nuevos retos. Según Crisp (2014), esto podría lograrse mediante el uso de entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos, en los que la tecnología tendría un papel muy relevante.

A pesar de que no ha aparecido en el estudio, una de las metodologías que la literatura (Guàrdia, Maina, Barberà y Alsina, 2015) ha indicado como especialmente relevante para la evaluación competencial es el uso de los e-portfolios para evaluar competencias desde una perspectiva más evolutiva, de más largo recorrido, y completamente con un enfoque formativo, pero quizás no se ha analizado el potencial que una estrategia de este tipo tiene para evaluar las competencias transversales. El profesorado al que se ha pedido cuál era su forma de obrar y/o su parecer en el desarrollo de este proyecto ha puesto mucho énfasis en la evaluación de las competencias específicas, y cómo estas deben evaluarse teniendo en cuenta al mismo tiempo las competencias transversales. Quizás ello tenga una doble lectura, porque las competencias transversales no deberían disociarse de las específicas, ya que toda competencia necesita aplicar un conocimiento en un contexto determinado, y la mayoría de dichos conocimientos están explicitados en las competencias específicas, propias de la disciplina. Pero tampoco se pueden dar por implícitas sin que se explicita cómo se obtienen evidencias de que las competencias transversales se están desarrollando.

Los e-portfolios pueden resultar una buena estrategia que permita recoger evidencias del desarrollo de las competencias transversales a lo largo de toda la titulación, presentando muestras de trabajos que se hayan realizado en cualquiera de las actividades de aprendizaje asociadas principalmente al desarrollo de competencias específicas, pero que implican también poner de manifiesto habilidades genéricas como la colaboración, la «comunicación», la planificación, la «creatividad» y «emprendeduría», el «compromiso social», etc. (Guàrdia, Maina, Barberà, Alsina, 2015). También en relación con otro capítulo de este libro, que trata los aspectos de la inserción laboral de los egresados desde la perspectiva de los ocupadores, parece interesante hacer hincapié en la idea de que para aquellos que sean capaces de diseñar y mantener un e-portfolio a lo largo de su vida, este será útil para que acrediten sus aptitudes y se presenten brevemente ante cualquier actor social (Downes, 2013), ya sea como apoyo en la búsqueda de trabajo, ya sea para dar a conocer sus competencias con otras finalidades.

4.5. Conclusiones y reflexiones finales

Los resultados de apreciaciones de docentes permiten suscribir unos elementos que se considera que proporcionan facilidades para las buenas prácticas en evaluación del aprendizaje universitario:

- la formación del profesorado;
- la mejora de instrumentos concertados entre los docentes para recolectar y acumular evidencias;
- la intervención y la implicación de los estudiantes;
- la superación de resistencias, desconfianzas, susceptibilidades, aprensiones y celos.

Entre el profesorado se conviene y concuerda en que las buenas prácticas de evaluación no solo deben serlo unidimensionalmente, sino multidimensionalmente (en todo lo referido a concepción, estructura, vertiente ética y servicio a la formación); no consiguen ser determinadas por una sola peculiaridad y no se vinculan con una única metodología (García San Pedro, 2010). En este sentido, son elementos al servicio de unas buenas prácticas de evaluación:

- el encuadre dentro de un plan institucional;
- la visión por parte del docente de que el aprendizaje requiere observación y registro;
- el interés, el trabajo, el compromiso y el sentido de responsabilidad en el profesorado;
- la confianza en el potencial de los estudiantes para aprender y contribuir a explorar su propio proceso de aprendizaje, así como valorar los resultados del mismo;
- la coordinación entre el profesorado y los acoplamientos a escala de módulo, titulación y centro (criterios, itinerarios, hitos, indicadores y calendarios consensuados);
- la inclusión de las TIC como componentes facilitadores a la hora de valorar el aprendizaje;
- la información, con claridad, al estudiante de las expectativas acerca de su aprendizaje y la aplicación de unos niveles elevados de transparencia;

- la realización a tiempo de la retroalimentación;
- la variedad, la multiplicidad y la combinación de metodologías y de agentes copartícipes;
- la seguridad de un horizonte de calidad que resulte razonable y sostenible para todos los implicados: instituciones, estudiantes y docentes;
- la objetividad, la ecuanimidad y la fiabilidad en la vertiente sumativa.

En conjunto los resultados de la investigación nos conducen a interrogarnos acerca de si hay entre los docentes disposición y preparación para este cambio de cultura. En general, es cierto que cualquier cambio profundo requiere tiempo, por lo que la valoración es que todavía se vive una etapa inicial. En este sentido es recomendable facilitar la formación y el apoyo necesarios para vencer resistencias y dar el salto definitivo. Las universidades no solo deben prestar su apoyo desde el discurso, sino también desde la práctica y el intercambio de experiencias, promoviendo la creación de comunidades docentes, y promocionando y apoyando el diseño y desarrollo de proyectos de innovación relacionados con nuevas prácticas evaluativas. En definitiva, se trata de proponer actividades que obliguen a repensar las estrategias de evaluación, ponerlas en práctica y revisarlas para luego compartir los resultados.

Referencias bibliográficas

- Ashford-Rowe, K.; Herrington, J.; Brown, C. (2013). «Establishing the critical elements that determine authentic assessment». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (2): 205-222.
- Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). «Situated Cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, 18 (1): 32-42.
- Crisp, G. T. (2014). «Assessment in Next Generation Learning Spaces». En: Fraser, K. (ed.) *The Future of Learning and Teaching in Next Generation Learning Spaces. International Perspectives on Higher Education Research* (vol. 12, pp. 85-100). Bingley (UK): Emerald.
- Downes, S. (2013). «A Few Words on ePortfolios». En: *Half an hour*. Disponible en: <http://halfanhour.blogspot.com.es/2013/10/a-few-words-on-eportfolios.html>.

- Fernández, M.; Forés, A. (en prensa). «Evaluación del desarrollo competencial en la educación superior: la perspectiva del profesorado universitario». *Educar*.
- Gairín, J. (2010). *La evaluación por competencias en la Universidad: posibilidades y dificultades*. Proyecto EA2008-0086. Madrid: Programa Estudios y Análisis. Disponible en: <http://138.4.83.162/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29--327>.
- García San-Pedro, M. J. (2010). «Buenas prácticas en evaluación del aprendizaje universitario: experiencias de profesores innovadores». En: *Jornada de Innovación Docente RIMA-2010*. Disponible en: <http://www.upc.edu/rima/elrima/jornada-dinnovacio-docent-upc-juny-2010/jid-rima-2010.pdf>.
- Guàrdia, L.; Maina, M.; Barberà, L.; Alsina, I. (2015). «Matriz conceptual sobre usos y propósitos de los e-portfolios». *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 196: 106-112. Tarragona: Elsevier.
- Guàrdia, L. (2014). «¿Qué cambia cuando se evalúa el aprendizaje en línea?». En: Sangrà, A. *Traspasando la línea*. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/traspasando-la-linea/2014/03/qu%C3%A9-cambia-cuando-se-eval%C3%BAa-el-aprendizaje-en-l%C3%ADnea.html>.
- López-Pastor, V. (2011). «El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria». *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1): 159-173. Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/198/pdf>.
- Pachler, N.; Daly, C.; Mor, Y.; Mellar, H. (2010). «Formative E-Assessment: Practitioner Cases». *Computers & Education*, 54 (3): 715-721.
- Pellegrino, J. W. (2010). «Technology and Formative Assessment». En: Peterson, P.; Baker, E.; McGaw, B. (eds.). *International Encyclopaedia of Education* (3ª ed., vol. 8, pp. 42-47). Oxford: Elsevier.
- Puigvert, G. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona, AQU. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_51339416_1.pdf.
- Villa, A.; Poblete, M. (2011). «Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones». *Bordón*, 63 (1): 147-170.
- Whitelock, D. (2010). «Activating assessment for learning: Are we on the way with Web 2.0?». En: Lee, M. J.; McLoughin, C. (eds.). *Web 2.0-Based-E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* (pp. 319-342). Hershey: IGI Global.

5. EL ROL DE LA COLABORACIÓN Y LA COORDINACIÓN EN UNA DOCENCIA UNIVERSITARIA CENTRADA EN COMPETENCIAS

— Juana María TIERNO

[juanamaria.tierno@urv.cat]

Departament de Pedagogia
Universitat Rovira i Virgili

— Georgeta ION

[georgeta.ion@uab.cat]

Departament de Pedagogia Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción

Tras más de diez años desde la adopción de la Declaración de Bolonia, las reformas promovidas se siguen debatiendo con la misma intensidad que al inicio del proceso, y las reacciones van desde las protestas de los estudiantes en diversos países europeos hasta las críticas de los docentes sobre el proceso de implementación, pasando por las declaraciones de representantes políticos sobre nuevos cambios en el sistema universitario. Conviven, por tanto, visiones diversas y posiciones encontradas sobre los puntos positivos y las vulnerabilidades del sistema, pero también diversas expectativas sobre los efectos y las consecuencias del cambio sobre los diferentes agentes.

5.1. La evaluación por competencias: expectativas y realidades

En algunos países, las reformas inherentes a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han quedado circunscritas a un nivel meramente formal y superficial, en comparación con las ambiciosas expectativas manifestadas al inicio del proceso. En

concreto, la introducción de los principios del aprendizaje centrado en el estudiante y la definición de un currículum flexible orientado al desarrollo de las competencias de los estudiantes constituirían las premisas para aumentar la calidad del sistema universitario y generar así un valor añadido sobre los aspectos sociales.

Para alcanzar estos objetivos se propusieron medidas como mejorar la ratio de los estudiantes por aula, ofrecer posibilidades de formación y desarrollo del profesorado o cambiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, algunos países han visto dificultada la implementación de dichas estrategias por diversos factores, como por ejemplo, el bajo nivel de recursos disponibles o la inercia de las estructuras. En otros, por el contrario, las instituciones universitarias han puesto a disposición de sus miembros los medios y condiciones necesarias para reestructurar su currículum sin abandonar las expectativas iniciales, y han visto en la adopción de estas estrategias una oportunidad para reformar y mejorar sus respectivos sistemas de educación superior, solventando los problemas subyacentes como la excesiva fragmentación del currículum o el predominio de metodologías poco eficientes de enseñanza-aprendizaje y de evaluación.

Tal y como demuestran los «estudios Trends» (Reichert y Tauch, 2005; Crosier *et al.*, 2007), algunas instituciones han canalizado la presión externa derivada de la adopción del EEES para imponer reformas sustantivas en sus sistemas que, de otra manera, no hubiesen sido posibles. Pero, en general, podemos afirmar que pocas universidades han aprovechado realmente la oportunidad de introducir mejoras profundas en su paradigma educativo, en el planteamiento de los modelos docentes, en la adopción de opciones flexibles de formación, en la potenciación de los estudios interdisciplinarios o en la mejora de los procesos internos de calidad (Reichert, 2010).

Las principales críticas se refieren a que no se ha conseguido de manera generalizada centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el propio estudiante; en consecuencia, no se está llevando a cabo un enfoque basado en competencias. Este objetivo solo se ha conseguido parcialmente y en contextos determinados, en aquellos que han contado con recursos o apoyos suficientes para realizar cambios estructurales en los programas de estudio y las prácticas docentes. De hecho, el European Bologna Follow-up Group, encargado de su-

pervisar el desarrollo de una docencia centrada en los estudiantes, señala la falta de recursos asociados a las medidas de cambio. Por otro lado, pero en la misma dirección, el Sindicato de Europeo de Estudiantes (European Students' Union) propuso en 2009 un proyecto para analizar en el grado de concreción del EEES y las condiciones de aplicación de una enseñanza basada en competencias. El informe de dicho proyecto alerta de que aún no se ha conseguido que la docencia se centre en los estudiantes y también indica la falta de recursos, así como de medidas de gestión para la puesta en práctica del proceso.

5.2. La colaboración y coordinación docente en la Universidad

Derivadas de este proceso, empiezan a aparecer reflexiones sobre las implicaciones organizativas que los cambios provocados por las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria. Por ejemplo, en la literatura especializada (Torrego y Ruiz, 2011) se explica cómo el éxito de cualquier cambio en las dinámicas de la educación superior depende, en gran medida, de las iniciativas de organización y gestión de las universidades. En este sentido, la Universidad, como institución motor del proceso de reforma, ha de promover, gestionar, articular y poner en práctica un conjunto de medidas concretas para garantizar la correcta implantación de dichos procesos; y es esencial que el profesorado se sienta orientado y apoyado por la institución a la que pertenece (Tierno, Iranzo y Barrios, 2013).

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

Como consecuencia, a nivel organizativo, se requiere la implementación de una serie de directrices institucionales para fomentar la renovación. Algunas de ellas, aparecen en el documento *Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias* (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), donde se apuntan estrategias como: información, motivación, sensibilización, formación y ejecución (proyectos piloto, guías orientativas, establecimiento de redes de colaboración, entre otras). Estas medidas, que superan la voluntad o campo de acción del profesorado, son imprescindibles para que una docencia diferente pueda tener lugar. De entre ellas, se hace cada vez más evidente la necesidad de potenciar el análisis y mejora de los procesos de coordinación en el trabajo docente.

El estudio llevado a cabo por Torrego y Ruiz (2011) destaca la importancia de la coordinación entre los profesores para trabajar en propuestas más integradas, transversales e interdisciplinarias que responden mejor a un enfoque competencial e identifica el trabajo colaborativo como un elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias, ya que para la adquisición de las mismas por parte de todos los estudiantes es imprescindible una relación coherente y fructífera del profesorado de toda titulación con el fin de unificar y coordinar criterios en el volumen total de trabajo exigido al estudiante y en la adecuada distribución temporal del mismo. Por otra parte, cuando se crea la cultura de colaboración en los centros a través del trabajo en un proyecto colectivo, aumenta el grado de satisfacción personal del profesorado y disminuye la preocupación por abordar el cambio individualmente.

Considerando estas ventajas del trabajo coordinado, las universidades han puesto en marcha estrategias de gestión que faciliten el trabajo colaborativo del profesorado y entre los líderes académicos y los profesores. De esta manera, tal como afirman Torrego y Ruiz (2011), la coordinación requiere que el profesorado actúe conjuntamente como un verdadero equipo, intentando perseguir objetivos comunes como formar a los titulados que la sociedad requiere, capaces de trabajar en un entorno profesional cada vez más exigente. Además, estos autores recuerdan los diferentes niveles de coordinación existentes en el ámbito universitario que aseguran una docencia de calidad: la coordinación vertical (entre los diferentes niveles de liderazgo académico y el profesorado), pero también la coordinación

horizontal con el objetivo de asegurar el trabajo cooperativo entre el profesorado de una o varias asignaturas. La coordinación, además, funciona a través de mecanismos formales, en contextos institucionales, pero también en ambientes informales de colaboración. Ambas modalidades facilitan el proceso docente y el aprendizaje de los estudiantes.

5.3. ¿A qué líderes académicos se ha consultado?

Mucho se ha escrito sobre el EEES y sobre sus implicaciones metodológicas, incluido el tema de la evaluación de competencias; sin embargo, en la descripción del estado de la cuestión normalmente se ha consultado a profesores y estudiantes. En este capítulo, el foco de atención es la percepción de los responsables académicos (líderes y coordinadores). Esta visión puede resultar novedosa, ya que, aunque se recogen algunos estudios (Raposo y González, 2010; Ion y Cano, 2011; Villa, Arranz, Campo y Villa, 2015), apenas existe bibliografía específica en este sentido.

Para abordar esta temática nos basaremos en la investigación descrita en el prólogo de este libro, y más concretamente en la opinión expresada en las 14 entrevistas semiestructuradas mantenidas con líderes académicos de siete universidades, como ilustra la tabla 8.

En el guion de la entrevista se abordan los siguientes temas:

- el diseño por competencias y el papel que tiene la evaluación dentro de este planteamiento por competencias;
- las prácticas de evaluación por competencias, procurando identificar si hay puntos fuertes, puntos débiles y, en consecuencia, puntos de mejora;
- la opinión acerca de cómo se trabajan y se evalúan las competencias resaltando, si cabe, las diferencias entre las competencias transversales y las específicas;
- las prácticas o propuestas metodológicas desarrolladas en función de la tipología de las competencias;
- la relevancia de la evaluación y de las competencias (qué importancia se les concede a nivel académico y laboral);
- los ejemplos concretos de buenas prácticas de evaluación por competencias dentro de cada titulación.

