



Universitat Autònoma de Barcelona

DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

MARÍA JOSÉ GARCÍA SAN PEDRO

T E S I S D O C T O R A L

DIRECTOR: DR. JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN



Departamento de Pedagogía Aplicada

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa

Bellaterra, Julio de 2010



Universitat Autònoma de Barcelona

Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad

María José García San Pedro

Tesis Doctoral

Director: Dr. Joaquín Gairín Sallán

Departamento de Pedagogía Aplicada

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa

- Bellaterra, Julio de 2010 -

A Eduardo, mi padre
Su ternura y su sabiduría serena
siempre estarán en mi corazón...
In memoriam

A Sarita, mi madre,
...porque me has enseñado a mirar el horizonte
y lo hemos mirado juntas... Gracias...!

A Pablo,
...porque tengo el privilegio de que seas
mi esposo, amigo y compañero de camino....

A Pau y Matías
... sois el mayor Tesoro que la Vida me ha dado.
Con todo el amor del alma,

Mamá.

AGRADECIMIENTOS

Recuerdo que, de pequeña, mis abuelos me enseñaron a observar el silencio de la naturaleza en cada atardecer en el campo. Justo en los segundos que dura ese “caer” del sol sobre la línea del horizonte, sucede un milagro. Los animales, que hasta ese instante estaban alborotados, de golpe dejan de estarlo, y se van a sus nidos o se juntan, según el caso y la especie. Son apenas unos segundos, en los que se pasa del bullicio al silencio. Es como una oración silenciosa de la naturaleza...un silencio impactante es el testigo respetuoso del milagro del atardecer...

... y sucede cada atardecer... y es un regalo para el alma...

Comparto este secreto porque hay momentos en la vida en que merece la pena detenerse unos instantes para hacer silencio, serenar el pensamiento y agradecer...

Esta Tesis, como tantas otras, es el resultado de un largo tiempo de trabajo, esfuerzo y reflexión. Asimismo, es fruto de un camino en el que muchas personas e instituciones han dado su apoyo para que pueda llevarse a cabo. Intentaré, representar a todas ellas, aunque mi gratitud no se reduce a esta lista.

En primer lugar, agradezco a la Generalitat de Catalunya y al Fondo Social Europeo que, a través de su programa de Formación de Investigadores, han favorecido y apoyado este tiempo de estudio e investigación.

Agradezco también al Departamento de Pedagogía Aplicada, a su Director el Dr. P. Jurado De los Santos, a sus profesores y al personal de la Secretaría por la permanente disposición y acompañamiento. Agradezco al Grupo de Investigación EDO (Equip de Desenvolupament Organitzacional), a su director el Dr. J. Gairín Sallán y a cada uno de los miembros, que han sido, junto al Departamento de Pedagogía Aplicada, el contexto para mi formación como investigadora.

Valoro los aportes del Dr. J. Tejada Fernández (UAB), Dr. A. Navío Gámez (UAB), Dra. P. Pineda (UAB), Dra. E. García Álvarez (URV), Dr.B. Echeverría (UB), Dr. J. Gimeno Sacristán (UV), que orientaron las primeras etapas de este trabajo. Recuerdo, especialmente, a la Dra. Ma. Llúisa Fabra y a la Mg. Nilda Pérez Taboada (*in memoriam*) que de forma generosa, me animaron a conocer el mundo de la investigación cualitativa.

Agradezco a las titulaciones que han participado en el Estudio de Campo y a sus responsables académicos, profesores y estudiantes que colaboraron. En especial al Dr. J. López y J. Baños Díez (UPF), Dra. M. Comalat y Dr. A. Sulé (UB), Dra. C. Armengol

(UAB), Dr. F. Heredia y Dr. P. Delicado (UPC), Dra. M. Solé (UB); F. Sánchez Robert (UPC-Castelldefels), Dr. A. Villa Sánchez (UD), Prof. I. Viana Moldes y Prof. F. Iglesias Amorín (UDa Coruña), Dra. C. Flys (UAH), Dra. C. Gago García y al Dr. A. Baratas (UCM).

