

Competencias

Algunas orientaciones sobre la evaluación de competencias en la educación¹

Karla Campaña Vilo

Estudiante doctorado
Universidad de Navarra
España

Resumen

No debemos entender la evaluación por competencias como “la solución” a los problemas educativos sino más bien, como un enfoque que aporta un valor añadido a la formación según los requerimientos del mundo actual. Sin embargo, no solo basta con educar a estudiantes en el desarrollo de competencias y formar a los docentes para enseñarlas, sino también es necesario evaluar el aprendizaje de un modo distinto enfocado a si se ha logrado o no, el desarrollo de éstas. A continuación revisaremos el concepto de competencia y sus características en la educación superior y escolar, para luego profundizar en instrumentos y estrategias acordes al enfoque de competencias que -si se les da un mal uso-pueden desacreditar el modelo evaluativo.

Palabras clave: Evaluación de competencias

Abstract

We shouldn't understand evaluating competences as the solution to educational problems rather than an approach that adds an extra value to the formation of professionals according to the requirements of the world today. Nevertheless, it is not enough to educate students in the development of competences and forming educators to teach them, but it is necessary to evaluate the learning in a different way focused in the development or not of these competences. Further, we will revise the concept of competence and its characteristics in secondary and higher education, and we will deal with instruments and strategies according to an approach based in competences, which, when used incorrectly, it can discredit the evaluative model.

Key words: Competence Evaluation

¹ La elaboración de este artículo es parte de la investigación desarrollada por la autora en la Universidad de Navarra, España para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y el inicio de su trabajo doctoral.

1. Concepto de competencia

Conceptualizar el término competencia “no es nada fácil”, inclusive existen autores que caracterizan al término como polisémico (Álvarez, I., 2005; Beneitone et al., 2007; Perrenoud, 2008), mientras que otros lo circunscriben de acuerdo a enfoques teóricos que han predominado en su desarrollo (EURYDICE, 2002). El ámbito educativo no queda ajeno a la cantidad de conceptos que se manejan en torno a competencias (Álvarez, I., 2005; Pimienta, 2008). Según Beneitone et al. (2007), las competencias:

“(…) conlleva nociones tales como la concepción del modo de producción y transmisión del conocimiento, la relación educación - sociedad, de la misión y valores del sistema educativo, de las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes y las actividades y desempeño de los estudiantes” (p. 35).

Es por ello, que podemos concebir las competencias desde diversos puntos de vista, según sea el ámbito del conocimiento que lo relacionamos. A modo de ejemplo, recogemos unas cuantas definiciones, de las muchas que podemos encontrar, y que nos parecen oportunas para clarificar el concepto de competencia:

- Combinación de habilidades, capacidades, y los conocimientos necesarios para realizar una tarea específica y apoyándose en recursos psicosociales en un contexto en particular (Beneitone et al., 2007, pág. 37; Jones, Voorhees, & Paulson, 2002; OCDE, 2005, pág. 3).

- Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un contexto socio-histórico específico, que permite a la

persona humana resolver los problemas satisfactoriamente (Pimienta, 2008, pág. 25).

Perrenoud (2008a) realiza una conceptualización más detenida y que encierra las dos definiciones presentadas anteriormente.

- Una competencia nunca es el puro y simple empleo “racional” de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos. Formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción. (p. 8).

2. Fundamentos teóricos y características

Si bien su origen fue el mundo laboral-industrial (Delors, 1996; Pimienta, 2008), que luego derivó a una especialización de los aprendizajes, no se debe entender el modelo de competencias como una formación utilitarista en mejora del desempeño laboral (Beneitone et al., 2007), sino como una formación integral que promueve el desenvolvimiento y la capacidad de hacer frente a los retos que se producen a lo largo de la vida. Formar en competencias significa instruir a la persona a ser responsable y competente para desarrollar variadas y múltiples funciones. En palabras de la OCDE (2005), “preparar a los individuos para funcionar bien en la sociedad tal y como es” (p. 5).

