

La Evaluación del aprendizaje orientada a la evaluación por competencias en el Grado de Educación Social.

Catalina Guerrero Romera, Universidad de Murcia

1

Resumen.

El objetivo de este artículo es aportar elementos de reflexión que aborden las implicaciones que los nuevos planteamientos y enfoques sobre la enseñanza y evaluación por competencias en la universidad tienen sobre la evaluación de los aprendizajes. Reflexionaremos sobre la utilización del portafolios electrónico como recurso o estrategia innovadora de enseñanza y evaluación para impulsar y promover la construcción y gestión del conocimiento y la evaluación de competencias en el Grado de Educación Social.

Palabras clave: Enseñanza y evaluación de competencias, portafolios electrónico, innovación, competencias profesionales, resultados de aprendizaje, educación social, construcción y gestión del conocimiento.

Abstract.

The aim of this paper is to provide elements of reflection to address the implications that new approaches and approaches to teaching and assessment skills in the college are on the assessment of learning. Consider the use of electronic portfolios as a resource or innovative teaching strategy and evaluation to encourage and promote the construction and management of knowledge and skills assessment in the Degree in Social Education.

Keywords: Education and skills assessment, electronic portfolios, innovation, skills, learning outcomes, social education, construction and management of knowledge.



“Un programa de evaluación se debe juzgar -ahora y en el futuro- en términos de su efectividad para ayudar al profesorado a maximizar el aprendizaje del alumnado”
(Glaser y Silver, 1994).

En las últimas décadas las universidades están asistiendo a cambios importantes en relación a los enfoques y concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. En el contexto de la sociedad del conocimiento y del Espacio Europeo de Educación e Investigación Superior han surgido nuevos escenarios y modelos de educación y cualificación. Hemos pasado de un paradigma centrado en la enseñanza y el profesor, a un paradigma centrado en el aprendizaje y en el alumno que aprende y que hace más hincapié en los resultados u objetivos de la enseñanza (Beltrán y Pérez, 2003). Además, el uso de las tecnologías en las instituciones educativas está incorporando entornos tecnológicos de enseñanza-aprendizaje y cambios metodológicos de amplias perspectivas y consecuencias diversas que requieren una transformación de los modelos y “patrones de pensamiento” (Prensky, 2001).

Uno de estos cambios tiene que ver con la enseñanza por competencias (*Competency Based Training*), algo bastante popular en los años setenta en los ámbitos laborales y cuyo desarrollo es bastante controvertido (Grant, 1979; Eraut, 1994; Descy y Tesaring, 2001). En la educación superior este aprendizaje basado en competencias está asociado a la construcción de los nuevos estudios de grado en torno a un conjunto de competencias profesionales (genéricas y específicas) relacionadas con el ejercicio de la profesión que el futuro graduado desarrollará. Los planes de estudios se convierten en programas basados en competencias y las cualificaciones de los sistemas de educación superior se describen en términos de resultados de aprendizaje, competencias y perfil que las personas han de adquirir y que deben ser constatados como consecuencia de la formación inicial que reciben (AAVV, 2003; Entwistle y Smith, 2002).

En este marco, la evaluación del estudiante debe ser entendida como una valoración de la consecución de estas competencias relacionadas con el perfil de formación de una titulación y los objetivos de las materias, cobrando especial importancia las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Estas concepciones suponen un cambio sustancial en los modos de entender los planteamientos, no sólo de la enseñanza y el aprendizaje, sino también de la evaluación. Desde esta perspectiva competencial y sin ánimo de entrar en una discusión y debate acerca de la misma (véanse Buján et al., 2011; Cano, 2011, Alsina, 2010; Fullana, 2009; Blanco, 2009; Hernández Pina et al. 2005), este artículo trata de fomentar y profundizar en el análisis y la reflexión de las implicaciones que estos planteamientos tienen sobre la evaluación por competencias y/o

resultados de aprendizaje en la universidad a través de instrumentos concretos como es el caso del portafolios electrónico.

1. La enseñanza y la evaluación de competencias en la Universidad.

Numerosas son las directrices europeas que mantienen que todos los países deben fomentar la adquisición de competencias. Éstas deben permitir a las personas afrontar las exigencias e incertidumbres del siglo XXI que requieren de una capacitación más compleja. Con ello tratan de asumir la responsabilidad de consolidar una formación integral y permanente como respuesta a las necesidades formativas actuales. La Comisión Europea de Educación ha establecido unas competencias clave o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección. En este sentido, uno de los objetivos de la educación universitaria es “mejorar el nivel de competencias del alumnado de forma que las personas tituladas sean capaces de afrontar con garantías los retos de sus actividades profesionales futuras” (CYD, 2010:345).

Las instituciones de educación superior se encuentran inmersas en un proceso de reforma de las enseñanzas universitarias planteado por el desarrollo del Espacio Europeo de Educación e Investigación Superior y el compromiso de las instituciones de educación superior para mejorar la calidad de las enseñanzas universitarias. Éste lleva consigo la introducción de un nuevo enfoque en la educación universitaria y un cambio de modelo educativo que profundiza y se centra más en el proceso de aprendizaje del estudiante, pasándose de centrar la atención en la enseñanza y en el profesor a la atención en el aprendizaje y el alumno (“de la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno”) (Zabalza, 2004).