Gracias también al Dr. J. Ginés Mora (UPV, University of London), J. Peffers (University of London); K. O'Brien y J. Reisetter (Alverno College, USA); Dr. M. Kaneko (University of Tokyo); Dr. M. Battes (Canadá); Dr. L. Gunnarsson (Göteborg University); Dr. F. Marmolejo (University of Arizona, USA), Dra. O. Alegre de la Rosa (ULa Laguna), Dr. P. Sánchez (UCM); a la Dra. M. Martínez y Dra. A. Cadenato (ICE-UPC); a las Prof. C. Ramos Feijoó y J. Lorenzo García (UA), por compartir sus experiencias y animarme en el proceso de investigación.

A las profesoras y compañeras Dra. M. Feixas, Dra. M. del Mar Durán y Dra. P. Silva García, por la calidad del saber profesional compartido, por el valor de sus palabras y la sensatez y honestidad de sus consejos.

Quiero recordar, fundamentalmente, el valor y el apoyo de mis familiares y amigos...

Hace poco he perdido a mi padre y la alegría, por dar término a esta etapa, se nubla con la tristeza por su ausencia. Sin embargo, quiero hacer de este momento, un reconocimiento especial a su permanente testimonio ante la adversidad, a su capacidad formadora, y a sus incansables preguntas que, para responderlas, había que buscar en lo mejor de uno mismo y de la Vida... papá...gracias!

Gracias a mi madre también, por señalarme el camino, por acompañarme valientemente y ser testimonio para no bajar los brazos. Gracias por compartir conmigo, desde pequeña, tu experiencia de maestra y directora. Por enseñarme a descubrir la belleza de la mirada de los estudiantes cuando aprenden...!

Gracias a Pablo, mi esposo, amigo y compañero de camino. Porque aprendemos juntos y crecemos; porque las preguntas de investigación también las aplicamos a la vida... Y junto a él, agradezco, especialmente, a nuestros hijos: Pau y Matías. Ellos con 7 y 3 años han nacido y crecido en paralelo a esta Tesis y la han hecho madurar... Gracias hijos! por enseñarme lo importante de la Vida: reír, respirar, jugar, amar, compartir, hacer dibujitos y guardar en la barriga del "Sr. Patata" *el pendrive con la Tesis de mamá...!* porque, justamente, *lo importante* se guarda en los lugares que más apreciamos. Gracias a los tres por rodearme de tanto amor!

Un ¡gracias! enorme a mis hermanos Adrián, Juan Manuel y Ramiro, a Verónica, Cecilia y Romina, a mis tíos Edit y Horacio, a la tía Mirian, a Nora y Alberto, a Montse, a Stella, a Claudia..., por su constante presencia, apoyo y cariño a lo largo de todo este tiempo; también a Edgar, Dani, Aleix, els meus germans catalans... amics de l'ànima... germans de la vida... gracias por vuestra amistad incondicional.

Finalmente, valoro de un modo especial, al Dr. Joaquín Gairín Sallán, director de esta Tesis. Gracias! por estos años de trabajo y de aprendizaje. Aún resuena en mí el impacto de su pregunta *¿Qué es calidad?* cuando apenas atravesó la puerta, el primer día de los cursos de doctorado. Se hizo silencio...y me tocó responder... Gracias por exigirme, por señalar el camino hacia el trabajo bien hecho, por confiar en mí y darme oportunidades para crecer.

...Gracias a todos y a cada uno...!