A través del aprendizaje y evaluación de competencias se pretende dejar atrás la educación que priorizaba los conocimientos teóricos por sobre la capacidad de los individuos para ponerlos en práctica en situaciones reales. Sin embargo, dejar atrás

ese tipo de educación no significa “darle la espalda a los saberes” (Perrenoud, 2009, pág. 47) sino que le “da una fuerza nueva” (Perrenoud, 2008b, pág. 4), ya que la competencia demanda saberes pero estos sólo son pertinentes a través de las competencias. En otras palabras, no es posible que el estudiante logre competencias sin ocupar como pretexto a los conocimientos para desarrollarlas. Por lo tanto, una competencia sin *praxis* carece de todo sentido.

3. Evaluación por competencias

Si se opta por una educación basada en competencias es necesario ser congruentes con el modelo y desarrollar la evaluación fundamentándose en reconocer el logro de habilidades, capacidades y sobre todo, el cómo el estudiante se desempeña con estas. Pues, “las capacidades por sí solas no son evaluables; por el contrario el desempeño de las competencias sí es verificable y evaluable” (Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado & Consejo Escolar de Euskadi, 2009, p. 22). Por lo tanto, para evaluar las competencias es necesario poner en práctica su desenvolvimiento.

En el ámbito educativo, este enfoque de evaluación ha sido desarrollado principalmente en la educación universitaria aunque también se reconocen algunos avances dentro de la formación escolar. A continuación revisaremos brevemente el modelo de evaluación por competencias en ambos niveles educativos.

Evaluación por competencias en la educación superior

En un nivel macro, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, presentada por UNESCO (1998), plantea que las nuevas generaciones deben estar preparadas con nuevas competencias y nuevos ideales para construir el futuro. A ello se agregan, las propuestas del Espacio Europeo de la Educación Superior (en adelante, EEES) como claros ejemplos de formación, y en menor medida, evaluación de competencias que certifiquen un buen desempeño en la futura profesión. A partir de esta propuesta, son varias las universidades de distintos países que han trabajado para modificar el currículum y plan de estudios hacia la formación y evaluación en competencias y que, junto a la investigación y divulgación de experiencias, han creado un exhaustivo marco teórico respecto al tema. Si bien desde el aspecto práctico es un tema en desarrollo, la divulgación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje en la formación profesional dicen lo contrario. Por ejemplo, en España existe una extensa bibliografía en relación a lo propuesto por el EEES y la reestructuración de programas académicos para la formación en competencias. Sin embargo, debido a su temprana incursión aún no es posible conocer resultados relevantes respecto a la evaluación de competencias.

Evaluación por competencias en la educación escolar

Aun cuando sistemas educativos plantean una formación y evaluación por competencias mediante decreto², este enfoque no es desarrollado totalmente. Puede existir muchas razones para que la evaluación tradicional impere por sobre una que especifique las habilidades que el estudiante ha logrado y que oriente respecto a las medidas a tomar, para desarrollar otras habilidades. Sin embargo, a nuestro parecer, los motivos pueden ser mucho más profundos que falta de voluntad o compromiso por parte del profesorado y se relacionan con situaciones de carácter estructural-práctico que impiden que la evaluación por competencias sea un modelo que pueda llevarse a la práctica fácilmente. Siguiendo a Perrenoud (2008b) podemos sintetizarlas en las siguientes:

- Gran distancia entre lo que propone el programa y métodos de enseñanza con las creencias y formación en evaluación que poseen los docentes.
- Reticencia de una parte de los profesores que ejercen y también entre los profesores en práctica de formación inicial, prisioneros de ser formados, de las identidades y de los profesionalismos dominantes en ese trabajo.
A lo que agregaríamos:
- Deficiencia en las políticas educativas frente a lo que proponen y a lo que se puede desarrollar en la práctica y que

se relaciona con la forma de plantear el currículum y las condiciones (equipamiento, estructura de clase) en que se desarrolla la enseñanza.