Otros cambios que se han sucedido han sido los referidos al reconocimiento de cualificaciones, la estructura de titulaciones y la organización curricular que implican los nuevos créditos ECTS (*European Credits Transfer System*) y que exigen nuevas formas de trabajar con el alumnado. Éstos suponen también cambios sustantivos relacionados con la revisión de los objetivos y contenidos de aprendizaje en términos de competencias y resultados de aprendizaje, una revisión de las metodologías utilizadas, nuevos modelos de evaluación y otros referidos al establecimiento de programas de movilidad, garantía de calidad, etc.

En España, el proceso de diseño de los títulos de educación superior adaptados al Espacio Europeo ha supuesto formular un perfil de formación en competencias, es decir, definir qué se espera de los graduados en términos de competencias específicas y transversales que incluyan los conocimientos y las actividades y actitudes requeridas por los puestos de trabajo (CYD, 2010: 311). Al mismo tiempo, los marcos europeos de cualificación y los estándares europeos de garantía y gestión de la calidad (ENQA,

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

2005; EQF, 2006) establecen que los estudiantes tendrían que estar informados sobre los métodos de valoración a los que estarán sujetos, sobre qué se espera de ellos y sobre qué criterios se aplicarán para valorar su rendimiento tras culminar su proceso de formación definiendo los aprendizajes que éstos deben adquirir (Fullana, 2009:36; Poblete y García, 2007).

En este sentido, los resultados de aprendizaje describen lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer tras culminar con éxito un proceso de aprendizaje, vinculando resultados con competencias y evaluación en la medida que sugieren actividades para comprobar si han sido alcanzados. Sin embargo, no parece clara ni exenta de objeciones la relación o correspondencia entre competencia y resultados de aprendizaje, aunque se admite que pueden asegurar un cierto nivel de consistencia entre los programas, así como aumentar la transparencia sobre lo que se espera del estudiante, los propósitos concretos del proceso formativo y los estándares de evaluación (Adam, 2004:7, cit. en Fullana, 2009:38). El reto que ahora tiene el profesorado universitario consiste en cómo desarrollar y evaluar de forma coherente las competencias del perfil de formación introduciendo las estrategias docentes y de evaluación pertinentes que permitan implementar el cambio. Igualmente, los futuros procesos de acreditación están cada vez más enfocados a verificar la consecución del perfil de formación.

Los nuevos mecanismos desarrollados para contabilizar la formación de las personas, los marcos de cualificaciones para la educación superior europeos (MEC-Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida, EQF-Marco Europeo de Cualificaciones, Marco de Cualificaciones del EEES (QF-EHEA), MECES-Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior) tratan de lograr la comparabilidad, la transparencia y la movilidad dentro del espacio europeo y pretenden contribuir a que las instituciones de educación superior desarrollen módulos y programas de estudios basados en los resultados del aprendizaje y en créditos que aumenten el reconocimiento y la comprensión de cualificaciones, así como todo tipo de aprendizajes anteriores. Para lo cual es fundamental disponer de un perfil de competencias exigible a los titulados y relacionados con las competencias requeridas por el mercado laboral.

Si la evaluación de los aprendizajes es el momento en el que se constata o verifica esa consecución de los estudiantes, se tendrán que adaptar los métodos docentes y las estrategias de evaluación a la consecución por parte de los estudiantes de las competencias y/o resultados de aprendizaje esperados. En síntesis, estamos asistiendo a un cambio de estructuras y filosofía de trabajo que pondrá el acento en la adquisición de resultados de aprendizaje y/o competencias generales y específicas por parte de los estudiantes. El alumno pasa a ser el actor central del proceso de aprendizaje, ya que debe aprender a aprender a través de una serie de tareas y actividades que les permitan la adquisición de dichas competencias. Competencias que además han de ser

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

identificadas y definidas en relación a una profesión o a un ámbito profesional y que se convierten en un elemento clave para diseñar y desarrollar el programa formativo (Fullana, 2009:37; Bigg, 2005).

Esto significa que es central y previo en el diseño de una titulación definir qué es una competencia profesional e identificar cuáles son las competencias de una profesión concreta. Aquí existe bastante confusión y falta de claridad sobre la interpretación y significados del concepto “competencia” en el ámbito universitario. En un estudio bibliográfico de Stoof, Martens y van Merriënboer fue incluido en la categoría de “*wicked words*” (palabras malvadas) (cit. en Van der Klink, Boon, y Schlusmans, 2007; Van der Klink y Boon, 2003). Sin ánimo de entrar en discusiones sobre el término, las competencias se conciben como componentes heterogéneos, como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica o desempeñarse eficazmente en un área de trabajo relevante (CYD, 2010:316).

Desde la perspectiva didáctica, los docentes tendrán que buscar sistemas de enseñanza y evaluación para que el alumnado sume a las competencias propias de la disciplina que imparte otras referidas al mercado de trabajo y la práctica laboral. Se requiere que los estudiantes adquieran no solo unos conocimientos, sino también demostrar que son capaces de realizar actividades más complejas en las que se apliquen esos conocimientos. Remitirán, por lo tanto, a actividades y contextos que permitan desarrollarlos y ofrezcan la oportunidad de aprender lo que se evaluará, es decir, trasladarlos o traducirlos en acciones formativas y/o de aprendizaje que tengan su correlato en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, produciéndose un alineamiento constructivo entre objetivos, aprendizaje y evaluación (Fullana, 2009:39; Barberà et al. 2006; Barret, 2005; Bigg, 2005; Villar, 2002).