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	21
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
1.1. Contextualización de la investigación y actualidad del tema.	25
1.2. Interés educativo y público.....	27
1.3. Caracterización del objeto de estudio y estado del arte.	28
1.4. Objetivos y diseño general de la investigación	30
MARCO TEÓRICO.....	37
CAPÍTULO 2. CONCEPTO Y NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS.....	39
2.1. Etimología del término “competencias”	39
2.2. Conceptos afines.....	41
2.3. Clasificación de las competencias según su alcance	44
2.4. La naturaleza de las competencias	45
2.5. Las competencias en el ámbito universitario	54
2.6. A modo de síntesis	55
CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: UN CAMBIO CONCEPTUAL	59
3.1. La formación y evaluación por competencias.....	60
3.2. Modelos de formación por competencias	64
3.3. Modelos de evaluación por competencias	74
3.4. Elementos que intervienen en el cambio conceptual.....	81
3.5. A modo de síntesis	87
CAPÍTULO 4. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y EL DESARROLLO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	91
4.1. Un modelo centrado en el estudiante	92
4.2. El aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante	94
4.3. Del desarrollo del estudiante al compromiso con su aprendizaje	103
4.4. Consecuencias para el aprendizaje y la evaluación por competencias.....	105
4.5. A modo de síntesis	109

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	113
5.1. El <i>mapa</i> de las competencias: trazado de la formación y de la evaluación	114
5.2. Estrategias y actividades de evaluación por competencias	124
5.3. Secuenciación de la evaluación.....	127
5.4. Agentes de la evaluación por competencias.....	129
5.5. El <i>espacio-tiempo</i> de evaluación por competencias: los escenarios	129
5.6. Evidencias de aprendizaje.....	131
5.7. A modo de síntesis.....	137
MARCO APLICADO.....	143
CAPÍTULO 6. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO.....	145
6.1. Aproximación epistemológica.....	145
6.2. Objetivos del Estudio de Campo	149
6.3. El Estudio de Casos como estrategia cualitativa de investigación	150
6.4. Enfoque del Estudio de Casos.....	151
6.5. Técnicas e instrumentos cualitativos de investigación	155
6.6. A modo de síntesis	164
CAPÍTULO 7. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO.....	165
7.1. Fase 1: Estudio de cuatro Casos en el contexto catalán	165
7.2. Fase 2: Estudio de doce Casos en el contexto español	167
7.3. A modo de síntesis.....	196
CAPÍTULO 8. MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD (M.E.C.U.): CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN	199
8.1. Propósito.....	200
8.2. Diseño y construcción del modelo.....	201
8.3. Validación del modelo a través de expertos y de dos aplicaciones piloto.....	212
8.4. A modo de síntesis.....	222
CAPÍTULO 9. EL CONTROL DE CALIDAD DEL PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	225
9.1. Fundamentos y criterios del proceso de control de calidad	225
9.2. Estrategias de triangulación.....	227
9.3. Consideraciones deontológicas de la investigación.....	236
9.4. A modo de síntesis.....	238
MARCO CONCLUSIVO	241
CAPÍTULO 10. RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL CONTEXTO CATALÁN.....	243
10.1. La universidad como contexto del cambio de modelo de formación.....	244
10.2. La experiencia de las implantaciones de los Planes Piloto	245
10.3. La formación por competencias.....	250
10.4. Evaluación de las competencias	251
10.5. Los estudiantes	252
10.6. La formación del profesorado.....	253
10.7. Los espacios de incertidumbre	254

CAPÍTULO 11. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE 12 CASOS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL.....	255
11.1. Las competencias como constructo.....	258
11.2. Las competencias como modelo de formación y evaluación	274
11.3. Desarrollo de la formación y evaluación por competencias.....	293
11.4. El estudiante universitario desde la evaluación por competencias.....	340
11.5. A modo de síntesis: La evaluación por competencias en el contexto universitario español	357
CAPÍTULO 12. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DEL MODELO	365
12.1. Integración de los resultados del proceso de validación	369
12.2. A modo de síntesis: Integración del proceso de validación y reformulación del modelo	387
CAPÍTULO 13. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	393
13.1. Conclusiones	393
13.2. Discusión de resultados	402
13.3. Propuestas de intervención	405
13.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación	409
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	413
ANEXOS ELECTRÓNICOS.....	en CD adjunto