Tabla 8. El perfil de los líderes académicos entrevistados

Número de entrevista	CARGO ACADÉMICO		UNIVERSIDAD
	Código	Denominación	
1	L01	Coordinador de grado	UAB
2	L02	Coordinador de grado	UAB
3	L03	Jefe de estudios de grado	UB
4	L04	Jefe de estudios de grado	UB
5	L05	Coordinador de la Unidad Docente de Grado	UPC
6	L06	Coordinador de la Competencia de Comunicación Oral y Escrita	UPC
7	L07	Jefe de estudios de grado	UPC
	L08	Jefe de estudios de fase inicial (1er. curso)	UPC
	L09	Adjunto (anterior vicedecano) de Innovación	UPC
8	L10	Responsable del desarrollo de las competencias transversales	UOC
9	L11	Jefe de estudios de grado	UIB
10	L12	Jefe de estudios de grado	UIB
11	L13	Responsable de grado	URV
12	L14	Responsable de grado	URV
13	L15	Coordinador de grado	UGR
14	L16	Vicedecana de Ordenación Académica y Garantía de la Calidad	UGR
	L17	Responsable de la Comisión de Garantía Interna de la Calidad, delegado de grado	UGR

5.4. ¿Qué tendencias se evidencian sobre el proceso de evaluación competencial?

La mayoría de los grados empezaron a incorporar las directrices de la evaluación competencial entre 2008 y 2009. Algunas carreras se acogieron a los planes piloto o pusieron en marcha proyectos de innovación docente concretos para abordar estas temáticas, financiados por las propias universidades o los institutos de Ciencias de la Educación, por lo que, en el momento de implantación de los grados ya contaban con más experiencia.

Algunas universidades consideran que ya tenían incorporados los principios básicos de Bolonia (evaluación en clave competencial, evaluación continua) antes de su implantación como parte de su modelo formativo o de aprendizaje. En estas, cuando se implantó el EEES, solo supuso, en gran parte, «formalizar» lo que ya se hacía. Se explicitó, entonces, un mapa de competencias genéricas y específicas: asignaturas en que se trabaja cada competencia y el nivel oportuno. El problema es que una vez instaurado, se ha convertido en un trámite: tener competencias, mapas de competencias, coordinadores, pero no se comprueba hasta qué punto se cumple con lo estipulado, sobre todo en cuanto a las prácticas concretas dentro y fuera del aula (L06, L10, L12, L13).

Tenemos un mapa de competencias genéricas y específicas. Pero falta comprobar si realmente se están trabajando y a qué nivel se están trabajando. [...] Esto lo hemos intentado, pero no lo hemos conseguido... Los profesores que dicen «trabajo esta competencia a nivel 2 en mi asignatura», pues que realmente lo hagan, que no sea simplemente una frase puesta en un papel, y que digan: «ya he cumplido, ya está». (L06)

Entonces, se está haciendo una aplicación desigual en diferentes asignaturas, porque, aunque el mapa de las competencias prevea que se haga, en algunas se está haciendo muy bien, de forma muy organizada, por la misma asignatura, que ya es más fácil, o la implicación del profesor o lo que sea... Y en otras es más complicado. [...] En el diseño no ha sido muy difícil, pero en cuanto a la implantación regular y de forma estandarizada, pues aún hay mucho que hacer. (L10)

Sin embargo, para la mayoría, el cambio hacia el proceso de evaluación competencial aún no se ha completado, por lo que todavía cada profesor evalúa según su propio criterio. No existe uniformidad evaluativa, ya que cada asignatura/profesor decide cómo hacerlo.

Efectivamente, [el profesor] es quien tiene esa última palabra, y una de las dificultades que nos hemos encontrado desde la coordinación es intentar la unificación de criterios incluso dentro de los grupos de un mismo curso. (L13)

A ello se ha de añadir el diferente tratamiento que reciben las diferentes competencias específicas (técnicas) y las competencias transversales (genéricas). En cuanto a las primeras, son consideradas tradicionalmente más fáciles de evaluar. Pero en relación con las competencias transversales, el profesorado reconoce tener más dificultades para abordar su evaluación.

Antes incluso de pensar objetivamente en cómo evaluar las competencias transversales y hacer un seguimiento de las mismas, se les ha tenido que «dar un nombre» (L02) o, en algunos casos, ha habido que «conceptualizarlas» (qué entendemos por esta competencia, qué significado tiene en el contexto de cada titulación, qué esperamos que desarrolle el estudiante, qué indicadores están implicados).

Por lo general, a nivel operativo, las competencias transversales se han repartido entre las asignaturas del grado y se indica en la guía docente cuáles se van a trabajar y a evaluar en cada materia. Normalmente se desarrollan gradualmente durante toda la carrera, y las universidades han definido tres o cuatro grados de consecución en función de los niveles de entrada.

El trabajo a través de las competencias transversales es un trabajo mucho más individualizado y personalizado, porque cada estudiante llega con el nivel que llega de cada competencia transversal (muy heterogéneo). (L12)

Se considera que la mejor manera de evaluar las competencias transversales es mediante trabajos o prácticas complejas que permitan evidenciar el progreso de los estudiantes a través de los cursos. En algunas materias esos trabajos sirven para evaluar simultáneamente las competencias específicas y las transversales, usando unos criterios más o menos explícitos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, «la nota de las competencias transversales no consta en ningún sitio durante los cursos, solo se suma a la nota final de grado del estudiante» (L04); y esto puede ser un problema porque los estudiantes concentran sus esfuerzos en aquellas actividades que tienen un peso claro en la nota final.

Un ejemplo de esta problemática es que el expediente académico del estudiante es aún excesivamente tradicional. En el mejor de los casos, las competencias transversales se acreditan en un «suplemento al título».

Se ponen notas por asignaturas, pero no hay ninguna forma de ir indicando la progresión del estudiante en ciertas competencias transversales para después poder hacer una evaluación final del nivel de esa competencia, y que quede reflejado. (L12)

Existe consenso en que la evaluación sea continua (L02, L08, L10, L13) y en que la nota final de cada estudiante no dependa exclusivamente de uno o más exámenes. En algunas universidades así se establece, de manera inequívoca, en la normativa. En este sentido, se realiza un seguimiento más personalizado del trabajo diario y de las prácticas que con el plan anterior.

La evaluación se lleva a cabo a través de trabajos y distintos instrumentos a lo largo del curso y del grado (para competencias transversales): proyectos y trabajos cualitativos, proyectos transversales y participativos, exámenes, horas de tutoría, horas de trabajo autónomo y trabajo en equipo cooperativo. En ocasiones se plantea un proyecto por cada especialidad (el estudiante matricula las asignaturas de la especialidad y desde todas ellas se plantea un proyecto integrador). Para las competencias transversales, lo más habitual es utilizar rúbricas específicas.

También hay experiencias en las que conviven la evaluación continua y la evaluación única. Si no le es posible asistir a clase, el estudiante elige la evaluación única, en la que en general tienen más peso los exámenes y menos las actividades de evaluación continua. Por ejemplo, en algunas universidades se ofrece la evaluación continua como primera opción (se evalúan de manera integrada las competencias específicas y las transversales) y en el caso de que el estudiante no supere la materia, tiene la posibilidad de acogerse a la evaluación final: examen de «recuperación» y entrega de una práctica global de la materia o de varios casos prácticos. En este último caso prevalecen las competencias específicas.

En cuanto a las herramientas tecnológicas que pueden dar apoyo a estos procesos, se alude a la informatización casi generalizada de la «guía docente» y al «plan de trabajo» que permite ver asignatura por asignatura, las actividades, la evaluación, la carga de trabajo del estudiante... (L09, L10, L11, L14). Esto hace más asequible la información sobre la asignatura y su evaluación, obliga al profesorado a su cumplimiento y permite al alumnado reclamarlo (L14).

Aunque en la actualidad ya «se dispone de una base metodológica, de unos recursos de apoyo y de la idea de formar equipos de trabajo para cada competencia» (L10), algunas voces consideran que el tema se ha estancado y que, incluso, ha habido un retroceso debido a la crisis, a la falta de motivación del profesorado o a la sensación de que la dirección de la Universidad no proporciona suficiente apoyo. Asimismo, se reivindica el papel de la formación continua del profesorado: «Hay que formar al profesorado para que sepa cómo trabajar y evaluar las competencias» (L01).

En este sentido, se ha ofrecido mucha formación a los profesores (L05, L06, L09, L10, L12), aunque en ningún caso ha tenido el carácter de obligatoria, por lo que no siempre ha tenido porcentajes de participación muy elevados (L06, L09, L10). En otras universidades aún se organizan dichas actividades formativas en evaluación de competencias y otros temas de interés a demanda del profesorado (L14).

Mención aparte necesitan el prácticum (prácticas externas) y el TFG (trabajo de fin de grado), porque «están diseñados para que movilicen todas las competencias adquiridas durante la carrera» (L10).

El seguimiento que se realiza en el prácticum es continuo entre los dos tutores: uno académico y uno laboral, que suelen realizar un proyecto formativo conjunto, en el que se especifican las competencias transversales y específicas que el estudiante debe trabajar, dependiendo de la temática (L02, L13). En algunos grados, el prácticum es optativo (L04, L09, L11, L13, L14), porque el carácter de la formación que se imparte desde la Universidad ya es eminentemente práctico y muy orientado a la empresa. Los estudiantes también pueden realizar prácticas en empresas de forma exclusivamente extracurricular (L11, L13, L14)

Al finalizar la estancia de prácticas, el estudiante suele realizar una memoria en la que describe la empresa/institución y las tareas que ha desarrollado en la misma. En algunos casos, debe identificar, también, las competencias en las que considere que se está formando y cómo se ha formado en ellas. Al final de las prácticas, llega la evaluación final (nota), que tiene en cuenta tanto dicha memoria, como el certificado y/o el informe del tutor laboral (L02, L07, L09, L10, L11, L13, L14).

Con el TFG se evalúa de forma global la adquisición de las competencias (L02, L14) y que, en ese momento, se está en disposición de acreditarlas (L11), de manera integrada (L12). Por ello en muchas universidades se han explicitado rúbricas para la evaluación de las competencias transversales en el TFG (L12, L14). Este trabajo también puede tener también un carácter interdisciplinar, que supera las fronteras de las asignaturas, y suele ser de investigación (aunque no siempre), ligado a la estancia en prácticas, a un grupo de investigación o se puede relacionar con otros temas de interés para el estudiante o incluso a programas de «Aprendizaje Servicio» (L11).

En el TFG suele haber tres agentes de evaluación: el profesorado que imparte la formación, el director o tutor del TFG y el tribunal único para cada especialidad, ante el que se defiende públicamente el trabajo. En algunas universidades, el TFG tiene un papel muy relevante a la hora de acreditar las competencias transversales.

5.5. ¿A qué conclusiones se ha llegado?

El papel de la coordinación

La mayoría de los líderes académicos coinciden en que la incorporación y el seguimiento de las competencias transversales «plantan nuevos retos en relación con la coordinación» (L12, L13).

Se destaca que implica un trabajo de coordinación entre el profesorado mucho más exigente a diferentes niveles: horizontal (por curso) y vertical (a lo largo de toda la carrera) y por especialidades, así como más relación entre profesor y alumno (tutorías) y un contacto más frecuente entre delegados de clase y profesores.

Actualmente, entre los profesores de la Facultad existe más coordinación (L01, L04, L07, L08, L09, L10, L11, L13, L14). También se habla de la coordinación entre los profesores (equipo docente) que imparten una misma asignatura y materia (L10, L13, L14) y de la coordinación vertical para que haya una cierta congruencia y continuidad en los contenidos (evitar repeticiones y «lagunas») (L13, L14) y en las dinámicas desde el primer curso hasta el último (L11, L12) y para que no coincidan las entregas y trabajos, y no haya esos periodos tan estresantes para alumnos y profesores (L04).

Asimismo, se han designado responsables –cuando quien imparte una materia es un equipo docente– y comisiones específicas para mejorar la coordinación y el seguimiento a todos los niveles: Consejo de Estudios, Comisión Docente o Comisión Académica. Además, para garantizar el trabajo y la evaluación de las competencias transversales se han nombrado «coordinadores de competencias» (L06, L09) o «responsables de competencias» (L12), que han recibido formación específica previamente, y son quienes hacen propuestas concretas de trabajo y de evaluación de cada competencia a los profesores de las cuatro o cinco asignaturas que las trabajan.

En definitiva, se sigue evaluando desde una perspectiva muy tradicional, sobre todo basada en la adquisición de conocimientos (L05). Existen ideas innovadoras, como las actividades dirigidas, que no se han llegado a desarrollar porque implican una reorganización tangible e intangible que al final no se lleva a cabo (L05), o como la evaluación conjunta de asignaturas que forman parte de la misma materia (L10) con proyectos integrados e interdisciplinares. Se tendría que explotar más la potencialidad de los trabajos por proyectos (L10, L13), en los que cabría integrar todas las competencias y contenidos de las asignaturas y que se expusieran públicamente (L10); también habría que potenciar el trabajo en contextos lo más reales posibles, cercanos a lo que sería la práctica profesional concreta (L10) y potenciar todos los espacios y momentos favorecedores de la coordinación.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (coord.) (2004). *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TIC en la docencia y la investigación*. Informe de investigación disponible en: http://138.4.83.162/mec/estudios_analisis/resultados_2004/ea0042/EA-2004-0042-ALBA-2-InformeGlobal.pdf. Consultado en noviembre de 2015.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias*. Disponible en: http://sestud.uv.es/varios/ope/PROPUESTA_RENOVACION.pdf. Consultado en junio de 2015.

- Crosier, D.; Purser, L.; Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Bruselas: European University Association.
- Ion, G.; Cano, E. (2011). «El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la educación superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos». *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2): 246-258.
- Raposo, M.; González, M. (2010). «La creación del EEES desde el punto de vista de equipos directivos y profesorado». *Enseñanza & Teaching*, 28: 79-95.
- Reichert, S. (2010). «The intended and unintended effects of the Bologna reforms». *Higher Education Management and Policy*, 22 (1): 1-20.
- Reichert, S.; Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: European University Association.
- Tierno, J. M.; Iranzo, P.; Barrios, C. (2013). «El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la Universidad». *Revista de Educación*, 361: 227-255.
- Torrego, L.; Ruiz, C. (2011). «La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (4). Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324593443.pdf. Consultado en enero de 2016.
- Villa, A.; Arranz, S.; Campo, L.; Villa, O. (2015). «Percepción del profesorado y responsables académicos sobre el proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en diversas titulaciones de Educación». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2): 245-264.

6. LAS COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS Y SU EVALUACIÓN. LA PERSPECTIVA DE LOS EMPLEADORES

— **Nati CABRERA**

[ncabrera@uoc.edu]

**Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación
Universitat Oberta de Catalunya**

— **María Cinta PORTILLO**

[mcportillo@ub.edu]

**Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de Barcelona**

— **Anna PRADES**

[aprades@aqu.cat]

AQU Catalunya

Introducción

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se institucionaliza y generaliza en la docencia universitaria la imperiosa necesidad de conseguir un mayor equilibrio entre la enseñanza que se ofrece y los resultados del aprendizaje competencial del alumnado. Este aumento del interés por los resultados del aprendizaje en educación superior ha intensificado también el interés por la opinión que expresan los distintos sectores profesionales del mercado laboral sobre la adecuación de la formación de los graduados. A la par, en la última década, se ha ido implantando en la administración educativa la necesidad de incorporar una cultura de la evaluación, tanto en las instituciones públicas como en las privadas, que favorece una revisión general del sistema educativo universitario. Esta mayor atención sobre el aprendizaje competencial universitario y sobre su evaluación está propiciando que la Universidad esté más receptiva a las presiones y demandas de diferentes sectores profesionales, que piden una mejora de la empleabilidad de los egresados. Así pues, este se ha convertido en un tema clave de la política educativa universitaria.

6.1. Enfoque teórico

Algunos de los estudios realizados en los últimos años ofrecen resultados satisfactorios y esperanzadores sobre los ventajas de los cambios introducidos en los enfoques docentes universitarios con el EEES (Teichler, 2006). Aunque mientras que algunos autores consideran que esta es aún una asignatura pendiente en las universidades (García San Pedro y Gairín, 2011; Torres y Vidal, 2015), otros además alertan de los riesgos que comporta la adopción de un modelo educativo basado en el dominio de competencias profesionales (Escudero, 2009).

Aun con resultados incipientes sobre el impacto real de los cambios adoptados, se empieza a deducir que el acceso de los estudiantes al mercado laboral depende, en gran medida, de la mejora de la práctica formativa, tanto interna como externa, y del establecimiento de relaciones planificadas y sistemáticas entre la Universidad y el mundo laboral (Parris y Saville, 2011; Torres y Vidal, 2015).

Estudios como los de Jackson (2012); Kellermann (2007) o Veldé (2009), entre otros, y un número importante de graduados europeos reflejan la distancia existente entre las competencias adquiridas durante la formación universitaria y las requeridas por el mercado laboral, hecho que motiva que el nivel de expectativas de los empleadores respecto a las competencias del alumnado egresado sean bajas. Se añade a ello que la percepción que tiene el alumnado respecto a su desarrollo competencial está muy por encima de la que reconocen los empleadores.