No obstante, en este punto se puede producir cierto conflicto o tensión entre el énfasis en la evaluación de aspectos centrales de la ejecución en determinados contextos y el énfasis en la adquisición y el desarrollo de una cultura ligada a una disciplina y a una profesión en las que se está introduciendo al estudiante (Edwards y Knight, 1995:19). En cualquier caso, la evaluación de los aprendizajes en este modelo supone la introducción de estrategias y modelos de evaluación más integrales y holísticos tales como la evaluación auténtica, la evaluación formadora, la autoevaluación y coevaluación, ya que exige evaluar conocimientos, habilidades pero también actitudes (López Pastor, 2009; Margalef, 2007; Barberà et al. 2006; Coll, 2004). Habría que añadir al repertorio de estrategias otros como las rúbricas, el portafolios, la memoria o el informe de evaluación, informes de prácticas, simulación, vídeos, pruebas o ensayos, estudio de caso, proyectos investigación, prácticas profesionalizadoras externas y/o internas, autoevaluación o dossier de aprendizaje. Se deben escoger estrategias de evaluación coherentes con las competencias y/o resultados de aprendizaje descritos, que posibiliten la construcción y gestión de conocimientos y su aplicación a diversos



contextos dada la amplitud de la naturaleza y significados del aprendizaje.

2. El Portafolio electrónico como herramienta de aprendizaje, evaluación y autoevaluación de competencias en el Grado de Educación Social.

Son numerosos los autores e investigaciones que confirman la importancia y el potencial que los portafolios electrónicos tienen como recursos metodológicos de enseñanza y aprendizaje y como estrategias de evaluación formativa para promover e incentivar el aprendizaje reflexivo y crítico (Klenowski, 2005; Cano, 2005; Fernández, 2004; Agra et al, 2003; Bonilla, 2002; Shulman, 1992). Aunque se emplean gran cantidad de términos para referirnos al portafolios electrónico (Webfolio, e-portafolio, e-folio, blog del alumno, carpeta digital, carpeta electrónica, diario de aula o de aprendizaje, bitácora), comúnmente se entiende por e-portafolios un documento o carpeta en la que se recogen toda una serie de evidencias de diversa índole (textos o documentos bibliográficos, noticias, páginas web, fotos, videos, viñetas, prensa, publicidad, proyectos de investigación desarrollados, actividades prácticas, observaciones del profesorado o compañeros de aula, así como las propias reflexiones personales), sobre el proceso de aprendizaje experimentado por el alumno, ya sea en una asignatura específica, en un período académico o a lo largo de toda su vida (Guerrero y Hernández, 2011; Agra et al, 2003).

Arter y Spandel (1992) lo definen como una colección de documentos en base a un propósito determinado. En este caso, dicha colección representaría el trabajo del estudiante universitario que le permite a él mismo y a otros (profesores, compañeros o familiares, por ejemplo) visualizar e integrar sus tareas, esfuerzos y logros en un documento. Trabajar a través del portafolio consiste, por tanto, en recoger las aportaciones de producciones de distinta índole por parte del alumnado, a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades y competencias en el marco de una materia de estudio o disciplina concreta. Cada portafolios es una creación personal donde el alumno deberá recoger evidencias de su aprendizaje utilizando un hilo conductor que las organice y les dé sentido, acompañándolas de una reflexión sobre el valor que tienen (Agra et al, 2003). Lo que caracteriza al portafolios como herramienta de enseñanza es el interés por reflejar la evolución del proceso de aprendizaje, estimular la experimentación, la reflexión y la investigación, el diálogo con los problemas, los logros y reflejar el punto de vista personal de los protagonistas (Agra et al, 2003).

El e-portafolios, además, facilita al alumno una herramienta para poder gestionar su aprendizaje y explicitar no sólo sus productos, sino también los procesos de construcción de éstos, ya que permite recoger reflexiones, análisis e ideas personales, no sólo respecto a qué está aprendiendo, sino a cómo lo está realizando, por tanto, es una estrategia idónea para la metacognición y la autorregulación de los aprendizajes y la propia autoevaluación del alumno (Guerrero y Hernández, 2011; García, 2005).



Dada la importancia que la adquisición de competencias tiene para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el e-portfolio nos permite partir de los objetivos y de los criterios de evaluación establecidos en los programas o guías docentes, vinculándolos a las competencias y a su evaluación desde una perspectiva de aprendizaje 2.0. Asimismo, hace más visible y facilita la elección de los núcleos temáticos y contenidos que pueden desarrollar a su vez objetivos, resultados de aprendizaje y competencias. Éstos nos permitirán la adquisición y evaluación de otras competencias transversales y así contribuir al desarrollo del perfil y la cualificación profesional de los estudiantes. No obstante, aunque son muchas las ventajas señaladas del uso del portafolio (promueven la autonomía del alumno, la responsabilidad con su aprendizaje, aumentan la motivación, etc.) también encontramos algunas dificultades que su implementación conlleva y que pueden apreciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. *Ventajas y limitaciones del uso y la aplicación del portafolios electrónico.*