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, ILUSTRACIONES Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Cambios en el modelo de evaluación. Fuente: Elaboración propia a partir de (Arboix y otros, 2003; Díaz Barriga, 2006; Gairín y otros 2009a).....	27
Tabla 2: Temporalización del proceso de investigación en el marco del programa de doctorado Calidad y Procesos de Innovación Educativa.	35
Tabla 3: Concepto y naturaleza de las competencias. Acepciones del término.....	39
Tabla 4: Conceptualización de Competencias: términos afines. Fuente: Elaboración propia a partir de autores varios.	41
Tabla 5: Clasificación de las competencias según alcance y nivel de abstracción.....	44
Tabla 6: Modelos de competencias señalados por Mertens (1996).	48
Tabla 7: Comparación de distintos enfoques sobre la naturaleza de las competencias. Fuente: Elaboración propia sobre autores varios.	49
Tabla 8: Visión comparativa de los Enfoques Racionalista e Interpretativo. Fuente: Inspirado en Sandberg (2000).	52
Tabla 9: Integración del concepto de competencias en el contexto universitario. Fuente: Elaboración propia a partir de autores diversos.....	55
Tabla 10: Características del enfoque de formación dominante y el de competencias. Fuente: Rué, 2008.	61
Tabla 11: Caracterización de los modelos de enseñanza tradicional, por competencias y de competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de autores varios.....	62
Tabla 12: Enfoques de la formación por competencias según la forma de desarrollar las competencias en el currículo. Fuente: Elaboración propia a partir de Drummond y otros (1998), Fallows y Steven (2000a y 2000b), Kift (2002), Robley y otros (2005).....	65
Tabla 13: Marco para el desarrollo de competencias transversales. Fuente: Bennet y otros (1999) adaptación.....	67
Tabla 14: Evaluación por competencias: características del enfoque integrado. Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados.	79
Tabla 15: Características de la evaluación auténtica. Fuente: elaboración propia a partir de Perrenoud (2008).....	81

Tabla 16: National Survey on Student Learning Processes 2006/2007: Efecto de los estilos de enseñanza según tipología de estudiantes. Fuente: University Tokyo Center for Research in University Management and Policy (Kaneko, 2008).	94
Tabla 17: Etapas de desarrollo del estudiante. Fuente: Modelo de Perry (1970) revisado por Moore (2002). Elaboración propia.	97
Tabla 18: Principios de la teoría del Compromiso del Estudiante. Fuente: Astin (1999) (Adaptación)	104
Tabla 19: Condiciones para facilitar el aprendizaje y la evaluación por competencias. Fuente: Elaboración propia.....	108
Tabla 20: Verificación de presencia de competencias transversales en materias del título de Grado de Educación Primaria, en función del perfil profesional.....	115
Tabla 21: Verificación del trazado de las competencias en el Título de Grado de Educación Primaria de Mondragón Unibersitatea. Ejemplificación.	117
Tabla 22: Trazado de las competencias: propuesta para evaluar el trazado. Fuente: Adaptación de Sumsion y Goodfellow (2004).....	120
Tabla 23: Trazado de las competencias: descripción de las posibilidades del trazado sobre las competencias. Fuente: Adaptación de Sumsion y Goodfellow (2004).....	120
Tabla 24: Plantilla para auditar el mapa de las competencias. Fuente: Adaptado de Tariq y otros (2004, p. 74).....	123
Tabla 25: Planificación de técnicas de evaluación. Fuente: Fernández March (2008) (adaptado).	126
Tabla 26: Evaluación por competencias: Secuenciación. Fuente: Sagasta y Bilbatúa (2006).....	127
Tabla 27: Tipos de Evidencias y momentos de integración en relación a la evaluación por competencias. Fuente: Elaboración propia.	132
Tabla 28: Principios para la selección de evidencias. Fuente: Adaptado de Ewell (2001).	133
Tabla 29: Características de las evidencias. Fuente: Adaptado de Ewell (2001)	134
Tabla 30: Condiciones para un buen feedback. Fuente: elaboración propia a partir de Gibbs (2006) y Gibbs y Simpson (2009).	135
Tabla 31: Características de los paradigmas de investigación (Lincoln, 1990:78 cit. en Del Rincón y otros 1995: 23).....	146
Tabla 32: Diseño de la investigación: caracterización de las fases en relación a la metodología construc-tivista. Referencias: [+] Mínimo/a; [++] Medio/a; [+++] Alto/a. Fuente: Elaboración propia.....	148
Tabla 33: Secuencia temporal de las fases de investigación desarrolladas en el Estudio de Campo.....	149
Tabla 34: Diseño del Estudio de Campo: Consecuencias metodológicas que evidencian el enfoque hermenéutico sobre el objeto de estudio.....	153
Tabla 35: Técnicas de recolección de datos. Fuente: McMillan (2005).....	156
Tabla 36: Clasificación de los documentos como fuente de información. Fuente: inspirado en Colás Bravo (1998c)	157
Tabla 37: Proceso de investigación: Preguntas de las entrevistas. Fuente: Elaboradas a partir de Yin (1994), Hedrick y otros, 1993, Fenema (2002)	161
Tabla 38: Proceso de investigación: Criterios de aplicación para el grupo de discusión.....	162
Tabla 39: Proceso de investigación: Pauta para desarrollar el grupo de discusión. Fuente: Elaboración propia.....	162
Tabla 40: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Fuentes para la selección de los casos.	168