Como podemos apreciar la formación en competencias ha tenido un gran impulso en la educación superior en este último tiempo, situación que ha generado que el sistema escolar también se interese (en decretos) por utilizar este enfoque de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la evaluación por competencias debe ser un elemento que, a nuestro parecer, debe desarrollarse al mismo tiempo que el enfoque que lo sustenta.

3.1 ¿Cómo evaluar las competencias?

Cómo se desenvuelva el estudiante en situaciones concretas permitirá que, a través de las evidencias, demuestre el nivel de logro de la competencia. Esto se explica en que la evaluación de competencias no se dirige a la verificación de contenidos; no pone la atención en el hecho de que ciertos datos o conocimientos hayan sido adquiridos (OCDE, 2007, pág. 7) sino más bien, se enfoca en “conocer si cada estudiante está construyendo tales competencias que le permitan una posición más autónoma y eficaz en su vida” (Pérez, 2008, pág. 94). En otros términos, busca identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida. Es por esta razón que la evaluación por competencias se reconoce como una “evaluación auténtica” (Chang, 2005).

El desarrollo de una evaluación por competencias permite, entre otras cosas, preparar al estudiante para enfrentar problemas que demandan el uso de ha-

² La LGE establece como uno de los objetivos de la educación secundaria “Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad”.

bilidades complejas para su resolución (OCDE, 2005) y que en algún momento de su vida deberán utilizarlas para enfrentar situaciones conflictivas que requieran toma de decisiones. Sin duda esta visión hace necesario replantear las formas en que se abordan los contenidos para la enseñanza y aprendizaje. Es decir, se debe incentivar para que los estudiantes sobrepasen la memorización de contenidos como habilidad máxima para el aprendizaje y que desarrollen competencias básicas y útiles. Con ello no planteamos que la memorización sea una competencia caduca, por el contrario, consideramos que su labor permite el desarrollo de competencias superiores. Sin embargo un estudiante puede “saber mucho” pero no necesariamente es competente.

Para evaluar competencias, entre otros elementos, es necesario que el profesor oriente al estudiante sobre qué hacer con el contenido para que: exista transferencia, transformación a conocimiento y una manifestación de lo aprendido en la práctica (Condemarín & Medina, 2000; Perrenoud, 2008a). De ahí la importancia de la evaluación en este enfoque de enseñanza, en relación a que no se puede concebir como un mero trámite sino como un recurso esencial en la enseñanza y aprendizaje. Ya que, si las competencias no son evaluadas, no se puede conocer la apropiación de estas en los estudiantes.

Sin embargo, evaluar por competencias es una tarea bastante complicada ya que implica, por parte del docente, conocer hasta qué punto el estudiante ha logrado obtener la competencia. Es decir, el profesor debe tener *competencias para identificar las competencias del estudiante*. Para ello,

Zabala (2007) recomienda utilizar los instrumentos más idóneos (los que provean de mayor cantidad de información), específicos (que permitan evaluar cada uno de los componentes de la competencia) y sobre todo: válidos y confiables.

3.2 Instrumentos para evaluar competencias.

A continuación presentamos algunos de los instrumentos que permiten recogida de información respecto a las competencias. Cabe mencionar que para evaluar las competencias se necesitan dos tipos de instrumentos: los que permiten planificar y orientar una evaluación por competencias y los que están diseñados para captar la reflexión y acción realizada por el estudiante, es decir, los que permiten recogida de información. Para ambos casos, debe existir coherencia entre el objeto y las herramientas utilizadas para recoger la información.

a) Instrumentos de planificación y orientación de la evaluación

Existen varios instrumentos que promueven el desarrollo de criterios como referencia para la evaluación de las competencias y que ayudan al docente a programar su enseñanza a través de estas herramientas, con la finalidad de realizar una observación más auténtica acerca del desempeño del estudiante, equipo de trabajo o curso. Para ello se requiere que sean utilizados en la planificación de la evaluación con el objetivo de conocer con anterioridad las competencias y niveles que se quieren evaluar.