<i>Ventajas</i>	<i>Limitaciones o dificultades</i>
Contribuye a potenciar la construcción y gestión del conocimiento, la adquisición de competencias y el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades reflexivas y evaluativas del proceso formativo, de la capacidad de análisis-síntesis, la creatividad y el pensamiento crítico y reflexivo.	Exige un grado alto de disciplina, responsabilidad y cierta autonomía para su realización. Requiere un fuerte compromiso para llevar al día la lectura de documentos y la elaboración de los guiones de preguntas y actividades, así como para poder colaborar de modo activo en los debates y discusiones (foros) que se organizan.
Fomenta y mejora la participación, la iniciativa personal, el compromiso, la motivación y autonomía del alumno ya que se involucra directamente a éste en su proceso de aprendizaje.	Requiere de capacidades y habilidades cognitivas y metacognitivas que les permitan reflexionar y evaluar sus procesos y resultados de aprendizaje (competencia aprender a aprender).
Favorece la acomodación de distintos estilos de aprendizaje y el desarrollo de conclusiones de aprendizaje diferentes con lecturas, actividades similares y alumnado del mismo nivel educativo.	Los alumnos en ocasiones tienen la sensación de sobrecarga de trabajo en este tipo de procesos de aprendizaje, creen que no disponen de suficiente tiempo para la realización de las tareas y sienten cierta inquietud e inseguridad por lo que demandan la necesidad de un tutorial muy detallado y específico sobre el diseño y creación del blog para poder realizar el portafolios electrónico.
Fomenta la creación de comunidades de aprendizaje y de práctica presencial, virtual y reflexiva, que pueden ser mostrados y compartidos, abriendo foros de debate y discusión y en las que el profesorado actúa como mediador del aprendizaje permitiendo compartir evidencias en archivos, imágenes, documentos (bancos de conocimiento) que facilitan la comprensión de la práctica docente y del propio estudiante y de su	Demanda mayor coordinación y colaboración del profesorado, una temporalización adecuada de las acciones y fases, el establecimiento de criterios de evaluación claros y ofrecer ejemplificaciones, diseños de guías, manuales, unidades didácticas, rúbricas para evaluar las evidencias y/o tareas integradas.

proceso de aprendizaje y toma de decisiones.	
Ayuda a comprender los conceptos fundamentales de la asignatura y adquirir competencias profesionales, ya que potencia en el alumnado la capacidad de relacionar temas y de aplicar contenidos teóricos a la resolución de problemas, contribuyendo a la preparación para el mundo del trabajo.	Requiere formación y actualización de las competencias TICs del profesorado ya que éste debe diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, abiertos y flexibles, planificar y seleccionar tareas que resulten significativas dentro del contexto en el que se desenvuelve el alumno, integrar las tecnologías en el currículo, diseñar materiales propios, ser capaz de trabajar en la dinamización de grupos en un contexto de gran diversidad o actuar con autonomía profesional, responsabilidad y compromiso.
Ayuda a los docentes a mejorar los objetivos formativos: observación del proceso de aprendizaje y mejora la percepción que los profesores tienen de los estudiantes.	Exige el establecimiento de grupos reducidos para poder abordar las tareas docentes consustanciales a la evaluación de competencias a través del portafolio.
Permite una mayor y más fuerte interacción estudiante-grupo-docente.	Requiere un cierto dominio de los contenidos a trabajar y soltura para apoyar el aprendizaje autónomo del alumnado
Otras como: mayor satisfacción de los estudiantes y actitud más positiva hacia la asignatura.	Otros como: inadecuado feedback y seguimiento o tutorías, escaso reconocimiento, falta de criterios claros sobre la evaluación, expectativas irreales o bastante elevadas, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Guerrero y Hernández, 2011; Martínez Segura, 2009; Klenowski, 2005.

En el caso del Grado en Educación Social los portafolios se revelan como un recurso de gran potencial ya que esta titulación muestra una diversidad de ámbitos y contextos de actuación (servicios, centros de adultos, de empleo, centros penitenciarios), colectivos destinatarios de la acción socioeducativa (población infantil, juvenil, personas en situación de riesgo social, personas con discapacidad, mayores), funciones y roles que desempeñan estos profesionales (dinamización y animación sociocomunitaria, de formación e inserción laboral) (Fullana, 2010:29-30). Además de la diversidad propia de la misma definición de educador social, existe una gran diversidad y heterogeneidad en la situación de esta figura profesional en el mercado laboral, donde se lo considera a menudo a un profesional polivalente (Fullana y otros, 2007; Fullana y Pallisera, 2008).

La profesión de educador social requiere como diría Perrenoud (2005:27) una formación universitaria claramente profesional, que exige una conexión entre las competencias de la práctica laboral y los conocimientos disciplinares de la titulación. En este sentido, las competencias de los itinerarios de inserción laboral de la titulación de Educación Social deben ser el punto de partida para el desarrollo curricular de los estudios de grado (véase por ejemplo la propuesta de competencias de la titulación de

grado de Educación Social y su proceso transformación de las competencias en resultados de aprendizaje, Fullana, 2010, p- 33 y 39; Barret, 2005).