Tabla 41: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Organización y objetivos de la consulta a expertos.....	169
Tabla 42: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Relación de expertos consultados.....	169
Tabla 43: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Criterios para la selección de los casos de estudio.....	172
Tabla 44: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Relación de titulaciones que colaboran en el Estudio de Casos.....	173
Tabla 45: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución de los casos de estudio por áreas del conocimiento	173
Tabla 46: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Relación de los casos y cantidad de informantes por cada Caso.....	175
Tabla 47: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución de los principales instrumentos por Caso.....	178
Tabla 48: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Enfoques en el análisis de contenido. Fuente: Ruiz Olabuénaga (1996, p. 194).....	180
Tabla 49: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Documentos primarios por Caso y consulta a expertos.....	182
Tabla 50: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: identificación de los documentos primarios.....	184
Tabla 51: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Relación de Unidades de significado identificadas por caso expresadas en cantidad y porcentaje (Casos 1 a 6).....	186
Tabla 52: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Relación de Unidades de Significado identificadas por caso expresadas en cantidad y porcentaje (Casos 7 a 12).....	186
Tabla 53: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Relación de Unidades de Significado identificadas por experto y notas de campo expresadas en cantidad y porcentaje.....	186
Tabla 54: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Relación total de Unidades de Significado identificadas, expresadas en cantidad y porcentaje.....	186
Tabla 55: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Codificación inicial: Categorías del estudio piloto orientan la codificación inicial (fragmento).....	187
Tabla 56: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información, análisis descriptivo, primer nivel de codificación (ejemplo).....	190
Tabla 57: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información, análisis descriptivo, segundo nivel de codificación.....	190
Tabla 58: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información, análisis descriptivo, tercer de codificación (fragmento)	191
Tabla 59: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información, análisis descriptivo, cuarto nivel de codificación (fragmento).....	192
Tabla 60: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información. Análisis descriptivo, cuarto nivel: definición de los códigos definitivos (fragmento).....	193
Tabla 61: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información. Análisis conceptual: Formación de las categorías.....	194
Tabla 62: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Diseño y construcción del modelo. Caracterización del proceso desarrollado.....	200