En investigaciones realizadas en el Estado español, Freire, Teijeiro y Pais (2011) destacan las diferencias existentes entre las competencias más cultivadas por la Universidad y las demandas del sector empresarial, por lo que se concluye que es necesario que el sistema universitario español mejore la formación en competencias de los graduados. Mejorar la formación práctica de los estudiantes y su desarrollo competencial pasa, en opinión de Parris y Saville (2011), por adoptar tres tipos de medidas: llevar a cabo prácticas en empresas, estrechar vínculos con el mundo laboral y aumentar la presencia de los aspectos vinculados a la práctica profesional en los planes de estudios. De acuerdo con Rodríguez, Prades y Basart (2007), hay tres tipos de acciones que pueden realizarse desde las universidades para

facilitar la empleabilidad: diseñar un perfil de formación adecuado; considerar la dimensión práctica del currículum (prácticas en empresas, TFG...) y desarrollar acciones institucionales para facilitar la inserción laboral (orientación profesional y servicios de intermediación). En este sentido, los esfuerzos desplegados por las instituciones para responder a los desafíos del EEES han sido considerables, pero se mantienen resistencias al cambio (Tran, 2013) y cierta ausencia de integración de la perspectiva del mercado laboral.

Sin embargo, los estudios universitarios divergen sobre el grado de orientación al mercado laboral. De acuerdo con Rodríguez *et al.* (2007), existe la siguiente tipología:

- Estudios generalistas (*liberal learning*). La transición laboral se orienta a mercados de trabajo abiertos (por ej. las humanidades).
- Énfasis en una disciplina, como química, matemáticas o biología. La transición se produce en mercados de trabajo más cerrados que en el *liberal learning*.
- Estudios de carácter interdisciplinario, orientados a la solución de problemas en contextos complejos, como economía, psicología o pedagogía. La transición se produce en competencia entre titulaciones orientadas a los mismos problemas desde perspectivas diferentes.
- Estudios de carácter profesional. La transición al mercado laboral suele estar regulada (por ejemplo, educación, enfermería o ingenierías).

La situación actual de la Universidad requiere profundizar en aquellos aspectos claves para mejorar la calidad de la formación universitaria. Para ello es importante analizar la percepción de los empleadores sobre las competencias desarrolladas en la Universidad y clarificar el papel que tiene la evaluación en el desarrollo de dichas competencias.

En este escenario se sitúa el trabajo que aquí presentamos. En este capítulo se recoge la percepción de los empleadores respecto a qué competencias valoran más en los graduados y a cómo deberían ser evaluadas tanto en la Universidad como en los procesos de selección. Este estudio es una contribución de gran interés porque la percepción que tienen los profesionales del mercado laboral sobre el ni-

vel competencial de los graduados parece discrepar de la percepción que tienen otros agentes del proceso formativo, como el alumnado (Torres y Vidal, 2015) o el profesorado (Wickramasinghe, 2010), por lo que conviene contemplar las valoraciones de todos estos sectores para poder tomar decisiones consecuentes. Nuestras investigaciones permiten explorar el vínculo existente entre el desarrollo competencial y el proceso evaluador, en la línea ya iniciada por Gulikers, Baartman y Viemans (2010) en otros contextos. Como ha reconocido Cano (2008, 2): «Algunas titulaciones [...] han avanzado en los diseños por competencias y han estimulado cambios metodológicos. Sin embargo, no todas han previsto un sistema de evaluación por competencias. La evaluación queda, de nuevo, relegada a un segundo plano, aislada».

Hemos querido profundizar en la opinión que tienen los empleadores sobre los procedimientos de evaluación utilizados para valorar las competencias, cuáles consideran más adecuados y constatar si sus apreciaciones coinciden con las formuladas por los empleadores de otros países (Gulikers *et al.*, 2010).

6.2. Justificación metodológica

Los resultados que presentamos en este capítulo, provienen de dos trabajos diferentes: por un lado, de una parte de la investigación llevada a cabo en el proyecto «El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la Universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados»,¹² por otro lado, de parte de los resultados obtenidos en el proyecto «La inserción laboral de los graduados universitarios desde la perspectiva de los empleadores», llevado a cabo por AQU Catalunya, que han servido para contrastar y completar los resultados del proyecto I+D.

La justificación metodológica del primer proyecto ya se explica en el prólogo de este libro. Este capítulo se centra en los resultados obtenidos de las aportaciones de profesionales expertos en la selección de personal en diversos sectores profesionales, a partir de un cuestionario de preguntas abiertas en el que se plantean cuestiones

12. Proyecto I+D con referencia EDU2012-32766.

como: ¿Qué competencias valora usted en un graduado? ¿Qué instrumentos, actividades o estrategias utiliza para evaluar las competencias de un candidato? ¿Cómo cree que se podría estimular el desarrollo de las competencias que usted valora más desde la Universidad? ¿Cómo cree que se deberían evaluar los aprendizajes y las competencias del estudiantado?

Para el análisis de resultados se ha procedido a su descripción y clasificación temática, relacionando la percepción e interpretación de los informantes con la bibliografía revisada (Colás y Buendía, 1998).

El segundo proyecto, «La inserción laboral de los graduados universitarios desde la perspectiva de los empleadores», llevado a cabo entre 2014 y 2015 por AQU Catalunya, recoge la percepción de los empleadores sobre las competencias y la formación de la población recién graduada en Cataluña.¹³ Este proyecto complementa la visión de los titulados universitarios sobre la utilidad de la formación universitaria a los tres años de su graduación, visión que se recoge trianualmente, mediante encuestas de inserción laboral, desde el año 2001.¹⁴ Está estructurado en tres fases: una primera, cuantitativa; una segunda, de naturaleza cualitativa, a partir de grupos focales y entrevistas para un total de 12 sectores de actividad, y una tercera que consiste en una convocatoria de ayudas de investigación.

En la tabla 9 se recogen los datos de población y muestra de la primera fase, dado que son la base de los resultados que se comentarán más adelante.

Tabla 9. Población, muestra, tasa de respuesta y error muestral de las encuestas a empleadores

	Población	Muestra	Respuesta	Error muestral
Empresas privadas	16.757	1.325	7,91 %	2,6 %
Enseñanza	2.822	281	10,0 %	5,7 %
Salud: Enfermería	520	112	21,5 %	8,4 %
Salud: Medicina	606	90	14,8 %	9,7 %

13. El proyecto cuenta con la colaboración del Departamento de Economía y Conocimiento, del Departamento de Empresa y Empleo, del Departamento de Salud, del Departamento de Enseñanza y del Departamento de Gobernación y Relaciones Institucionales, competente en materia de Función Pública, y de la Obra Social «la Caixa».

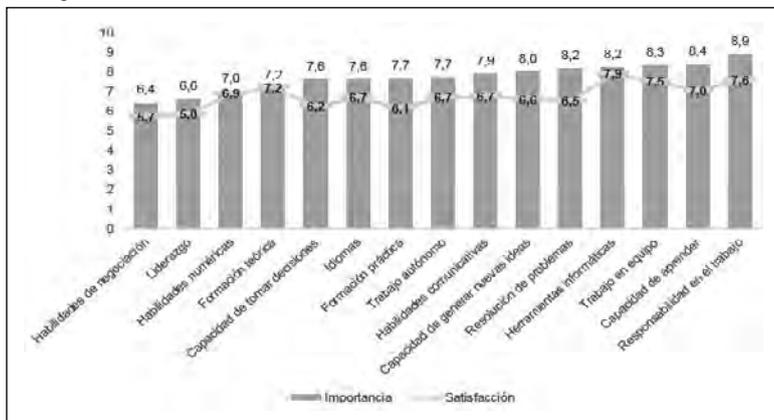
14. Ver los resultados de la última edición en AQU (2015).

6.3. Resultados respecto a competencias

Las competencias más valoradas por los empleadores

A la luz de las entrevistas realizadas en el proyecto de investigación, podemos afirmar que los conocimientos teóricos y técnicos, que se corresponderían con las competencias específicas recogidas en el proyecto Tuning (2005), los empleadores los dejan en manos de la Universidad, a la que no solo le atribuyen la responsabilidad de la formación de los estudiantes en este tipo de conocimientos, sino también la de su acreditación. Excepcionalmente, los empleadores se ven obligados a validar alguna competencia específica, como, por ejemplo, el dominio del inglés, por considerar que la Universidad no asegura el nivel necesario. Las estancias en el extranjero o el haber cursado una titulación en el extranjero son otros indicadores que utilizan para validar esta competencia en el proceso de contratación (AQU, 2014). Podemos afirmar que, según la opinión de los empleadores, el título universitario es el garante de la formación teórica del candidato en un ámbito de conocimiento determinado. Prueba de ello es que en la encuesta a empleadores de AQU Catalunya, no se detecta déficit de formación teórica, valorada con un 7,2 tanto en importancia como en satisfacción (ver figura 8).

Figura 8. Comparativa de las medias de importancia y satisfacción con las competencias de los recién graduados



Fuente: AQU, 2015.

Como se puede ver en la figura 8, en general, a mayor importancia, mayor grado de satisfacción con la competencia. Se observa que hay un pequeño déficit en todas las competencias excepto en la formación teórica. La diferencia más grande se da en la resolución de problemas (-1,7), seguida de la formación práctica (-1.6) y la capacidad para generar nuevas ideas (-1,5) (AQU, 2015: 59). El déficit se produce tanto en competencias cognitivas, como interpersonales o prácticas. Estos resultados son coherentes con otros obtenidos en estudios de alcance similar (Freire, 2007).

Las competencias que preocupan a los empleadores son las que tienen que ver con el «perfil personal» del candidato (las competencias genéricas, según Tuning).

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

1. Competencias instrumentales: habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
2. Competencias interpersonales: capacidades del individuo para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de auto-crítica y destrezas sociales como «trabajo en equipo» y «compromiso social o ético».
3. Competencias sistémicas: destrezas y habilidades que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento, que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.

Observamos que hay dos **competencias instrumentales** que han valorado empleadores de todos los ámbitos: la comunicación oral y escrita y la resolución de problemas. En la fase cualitativa del estudio de empleadores de la AQU también se constata la necesidad de mejorar tanto las «habilidades de comunicación» (a audiencias no especializadas) como la capacidad de redacción.

En menor medida aparecen competencias instrumentales, tales como las habilidades del manejo de ordenador, que curiosamente aparece más en el ámbito educativo y no aparece en el de las ingenierías; la capacidad para organizar y planificar, que figura en los ámbitos de Ingeniería y Farmacia y normalmente ligado, sobre todo,

a la gestión del tiempo, y no tanto a otro tipo de recursos; y, por último, la capacidad de análisis y de síntesis, que tampoco emerge en el ámbito educativo, sino que lo ha hecho exclusivamente en relación con la capacidad de reflexión, y no con la de síntesis.

En cuanto al segundo grupo de competencias genéricas, **las interpersonales**, es interesante observar que la más valorada por los empleadores de los tres sectores entrevistados es la del «trabajo en equipo», aunque es conveniente matizar el sentido que dan algunos de los empleadores a esta competencia, ya que además del aspecto colaborativo, atribuyen al candidato una actitud positiva, hablando así de «actitud positiva y de colaboración» más que de «trabajo en equipo» propiamente dicho.

La de capacidad crítica y la de «compromiso ético» también son muy valoradas por los empleadores. Los empleadores del ámbito educativo han hecho un especial énfasis en los aspectos éticos. De modo análogo, los elementos actitudinales son omnipresentes en los 12 grupos focales de la fase cualitativa del estudio de empleadores de la AQU. Se asocian a «aspectos madurativos» (compromiso, proactividad, implicación), y, por ello, muchos de ellos valoran las estancias internacionales como una señal de madurez.

La competencia interpersonal¹⁵ ha emergido en dos de los tres sectores analizados, Educación e Ingeniería, y, aunque la frecuencia no ha sido elevada, lo hace con mucha intensidad en las descripciones que la sitúan en el ámbito emocional y relacional.

Por último, **las competencias sistémicas** han sido las más destacadas por los empleadores del proyecto de investigación. La capacidad de aprender y el liderazgo son las que aparecen con más frecuencia e intensidad en el discurso de los entrevistados de los tres sectores profesionales. Enfatizan, especialmente, la motivación de los candidatos por aprender, y no tanto los logros cognitivos.

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

15. La competencia interpersonal entendida como la capacidad para relacionarse con otros de manera apropiada.

La evaluación de las competencias

Últimamente, los procesos de evaluación externa ponen cada vez más énfasis en los resultados de aprendizaje, entre los cuales algunas agencias de calidad, como por ejemplo, la catalana, incluyen los resultados de inserción laboral e incluso otorgan un sello distintivo a quien demuestre que fomenta la empleabilidad, y, en cambio, hacen menos incapié en los procesos que conducen a su logro. (AQU, 2014c). Esto es coherente con el proceso de convergencia europea, que desplaza el énfasis de los contenidos hacia los resultados de aprendizaje, tal y como recoge el *Comunicado de Bucarest* (2012) de los ministros responsables de educación superior en el EEES, en el que se señala un requerimiento para que las instituciones asocien los créditos de los estudios con resultados de aprendizaje y carga lectiva, y que incluyan el grado de logro de los resultados de aprendizaje en los procesos de evaluación. Por todo ello, la evaluación de los resultados de aprendizaje es un elemento necesario en los procesos de acreditación (ECA, 2009). En esta línea, para los empleadores consultados, la evaluación de competencias es aquel proceso que les permite seleccionar el mejor candidato para el puesto vacante. Se alejan, así, de la concepción de la evaluación formativa y se centran en el certificado del logro de la competencia.

A partir del discurso de los empleadores, hemos identificado las diferentes técnicas e instrumentos que utilizan para evaluar el nivel de competencias que poseen los candidatos, y que podemos agrupar en los siguientes apartados: «Evidencias documentales», «Evidencias en contextos de práctica profesional», «Pruebas específicas de conocimientos técnicos» y «Entrevista personal».

Evidencias documentales

La evaluación técnica o referida a las competencias específicas la dejan en manos de las universidades, y su único cometido es comprobar que los candidatos poseen el título o un expediente académico o currículum con un determinado nivel. Así pues, exigen al candidato que aporte **evidencias documentales**, como el título o el expediente académico.

Aunque todas estas evidencias hacen referencia a datos de tipo académico, se puede distinguir el instrumento específico que uti-

lizan los empleadores de cada ámbito. Por ejemplo, mientras que el empleador del ámbito educativo utiliza el currículum (que contiene información amplia, tanto académica como profesional y personal), el del ámbito farmacéutico usa el currículum y la titulación (para acreditar competencias del programa requerido al final del proceso), y el profesional de ingeniería utiliza exclusivamente el expediente académico y, en algún caso, tiene en cuenta las calificaciones.

En un profesional júnior [...], tanto mi cliente como yo damos por hecho que la titulación académica le acredita para desarrollar las funciones, o más bien que cuenta con una base de conocimientos y herramientas para poder aprender las tareas de su nuevo puesto de trabajo. (Farmacia)

En el ámbito educativo se hace referencia a toda la documentación escrita elaborada por el propio candidato que acredite su nivel de conocimiento de la materia y de las metodologías que más utiliza, entre otras.

Evidencias en contextos de práctica profesional

Algunos empleadores afirman realizar valoraciones o comprobaciones suplementarias a las anteriormente mencionadas, utilizando **evidencias de la práctica profesional**: observaciones en el lugar de trabajo (por ejemplo, en los períodos de prácticas) y pruebas técnicas suplementarias que relacionan conocimientos técnicos y supuestos prácticos que hay que resolver. En esta misma línea, la evaluación de los maestros en activo se realiza de manera sistemática y periódica, utilizando una multiplicidad de instrumentos para evidenciar el nivel de desarrollo competencial en el lugar de trabajo:

La Inspección, cuando valora la actividad de un docente en el aula, utiliza documentación del centro y la documentación elaborada por el propio docente para su intervención en el aula; producciones de los alumnos, observación directa de la actividad docente, entrevista personal, entrevista con el director. (Educación)

Pruebas específicas sobre conocimientos técnicos

Cuando el candidato es sénior y postula para un puesto de trabajo de mayor responsabilidad y/o envergadura, se pueden realizar **pruebas**

específicas de conocimientos, ya que se les exige una mayor calidad y profundidad en cuanto a los conocimientos técnicos. Concretamente, una de las encuestadas hace referencia a valorar las competencias del candidato en registros farmacéuticos, desarrollo, transferencia y experiencia en ventas en determinado canal, entre otros. En estos casos, no solo se les preselecciona por la titulación, sino por poseer un conocimiento profundo, a través de la experiencia profesional y de la especialización en un ámbito determinado. Según los entrevistados, a partir de la comprobación de dichos conocimientos superiores, se prosigue con la evaluación del perfil personal de candidato.

La entrevista

Podríamos afirmar que la entrevista es el instrumento de valoración utilizado por la mayoría de empleadores consultados, y a cuyo resultado le atribuyen un mayor valor. En la entrevista, los empleadores focalizan fundamentalmente su discurso sobre las estrategias y los instrumentos de evaluación de competencias y la consideran, todos ellos sin excepción, clave para la selección de un buen candidato y para la determinación de su perfil personal en profundidad.