Algunos instrumentos que permiten la planificación y orientación de la eva-

luación por competencias se detallan a continuación:

- Estándares: Son criterios que guían la evaluación. Establecen una meta que debe ser alcanzada a través de las actividades programadas en la evaluación, constituyendo una descripción de las expectativas para un nivel de aprendizaje.

El estándar como instrumento de planificación y orientación de la evaluación permite conocer si un estudiante ha aprendido o no. Para un mejor uso de los estándares, estos se subdividen en criterios e indicadores de logros de la evaluación. Sin embargo, unos de los inconvenientes es que no todos los docentes emplean los estándares y criterios del mismo modo, pero la mayoría entienden por criterio un descriptor o atributo importante, y por estándar la cantidad necesaria de ese atributo para una cierta valoración (Stake, 2006).

- Matrices: Debido a sus características descriptivas se puede utilizar como una herramienta de planificación o de recogida de información durante la evaluación. Se caracteriza por expresar detalladamente los criterios que se utilizarán para la evaluación de la competencia, constituyéndose en un instrumento de gran ayuda al momento de evaluar las competencias de los estudiantes.
- Mapa de progreso: Es una descripción de manera secuenciada de los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar en un nivel de enseñanza en particular. La estrategia se basa en la observación y análisis sistemático del proceso a través de la guía del mapa, el cual orienta lo

que es importante evaluar en las competencias para luego describir cualitativamente el aprendizaje logrado.

Como hemos planteado anteriormente, las competencias, por no poder ser observadas fácilmente, es necesario considerar para su evaluación todos los elementos que nos sirvan como evidencia. Es decir que nos provean de información y que permitan demostrar que se ha cumplido un criterio establecido con anterioridad (tomando como referencia las variables que lo orientan) o bien, el logro de un nivel de aprendizaje.

Sin embargo, no debemos olvidar que para evaluar competencias no basta la enseñanza ni la metodología empleada. Es necesario que el profesor posea "competencias" que le permitan evaluar las competencias de sus estudiantes. Por lo tanto, no basta sólo con cambiar el enfoque. Es algo más profundo y tiene relación con la formación inicial docente, el programa de enseñanza, los formadores de "formadores", entre otros, que otorgan como consecuencia prácticas pedagógicas orientadas hacia la enseñanza y formación en competencias con el objetivo de que el futuro docente pueda llevar esta teoría a su realidad como futuro profesor. No obstante, aunque esto puede ser una situación a mediano plazo sería interesante analizar cómo los profesores que ya están en ejercicio, y que no han sido formados en competencias, puedan recurrir a su profesionalidad y sobre todo al cambio de dinámica que requiere este nuevo enfoque. ¿Acaso tendrán competencias para abordar un enfoque de competencias?

Cuadro 1: Instrumentos para evaluar competencias.

Competencias	Instrumento más adecuado ³
Saber	Pruebas autenticadas escritas (abiertas o cerradas) de tipo situacional, orales, ensayos, seminarios de debate.
Saber hacer	Videos, testimonios, exposiciones, registro de observaciones, portafolio, proyectos, informes
Saber ser	Autovaloración, autoevaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de lo expuesto por Pimienta (2008), Pérez (2008) & Blanco (2009).

b) Instrumentos de recogida de información de competencias

En este apartado especificaremos las herramientas que se pueden utilizar durante el desarrollo de la evaluación por competencias y que permiten una recogida de datos para conocer el proceso.

Ante esto, debemos señalar que algunos de los instrumentos que a continuación se presentan ya han sido utilizados en otros enfoques evaluativos. Sin embargo, es la justificación y el cómo se usa frente a la evaluación por competencias lo que le dará credibilidad al instrumento.