Tabla 63: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo. Caracterización del proceso desarrollado.	201
Tabla 64: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Diseño del Modelo, plantilla para la construcción de los indicadores.....	202
Tabla 65: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Diseño del Modelo, plantilla para la construcción de los indicadores (1ª elaboración, fragmento).....	202
Tabla 66: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Diseño del modelo, plantilla para la construcción de los indicadores (2ª elaboración, fragmento).....	204
Tabla 67: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Criterios para la construcción del modelo.	205
Tabla 68: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Criterios para la construcción del modelo en función de su aplicación.....	206
Tabla 69: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Plantilla del modelo.....	207
Tabla 70: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: MECU, Trazado de la Formación por Competencias.	208
Tabla 71: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo: Solicitudes de validación efectuadas. Relación de Expertos.	215
Tabla 72: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo: resultados de las solicitudes de validación efectuadas.	217
Tabla 73: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo, observaciones sobre la relación entre las solicitudes de validación efectuadas y respuestas obtenidas.	217
Tabla 74: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del Modelo, Criterios de evaluación para los Jueces.....	219
Tabla 75: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo, plantilla de evaluación para los Jueces (fragmento).	219
Tabla 76: Tipos y criterios de validez en la investigación constructivista. Fuente: Ruiz Olabuénaga (1996).....	226
Tabla 77: Control de Calidad del proceso de investigación. Técnicas de confiabilidad. Fuente: Skrtic (1985, citado por Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 110).....	227
Tabla 78: Control de calidad del proceso de investigación. Tipos de triangulación. Fuente: Pérez Serrano (1994)	228
Tabla 79: Control de calidad del proceso de investigación. Tipos de triangulación aplicados al proceso de investigación. Fuente: Adaptación de Pérez Serrano (1994) y Skrtic (1985)	229
Tabla 80: Control de calidad del proceso de investigación. Criterios de validez propuestos de Goetz y LeCompte (1998) y Yin (1994) aplicados al proceso de investigación y diseño y validación del modelo.....	229
Tabla 81: Control de calidad del proceso de investigación. Relación de expertos consultados para profundizar temáticas específicas a los largo del proceso de investigación.	230
Tabla 82: Control de Calidad del proceso de investigación. Relación de expertos participantes en el1º grupo de discusión	233
Tabla 83: Control de Calidad del proceso de investigación. Relación de expertos participantes en el 2º grupo de discusión.	234
Tabla 84: Control de Calidad del proceso de investigación. Consideraciones específicas vinculadas a la ética del proceso de investigación desarrollado.	237
Tabla 85: Visiones del cambio de modelo formativo. Fuente: García-San Pedro, 2007 y 2009.....	245

Tabla 86: Resultados del Estudio exploratorio: características de la formación por competencias en los Casos del contexto catalán.....	246
Tabla 87: Resultados del Estudio exploratorio: factores de éxito en la integración de la formación por competencias.....	249
Tabla 88: Integración de los resultados del Estudio de Casos: Estrategia de análisis y de síntesis. Fuente: Elaboración propia.	256
Tabla 89: Distribución de los casos según participación en estudios piloto de adaptación al EEES	294
Tabla 90: Distribución de los casos según participación en el proceso de elaboración de los Libros Blancos de la ANECA	294
Tabla 91: Proceso de definición de competencias en los Casos: las experiencias innovadoras como fuente de la definición.....	295
Tabla 92: proceso de definición de las competencias en los Casos: categorías halladas según fuentes consultadas.....	296
Tabla 93: Resultados del Estudio de Casos: Aspectos significativos señalados por los informantes en relación al trazado de las competencias en los Casos.	308
Tabla 94: Resultados del Estudio de Casos: Presencia en los Casos de los aspectos significativos señalados por los informantes en relación al trazado de las competencias.	309
Tabla 95: Resultados del Estudio de Casos: Tipos de evidencias recogidas por el profesorado y forma de registro.	323
Tabla 96: Resultados del Estudio de Casos: Distribución del peso de los instrumentos en las asignaturas.....	324
Tabla 97: Resultados del Estudio de Casos: Estrategias para favorecer la utilización de resultados de la evaluación por competencias.	338
Tabla 98: Resultados del Estudio de Casos: Itinerario de desarrollo del estudiante. Factores de éxito detectados considerando la gradualidad en la introducción de las experiencias de aprendizaje en el curriculum.	347
Tabla 99: Resultados del estudio de Casos. Consecuencias del cálculo inadecuado de la carga de trabajo de los estudiantes.	352
Tabla 100: El proceso de definición de las competencias en los distintos casos de estudio: Tipos de fuentes empleadas y características de los procesos utilizados.....	360
Tabla 101: Integración de los resultados del proceso de validación. Modelo de plantilla para la integración de los resultados.....	367
Tabla 102: Integración de los resultados del proceso de validación. Valores de referencia y criterios de interpretación para determinar la validación semántica del modelo.	367
Tabla 103: Integración de los resultados del proceso de validación. Plantilla para la gestión de los datos.....	367
Tabla 104: M.E.C.U.: EJE 1	369
Tabla 105: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 1.....	370
Tabla 106: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 1.....	370
Tabla 107: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 1.	370
Tabla 108: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 1.	371
Tabla 109: M.E.C.U. EJE 2.	373
Tabla 110: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 2.....	373
Tabla 111: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 2.....	373
Tabla 112: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 2.	374