Cuando selecciono a un recién licenciado, en lo que más me fijo es en la persona [en la entrevista] [...]; lo que les hace obtener o no la plaza es su actitud, energía, proactividad, etc. (Farmacia)

La entrevista (personal y competencial) se erige como la estrategia principal para los empleadores en la construcción de un perfil personal del candidato en el que las características actitudinales y las competencias instrumentales son el objeto principal de su valoración. Muchos de ellos, además, dicen utilizar test comportamentales o psicotécnicos, que han sido mencionados por informantes de los ámbitos de Farmacia e Ingeniería, pero no por los de Educación.

Estas dos herramientas [se refiere a dos tipos de test psicotécnicos llamados PAPI_Cubicks_ y THOMAS] las completamos con una entrevista competencial. (Ingeniería)

El desarrollo de competencias en la Universidad según los empleadores

Competencias que se deberían desarrollar en la Universidad

Los empleadores consultados proponen competencias que, como hemos visto anteriormente, ya hemos agrupado en la misma tipología utilizada para clasificar las competencias que los empleadores valoran más en un graduado, lo que nos permite observar una notable similitud con aquellas, como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Competencias genéricas que se deberían tener en cuenta en la Universidad

Competencias	Educación	Farmacia	Ingeniería	
Instrumentales	Habilidades discursivas y argumentación en debates	x	x	
	Comunicación		x	
	Exigencia personal y rigor en la resolución de tareas	x		
	Resolución de problemas	x		
	Presentación pública de proyectos		x	x
	Organización y eficiencia		x	
	Gestión del tiempo		x	
Interpersonales	Aprendizaje cooperativo	x		
	Trabajos y proyectos en equipos		x	
	Trabajo en equipo exigente		x	
Sistemáticas	Autogestión de emociones	x		
	Autorregulación	x		
	Autoconocimiento para compensar déficits	x		
	Automotivación			x
	Superación personal			x
	Trabajo bajo presión			x
	Inteligencia emocional			x
	Liderazgo	x		
	Participación e implicación	x		
Resiliencia	x			

Mejoras metodológicas que se deberían implementar en la Universidad.

En cuanto a las medidas de tipo metodológico que los empleadores proponen, identificamos algunas de tipo general como la utilización del método científico y la participación del alumnado en actividades competenciales (Educación) o el aprendizaje basado en problemas, los proyectos o la capacidad para programar (Ingeniería) y otras concretas, como los debates, el estudio de casos, la elaboración de informes, los trabajos en equipo, las dinámicas de grupo, las presentaciones orales en público y el *role-playing*. Aunque estas actividades no representan una especial novedad para la docencia universitaria, puesto que todas ellas son ya de uso habitual, cabe destacar, sin embargo, que los empleadores acentúan la necesidad de intensificar las metodologías basadas en la práctica y en la aplicación del conocimiento.

Medidas de tipo institucional para mejorar el logro de competencias

Los empleadores de Educación proponen que la Administración educativa impulse medidas para establecer una coherencia entre las competencias comunes de la formación universitaria y las que orienten el diseño de las oposiciones, a través de la creación de un **estatuto docente** para todas las universidades. Se propone, además, la evaluación sistemática y periódica en las universidades, una mayor exigencia en las oposiciones, un aumento del tiempo de la carrera y especialmente del dedicado a las prácticas externas, el proyecto final y una selección más exigente del alumnado que accede a la Universidad.

Desde Farmacia, también se sugieren unos planes de estudios adecuados a lo que la sociedad demanda a los profesionales y la reducción del número de alumnos por aula.

En general, los empleadores piden que la Universidad se acerque a las demandas del mundo laboral. Si bien, algunas de estas medidas ya son un hecho, como la contratación de profesorado asociado con experiencia en empresas o la promoción en la Universidad de charlas de profesionales del mundo de la empresa.

La evaluación de competencias en la Universidad según los empleadores

Qué se debería evaluar

Los tres sectores de empleadores coinciden en que la evaluación se debe centrar en el conocimiento práctico, competencial y profesional.

Para ello, por una parte, desde Educación, se propone evaluar el «conocimiento de las competencias profesionales» y dar más peso al «prácticum selectivo», con «prácticas variadas en los centros», además de un «proyecto de carrera». Y desde Ingeniería, se sugiere evaluar «aspectos teóricos y prácticos» y el «conocimiento de las novedades del mercado laboral».

Por otra parte, los empleadores proponen una evaluación de carácter competencial, en la línea de las competencias propuestas anteriormente: competencias instrumentales, como la «comunicación» y la capacidad de análisis; competencias interpersonales, como la negociación, la implicación en la universidad, en la sociedad y en grupos de trabajo, y competencias sistémicas, como por ejemplo, la «emprendería», la iniciativa, el autoconocimiento y el liderazgo.

Cómo se debería evaluar

Los tres ámbitos profesionales acentúan el valor de la práctica y de las actividades desarrolladas en contextos reales, y presentan cuatro tipos de contribuciones:

- **Criterios y estrategias de evaluación.** En Educación no solo hay que valorar el saber, sino el saber hacer; evaluar con rigor; compartir con el alumnado los criterios de evaluación; superar los aprendizajes y las competencias (60 % de la nota final), e introducir una evaluación de competencias profesionales por parte de la dirección de los centros. En Farmacia se propone descubrir los puntos fuertes que hay que maximizar y los débiles que se deben reforzar.
- **Aspectos evaluables.** En todos los ámbitos se hace hincapié en la necesidad de evaluar en situaciones prácticas que demuestren el desarrollo competencial del alumnado para resolver y desenvolverse en situaciones profesionales reales.

- **Tipo de instrumentos** que se deberían usar para evaluar. Los tres grupos de empleadores sugieren algunos instrumentos de uso habitual en ámbitos académicos, como los propuestos en Educación: cuestionarios y desarrollo de respuestas de forma oral y escrita, y mapas conceptuales. O bien en Ingeniería: aspectos teóricos mediante examen y aspectos prácticos de forma continuada y por resultados o rúbricas sencillas. Las aportaciones de Farmacia añaden algunas novedades, como los test comportamentales, el *coaching* de competencias o la creación de centros de simulación.
- Cómo mejorar la **relación universidad-empresa**. Por último, algunas aportaciones insisten en la necesidad de adaptación de la Universidad a las demandas de la profesionalización y a una formación del alumnado que tenga en cuenta los conocimientos y las aptitudes prácticas y conductuales. Ejemplo de ello serían las demandas desde Farmacia de un aprendizaje, desde la Universidad, de lo que es pragmáticamente importante en el mundo laboral. O bien, desde Ingeniería, una mayor proximidad a la sociedad, a la economía y a la realidad de las empresas, fomentando más las aptitudes y no solo el conocimiento académico.

Con todo, destacamos el reconocimiento explícito a la evolución de la Universidad en esa dirección. Por ejemplo, desde Farmacia manifiestan con firmeza lo siguiente:

La Universidad ya se viene moviendo en la buena dirección para acercarse más a la sociedad, a la economía y a la realidad de las empresas, aportando mayores conocimientos y aptitudes a los alumnos más allá del conocimiento académico, que es fundamental y nunca debe de dejar de ser el foco principal.

6.4. Conclusiones

Se constatan diferencias entre las competencias que poseen los graduados y las que los empleadores valoran. Estas diferencias son de diferente magnitud y relevancia según el enfoque del plan de estudios. Se pone de manifiesto la necesidad de que todas las titulaciones reco-

jan sistemáticamente las necesidades del mercado laboral en el que se insertan sus graduados. Las memorias de prácticas o la inclusión de paneles de profesionales en la revisión de los planes de estudios son mecanismos útiles para ello. Como se ha visto en la fundamentación teórica, el grado de profesionalización del título, la dimensión práctica del currículum y los programas de orientación e intermediación son elementos clave para favorecer una mejor conexión entre el mundo académico y el mundo profesional.

La evaluación no significa lo mismo para los diferentes actores que intervienen en el proceso de formación e inserción de los graduados. Es decir, la evaluación es una estrategia que se utiliza de manera diferente por empleadores, instituciones, profesores y entidades que garantizan la calidad. Su finalidad puede ser meramente acreditativa; además, puede pretender ser formativa. No obstante, la evaluación entendida como la certificación del logro de los resultados de un programa formativo será más importante cuanto mayor sea la relevancia profesional de las competencias evaluadas. Por este motivo, la evaluación de la dimensión práctica es de especial importancia en los planes de estudio de las universidades (prácticums o prácticas en empresas, laboratorios, etc.), aunque la evaluación en «contextos naturales» sea más compleja que en el entorno tradicional universitario.

Los mecanismos de evaluación utilizados por la Universidad y por los empleadores en su mayoría no se asemejan ni en el contenido ni en la metodología. Ello se considera atribuible a que la intencionalidad y la concepción misma de la evaluación también es diferente. Los empleadores sugieren, en general, escenarios de evaluación que se asemejen más al mundo laboral y proponen fortalecer la formación práctica en entornos laborales o asimilados y el acercamiento de la Universidad a la empresa.

Referencias bibliográficas

AQU (2015). *Ocupabilitat i competències dels graduats recents: l'opinió de les empreses i institucions*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en: http://www.aqu.cat/doc/doc_69192241_1.pdf.

- Cano, E. (2008). «La evaluación de competencias en la educación superior». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3): 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Escudero, J. M. (2009). «Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades, riesgos». *Revista de Docencia Universitaria*, 2: 7-26.
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Bruselas.
- Freire, M. J. (2007). *Competencias profesionales de los universitarios*. La Coruña: Consello Social, Universidade da Coruña.
- Freire, M. J.; Teijeiro, M.; Pais, C. (2011). «Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes?». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19 (28):1-24. Disponible en: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/911/931>.
- García San Pedro, M. J.; Gairín, J. (2011). «Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria». *REICE*, 9 (1): 84-102.
- Gulikers, J. T.; Baartman, L.; Biemans, H. J. (2010). «Facilitating evaluations of innovative, competence-based assessments: Creating understanding and involving multiple stakeholders». *Evaluation and Program Planning*, 33 (2): 120-127.
- Kellermann, P. (2007). «Acquired Competences and Job Requirements». En: Teichler, U. (ed.). *Careers of university graduates: views and experiences in comparative perspectives* (pp. 115-130). Países Bajos: Springer.
- Parris, M. A.; Saville, K. (2011). «Piecing together the puzzle of graduate employment: Factors that shape the graduate work expectations of human resource management students». *Industry and Higher Education*, 25 (1): 15-24.
- Proyecto Tuning (2007). *Tuning education structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rodríguez, S.; Prades, A.; Basart, A. (2007). «Acciones para facilitar la inserción laboral». En: Serra, A. *Educació superior i treball a Catalunya: anàlisi dels factors d'inserció laboral* (pp. 329-368). Barcelona: AQU Catalunya.
- Teichler, U. (2006). «El EEES: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia». *Revista Española de Educación Comparada*, 12: 37-79.
- Torres Coronas, T.; Vidal Blasco, M. A. (2015). «Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en educación superior». *Revista de Educación*, 367: 63-90.

- Tran, T. T. (2013). «Limitation on the development of skills in higher education in Vietnam». *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 65 (5): 631-644.
- Velde, C. (2009). *Employers' perceptions of graduate competencies and future trends in higher vocational education in China*. Filadelfia: Routledge.
- Wickramasinghe, V.; Perera, L. (2010). «Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills». *Education & Training*, 52 (3): 226-244.

7. EL DISCURSO DE LOS EXPERTOS EN DOCENCIA UNIVERSITARIA, LA VISIÓN MÁS CRÍTICA

— Vicenç BENEDITO, Artur PARCERISA
[vbenedito@ub.edu], [artur.parcerisa@ub.edu]
Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Introducción

A fin de complementar las perspectivas de estudiantes, profesorado, líderes académicos y empleadores, se recogió la opinión de ocho docentes del ámbito de la Pedagogía que han estudiado y publicado sobre el tema de las competencias universitarias y sobre la evaluación. Se ha considerado que sus opiniones podían ayudar a ampliar la visión sobre el tema que nos ocupa.

En concreto, se les solicitó su punto de vista sobre las competencias transversales, sobre el sistema de evaluación con relación a las competencias y sobre la posibilidad de que la enseñanza por competencias pueda aportar mejoras a la docencia universitaria.

Todos los expertos, en mayor o menor medida, destacan aspectos positivos del diseño por competencias, así como riesgos y dificultades que se pueden encontrar en su aplicación. Destacan como positivo que puede ayudar a producir un aprendizaje con más sentido para los estudiantes y que favorece que las carreras universitarias se acerquen más a las demandas del mundo laboral. Como negativo señalan que ese acercamiento al mundo laboral puede ser excesivo, en detrimento del aprendizaje y la formación universitaria más amplia.

A continuación se recogen, de manera integrada, las opiniones de los expertos. En primer lugar, se revisan los puntos fuertes y las debilidades que ven en el enfoque por competencias y, a partir de este análisis, se expone su propuesta sobre líneas de futuro que podrían mejorar la educación superior. El capítulo finaliza con una síntesis de las principales conclusiones.

7.1. Claroscuros del enfoque por competencias en la educación superior

¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias?

En el terreno de las ciencias sociales en general y de las educativas en particular, no es inusual cierta confusión terminológica. El concepto de *competencia* no se libra de ella: se usan denominaciones diferentes y un mismo término se entiende de maneras diversas. No es una cuestión baladí, porque puede dificultar compartir significados. En este sentido, hay quién propone desarrollar una terminología común, lo cual evidentemente no sería nada fácil.

Diversos autores se han preocupado por contextualizar el concepto de competencias en la educación superior (Barnett, 2001; Cano, 2015, entre otros). Ropé y Tanguy (citados en Rios, 2005) señalan que la noción de competencia se presenta como una noción cruzada, con una opacidad semántica que favorece su uso inflacionario en contextos distintos y por parte de agentes con intereses variados.

Cano (2015: 21) recoge de Le Boterf (2011) la diferencia entre el concepto de competencia desde el paradigma positivista (concepción técnica, taylorismo, prescripción cerrada, de corte conductual, etc.) y desde el paradigma interpretativo (concepción holística, trabajo complejo, acto complejo de corte cognitivo, etc.). Esta diferenciación quizás puede ayudar a clarificar un poco más el concepto.

En ocasiones, se denominan competencias a lo que son atributos de las mismas o contenidos, objetivos, capacidades, habilidades, etc. Esta confusión es menor cuando se trata de competencias específicas que en el caso de las genéricas o transversales. Que la confusión sea mayor en las competencias transversales probablemente obedece a que estas suponen una mayor novedad para el sistema universitario. Ello acarrea otras cuestiones, como la de hasta qué punto se pueden separar las competencias transversales de las específicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Perrenoud –quizás uno de los autores más respetados por el enfoque amplio que realiza de las competencias–, se señala que los resultados de la formación son difíciles de evaluar a corto

plazo, por lo que existe el peligro de desvirtuar el proceso formativo si se enfatiza excesivamente en la aplicabilidad.

En todo caso, el conocimiento de una competencia no solo pasa por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de los esquemas de pensamiento, de las orientaciones éticas (Perrenoud, 2000).

Las competencias como referencia: una oportunidad

Ante la pregunta de si se considera que un enfoque competencial en la enseñanza superior es positivo para la formación universitaria en general, los expertos consultados consideran que este enfoque podría ser positivo para la formación universitaria; al menos en teoría y basándose en el «nuevo» paradigma centrado en el aprendizaje y en la búsqueda de la renovación didáctica de la enseñanza universitaria. Esta visión –que no esconde los riesgos que hay que evitar y de los que se tratará más adelante– es interesante porque a menudo se puede tener la sensación de que en el entorno pedagógico predomina, de forma casi excluyente, una visión muy crítica respecto de las competencias.

El cambio de perspectiva que puede suponer pensar la educación superior tomando como referentes las competencias se puede ver como una oportunidad de replantear el sentido y la finalidad de la educación universitaria, de facilitar un mayor protagonismo del estudiantado y de emprender una renovación didáctica y de la organización curricular.

Replantear el sentido y la finalidad de la educación superior

Las competencias suponen una oportunidad para resaltar el valor formativo de la práctica. De todas maneras, hay que entender la relación entre teoría y práctica como una dialéctica: «Las creencias simétricas de que todo “lo teórico” es no práctico y todo “lo práctico” es no teórico son [...] completamente erróneas» (Carr y Kemmis, 1988: 126). Pero más allá de resituar el papel de la formación práctica, poner encima de la mesa la intención de formar personas competentes debería ser una buena oportunidad para pensar en el sentido y la

finalidad de la educación superior y ver cómo lo hacemos para compaginar una institución de origen medieval con unos valores muy arraigados con la necesidad de servir a la sociedad proporcionando respuestas acordes a las nuevas necesidades de ésta.