Los docentes en este contexto tienen que buscar sistemas de enseñanza y evaluación de las competencias y/o resultados de los aprendizajes previstos. Ahora bien, una pregunta fundamental es qué tipo de aprendizaje y evaluación se revela cómo el más adecuado para desarrollar estas competencias. Partimos aquí de la consideración del uso del portafolios electrónico como una metodología didáctica que se emplea además como método de evaluación formativa que permite el aprendizaje y evaluación de competencias. Su uso fomenta la flexibilización de los contextos de enseñanza-aprendizaje contribuyendo al desarrollo de competencias profesionales vinculadas con las TICs, así como con otras estrategias y competencias genéricas para trabajar en equipo, de comunicación, de escucha activa, habilidades de negociación y resolución de conflictos, creatividad, responsabilidad o capacidad de reflexión y crítica que tan necesarias son para los profesionales que desarrollan su labor profesional en el ámbito de la educación. Además, contribuyen a la adquisición de las competencias básicas que para las futuras titulaciones de grado, establece el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre.

El e-portfolio es una herramienta que permite evaluar las competencias adquiridas ya que refleja los logros de los aprendizajes realizados, nos proporciona una visión más amplia y profunda de lo que el alumnado sabe y es capaz de hacer y de sus competencias, tanto transversales o generales, como disciplinares, e informa del progreso seguido en su aprendizaje. Una de las características del e-portfolio es que éste admite la inclusión y evaluación de información durante todo el proceso, permitiendo una auténtica evaluación formativa del mismo e incluso una coevaluación y auto-evaluación ya que permite desarrollar habilidades de autoconocimiento y de autorregulación. Se asume una evaluación participativa, consensuada y compartida, a través de un proceso continuo de diálogo y colaboración entre alumnos y profesores. En esta línea, encontramos una conexión con las nuevas metodologías formativas y de evaluación que más impacto están teniendo como son los Entornos Personalizados de Aprendizaje que constituyen un sistema de soporte o ayuda para la gestión y control del aprendizaje (Reig, 2010). A continuación, apuntamos algunas directrices que pueden resultar de utilidad para la evaluación de competencias y/o resultados de aprendizaje (Tabla 2).



Tabla 2. Guía para la evaluación de competencias y/o resultados de aprendizaje.

<p>Escenario Asignatura-Materia Referentes: Objetivos, resultados de aprendizaje y/o competencias, contenidos, metodología, instrumentos y criterios de evaluación y calificación explicitados para la materia a la que se adscribe la asignatura. Planes y Guía Docente.</p>
<p>Procesos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir y describir las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes en la acción) y/o resultados de aprendizaje (lo que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje: módulo, asignatura, materia, curso). 2. Extraer las dimensiones de la competencia y/o resultados de aprendizaje. Desglose y descripción de las actividades donde se manifestará la competencia y/ o resultado de aprendizaje. 3. Definir los escenarios de aprendizaje y establecer y diseñar tareas que permitan al estudiante desarrollar la competencia y evaluar el grado y nivel de adquisición de las mismas . 4. Establecer los instrumentos o medios para evaluar la competencia (evaluación acreditativa). Depende fundamentalmente de la naturaleza del resultado de aprendizaje que se tiene que capturar (rúbricas, portafolios, memoria o informe de evaluación o de prácticas, dossier de aprendizaje, etc.). 5. Establecer los estándares o criterios por los que se juzga si se es o no competente. Se utilizan para valorar la ejecución (describen la calidad de la ejecución que se considerará aceptable y/o el nivel de consecución de las competencias descritas). Se pueden concretar en resultados observables, indicadores o evidencias del desempeño: de conocimiento, de proceso, de producto. Su establecimiento ayudar a escoger estrategias de evaluación coherentes con los resultados de aprendizaje descritos. 6. Identificar los campos, ámbitos, entornos o contextos de aplicación.

Fuente: Elaboración propia

Las posibilidades didácticas de las tecnologías nos permiten la utilización de estas nuevas formas de trabajo dando respuesta a la diversidad, la transversalidad de determinadas temáticas o contenidos y la innovación curricular desde distintos planteamientos y formas docentes y evaluativas. Un aspecto fundamental es la creación y/o consolidación de espacios virtuales de aprendizaje y redes de profesorado que propicien el encuentro, la formación de grupos de trabajo y la difusión de los recursos y experiencias en torno al desarrollo de estas herramientas e instrumentos. Habría que realizar un seguimiento del uso de esta estrategia y probarla en contextos diferentes y distintos niveles de la formación para poder compartir y generalizar los resultados.

3. REFLEXIONES FINALES.

En términos generales y a partir del proceso descrito en los apartados anteriores, extraemos algunas ideas y comentarios que nos ha suscitado el análisis y la reflexión de las implicaciones que la evaluación por competencias en la universidad tiene sobre la evaluación de los aprendizajes.

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

La enseñanza y evaluación por competencias está muy relacionada con lo que demanda la sociedad del conocimiento y del aprendizaje continuo, hay que tener presente que nuestra sociedad exige una serie de destrezas y competencias para nuestro desarrollo tanto personal, social como profesional. Se basa por tanto en el paso de una enseñanza, formación y evaluación basada en disciplinas y conocimientos a otra basada en competencias verificables a través de su utilización en una situación o contexto específico y que suponen una concepción más integral y holística de los procesos de aprendizaje (Hernández Pina, 2009; Bain, 2006; Benito y Cruz, 2005).