Si observamos detenidamente, podemos apreciar que los instrumentos no encierran ninguna novedad. Aunque no estemos de acuerdo con sus planteamientos, algunos autores exponen que estos instrumentos “ni siquiera sirven de algo” (Pérez, A., 2008, pág. 225) e inclusive se corre el riesgo de no saber ocuparlos de acuerdo a los requerimientos de la evaluación por competencias. Podemos decir entonces que no existen instrumentos para evaluar competencias ni mucho menos se sabe con certeza cómo evaluarlas. Frente a ello Perrenoud (1999) sugiere que:

“no es necesario plantear una cuestión de conocimientos, es necesario crear una tarea compleja y ver si la gente llega a representársela, a involucrarse y conseguir solucionarla movilizandolos conocimientos. La mejor cosa pendiente para esto es integrar la evaluación en el trabajo diario de una clase” (p. 10).

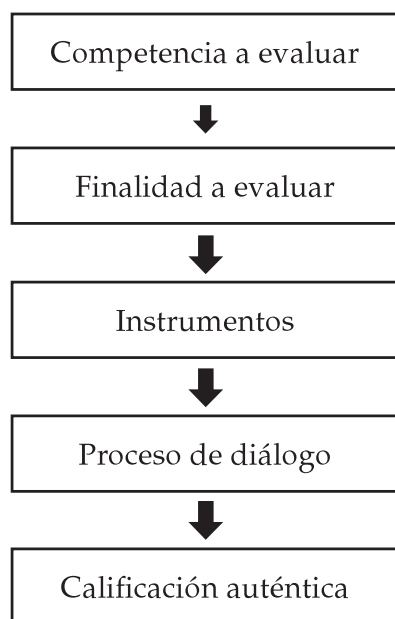
Si relacionamos las palabras de Perrenoud con los instrumentos para evaluar competencias, podemos deducir que la recogida de información de los instrumentos permitirá que la evaluación se enfoque en lo que es importante conocer, de acuerdo al modelo de competencias y no lo que nos pudiese orientar otro modelo. Es decir, instrumentos que permitan indagar y transferir el qué, cómo y por qué, desde la teoría a la práctica, dando énfasis a la evaluación de las condiciones de aprendizaje más que los conocimientos adquiridos. Y siguiendo a Perrenoud (2001), la única forma de construir competencias es evaluándolas. Sin duda, con instrumentos que permitan un seguimiento formativo de los aprendizajes de los estudiantes, donde el docente genere *diálogo* entre él y el evaluando promoviendo la reflexión para luego, poco a poco, dar paso a la autorregulación

³ Al hablar de instrumento más adecuado no cierra la posibilidad de ocupar ese mismo instrumento en la evaluación de otras competencias, ya sean básicas o superiores. Lo importante, como ya hemos menciona-

do, es su pertinencia con el objeto a evaluar.

del estudiante y su autoevaluación del proceso individual de aprendizaje. De esta forma, la evaluación constituye un proceso que culminará en una calificación auténtica de lo aprendido (figura 15).

Figura 15: Proceso de evaluación por competencias



Fuente: Elaboración propia.

3.3 Debilidades de la evaluación por competencias.

Sin ser reduccionistas, podemos establecer que las debilidades de la evaluación por competencias son las mismas que puede tener una evaluación: tradicional, por objetivos, criterios, desempeño, entre otras; si no existe una coherencia entre el modelo de enseñanza y evaluación, y sobre todo la práctica que el docente desarrolla a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el estudiante a través de su nuevo rol en el proceso también puede impulsar a que el modelo de evaluación por competencias pueda ser un fracaso.

Algunas de las debilidades de la evaluación por competencias las sintetizamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 12: Debilidades de la evaluación por competencias.