Esta reflexión no es nada sencilla porque el propio ritmo acelerado del cambio en todos los órdenes sociales afecta de diversas maneras a la Universidad. Por ejemplo, una de las cuestiones preocupantes cuando se piensa en el papel formativo de la educación superior es el carácter de la relación entre la institución (personalizada en el profesorado) y el estudiantado. Como señala Naiddo (2008: 50):

Los resultados de estudios realizados en distintos países indican que el replanteamiento de la compleja relación entre estudiantes y profesores en tanto que un vínculo entre «proveedor de servicios» y «cliente» puede distorsionar la relación pedagógica. Los estudiantes que interiorizan una identidad de cliente tienen más probabilidades de interpretar el aprendizaje como una transacción comercial y de considerarse consumidores pasivos de formación (Sacks, 1996). La educación acaba por considerarse como un producto que puede comprarse y obtenerse en lugar de un proceso complejo que exige compromiso y determinación por parte de la persona que aprende. (Shumar, 1997)

El cambio que se puede producir en la Universidad «afecta a la mayoría de los elementos que configuran la cultura docente en la Universidad y, por extensión, a la forma de abordar la formación de su profesorado» (Martínez Martín, 2006: 17).

El reto es que un cambio en la Universidad vaya enfocado en este sentido:

El alumno tiene que salir de la Universidad no solamente con un diploma. También tiene que aprender cosas tan indispensables como ser un ciudadano, ejercer sus derechos y deberes civiles, comunicarse en dos o tres idiomas además del propio, participar en los debates de la contemporaneidad, asumir responsabilidades derivadas del ejercicio de su profesión. (Torrents, 2002: 42)

El protagonismo de los y las estudiantes

Ayudar a que los estudiantes sean protagonistas activos en su proceso de formación debería ser otra oportunidad generada por una ense-

ñanza basada en competencias. Se trata de aprovechar la reflexión sobre la formación competencial para buscar estrategias que les empoderen, que les hagan protagonistas activos y con capacidad de decisión respecto de su proceso formativo.

No es una cuestión fácil porque supone cuestionar los roles tradicionales de docentes y estudiantes. Ir al fondo de la cuestión, tal como apunta Giné (2007: 9) debería significar asumir que los estudiantes «elaboran ideas, criterios y significados sobre los sucesos que se dan en los entornos comunes de aprendizaje, y es necesario que la comunidad educativa incorpore esta perspectiva, que se convierte en imprescindible para configurar algo tan complejo como es el proceso de enseñar y aprender».

El estudiantado tiene una voz que hay que escuchar, pues «la voz del alumnado tiene suficiente autoridad, en el sentido de que merece que se la dote de reconocimiento, de credibilidad y de confianza» (*Op. cit.*: 10).

Partir de las competencias requiere una renovación didáctica y de la organización curricular

Tomar las competencias como referencia supone necesariamente plantearse una renovación didáctica y organizativa. Se puede ver, por lo tanto, como una oportunidad para estimular la innovación docente. Los expertos apuntan que esta renovación debe ser profunda y señalan como cuestión clave avanzar en mermar la supremacía del enfoque academicista y de la lógica disciplinar. El actual proceso de fragmentación del conocimiento en disciplinas aisladas no concuerda fácilmente con un modelo basado en competencias ni con la complejidad actual de los fenómenos sociales.

El modelo más habitual en las universidades es el de la multidisciplinariedad, donde se da una yuxtaposición de distintas disciplinas, muy a menudo sin ningún tipo de relación aparente entre ellas. Se hace necesario empezar a poner en marcha perspectivas interdisciplinarias (cada disciplina aporta sus propios esquemas conceptuales y unos determinados métodos de investigación, pero se produce interacción con otras disciplinas) o incluso transdisciplinarias (se produce una unificación entre disciplinas que llegan a compartir conceptos fundamentales).

Se señala la limitación que supone un plan de estudios con múltiples asignaturas. La lógica de las disciplinas y de las asignaturas dificulta, cuando no impide, un diseño por competencias. Los planes de estudio en un diseño competencial amplio y flexible exigen nuevos diseños, desarrollos y sistemas de evaluación coherentes con el planteamiento conceptual y teórico del nuevo paradigma. Exigen también una visión interdisciplinar (o transdisciplinar) con formación y trabajo en equipo de los profesores que diseñan e imparten el plan de estudios de cada grado o postgrado.

La otra cara de la moneda: los riesgos

La educación basada en competencias ha suscitado muchas críticas, algunas demoledoras, como las de Hirt (2009). Ya hemos señalado anteriormente que los expertos consultados en esta investigación han apuntado que las competencias podrían aportar algo positivo a la educación superior, pero, por otra parte, detectan también riesgos en el modelo formativo basado en competencias. Los hemos agrupado en estos cinco: la Universidad puede decantarse excesivamente hacia la formación profesionalizadora, olvidando que no basta estrictamente con esta formación; se puede producir un retorno a un enfoque tecnológico de la enseñanza que parecía superado; el formalismo puede ocupar el lugar de las cuestiones de fondo; la falta de recursos impide aprovechar las oportunidades del modelo competencial, y las posiciones extremas que a menudo se visualizan pueden dificultar el avance en la mejora docente de la Universidad.

La Universidad debe ser algo más que un centro de formación profesional

El hecho de que el concepto de competencia provenga del mundo empresarial ha llevado a criticarlo por responder a una idea profesionalizadora de la educación, contrapuesta a una propuesta de formación más global e integral, de formación de la ciudadanía.

Para algunos expertos, el enfoque competencial plantea serias dudas en sus bases teóricas desde el punto de vista psicopedagógico y formativo. Como han destacado otros autores (Barnett, 2001; Hirt, 2009; Carr, 2006, etc.) la formación por competencias no

se sustenta en teorías constructivistas, como algunos pretenden, y plantea dudas con relación a la adquisición de los contenidos culturales imprescindibles en la formación universitaria. Estos autores también indican el peligro de decantarse excesivamente por la formación profesional y por las demandas concretas de las empresas, en detrimento de los contenidos culturales y formativos propios de la enseñanza superior.

Un enfoque demasiado practicista y reduccionista (saber cosas concretas, resolver únicamente problemas más o menos reales, etc.) no solo va en contra de una filosofía de la educación crítica, reflexiva y creativa, sino que reduce las posibilidades de una formación amplia y flexible que capacite para enfrentarse a diferentes retos y ocupaciones en un mercado laboral tan variable como el actual. El riesgo de que la Universidad se acabe convirtiendo en una escuela de formación profesional de alto nivel no es despreciable.

Como apunta Martínez Martín (2006: 31), «la Universidad debe concebirse como un espacio de aprendizaje reflexivo, crítico y ético, además de un espacio para el ejercicio de una profesión». A menudo, el problema es el carácter reduccionista y tecnicista que se da al concepto *competencia*, puesto que pensar en las competencias como un referente clave no debería significar pensar en términos simples; al contrario, «el proceso que toma las competencias como guía tiene que ser una práctica educativa reflexiva y crítica, lo cual comporta la necesidad de saberes extensos y de una cultura amplia sin los cuales se hacen difíciles la reflexión y la crítica fundamentadas» (Parcerisa, 2007: 10).

Resultados de aprendizaje versus proceso formativo. Retorno a un enfoque tecnológico de la enseñanza

Para los expertos se corre el peligro de un retorno a un enfoque tecnológico de la enseñanza por el excesivo valor que se está confiriendo a los resultados de aprendizaje en detrimento del proceso formativo. Son críticos con unos planteamientos excesivamente decantados por los logros, los resultados, los productos, en detrimento de los procesos y de la riqueza formativa y cultural que se supone debe aportar la educación superior; o sea, inclinados hacia la formación profesional y las demandas del mercado; hacia el saber hacer en detrimento del saber y del ser.

Hay quien apunta que hay que evitar la confusión entre resultados de aprendizaje y objetivos. Los objetivos, propuestos por el profesorado, tienen que ver con la enseñanza; los resultados del aprendizaje –los logros–, con el aprendizaje de los estudiantes, según esta opinión.

El formalismo que nos invade

A todos los niveles se comenta que, si bien es importante poner en marcha mecanismos para mejorar la calidad docente, el exceso de documentación que hay que rellenar y el formalismo actuales quizás están perjudicando más que favoreciendo la mejora real de la calidad.

Las directrices de las agencias de calidad, la priorización de la cuestión de los resultados, la reaparición de taxonomías y de instrumentos diversos de evaluación y de control están creando una presión probablemente excesiva sobre el sistema. Es una cuestión preocupante, porque asumir las innovaciones docentes que demandan las competencias requiere espacios y tiempos para la reflexión compartida y no presiones que llevan –como les sucede a menudo a los estudiantes– a cumplir formalmente con lo que se demanda desde la agencia para salir del paso.

La mayoría de los expertos consultados cree que los diseños burocráticos que hay que rellenar en las demandas de títulos (grados, postgrado, máster) son farragosos, tecnocráticos y difícilmente reflejan lo que en realidad se quiere y/o se puede hacer. Existe el peligro (ya se dio en la pedagogía por objetivos y en la enseñanza individualizada y por fichas de la década de 1980) de que tanto papeleo no tenga nada que ver con la realidad de la docencia; de que los profesores rellenen esos papeles solo como trámite burocrático y que luego no se corresponda con el proceso de enseñanza.

Como se apuntaba en un texto anterior (Parcerisa, 2010: 17-18), la educación superior corre también el riesgo de que «un exceso de preocupación por la calidad entendida desde concepciones empresariales lleve al profesorado a afrontar una carga para documentar y justificar externamente lo que hace que suplante la dedicación al desarrollo de programas e iniciativas innovadoras y de calidad».

La falta de recursos

Poner en marcha un sistema de educación superior para el aprendizaje competencial que sitúa el protagonismo de los estudiantes en el centro de atención parece difícilmente compaginable con grupos muy numerosos de alumnos, con profesorado poco preparado o con espacios poco flexibles, por ejemplo.

El modelo por el que se ha optado requiere recursos, especialmente de infraestructuras y de profesorado. Casi en el mismo momento en que se generalizaba el Espacio Europeo de Educación Superior, con las competencias como uno de sus referentes, entramos en una crisis que ha supuesto un paso atrás en nuestras universidades; justo lo contrario de lo que se requiere para viabilizar el cambio.

Posiciones extremas que dificultan la reflexión y el debate sereno sobre lo que supone la práctica formativa en la educación superior

Si se desea que el cambio sea real, los procesos de cambio requieren una serie de condiciones; entre ellas, que los protagonistas de ese cambio se sientan parte activa, con una voz que se escucha, y que tengan la percepción de que lo nuevo satisfará mejor sus necesidades que lo anterior.

Desarrollar una enseñanza superior basada en competencias supone apostar por un cambio de cultura académica en las universidades. El cambio cultural –como sabemos– requiere tiempo. Pero sin análisis y sin reflexión sobre lo que supone para la práctica formativa, este cambio probablemente no se producirá. Las posiciones extremas que actualmente oímos o leemos en torno al tema de las competencias y la falta de espacios para el debate sereno no invitan a ser excesivamente optimistas.

7.2. ¿Hacia dónde podríamos apuntar para mejorar la calidad de la educación superior?

A partir de las consideraciones anteriores, los expertos proponen algunas líneas de acción: revisar qué estamos haciendo con relación a las competencias en cada titulación, apostar por innovar en la actual organización disciplinar, potenciar las prácticas y resituar los trabajos finales, ubicar las competencias transversales y situar la coordinación y el trabajo en equipo docente como una prioridad.

- **Revisar qué estamos haciendo realmente con relación a las competencias en cada titulación.** Se propone incrementar las investigaciones sobre cómo se está enseñando y evaluando y analizar qué competencias se están desarrollando en cada asignatura y cómo se está procediendo. Revisar lo que se está realmente haciendo debe servir para ir avanzando tanto en el qué como en el cómo (que incluye también la evaluación):
 - Hay que realizar una adecuada valoración y validación de las competencias. Analizar las que realmente estamos trabajando debe ayudar a poner en cuestión la relación de competencias que se tienen definidas para la titulación.
 - Se debe analizar cómo se están enseñando las competencias, con qué metodologías y sistemas de evaluación. Ello permitirá generar propuestas de mejora.
- **Apostar por innovar en la actual organización disciplinar.** Ya se ha hecho referencia anteriormente a la necesidad de reconsiderar la rigidez de la actual organización disciplinar. Eso supone plantearse posibilidades de organización curricular distintas a la actual organización en asignaturas o compartir esta organización con otras posibilidades. Un inicio para posibilitar un cambio en esta línea puede ser la puesta en marcha de trabajos conjuntos entre dos o más asignaturas.
- **Potenciar las prácticas y resituar los trabajos finales.** El aprendizaje competencial requiere el aprendizaje de conocimientos, procedimientos o habilidades y actitudes pero también la puesta en práctica de la movilización e integración de aquellos contenidos en situaciones prácticas. De ahí la importancia de las prácticas y del prácticum. De todas maneras sería un error aislar la práctica de la teoría; por lo que potenciar las prácticas no solo supone dedicar un tiempo curricular a la presencia del estudiante en un entorno profesional, sino también emplear un tiempo para analizar las vivencias prácticas con un supervisor y, a ser posible, en el marco de otras asignaturas. En la misma línea de integrar lo aprendido hay que situar los trabajos finales de grado y de máster. Repensar el enfoque de estos trabajos con relación a las competencias de la titulación hay que considerarlo muy relevante.
- **Ubicar las competencias transversales.** Las competencias transversales quizás podrían ser buenas articuladoras de la coor-

dinación docente y del aprendizaje del alumnado. Experiencias de diversas universidades avalan esta posibilidad y algunas investigaciones sobre cómo relacionar la tutoría de carrera y estas competencias (Cano González, 2009) abren interesantes posibilidades.

- **Situar la coordinación y el trabajo en equipo docente como prioridad.** Mejorar la oferta de formación de los docentes e impulsar la coordinación académica y el trabajo en equipo docente se consideran cuestiones clave para avanzar en las posibilidades que se pueden derivar de una formación basada en competencias. La Universidad está avanzando en la configuración de equipos docentes y en la coordinación, pero aún queda mucho camino por recorrer.

7.3. La evaluación, cuestión clave

Hoy en día está constatado que el sistema de evaluación es el componente que más influye en el estudiante (Gibbs y Simpson, 2009: 11), tanto en el grado de esfuerzo que el estudiante aplica a su estudio como en su selección de los contenidos a estudiar. Siendo esto así, cuando se plantea un modelo basado en competencias, necesariamente hay que cuestionarse sobre la evaluación de su proceso de aprendizaje. No se trata de una cuestión simple (Alsina, 2010), y no lo es porque para evaluar el aprendizaje por competencias hay que tener claras muchas cuestiones que van más allá de la evaluación, tal como se ha ido reflejando en las páginas anteriores.

De las diversas cuestiones implicadas en la relación entre competencias y evaluación, los expertos se refieren principalmente a los instrumentos y estrategias de evaluación y al papel de la retroacción o *feedback*.

Respecto a cuáles pueden ser los instrumentos o las estrategias más adecuadas para evaluar un aprendizaje competencial, se considera que la pertinencia del instrumento vendrá determinada por el tipo de tarea, la finalidad y la situación en que se usa la competencia.

En todo caso, los expertos son partidarios de diversificar y triangular los instrumentos. En cuanto a cuáles pueden ser los más adecuados, se señalan los siguientes: portafolios, estudio de casos, pro-

yectos, resolución de problemas, autoevaluación y evaluación entre iguales. En menor medida, también aparecen los ensayos, las rúbricas y las escalas de observación.

Tal como apunta Cano (2015: 172), la retroacción o *feedback* es esencial para que la evaluación pueda cumplir la función de proporcionar información que permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una retroacción a tiempo, específica y constructiva o positiva puede favorecer mucho el progreso del estudiante.

En el caso de las competencias, precisamente por su carácter secuencial y progresivo, a la vez que integrador, la retroacción es un elemento muy importante.

7.4. A modo de conclusiones

De lo anterior se pueden extraer algunas conclusiones como las siguientes:

- La formación por competencias puede ser una oportunidad para revalorizar la formación práctica, mejorar la conexión con la realidad profesional, impulsar la renovación didáctica y otorgar más protagonismo al alumnado.
- Aceptando el enfoque por competencias, el planteamiento tiene que ser amplio, flexible, sin perder de vista el fundamento social y cultural de la enseñanza universitaria. Las competencias transversales pueden facilitar esta formación intelectual y cultural amplia que debe alcanzar todo universitario.
- Hay que evitar los posicionamientos extremos, buscando un equilibrio entre el saber y el actuar, e impulsando un debate de la comunidad universitaria sobre la cuestión (puesto que se ha reflexionado poco colectivamente sobre lo que realmente supone una formación basada en competencias).
- Debe evitarse una preocupación excesiva por el hacer que relegue el saber y el ser.
- Hay que priorizar la innovación en la organización disciplinar (con propuestas interdisciplinarias), disminuir el formalismo, proporcionar más recursos y apoyo institucional y potenciar la formación del profesorado.

- Es muy importante impulsar el trabajo en equipo docente.
- Se requiere de sistemas de evaluación alternativos y relacionados con la innovación metodológica, diversificación y triangulación de instrumentos de evaluación y prestar más atención a los sistemas de evaluación (uso, condiciones en que se aplican y la formación del profesorado).