Estos modelos o enfoques nos permiten acercar las enseñanzas a los requerimientos sociales y a la vida laboral poniendo de manifiesto la relación entre el ámbito educativo y el laboral e intentando superar el desajuste producido entre ellos, al tiempo que infunde a la formación un sentido práctico y profesionalizador, en contacto con el entorno social, económico y profesional (Zabalza, 2002).

La evaluación por competencias permite interrelacionar objetivos, contenidos que se han seleccionado, organizado y planificado, resultados de aprendizaje esperados acordes con un perfil profesional y estrategias de evaluación de una manera integrada en los procesos de aprendizaje y enseñanza desde una visión global e interrelacionada de los diferentes elementos del currículo. La orientación de las estrategias docentes y evaluativas deben reflejar un enfoque interdisciplinar y promover el desarrollo de competencias transferibles que impulsen el aprendizaje autónomo del alumnado y su movilidad y les permitan aplicarlos a diferentes escenarios y entornos de la vida académica y social. El uso del e-portafolios se relaciona con el conocimiento práctico dirigido por un enfoque de desarrollo competencial que posibilite una acción formativa y evaluativa dirigida y orientada a este aprendizaje (Boud y Falchikov, 2006; Carless, 2007; Sanmartí, 2007).

Este modelo exige asimismo una formación prolongada en las distintas etapas escolares ya que el desarrollo de competencias básicas y genéricas (comunicación, inteligencia emocional, trabajo en equipo, etc.) es un paso previo a la adquisición de las competencias profesionales que se adquieren y movilizan a lo largo del tiempo y en diferentes contextos: formales, no formales e informales (Tardif, 2006; Echeverría, 2003; Le Boterf, 2002; Lasnier, 2000).

Una evaluación por competencias debe convertirse en una estrategia para la mejora de los aprendizajes, es decir, una evaluación orientada al aprendizaje (*learning oriented assessment*), por lo que las tareas y actividades de evaluación deben ser también tareas de aprendizaje que proporcionen retroalimentación para orientar el trabajo futuro e implicar y comprometer a los estudiantes en los procesos de aprendizaje y evaluación llevados a cabo (autoevaluación/coevaluación). La evaluación se convierte en un proceso formativo que implica más a los estudiantes situando a estos en el centro de la acción formativa (López Pastor, 2009; Scallon, 2004). Tardif (2006) propone ver la

evaluación de competencias como un planteamiento videográfico (como un trayecto progresivo) y no fotográfico (como un resultado final).

Se debe reforzar el diseño de acciones de tutoría y orientación que faciliten en los estudiantes la construcción de proyectos académicos y profesionales que incorporen el principio del aprendizaje a lo largo de la vida desde el desarrollo de competencias profesionales genéricas y específicas necesarias para alcanzar con éxito las metas y retos actuales. Además, esto conecta de forma directa con la gestión de la carrera profesional en la medida que se contribuye a la mejora y actualización constante de sus capacidades y competencias.

Habría que incidir además en la importancia que tiene la formación y capacitación del profesorado para la implementación de un modelo de enseñanza y evaluación basado en competencias. Los agentes del proceso formativo adoptan nuevas funciones y roles y reclaman un perfil y unas competencias específicas (Guerrero, 2011).

Aunque los modelos de evaluación por competencias no tienen una tradición en las instituciones universitarias, casi siempre orientadas a los modelos de enseñanza y aprendizaje de conocimientos, es importante adaptar la evaluación por competencias a las posibilidades del contexto universitario. No obstante, se presentan algunas limitaciones en relación al cambio de modelo formativo y evaluativo que se está proponiendo ya que aún falta información y formación para gestionar estos procesos de cambio vinculados a la mejora y calidad de las prácticas docentes. En este sentido, los retos que tienen las universidades ante sí pasan por identificar experiencias y buenas prácticas de enseñanza y evaluación por competencias en el contexto universitario español, así como describir los condicionantes de la evaluación por competencias en los casos estudiados e identificar las posibilidades, dificultades y necesidades que conlleva la evaluación por competencias en los estudios superiores.

Las instituciones universitarias no pueden mantenerse ajenas a los desafíos y retos que plantea la actual sociedad del conocimiento y del aprendizaje. La cuestión es cómo los sistemas de educación superior responden a ese cambio de contexto y modos de enseñanza y si están preparados para superar modelos tradicionales y deficiencias pasadas. La Universidad deberá apostar por la utilización de estrategias que favorezcan la adecuación y la actualización de las necesidades e intereses de los distintos agentes implicados (estudiantes, docentes, sociedad, mercado laboral) tendiendo puentes y redes hacia el trabajo y los estándares del mundo académico y profesional. Debe comprometer e involucrar al alumno en una educación activa, ofreciéndole entornos, oportunidades y recursos que mejoren su aprendizaje. Ahora bien, otra cuestión de no menos calado y no menos compleja es si el mercado de trabajo acogerá bien las competencias y potenciales de los futuros graduados.

Desde la perspectiva del desarrollo competencial en las instituciones de educación



superior habría que considerar el modo en que se aplican los recursos en la educación universitaria (didácticas, métodos de trabajo, entornos de aprendizaje, etc.) y cómo el alumnado los aprovecha y despliega sus recursos y potencialidades para alcanzar mayores niveles de desarrollo competencial en relación al ámbito de actuación de las organizaciones en las cuales éste va ser puesto en práctica. No podemos olvidar que el desarrollo competencial de las personas no puede ser considerado únicamente como un resultado de su proceso formativo, también el aprendizaje y la experiencia en otras situaciones y entornos no formales e informales promueve y moviliza las competencias.