Tipos de debilidades	Descripción
De diseño e implementación	Se puede plantear una evaluación por competencias sin desarrollar una reforma horizontal de los métodos de enseñanza y de evaluación desde el organismo gubernamental de manera que reestructure todos los elementos y roles de los actores del sistema educativo.
De ejecución	El tiempo para evaluar las competencias de cada estudiante puede hacerse escaso si la evaluación no es programada de acuerdo a las necesidades.
Sociales	- Reticencia de estudiantes, y familias a trabajar con un modelo desconocido de evaluación que requiere tiempo y mayor dedicación. - Implica un cambio en el trabajo y rol del profesor que puede generar distancia entre lo que ellos conciben como evaluación y lo que se promueve hacer "desde afuera". Se sentirán obligados más que comprometidos.

Fuente: Elaboración propia.

Según el cuadro, las debilidades de la evaluación por competencias no recaen en el modelo como tal, sino más bien en cómo se concibe y desarrolla por los actores del proceso evaluativo y que llevan un mal manejo de los fundamentos teóricos y características de lo que debiese ser una evaluación por competencias. Y mal planteado, puede empeorar aún más la evaluación de los aprendizajes que utilizando un modelo de evaluación tradicional.

4. A modo de conclusión

La enseñanza y evaluación por competencias bajo ningún punto de vista debe promoverse bajo decreto o innovación institucional sin que las organizaciones educativas se preparen para ello. Sin embargo, para ello no se requiere una formación en competencias para los formadores sino también un cambio en la cultura pedagógica y sobre todo evaluativa.

Coincidimos con Cristancho (2003) en que si continuamos actuando en que la evaluación se limita a la verificación de la existencia de ciertos productos y no se orienta a potenciar que el evaluado y el evaluador aprendan algo de los procesos registrados no será extraño encontrar las mismas reacciones de los estudiantes frente a las evaluaciones tradicionales: trampa, búsqueda de la respuesta correcta, enfoque superficial, en el otro escenario: evaluación de las competencias.

Bibliografía

Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o Evaluación Auténtica, *Perspectiva Educacional* (45 - 68).

Recuperado a partir de http://books.google.cl/books?id=3XpMS9d3nLsC&printsec=frontcover&dq=evaluar+para+conocer+examinar+para+excluir&ei=Ci_XSsq1MI3IMrbGqJQP#v=onepage&q=&f=false.

- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Marty, M.; Siufi, G. & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Tuning América Latina*, Publicaciones Universidad de Deusto.
- Chang, K. (2005), *Eportfolio for the Assessment of Learning*. Recuperado a partir de <http://www.futured.com/ePortfolioforAssessmentofLearning.pdf>.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes*, editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Cristancho, A. (2003). *La evaluación por portafolio: Estrategia para modelar la responsabilidad personal un ejercicio de reflexión autocrítica sobre el papel de la mediación*.
- EURYDICE (2002). *Las Competencias clave. Un concepto en expansión de la educación general obligatoria*. Recuperado a partir de http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/031ES.pdf.
- Jones, E.; Voorhees, R. & Paulson, K. (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Recuperado a partir de <http://nces.ed.gov/PUBSEARCH/pubsinfo.asp?pubid=2002159>
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. Recuperado a partir de www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf

- OCDE (2007). The Programme for International Student Assessment (PISA). Recuperado a partir de <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción, En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 59 - 102, editorial Morata, Madrid.
- Perrenoud, P. (2008a). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1 "Formación centrada en competencias (II)". Recuperado a partir de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Perrenoud, P. (2008b). *Construir competencias desde la escuela* (M. Lorca, Trad.), Santiago de Chile.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, pp. 45 - 64.
- Perrenoud, P. (1999). El Arte de construir competencias. Recuperado a partir de <http://www.scribd.com/doc/4921017/Construir-competencias>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI, *Revista de Tecnología Educativa*, XIV (3), pp. 503 - 523.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias* (1º ed.), editorial Pearson Educación, México.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Crítica y fundamentos*, editorial Graó, Barcelona.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado a partir de http://www.oei.es/salactsi/DECLARACION_MUNDIAL_EDUCACION_SUPERIOR.pdf
- Zabala, A. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. Ideas clave* (1º ed.), editorial Graó, Barcelona.