Referencias bibliográficas

- Alsina, J. (2010). *La evaluación por competencias en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la Universidad*. Madrid: Gedisa.
- Benedito, V. (2014). *Informe sobre la opinión de los expertos* (documento interno del proyecto EDU2012-32766). Barcelona.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Cano González, R. (2009). «Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?». *REIFOP*, 12 (1): 181-204.
- Carr, M. (2006). *Dimensions of strength for key competencies*. Halmiton: University of Waikato
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gibbs, G.; Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE, UB.
- Giné, N. (2007). *Aprender en la Universidad: el punto de vista estudiantil*. Barcelona: Octaedro-ICE, UB.
- Hirt, N. (2009). «El planteamiento por competencias: una mistificación pedagógica». *L'École Démocratique*, 39. Disponible en: https://crisiseducativa.files.wordpress.com/2011/04/planteamiento_por_competencias.pdf.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. París: Editions Eyrolles.
- Naidoo, R. (2008). «Las universidades y el mercado: distorsiones en la investigación y la docencia». En: Barnett, R. (ed.). *Para una transformación de la Universidad* (pp. 45-56). Barcelona: Octaedro.
- Martínez Martín, M. (2006). «Reflexiones sobre la conveniencia de un cambio de cultura docente en la Universidad». En: Martínez Martín,

- M.; Carrasco, S. (coords.). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad* (pp. 15-32). Barcelona: Octaedro-ICE, UB.
- Parcerisa, A. (2007). «Las competencias como referentes para la práctica educativa». En: *Eufonía*, 41: 6-16.
- (coord.) (2010). *Ejes para la mejora docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE, UB.
- Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?* Disponible en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html
- Torrents, R. (2002). *Noves raons de la Universitat*. Vic: Eumo.

8. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA PERCEPCIÓN DE LOS DIVERSOS AGENTES

— Maite FERNÁNDEZ

[maite.fernandez@ub.edu]

Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio en la duración y la estructura de las titulaciones universitarias, así como en el modo de concebir los procesos de aprendizaje que se están llevando a cabo actualmente en el contexto universitario. El análisis del impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la Universidad a partir de la percepción de las primeras promociones de graduados formados en este nuevo marco ha permitido hallar una serie de aspectos emergentes articulados en torno al desarrollo de competencias, a las vías por las que se está produciendo dicho desarrollo competencial, a la relación entre la adquisición de competencias y las metodologías desarrolladas y a la relación entre la adquisición de competencias y las evaluaciones practicadas en el grado.

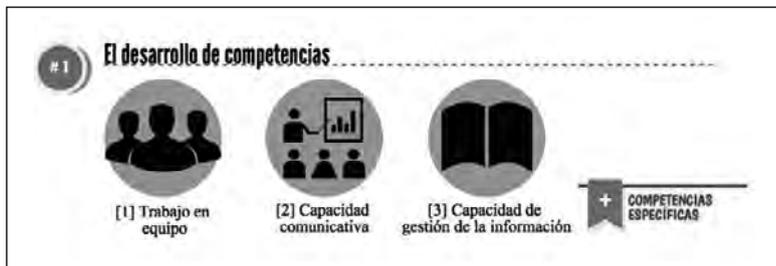
Dichos aspectos presentan convergencias y divergencias en la percepción de los diversos agentes de las siete universidades y cuatro titulaciones consultadas en el proyecto (antiguos licenciados, egresados, docentes, líderes académicos, empleadores y expertos), las cuales se presentan en este capítulo. La posible triangulación de la opinión de dichos agentes puede llegar a resultar un elemento clave para que los nuevos futuros diseños incorporen un perfil de graduado más ajustado y acorde con las demandas de todos los actores implicados en la educación superior.

8.1. El desarrollo de competencias

La definición de *competencia* obedece a diferentes lógicas. De las múltiples definiciones aportadas, extraemos los elementos más relevantes que nos ayudan a comprender que, tal y como nos indica Cano (2015), una competencia implica integrar conocimientos, realizar ejecuciones, actuar de forma contextual, aprender constantemente y actuar de forma autónoma (y con «profesionalidad»).

En este contexto de las competencias, y tal y como nos muestran los casos seleccionados, en primer lugar se hace necesario destacar la «elevada descompensación» en el trabajo de las siete competencias transversales seleccionadas para la investigación. Según los **egresados**, las más desarrolladas han sido las competencias de «trabajo en equipo», «capacidad comunicativa» (refiriéndose también al aprendizaje de lenguas extranjeras) y la capacidad de «gestión de la información» (destacando, sobre todo, la importancia de saber sintetizar y analizar la gran cantidad de información con la que se encuentran y el uso de las nuevas tecnologías de la información). La competencia menos desarrollada ha sido el «compromiso ético». De todos modos, en general, los recién egresados de las primeras promociones de graduados han considerado todas las competencias como relevantes, siendo pocos los que han valorado alguna de estas como nada o poco importantes.

Figura 9. Competencias que se perciben como más desarrolladas



En segundo lugar, y contrariamente a los resultados de proyectos como REFLEX (ANECA y CEGES, 2007) o Universidad y Trabajo en Catalunya (2011), las competencias adquiridas sí coinciden con

las más importantes según la percepción de los recién graduados. Además de las competencias específicas sobre las que los alumnos opinan que la Universidad también contribuye a su desarrollo. En estos estudios anteriores se constató que existían grandes diferencias entre la importancia que tenían determinadas competencias –en especial, las transversales– en su puesto de trabajo y la medida en que la experiencia universitaria de los antiguos estudiantes contribuyó a su desarrollo. Por lo tanto, existía cierto desfase entre las competencias requeridas y aquellas para las que se les había formado, por lo que se llegó a la conclusión de que existía un conjunto de competencias escasamente planteadas por las universidades que, en cambio, estaban resultando relevantes para la inserción laboral y el desempeño exitoso de la actividad profesional (Cano, 2015). En este caso, en cambio, ha habido un alto grado de acuerdo respecto a las competencias consideradas por los estudiantes como no importantes. Aquellas sobre las que ni la Universidad está preparada para ellas (como en el caso del «compromiso ético» y la «capacidad creativa y emprendedora») ni viceversa.

Con relación a este trabajo por competencias, es necesario destacar la valoración positiva por parte del **profesorado** de las competencias específicas. Dicha percepción podría deberse a la mayor facilidad que tienen estas de ser evaluadas. En cambio, el conjunto de empleadores sí ha valorado las competencias transversales, y ni estos ni los líderes académicos (jefes de estudio o coordinadores de titulación) han centrado su interés y preocupación en la adquisición y desarrollo de las competencias específicas de cada titulación.

Otro elemento recurrente respecto al desarrollo de competencias en el caso de la opinión y percepción del profesorado universitario ha sido el cuestionamiento sobre qué competencias se deberían enseñar y trabajar en la Universidad y cuáles deberían estar ya adquiridas y desarrolladas por parte de los estudiantes universitarios al acceder a los estudios universitarios; es decir, con qué competencias deberían llegar los estudiantes a la educación superior. El trabajo en la etapa superior no solo debería partir de un perfil de egreso, sino también de ingreso.

Por su parte, los **empleadores** (que han utilizado un lenguaje muy diferente al de académicos y recién egresados) han asegurado que las salidas laborales asociadas a cada grado son muy genéricas y

que, por ese motivo, para ellos las competencias transversales son las más relevantes cuando tienen que contratar un recién graduado. Por lo tanto, estos agentes le conceden mayor importancia a las competencias transversales que a los conocimientos disciplinares específicos. En particular, los empleadores consultados destacan el «trabajo en equipo» y la capacidad «comunicativa» (ya valoradas muy positivamente por parte de los recién egresados y docentes), y añaden la capacidad «creativa y emprendedora» como competencias necesarias en el puesto de trabajo, a pesar de que la valoración de los estudiantes de esta competencia sea baja al considerar que ni es verdaderamente importante ni se está trabajando en el contexto universitario. En general, los empleadores se muestran satisfechos con el nivel competencial que poseen los egresados, que exige poca formación *ad hoc* para incorporarse al puesto de trabajo específico para el que son contratados (Cano, 2015).

Por otra parte, los **líderes académicos** han utilizado un tipo de discurso más crítico, en sintonía también con los expertos, respecto a la adaptación de los diversos agentes a los nuevos grados y a la falta de diseños por competencias. En términos generales, sobre las competencias, aseguran que, cuando se trata de las específicas, es responsabilidad de cada profesor trabajarlas y evaluarlas, mientras que, cuando no se trabajan y evalúan las transversales, se debería a un error en el diseño.

Finalmente, en relación con las opiniones de los **expertos**, las competencias que estos agentes han considerado importantes han sido: el «compromiso ético», la capacidad de «aprendizaje» y el «trabajo en equipo»; y, en menor medida, la capacidad «creativa y emprendedora» y la capacidad de «gestión de la información» (haciendo referencia sobre todo al uso de las nuevas tecnologías); siendo su percepción, de este modo, básicamente diferentes a la de los recién egresados.

8.2. Vías por las que se está produciendo el desarrollo competencial

Respecto a las vías por las que se está produciendo dicho desarrollo competencial, se hace necesario destacar de forma genérica la valo-

ración positiva que tienen los estudiantes en torno a la parte práctica de las asignaturas, pero también la baja valoración que estos mismos egresados hacen de la misma que se está proporcionando en las universidades. De esta parte práctica de las asignaturas en el contexto académico universitario destacan dos elementos principales: las prácticas externas y el trabajo final de grado.

En primer lugar, las prácticas externas en el contexto han suscitado una percepción muy positiva de las mismas por parte de estudiantes y empleadores, pero no tanto por parte del profesorado. De todas maneras, es cierto que esta valoración positiva de las prácticas externas varía según la titulación de la que proceden los recién egresados; siendo los de Farmacia, por ejemplo, los que se muestran más críticos al respecto.

En segundo lugar, en el marco de esta investigación, el trabajo final de grado ha suscitado valoraciones tanto positivas como negativas por parte de la población universitaria, que muchas veces lo ha considerado como un simple trámite al final de la titulación, y cuya valoración ha parecido fuertemente vinculada al rol del tutor o de la tutora de dicho trabajo.

Aparte de los recién egresados, tanto ocupadores, como expertos y líderes académicos también se han referido a estas dos primeras vías como las más relevantes para el desarrollo competencial (las prácticas y el trabajo final de grado) y, en concreto, los primeros han asegurado la importancia que les dan a las mismas a la hora de contactar con los recién egresados para su posible contratación.

Un tercer elemento que cabe destacar en este punto relacionado con la parte más práctica de las asignaturas ha sido las asignaturas de mención, de las que disponen algunas de las titulaciones participantes en el estudio, que han aparecido como muy inferiormente valoradas tanto por los estudiantes como por los profesores que coinciden en asegurar que son materias que disponen de pocos créditos, y que tampoco permiten realmente especializarse por falta de tiempo para asimilar los conocimientos y ponerlos en práctica.

En definitiva, cuando se hace referencia a las vías por las que se produce el desarrollo competencial, lo que los egresados universitarios están reclamando es, en primer lugar, un aumento de la parte práctica de las asignaturas (por ejemplo, a través de estrategias metodológicas como las simulaciones), unas metodologías más di-

versificadas y una mayor relación con el mundo laboral. Este último punto –también muy destacado por parte de los empleadores y, por el contrario, considerado como muy poco importante según la percepción del profesorado universitario– defiende la necesidad del estudiante de experimentar y tomar conciencia de que lo que está adquiriendo en la Universidad le va a servir en un futuro. Por lo tanto, se hace referencia a que el alumno pueda poner en práctica estrategias y actividades que le permitan darse cuenta de esta interconexión entre lo profesional y lo académico y lo relacionados que están todos los conocimientos y competencias. Además, dicha percepción de la utilidad de los aprendizajes que aplicará a su vida profesional posiblemente haga que los procesos de enseñanza sean más positivos e incluso que los estudiantes tengan un mayor grado de motivación cuando perciban que las tareas realizadas son cercanas al ejercicio profesional (Cano *et al.*, 2011). Se trata, en definitiva, de ofrecer a los estudiantes universitarios la oportunidad de aproximarse al mundo real y profesional, donde más adelante deberán poner en práctica estas competencias. Esto sería imposible si la educación superior no empezara a realizar esfuerzos por conocer y adecuarse a las demandas de dicho mercado laboral, combinando estos con las exigencias propias del mundo académico.

Finalmente, en relación con este segundo punto, hay que destacar que según algunos estudiantes de las nuevas titulaciones del EEES, también se están adquiriendo y desarrollando competencias al margen de la carrera, mediante, sobre todo, la actividad profesional paralela a los estudios.

8.3. La relación entre la adquisición de competencias y las metodologías desarrolladas

Existe un conjunto amplio y variado de metodologías utilizadas en las distintas titulaciones participantes de la investigación. En relación con estas diferentes modalidades metodológicas destaca la parte práctica de todo proceso educativo, aspecto al que, como se ha visto en el apartado anterior, se le da mucha importancia por parte de la mayoría de los agentes informantes de la investigación.

Según los estudiantes de las primeras promociones de egresados, la metodología más utilizada –a pesar de considerarla ellos mismos como poco útil para el desarrollo competencial– ha sido la lección magistral. En cambio, los proyectos y la resolución de casos, que aumentarían el carácter práctico de las asignaturas y diversificarían más la metodología en el aula (dos demandas reiteradas por parte de este colectivo), han aparecido como las dos metodologías más importantes para el desarrollo competencial, aunque se están utilizando relativamente poco en este nuevo contexto universitario. Este es un elemento importante para su análisis, porque su falta de implementación aleja a los estudiantes de las nuevas titulaciones de esta aplicación de los aprendizajes tan necesaria en la sociedad actual y de que sean ellos mismos los que analicen cada situación y reflexionen sobre qué conocimientos deben poner en práctica en cada momento. En cualquier caso, y aparte de las lecciones magistrales, otras estrategias que sí se están utilizando en cierta medida son las exposiciones orales y los trabajos en equipo.

Figura 10. Relación entre competencias y metodologías más utilizadas



En cuanto a esta percepción de los **egresados** sobre las metodologías en el aula hay que remarcar que muchos estudiantes han destacado la importancia del rol y el papel del profesorado universitario para la adquisición y el desarrollo de competencias describiendo, en muchos de los casos, su percepción acerca de la figura del buen docente (ver capítulo 1).

Paralelamente, según la opinión de los **empleadores**, aquellas metodologías que se deberían llevar a cabo para favorecer la adquisición de competencias han sido las exposiciones orales y los trabajos en grupo (que ya han aparecido según la percepción de los estudian-

tes) y la propuesta al alumnado de la resolución de casos reales o simulaciones. Además, los empleadores remiten, en sintonía con la opinión del alumnado, a metodologías más participativas que vayan más allá de la clase magistral y que impliquen integrar saberes y tomar decisiones de forma reflexiva. En la misma línea, los líderes académicos o los coordinadores de titulación destacan la necesidad de estas clases más participativas, añadiendo, para ello, los trabajos en grupo, los proyectos transversales, los seminarios y el uso de las nuevas tecnologías en general. Para los expertos, y siempre sin dejar de lado el uso de las metodologías tradicionales, otras metodologías alternativas claves para el desarrollo competencial han sido los debates, los proyectos y la resolución de problemas.

De este modo, los resultados de la investigación en cuanto al uso de metodologías adecuadas para el desarrollo competencial están en sintonía con la literatura que también destaca la importancia del aumento de dicha parte práctica de la asignatura, y aseguran que, entre otras estrategias y actividades metodológicas, la integración de conocimientos suele darse en los proyectos finales o en las experiencias prácticas externas, escenarios reales donde se integran y aplican conocimientos (Tejada, 2005). O que las simulaciones, la resolución de casos, el aprendizaje por resolución de problemas... pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencias (Cano, 2015).

8.4. La relación entre la adquisición de competencias y las evaluaciones practicadas en el grado

Evaluar competencias supone evaluar resultados de aprendizaje que incorporen las competencias específicas y las transversales con diferentes niveles de exigencia a lo largo de cada titulación. Se trata de generar oportunidades para que los estudiantes seleccionen, busquen saberes y los apliquen con el fin de resolver situaciones contextualizadas. Por lo tanto, y si entendemos que se trata de capacidades que hay que promover, es necesario orientar la actividad educativa intencionalmente hacia su consecución y buscar mecanismos para su evaluación.

Se trata, pues, de ofrecer oportunidades de aprendizaje auténtico a los estudiantes con los que movilizar los saberes para resolver situaciones contextualizadas de forma eficiente. Para lograrlo no solo se requiere un cambio en las planificaciones, sino también en la metodología y, en especial, en la evaluación, que puede ser la piedra angular de esta transformación (Tillema, Kessels y Meijers, 2000).