Tabla 113: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 2.	375
Tabla 114: M.E.C.U. EJE 3.	375
Tabla 115: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 3.....	376
Tabla 116: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 3.....	376
Tabla 117: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 3.	377
Tabla 118: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 3.	377
Tabla 119: M.E.C.U.: EJE 4.	378
Tabla 120: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 4.....	378
Tabla 121: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 4.....	379
Tabla 122: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 4.	379
Tabla 123: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 4.	380
Tabla 124: M.E.C.U.: EJE 5.	381
Tabla 125: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 5.....	382
Tabla 126: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 5.....	383
Tabla 127: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 5.	383
Tabla 128: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 5.	383
Tabla 129: Integración de las observaciones recogidas de carácter general.	385
Tabla 130: Reformulación del Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (MECU).....	387

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución de los informantes por rol.	177
Gráfico 2: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución de los informantes por Caso.	177
Gráfico 3: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: MECU	211
Gráfico 4: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Ejemplo de Matriz de resultados.	212
Gráfico 5: Caso Mondragón: Resultados de la aplicación del M.E.C.U.....	386
Gráfico 6: Caso La Coruña: resultados de la aplicación del M.E.C.U.	386

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Proceso de investigación: Ejemplo de nota de Campo.....	163
Ilustración 2: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución geográfica de los Casos de Estudio	174
Ilustración 3: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Modelo de solicitud enviada a responsables académicos para la participación de la titulación en el Estudio de Casos.....	175
Ilustración 4: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Documentos primarios asignados a la Unidad Hermenéutica (extracto).	182
Ilustración 5: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Tratamiento de la información de un documento primario (Ejemplo).....	185