En una de las investigaciones realizadas sobre el análisis de las competencias adquiridas en los estudios universitarios por los jóvenes graduados se constata que las valoraciones de muchas de las competencias que actualmente se requieren en el mundo laboral (liderazgo, gestión del tiempo, competencias sociales, organización del trabajo, idiomas extranjeros, informáticas) son especialmente bajas y no parecen ser proporcionadas en suficiente medida por las instituciones de educación superior (CYD, 2010: 342-344). Estos estudios muestran que las mayores contribuciones de las enseñanzas universitarias al desarrollo competencial corresponden, en general, a competencias cognitivas, mientras que las menores corresponden a competencias relacionadas con la gestión y el rendimiento en el trabajo. Un aspecto crucial será la investigación sobre el uso y aplicación de estos modelos de enseñanza y evaluación por competencias en los contextos de educación superior. Si realmente queremos medir y evaluar su efectividad es importante seguir avanzando en su desarrollo e implementación y analizar las distintas experiencias, resultados, enfoques y métodos llevados a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV: *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase 1, Bilbao, Universidad de Deusto.

ADAM, S. (2004): Using learning outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004. Edimburgo.

AGRA, M^a J., GEWERC, A. Y MONTERO, L. (2003): El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*. 21, 101-114.

ALSINA, J. (coor) (2010): Evaluación por competencias en la universidad [recurso electrónico] Grupo institucional de coordinación interdisciplinaria y evaluación por competencias. – Barcelona, Octaedro, 2010 (Cuadernos de Docencia Universitaria; 18). En <http://www.octaedro.com/pdf/16518.pdf>

ARTER, J. A.; SPANDEL, V. (1992): Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11, 36-44.

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

ASH, L.E. (2002): *Electronic Student Portfolios*. Skylight Training and Publishin. Illinois, INC-Pearson Educations.

BARBERÁ, E. (1999): La evaluación por portafolios. En POZO, J. I. Y MONEREO, C. *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid, Santillana -S. XXI.

BARBERÁ, E. (2005): La evaluación de competencias complejas. *EDUCERE*. Vol.31, pp.497-504.

BARBERÁ, E. BAUTISTA, G. ESPASA, ANA; GUASCH, T. (2006): Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En: BADIA, T. (coord.). *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior [monográfico en línea]*. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 3, nº. 2.UOC. http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

BARBERÀ, E., BARRAGÁN, R., PITARCH, A. (coord.) (2007): I Informe sobre implantación nacional de eportfolios del Observatorio Red e-Portfolio.

BARRET, H.C. (2005): Authentic assessment with electronic portfolios using common softwears and web 2.0 tools.

BARRET, H.C. (2006): *Conflicting Paradigms and Competing Purposes in Electronic Portfolio Development*, en *LEA Journal*, for an issue focusing on *Assessing Technology Competencies*. Washington, Western Washington University.

BARRETT, H. (2010): Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 6-14. <http://eft.educom.pt>

BARRÓN, C. (2000): La evaluación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En VALLE, M. (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*. México, Centro de Estudios de la Universidad, UNAM, 2000.

BELTRÁN, J. Y PÉREZ, L. (2003). *Educación para el siglo XXI*. Madrid, CCS.

BENITO, A. y CRUZ, A. (2005): Recursos tecnológicos. *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el EEES*. Madrid, Lincea.

BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea, 2005.

BLANCO, A. (coor.) (2009): *Desarrollo y evaluación de competencias en la Educación Superior*. Madrid, Narcea.

BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (2006): Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.

BUJÁN, K. (coor.) (2011): *La evaluación de competencias en la Educación Superior*. Sevilla, Ed. MAD.

CANO, E. (2008): La evaluación por competencias en la educación superior, Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3. Recuperado el 25 noviembre 2009, de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123col1.pdf>.

CANO, E. (coor.) (2011): *Buenas prácticas de evaluación de competencias*. Barcelona, Laertes.

CARLESS, D., JOUGHIN, G. & WOK, M. M. C. (2007). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

COLE, D.J., RYAN, C.W. y KICK, F. (1995): *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*. USA, Corwin Press.

COLL, C. ET AL. (2004): La evaluación del aprendizaje escolar: Dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En Coll, et. Al. (Coms.). *Desarrollo Psicológico y educación. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza Editorial. Págs. 549-597.

CONDEMARÍN, M. Y MEDINA, A. (2000): *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello..

CYD (2010): *Informe La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Monografía: Formación en competencias: ¿un nuevo paradigma?* Madrid, Fundación CYD.

DESCY, P., TESSARING, M. (2001): *Training and Learning for Competence. Second Report on vocational training research in Europe: executive summary*. Luxemburgo: Office for official publications of the European Communities.

ECHEVERRÍA, B. (2009): Trece interrogantes sobre la E.R.A. de las competencias. En J. Tejada (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 331-346). Madrid, Tornapunta.

EDWARDS, A. AND KNIGHT, P. T. (Eds.) (1995): *The Assessment of Competence in Higher Education*. London, Kogan Page.

ENQA (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, 2007.