Según la opinión de los recién **graduados**, existe un tipo de evaluación que fomenta más el desarrollo competencial. Esta evaluación estaría vinculada a los proyectos de investigación y a los trabajos o informes, que, además, han de ser presentados públicamente. Estos informantes han asociado ciertas propuestas al desarrollo de competencias concretas: los trabajos por proyectos sirven sobre todo para evaluar la competencia del «trabajo en equipo» y la «capacidad de iniciativa y emprendimiento», mientras que las exposiciones orales sirven, como parece lógico, para evaluar la «capacidad comunicativa».

Por otra parte, los resultados recogidos por parte de los estudiantes sugieren que se produce un mayor desarrollo competencial, tal y como ya se ha citado en apartados interiores, aumentando la parte práctica de las asignaturas y, además, proponiendo, en primer lugar, una evaluación continua donde queden especificados los criterios de evaluación –opinión también destacada por parte del profesorado universitario–; y en segundo lugar, una evaluación formativa con seguimiento y retroalimentación para la adquisición y desarrollo de competencias.

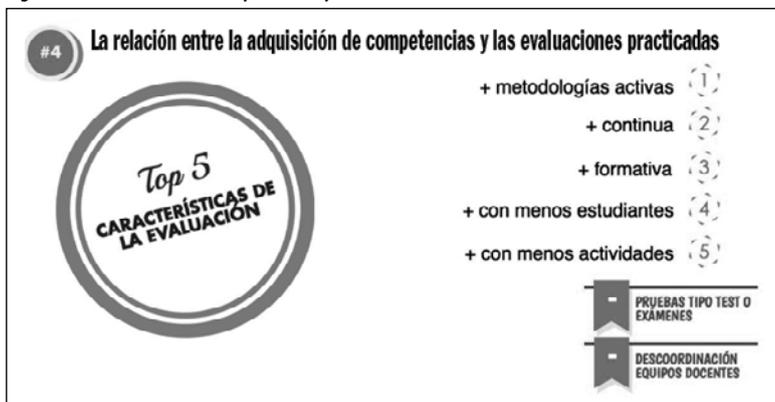
En relación con el primer elemento de la evaluación, su carácter continuo ha sido valorado muy positivamente, aunque con dos requisitos indispensables para su buen funcionamiento expuestos por parte de los recién graduados: la reducción del número de estudiantes y el aumento de la retroalimentación docente en dichos procesos de evaluación. En sintonía con estos elementos, los resultados de esta investigación resaltan la tendencia de que la evaluación por competencias sea asociada a sistemas de evaluación continua en las que el profesorado se ve sobrecargado de revisiones de las tareas y, por lo tanto, reaparece la crítica al grado de dedicación, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores, que es necesaria para este nuevo sistema de evaluación. Los **líderes académicos**, en general y al igual que los graduados, también se han mostrado muy críticos con la evaluación, especialmente de las competencias transversales,

y en algunas titulaciones, como en Educación, con los niveles de exigencia bajos. Estos también han señalado la importancia de la evaluación continuada siempre y cuando se considere reducir el número de pequeñas actividades y a la vez aumentar, de nuevo, dicha retroalimentación.

En segundo lugar, la importancia del *feedback* en la percepción de los agentes de dicha investigación ha sido un elemento clave de la evaluación de competencias. Dicho *feedback* ha emergido como uno de los elementos esenciales para la evaluación y el aprendizaje en el que es importante que el docente prepare la documentación necesaria durante el proceso para que exista una retroalimentación y el estudiante sepa cuál es su nivel de progresión, qué aspectos debe mejorar o por dónde debe orientar sus siguientes pasos. Por lo tanto, este aspecto de devolución del profesorado es visto, en todos los casos, como una oportunidad de mejora del alumno, generando un nivel alto de satisfacción y un aumento de motivación en cuanto el alumno va percibiendo su aprendizaje y va siendo cada vez más consciente de ello. Algunos elementos que podrían favorecer a dicha evaluación formativa, que siempre necesita un *feedback*, son la devolución de trabajos, la toma de conciencia, las tutorías... Según Cano (2015), esto ayudaría a que se diera el criterio de evaluación formativa que potenciaría los puntos fuertes y propondría acciones para mejorar los débiles. Sobre esta provisión de *feedback*, hay que tener en cuenta la diferencia entre la percepción de los estudiantes y del profesorado. Mientras que los recién egresados perciben que ha habido muy poco seguimiento y retroalimentación por parte de los docentes y que esto les ha impedido poder mejorar sus futuras tareas, el profesorado universitario en sus intervenciones asegura haber proporcionado un *feedback* constante y de calidad a sus alumnos.

Aparte de estos dos elementos clave en el marco de la evaluación por competencias, los resultados de la investigación muestran que todavía existen muchas críticas por parte del estudiantado a los sistemas de evaluación actuales, incluso después de esta adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, como que siguen siendo tradicionales y, según ellos, poco útiles, pues así lo demuestra el uso de las pruebas tipo test o los exámenes (con grandes diferencias en relación a la percepción sobre los mismos por parte los distintos agentes).

Figura 11. Relación entre competencias y evaluaciones



Finalmente, los recién egresados han expuesto otras dos críticas en torno a la evaluación por competencias que han sido recogidas a través de los distintos instrumentos de recogida de información. En primer lugar, reaparece (como en el caso de las metodologías) la diferencia de las percepciones entre el uso y la utilidad o importancia de las distintas estrategias de evaluación; siendo en muchos casos las menos utilizadas las que estos mismos han percibido como más positivas para su desarrollo competencial. Y en segundo lugar, la percepción de una elevada descoordinación entre equipos docentes y de la dificultad de muchos profesores para ponerse de acuerdo a la hora de planificar los planes de estudio de las distintas asignaturas. De este elemento deriva la necesidad de que trabajen juntos profesionales de distintos departamentos y de que exista un trabajo en equipo (que se pongan de acuerdo) y un diseño consensuado que permita, incluso, que la competencia no se evalúe únicamente en el marco de una asignatura, sino que exista la idea de progresión de esta.

En este contexto de la relación entre la adquisición de competencias y las evaluaciones practicadas en el grado, los profesores de las cuatro titulaciones participantes en el proyecto han nombrado las siguientes estrategias de evaluación: las exposiciones, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos, la resolución de casos y, en definitiva, el componente práctico de las actividades, en general, añadiendo el elemento de la rúbrica (no exento de controversia por el debate que genera difundir los criterios), que ha vuelto a aparecer

desde la voz de los líderes académicos. El uso de la rúbrica permitiría que las competencias fueran evaluadas a la luz de criterios ya conocidos y que dichos criterios estuvieran alineados con los resultados de aprendizaje establecidos previamente.

Además, existe una percepción todavía general, por parte de los líderes académicos, de que lo que se está evaluando actualmente son contenidos y no competencias. Este discurso crítico de los líderes académicos pasa por preguntarse si realmente se están evaluando dichas competencias o si son solo los contenidos los que se siguen evaluando, poniendo de nuevo en el centro del debate la necesidad de que la evaluación supere la lógica del conocimiento e incorpore las competencias; lo que requeriría el empleo de instrumentos más complejos y variados. En este sentido, los recién egresados también han sido críticos con los instrumentos de evaluación que se continúan utilizando en el marco de la evaluación continua (con el mismo peso destacable sobre el examen que antes del EEES), resaltando la necesidad urgente de que se piensen actividades de evaluación que proporcionen realmente información sobre si se están adquiriendo los resultados de aprendizaje establecidos o no.

Paralelamente a la opinión y percepción de estudiantes y profesores, los otros agentes informantes de la investigación han proporcionado información en sinergia con sus aportaciones. Los expertos, que en este caso parecen ser los más críticos, han destacado también el uso de casos reales, proyectos, exposiciones orales y exámenes, y han añadido otros instrumentos que no habían aparecido hasta el momento, como la valoración 360° o el portafolio. Por otro lado, los ocupadores, a pesar de hablar muy poco de la evaluación, vuelven a señalar la importancia de la simulación e incluso la creación de centros de simulación que permitan evaluar verdaderamente el saber hacer.

Finalmente, un elemento recurrente en todos estos instrumentos de recogida de información ha sido la posibilidad de incorporar nuevos agentes de evaluación (autoevaluación y coevaluación) y, por lo tanto, la importancia y la necesidad de una responsabilidad del alumno para poderse valorar y tomar conciencia sobre toda la trayectoria que ha estado siguiendo en su aprendizaje. Esto hace necesario que el alumnado tenga que adquirir un papel clave en los procesos evaluativos, por lo que se necesitaría una gran confianza hacia

el discente; y esto vuelve a exigir un largo camino de trabajo, ya que requiere también en sí mismo un aprendizaje (Cano *et al.*, 2011).

Referencias bibliográficas

- ANECA; CEGES (2007). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Informe ejecutivo*. Madrid: MEC.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E.; Martínez, F.; Fernández, M.; Ion, G. (2011). «Propuestas para la mejora de la evaluación de competencias». En: Cano, E. (coord.). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior* (pp. 130-150). Barcelona: Laertes.
- Tejada, J. (2005). «El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo». Conferencia magistral presentada en el *VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria*. Poio.
- Tillema, H. H.; Kessels, J. W.; Meijers, F. (2000). «Competences as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: A case from The Netherlands». *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 25: 265-278.

9. RETOS DE FUTURO EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

— Elena CANO

[ecano@ub.edu]

Departament de Didàctica i Organització Educativa
Universitat de Barcelona

Introducción

Según la Real Academia de la Lengua, un reto es un objetivo o empeño difícil de llevar a cabo, y que constituye por ello un estímulo y un desafío para quien lo afronta. Este capítulo de síntesis intenta, en esta línea, perfilar los retos que se desprenden de los resultados encontrados.

A partir de los hallazgos de la investigación que ha sido presentada en este libro y del análisis del corpus teórico reciente pueden constatarse ciertos alcances del llamado «proceso de Bolonia», pero también ciertas inconsistencias o dificultades. Algunas de ellas probablemente sean «coyunturales», y simplemente requieran de una mayor dotación de recursos (Hazelkorn, 2015) o de un mayor recorrido temporal para que los cambios se vayan asentando, en la línea que Hargreaves (2003) ya ha indicado al referirse a las reformas. Por una parte, la coincidencia de la implantación de este proceso con la fuerte crisis económica por la que atraviesa Europa y los recortes presupuestarios asociados a la misma han hecho cuestionar la viabilidad de los cambios propuestos. Por otra parte, las arraigadas culturas universitarias han llevado, por ejemplo, a una cierta falta de confianza de los académicos en las demandas de la sociedad y los empleadores (Benneworth y Jongbloed, 2010) y, en consecuencia, al rechazo a cualquier forma de penetración de lo laboral en el ámbito universitario. Ello, quizás, pueda cambiar con el tiempo. Otros obstáculos, en cambio, parecen «estructurales», puesto que son de mayor calado y obedecen a las tensiones entre las directri-

ces supranacionales y la autonomía de las instituciones universitarias (Middlehurst y Nuno, 2012). En cualquier caso, las dificultades en la reforma de Bolonia no son menores, y hay que ir sondeando periódicamente el parecer de toda la comunidad educativa respecto a las consecuciones y las deficiencias del proceso para, junto con un análisis de resultados, poseer diagnósis periódicas.

Entre el conjunto de percepciones acerca del funcionamiento del proceso de convergencia europea y la adopción de las universidades de los enfoques basados en competencias especialmente relevante es el punto de vista de los propios estudiantes y de los recién egresados. En este sentido, el informe «Bolonia con ojos de estudiante 2015» (ESU, 2015: 6-7) propone en su resumen ejecutivo un decálogo de recomendaciones, que se resumen así:

1. Aumentar la participación de los estudiantes en la gobernanza universitaria, garantizando la representación de los mismos en todas las estructuras de toma de decisiones.
2. Aumentar la dimensión social de la educación superior, estimulando el acceso y permanencia de grupos minoritarios a través de disponer de servicios de apoyo que permitan mantener la diversidad.
3. Garantizar la calidad de la información proporcionada por el EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education). Mejorar los sistemas de garantía de calidad basándolos en la transparencia y en la confianza y en una revisión de las normas y directrices europeas de forma colegiada con las partes nacionales.
4. Asegurar que se dan los recursos y ratios adecuados para que el enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante pueda producirse. Asegurar también la formación pedagógica del profesorado para este reto.
5. Disponer de procedimientos accesibles, claros y transparentes (pero no burocráticos) para el reconocimiento de los títulos. Implementar el suplemento europeo al título. Generalizar el reconocimiento del aprendizaje previo (RPL) tanto a efectos de acceso como de sustitución de partes del plan de estudios.
6. Aumentar la movilidad. El objetivo del 20 % tiene que ser revisado y hay que intentar garantizar la igualdad de participación de

- los grupos menos representados tanto con planes de información adecuados como con sistemas de subvenciones y préstamos.
7. Combinar estrategias de internacionalización en los niveles nacional e institucional, participación de todos los *partners* y creación de objetivos mensurables relativos a las políticas lingüísticas y a la internacionalización.
 8. Estimular la plena aplicación de las reformas estructurales, que requiere una comprensión de la interdependencia de las mismas, de la implicación de toda la comunidad académica y de incentivos y reconocimiento a las reformas realizadas.
 9. Ajustar la formación a las necesidades de la sociedad en su conjunto, no al empleo actual; y buscar la empleabilidad futura, que no solo dependerá de los conocimientos actuales, sino también, en parte, de la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida.
 10. Comprometer una financiación pública de la educación superior en tanto que se considera bien público y constituye una inversión en el futuro.

Únicamente el punto cuarto hace referencia al enfoque de enseñanza centrado en el estudiante. Nuestra investigación puede, de algún modo, complementar este punto en tanto que ha intentado recoger la perspectiva de las primeras promociones de graduados, focalizando la mirada en la comprensión de los procesos y factores que, a juicio de los estudiantes, facilitan ese cambio de paradigma metodológico. Los resultados han sido expuestos en los capítulos precedentes. A tenor de los mismos van a ir desgranándose a continuación los principales retos pendientes de resolver.

9.1. Reto primero: establecer claridad conceptual

Los estudiantes han percibido poca claridad en el modo de desarrollar los enfoques por competencias y una cierta improvisación por parte del profesorado, con lo que un reto pendiente es la consolidación de la cultura de las competencias y una clarificación conceptual del marco teórico que las sustenta.

Los egresados han referido una sensación de cierto desorden o descoordinación e incluso de falta de planificación y claridad para

abordar este nuevo enfoque y han sugerido que superar estas dificultades requiere de coordinación entre el profesorado y de preparación por parte del mismo. En primer lugar, la coordinación docente es imprescindible para asegurar una adecuada secuenciación en la exigencia del desarrollo competencial (De Miguel, 2005; Tobón, 2008; Barrios y Cano, 2015) para superar la fragmentación de las disciplinas, que, en última instancia, es una de las razones que avalan los diseños basados en competencias. En segundo lugar, la formación de profesorado, que es algo que todos los colectivos han reclamado, también es imprescindible para abordar este y otros retos (Yáñez, 2008; Ion y Cano, 2012). Finalmente, disponer de catálogos de buenas prácticas, de ejemplos de titulaciones y equipos docentes puede ser una estrategia que ayude, pero cada universidad y quizás cada titulación debiera tener una guía para orientar a toda la comunidad académica implicada en esa enseñanza, de modo que no dependa de la voluntad, interés y preparación de cada profesor o equipo de profesores, sino que se derive de una apuesta institucional clara y consensuada.

9.2. Reto segundo: abordar las competencias olvidadas

Las competencias más trabajadas y evaluadas son la «comunicación oral» y el «trabajo en equipo», quizás por ser más sencillas de evaluar, puesto que se dispone de instrumentos para su valoración. En el primer caso, las evidencias acerca de la «capacidad de comunicación oral» frente a una audiencia son fácilmente observables: la utilización de un vocabulario adecuado, el uso de recursos tecnológicos que complementen el discurso, el apoyo científico en datos de las afirmaciones, la capacidad de responder preguntas, la comunicación no verbal... pueden valorarse observando. En el segundo caso, el hecho de que los estudiantes valoren la implicación de sus compañeros suele resultar un recurso viable para evaluar el trabajo en equipo, aunque también hay prácticas de autoevaluación e incluso programas o funcionalidades de las plataformas de gestión de datos que permiten compararla con la otorgada por los compañeros. Sea por la importancia del trabajo en equipo, o sea por la viabilidad de su evaluación, esta es otra de las competencias más trabajadas y evaluadas, según la opinión de los egresados.

El hecho de que sean las más evaluadas no debe conducirnos a obviar que existen competencias, como la sostenibilidad o el «compromiso social o ético», imprescindibles de desarrollar, especialmente en algunas titulaciones y también en función del sello que cada universidad quiera dar a sus graduados, para las cuales deberán buscarse sistemas de evaluación. Hasta el momento, son las competencias «olvidadas». Quizás algunos docentes consideren que puede solventarse con recursos de tipo documental, disponiendo de ejemplos e instrumentos, en una línea similar a la anterior. Sin embargo, estas competencias cuyo componente actitudinal es mayor requieren igual, o quizás más, que el resto de competencias transversales, de una buena definición de la competencia en cada grado y de una adecuada secuenciación. Es decir, ¿qué significa el «compromiso ético» para un graduado en periodismo? ¿Y en medicina? ¿Y en educación primaria? ¿Y en biblioteconomía? Solo a partir de definir el sentido de esa competencia en cada grado podrá gradarse adecuadamente y podrán pensarse criterios para evaluarla e integrar dichos criterios en las tareas que se solicitan en las diferentes asignaturas, de forma progresiva.

9.3. Reto tercero: pasar de la evaluación por competencias a la evaluación de competencias

Según se desprende de las investigaciones existentes y de nuestro propio estudio, al referirse a la evaluación, en el mejor de los casos se incorporan criterios relativos a las competencias en algunas tareas, pero no se acreditan «separadamente». Quizás un reto sería disponer de sistemas de evaluación acreditativa de competencias. O bien porque los criterios que informan sobre ellas se computan separadamente (aunque se recojan en pautas o registros que integren también los conocimientos específicos sobre cada campo disciplinar) y, en consecuencia, se dispone de calificaciones específicas sobre las mismas. O bien porque se establecen asignaturas o sistemas de evaluación final que las acreditan. Estas asignaturas pueden ser el trabajo final de grado, las prácticas externas o ciertos portafolios de titulación (Cano, 2015). Sin embargo, quizás sea ilusorio considerar que todas las competencias pueden ser evaluadas en estas asignaturas o escena-

rios finales. Por otra parte, el hecho de que, para la acreditación, se opte por esta segunda vía no exime de la instauración de un sistema de trabajo por competencias a lo largo de la titulación, estableciendo propuestas de aprendizaje que contemplen la incorporación gradual de las competencias pretendidas. Por todo ello, parece más interesante, sin desestimar la existencia de escenarios finales de validación para la acreditación, que la evaluación de las competencias se realice de forma integrada en las asignaturas, pero debe, entonces, de existir un sistema ágil de gestión documental que permita registrar, archivar y monitorear la consecución de las competencias a lo largo del grado. Hay que gestionar de forma viable la recogida de evidencias para poder documentar y acreditar el nivel de logro de las competencias y que, además de que se dé una evaluación formativa, a lo largo del proceso se produzca una evaluación sumativa basada en informes y evidencias suficientes. El reto reside en introducir la tecnología, pero no para modernizar prácticas tradicionales, sino para generar valor añadido y poder, en este caso, disponer de un sistema de evaluación de competencias.

9.4. Reto cuarto: ensayar sistemas de formación dual

Como hemos indicado en otras ocasiones (Cano, 2008), la competencia tiene que ver con un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y utilización eficaz de una variedad de recursos, en una determinada situación. Tal y como se desprende de la concepción de competencias y de modo vinculado al reto anterior, la evaluación de competencias requeriría escenarios reales para valorar la capacidad de los estudiantes de dar respuestas contextualizadas a situaciones problemáticas, y que movilicen sus saberes de forma pertinente y ajustada. Para ello se requieren escenarios reales.

De hecho, en nuestra investigación, el 57 % de los estudiantes y egresados han evaluado bien o muy bien las prácticas externas. Este resultado se da, además, en todas las titulaciones estudiadas (aunque, en los estudios de Ingeniería Informática, los datos están muy polarizados en torno a las experiencias, muy enriquecedoras o muy decepcionantes, que han tenido en ellas). Sin embargo, en términos generales, la valoración de las prácticas en instituciones y empresas

es muy alta. Además de la alta valoración por parte de los estudiantes, la formación dual o en alternancia posee numerosos beneficios, que han sido sobradamente demostrados en la formación profesional y que pueden ser trasladados a la educación universitaria. Experiencias como la relatada por Coiduras, Isús y Del Arco (2015) en la Universitat de Lleida son claros ejemplos del valor añadido para el desarrollo y la evaluación de competencias que suponen este tipo de diseños.

9.5. Reto quinto: mejorar los sistemas de *feedback* en la evaluación por competencias y de competencias

Un resultado recurrente en la investigación ha sido la falta de *feedback* en los procesos de evaluación de los aprendizajes. Los estudiantes han señalado que, pese a la continuidad en la recogida de evidencias, en numerosas ocasiones no se dispone de información acerca de la calidad de sus ejecuciones de forma que permita modificar y optimizar sus futuras realizaciones. Por ello el reto de futuro radica en mejorar el *feedback*. Sin embargo, como la literatura ha indicado, no todo tipo de *feedback* posee efectos sobre la mejora del aprendizaje (Kluger y De Nisi, 1996; Hattie y Timperley, 2007; Boud y Falchikov, 2007). Por eso hay que tender hacia un *feedback* sostenible y dialógico. Se trata de instalar en los estudiantes la capacidad de juzgar la calidad de sus procesos y producciones por sí mismos; por lo que es imprescindible trasladar paulatinamente la valoración de las actividades y tareas a los propios estudiantes, de modo que lo hagan con rigor.

Para hacer más viable el *feedback*, pueden darse experiencias que pasen por la automatización. Cualquier tipo de *clickers* (Gosoapbox, Socrative, Kaboot...) o los propios cuestionarios en línea realizados con LAMS (Moodle, Claroline, Sakai) permiten programar un *feedback* tanto genérico como específico en función de las respuestas que se den. Sin embargo, estas prácticas obedecen a un modo de concebir el *feedback* (Cano, 2014) más bien remedial y centrado en alcanzar los resultados de aprendizaje de la asignatura. Desde una visión socioconstructivista se defiende otra concepción de *feedback* vinculada a la autorregulación de aprendizajes; en consecuencia, se

encuentran experiencias que optan por el traspaso de la responsabilidad de la obtención y aplicación de informaciones en ulteriores tareas a los propios estudiantes (en la línea de Carless, Salter, Yang, y Lam, 2010 y de Boud y Molloy, 2015). En función de lo señalado por los egresados, no se está dando ninguno de los dos tipos de *feedback*, con lo que este, en sus diferentes versiones y estilos, continúa siendo un reto pendiente.

9.6. Reto sexto: progresar en los sistemas de reconocimiento de las competencias adquiridas por vías no académicas

Algunos egresados han indicado que ciertas competencias, algunas de tipo interpersonal y otras como la «comunicación oral», las han adquirido fuera del ámbito académico universitario. El reto reside, pues, en progresar en la evaluación de competencias adquiridas por vías no académicas. Esta evaluación puede tener como finalidad permitir o no el acceso a los estudios de educación superior, pero debiera ir más allá y permitir personalizar el itinerario formativo de los estudiantes según las competencias ya adquiridas (y que pueden acreditar o exhibir de algún modo) y las competencias que aún no han demostrado suficientemente (CEDEFOP, 2009). Eso solo es posible si el plan de estudios está realmente articulado en torno a competencias, y estas, a su vez, están bien distribuidas en las respectivas materias y asignaturas y en todos los resultados de aprendizaje alineados respecto a las competencias en sus diferentes niveles de consecución. Por el momento, parece que las competencias son un complemento o un acompañamiento de los conocimientos disciplinares, pero no han constituido el esqueleto de los diseños curriculares, el auténtico eje vertebrador de los grados y másteres. Si la arquitectura curricular no tiene como cimientos las competencias y establece diversos niveles competenciales asignados a materias, indicando dónde se trabaja y se evalúa cada una, el reconocimiento de las competencias adquiridas por vías no académicas es prácticamente inviable.

En síntesis, la implantación de diseños curriculares basados en un enfoque por competencias y el desarrollo de metodologías y siste-

mas de evaluación coherentes con ellos no es tarea sencilla ni se puede lograr en un corto plazo. Los objetivos aún pendientes de lograr pueden alcanzarse si se dan los esfuerzos gubernamentales e institucionales que apoyen esta visión y que permitan que el profesorado se forme y que despliegue, en equipos docentes, los planes de estudio bajo las características de las propuestas competenciales. Por todo ello, en conjunto, los retos que dicho proceso encierra deben suponer un acicate para instituciones, docentes e investigadores.

Referencias bibliográficas

- Barrios, C.; Cano, E. (2015). «Planificación y programación basada en competencias». En: Londoño, G.; Cano, E. *Formación y evaluación por competencias en educación superior* (pp. 30-50). Bogotá: Unisalle.
- Benneworth, P.; Jongbloed, B. (2010). «Who matters to universities? A stakeholder perspective on humanities, arts and social sciences valorization». *Higher Education*, 59: 567-588.
- Boud, D.; Molloy, E. (2015). *El feedback en Educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid, Narcea.
- Boud, D., Falchikov, N. (2007), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Abingdon: Routledge.
- Cano, E. (2008). «La evaluación por competencias en la educación superior». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 12 (3). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- (2014). «Análisis de las investigaciones sobre *feedback*: aportes para su mejora en el marco del EEES». *Bordón*, 66 (4): 9-24.
- (2015), *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E.; Ion, G. (eds.) (2016). *Innovative Practices for Higher Education Assessment and Measurement*. Hershey (Pennsylvania): IGI Global (en prensa).
- Carless, D.; Salter, D.; Yang, M.; Lam, J. (2010). «Developing sustainable feedback practices». *Studies in Higher Education*. Disponible en: http://web.edu.hku.hk/staff/dcarless/Subsustainable_feedback_practices.pdf. Consultado el 1 de junio de 2013.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Coiduras, J. L.; Isús, S.; Del Arco, I. (2015). «Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una

- experiencia de integración de aprendizajes». *Educación*, 51 (2): 277-297. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.670>.
- De Miguel, M. (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEEES*. Madrid: MED/Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf.
- European Students Union (ESU) (2015). *Bologna With Student Eyes 2015. Executive Summary*. Disponible en: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/ESU%20Bologna%20With%20Student%20Eyes%202015-Executive%20Summary.pdf>.
- Hargreaves, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007). «The power of feedback». *Review of Educational Research*, 77 (1): 81-112.
- Hazelkorn, E. (2015). *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence* (2ª ed.). Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kluger, A. N.; DeNisi, A. (1996). «The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory». *Psychological Bulletin*, 119 (2): 254-284.
- Ion, G.; Cano, E. (2012). «La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias». *Educación XXI*, 15 (2). Disponible en: <http://www.uned.es/educacionXXI/ultimonumero.htm>.
- Middlehurst, R.; Nuno, P. (2012). «Governance Within the EHEA: Dynamic Trends, Common Challenges, and National Particularities». En: Curja, A.; Scott, P.; Vlasceanu, L.; Wilson, L. *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 527-551). Londres: Springer.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Yáñez, C. (2008). «Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado». *Revista de Docencia Universitaria, Red-U*, número monográfico 1.

ÍNDICE

Agradecimientos	7
Sumario	7
Prólogo	11
1. Evaluación de competencias en la educación superior. El momento de la tecnología y la alfabetización evaluadora	17
— M ^a Soledad IBARRA y Gregorio RODRÍGUEZ	
Introducción	17
1.1. Cuestiones básicas para la evaluación del desarrollo competencial	18
1.2. La evaluación como aprendizaje y empoderamiento	22
Las tareas de calidad	23
La proalimentación	24
La participación en la evaluación	25
1.3. El papel de la tecnología en el proceso de evaluación	26
1.4. Alfabetización evaluadora del profesorado y los estudiantes	28
1.5. Conclusiones	30
Referencias bibliográficas	31
2. Contribución de la Universidad al desarrollo de competencias profesionales. Perspectiva de las primeras promociones de graduados	33
— Laura PONS, Charo BARRIOS y Pilar IRANZO	
Introducción	33

2.1. Resultados del estudio	35
Relevancia de las competencias y contribución de la Universidad	35
Metodologías docentes	37
Estrategias evaluativas	38
Evaluación y competencias	39
2.2. ¿Qué dicen otros estudios anteriores respecto a las categorías analizadas?	41
2.3. Conclusión	46
Referencias bibliográficas	48
3. ¿Cómo contribuye la evaluación al aprendizaje y al desarrollo de competencias? Análisis del discurso estudiantil ..	49
— Núria GINÉ , Encarna GARCÍA y Lyda HALBAUT	
Introducción	49
3.1. Informantes y voces	49
La voz del estudiantado	49
Los informantes, grupos de discusión y relatos	50
3.2. ¿Cuáles son las competencias desarrolladas por los estudiantes de las primeras promociones de grado?	52
3.3. Dentro del ámbito académico, ¿qué elementos parecen ser más relevantes?	55
Componentes de la práctica de aula	55
Componentes institucionales	57
Profesorado y contenidos	58
3.4. Contribución de la evaluación al desarrollo de competencias	58
Valoraciones generales	59
Componentes específicos del proceso de evaluación	59
Características esenciales de una evaluación por competencias	61
3.5. A manera de conclusión: condiciones de la evaluación que contribuye al aprendizaje y desarrollo de competencias	64
Referencias bibliográficas	66

4. La perspectiva del profesorado respecto a la evaluación favorecedora del desarrollo de competencias	67
— Jaume FABREGAT, Lourdes GUARDIA y Anna FORÉS	
Introducción	67
4.1. Los enfoques basados en competencias y el papel de la evaluación	68
4.2. Las percepciones del profesorado en torno al desarrollo de competencias y a la evaluación	69
Vías para el desarrollo y la evaluación de competencias	69
Oportunidades y dificultades de los enfoques por competencias	71
Puntos de contraste y de ampliación derivados de estudios previos	72
4.3. Interpretación de los datos	73
4.4. Los e-portfolio como propuesta integradora	75
4.5. Conclusiones y reflexiones finales	77
Referencias bibliográficas	78
5. El rol de la colaboración y la coordinación en una docencia universitaria centrada en competencias	81
— Juana María TIERNO y Georgeta ION	
Introducción	81
5.1. La evaluación por competencias: expectativas y realidades	81
5.2. La colaboración y coordinación docente en la Universidad	83
5.3. ¿A qué líderes académicos se ha consultado?	85
5.4. ¿Qué tendencias se evidencian sobre el proceso de evaluación competencial?	86
5.5. ¿A qué conclusiones se ha llegado? El papel de la coordinación	91
Referencias bibliográficas	92
6. Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores	95
— Nati CABRERA, María Cinta PORTILLO y Anna PRADES	
Introducción	95
6.1. Enfoque teórico	96

6.2. Justificación metodológica	98
6.3. Resultados respecto a competencias	100
Las competencias más valoradas por los empleadores	100
La evaluación de las competencias	103
Evidencias documentales	103
Evidencias en contextos de práctica profesional	104
Pruebas específicas sobre conocimientos técnicos	104
La entrevista	105
El desarrollo de competencias en la Universidad según los empleadores	106
Competencias que se deberían desarrollar en la Universidad	106
Mejoras metodológicas que se deberían implementar en la Universidad.	107
Medidas de tipo institucional para mejorar el logro de competencias	107
La evaluación de competencias en la Universidad según los empleadores	108
Qué se debería evaluar	108
Cómo se debería evaluar	108
6.4. Conclusiones	109
Referencias bibliográficas	110
7. El discurso de los expertos en docencia universitaria, la visión más crítica	113
— Vicenç BENEDITO Y Artur PARCERISA	
Introducción	113
7.1. Claroscuros del enfoque por competencias en la educación superior	114
¿De qué hablamos cuando hablamos de competencias? ...	114
Las competencias como referencia: una oportunidad	115
Replantear el sentido y la finalidad de la educación superior	115
El protagonismo de los y las estudiantes	116
Partir de las competencias requiere una renovación didáctica y de la organización curricular	117
La otra cara de la moneda: los riesgos	118

La Universidad debe ser algo más que un centro de formación profesional	118
Resultados de aprendizaje versus proceso formativo.	
Retorno a un enfoque tecnológico de la enseñanza	119
El formalismo que nos invade	120
La falta de recursos	121
Posiciones extremas que dificultan la reflexión y el debate sereno sobre lo que supone la práctica formativa en la educación superior	121
7.2. ¿Hacia dónde podríamos apuntar para mejorar la calidad de la educación superior?	121
7.3. La evaluación, cuestión clave	123
7.4. A modo de conclusiones	124
Referencias bibliográficas	125

8. Convergencias y divergencias en la percepción de los diversos agentes

— Maite FERNÁNDEZ

Introducción	127
8.1. El desarrollo de competencias	128
8.2. Vías por las que se está produciendo el desarrollo competencial	130
8.3. La relación entre la adquisición de competencias y las metodologías desarrolladas	132
8.4. La relación entre la adquisición de competencias y las evaluaciones practicadas en el grado	134
Referencias bibliográficas	139

9. Retos de futuro en la evaluación por competencias

— Elena CANO

Introducción	141
9.1. Reto primero: establecer claridad conceptual	143
9.2. Reto segundo: abordar las competencias olvidadas	144
9.3. Reto tercero: pasar de la evaluación por competencias a la evaluación de competencias	145
9.4. Reto cuarto: ensayar sistemas de formación dual	146

9.5. Reto quinto: mejorar los sistemas de *feedback* en la
evaluación por competencias y de competencias 147

9.6. Reto sexto: progresar en los sistemas de reconocimiento
de las competencias adquiridas por vías no académicas . 148

Referencias bibliográficas 149