ENTWISTLE, N. Y SMITH, C. (2002): Personal understanding and target understanding: Mapping influences on the outcomes of learning, *British Journal of Educational Psychology*, 72: 321_342.

ERAUT, M. (1994): *Developing professional Knowledge and competence*. Londres, The Falmer Press.

FERNÁNDEZ, A. (2006): La evaluación del aprendizaje en la universidad: nuevos enfoques, <http://www.uc3m.es/uc3m/serv/GA/PROF/documents/presentacion.pdf>

FULLANA NOELL, J. (Coord.) (2009): *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

FULLANA, J.; PALLISERA, M. (coord.) (2008): *La professió d'educador social. Estudi sobre la inserció laboral i el perfil professional*. Publicacions de la Universitat de Girona.

FULLANA, J.; PALLISERA, M.; TESOURO, M.; CASTRO, M. (2007): La inserción laboral de los diplomados en educación social. Análisis de las características de los procesos de inserción y reconocimiento profesional. *Bordón*, 2007, núm. 57, p. 565-580.

GALVÁN, C.; KAECHLE, M.; AGUADO, G. (2010): El uso de Rúbricas en Carpeta Digital como ayuda para la evaluación de los portafolios digitales. *Seminario Internacional Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia*. San Sebastián, España

GARCÍA, F. (2005): El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*. Nº 14, <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>

GESSA PERERA, A. (2001): La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011,

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

pp. 749-764

GIMENO SACRISTÁN, J. [coord.] (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

GLASER, R. Y SILVER, E. (1994): Assessment, testing and instruction: retrospect and prospect. *Review of Research in Education*, 20, 393-419.

GRANT, G. (1979): *On Competence: a critical analysis of competence based reforms in higher education*. San Francisco, Jossey- Bass.

GUERRERO, C. Y HERNÁNDEZ, M.A. (2011): Evaluación de competencias a través del portafolio electrónico, Comunicación presentada al *I Congreso Internacional de Innovación Docente*, Campus Mare Nostrum, celebrado en Cartagena (Murcia). Los días 6, 7 y 8 de Julio de 2011.

HERNÁNDEZ PINA, F; MARTÍNEZ CLARES, P; DA FONSECA, P. Y RUBIO ESPÍN, M. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid, La Muralla.

LASNIER, L.M. (2000): *Réussir la formation par compétences*. Montreal, Guérin.

LE BOTERF, G. (2002): *Développer la compétence des professionnel*. Paris, Éditions d'Organisation.

LÓPEZ PASTOR, V.M. (coord.) (2009): *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Madrid, Narcea.

MARGALEF, L. (2007): Nuevas tendencias en la evaluación: Propuestas metodológicas alternativas.- *En Bordón*, 49 (2), 131-136.

MARTÍNEZ SEGURA, M.J. (coord.) (2009): *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia, Editum.

MATEO, J. (2000): *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Horsori, Cuadernos de Educación. ICE.

MEC (2007, octubre). Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de 2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales [versión electrónica]. Disponible: <http://www.mec.es>

MERTENS, L. (1998). *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid, OEI.

MESSIA DE LA CERDA y FERNÁNDEZ (2009): *Innovación educativa para la educación superior: hacia el proceso de la convergencia*. Madrid, Dykinson.

MILLER, G. E. (1990): The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65, 9, 63-67.

MONEREO, C. (2004): *La Enseñanza Estratégica: Enseñar para la Autonomía*. Revista Candidus. Año 4 N° 27, 29 Enfoque. Julio 2003/Marzo 2004.

OCDE (2002): *Proyecto DeSeCo-*, OCDE.

PERRENOUD, C. (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Dolmen.

PERRENOUD, (2005): *La universitat entre la transmissió de coneixements i el desenvolupament de competències*. El debat sobre les competències a l'ensenyament universitari (8-25). ICE UB. Documents

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net Todos los derechos reservados. **ISSN:** 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

de Docència Universitària, núm. 5.

POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (COORD.) (2007): Desarrollo de Competencias y créditos transferibles: experiencia multidisciplinar en el contexto universitario. Madrid, Mensajero.

PRENSKY, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrant» On the Horizon MCB University Press (vol. 9, núm. 5) [disponible el 06-03-09 en: <http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>]. Versión traducida <http://www.nobosti.com/spip.php?article44>

REIG, D. (2010): Aprenent a configurar Entorns Personals d'Aprenentatge. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de <http://slideshare.net/dreig/ple-pln-compartin>.

RODRÍGUEZ, M. L. (2006): Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Barcelona, Laertes.

SCALLON, G. (2004): L'évaluation des compétences et l'importance du jugement. Pédagogie collégiale, 18 (1).

TARDIF, J. (2006): L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière Education.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2011): La evaluación de las competencias en contextos no formales: dispositivos e instrumentos de evaluación. Revista de Educación, 354. Enero-Abril 2011, pp. 731-745.

UNESCO (2008): Estándares de competencias en TIC para docentes en: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx> Londres.

VAN DER KLINK, M; BOON, J. Y SCHLUSMANS, K. (2007): Competencias y formación profesional superior: presente y futuro. *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 40/1, pp.74-91.

VILLAR, L. M. (2002): La carpeta digital. En Aguiar, M^a V., Farray, J. I. y Brito, J., Cultura y Educación en la Sociedad de la Información. (p.p. 95-107). Coruña, Netbiblo, S.L.