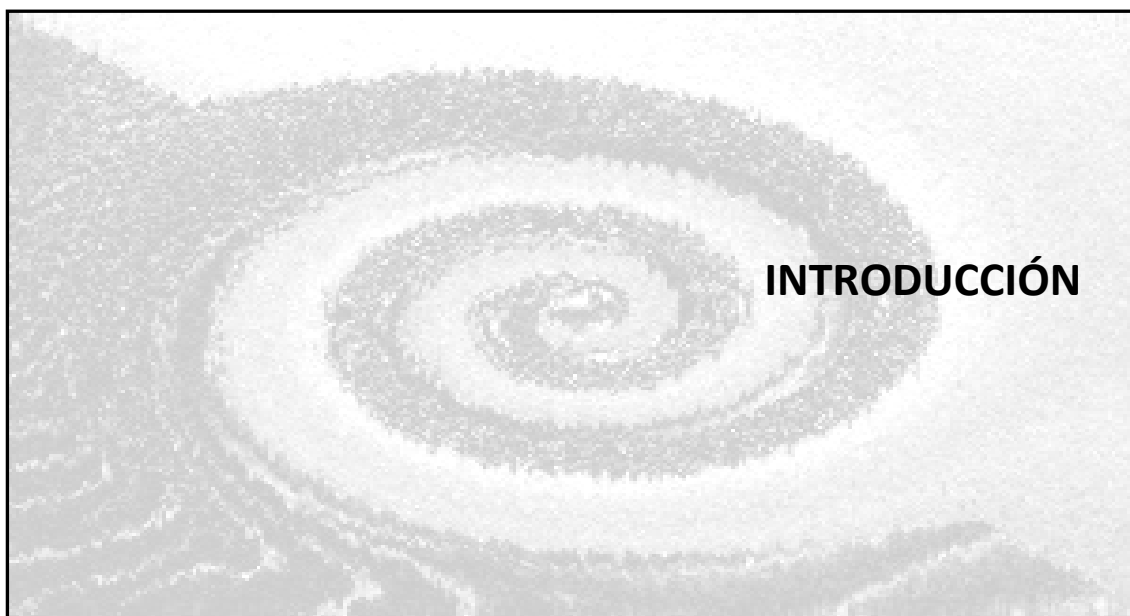
Ilustración 6: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Ejemplo de identificación de las unidades de significado.	185
Ilustración 7: Proceso de investigación. Fase 3. Validación del Modelo: Solicitud de participación para los Jueces (modelo de carta).	220
Ilustración 8: Control de Calidad del proceso de investigación. Imagen de un momento de la consulta a Expertos.....	235
Ilustración 9: Triple Autorretrato, Norman Rockwell (1960).....	301
Ilustración 10: Informe sobre los resultados de la evaluación. Ejemplo. Estrategia: análisis de documentos.....	339

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diseño general de investigación. Fuente: Elaboración propia.	32
Figura 2: Fases del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia.	33
Figura 3: Planteamiento general: Desarrollo del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.....	34
Figura 4: Representación de la relación entre la metafísica, la epistemología, la ética y la antropología.	46
Figura 5: Fundamentos filosófico-pedagógicos de la integración de las competencias en una titulación. Fuente: Elaboración propia.	47
Figura 6: Concepción relacional-interpretativa de la competencia. Fuente: Velde (1999).....	54
Figura 7: Modelo de formación por competencias propuesto por Bennet y otros (1999)	67
Figura 8: Modelos de formación por competencias en el ámbito universitario. Fuente: Bennet y otros (1999)	69
Figura 9: Posibilidades de los modelos de formación por competencias en el ámbito universitario identificados por Bennet y otros (1999).....	69
Figura 10: Modelo Tuning para la estructura de las titulaciones comparables. Fuente: González y Wagenaar (2003).	72
Figura 11: Modelo de evaluación por competencias centrado en el desempeño. Fuente: Miller (1990).....	77
Figura 12: Modelo de evaluación por competencias centrado en los resultados. Fuente: Voorhees (2001).	78
Figura 13: Enfoques de la evaluación por competencias: Fuentes para evaluar las competencias. Fuente: Black y Wolf (Eds.) (1990) citado por Hager y otros (1994, p. 12), adaptado.	80
Figura 14: Cambio conceptual de la evaluación por competencias desde los aportes de la evaluación auténtica. Fuente: Elaboración propia.	82
Figura 15: National Survey on Student Learning Processes 2006/2007: Distribución por tipo de estudiante. Fuente: University of Tokyo Center for Research in University Management and Policy (Kaneko, 2008).....	93
Figura 16: National Survey on Student Learning Processes 2006/2007: Comportamiento académico según tipología de estudiantes. Fuente: University of Tokyo Center for Research in University Management and Policy (Kaneko, 2008).	93
Figura 17: Cognición situada: Dimensiones que intervienen en una actividad de aprendizaje auténtica. Fuente: Derry, Levin y Schauble, 1995 (citado por Díaz Barriga, 2003).	100
Figura 18: Posibilidades que evidencian los mapas en el desarrollo y la evaluación por competencias. Fuente: Elaboración propia.	117

Figura 19: Proceso de trazado curricular de las competencias. Fuente: Uchiyama y Radin (2009, p. 274).....	118
Figura 20: Modelo de competencias para la titulación de medicina de la University of New South Wales (UNSW), Australia. Fuente: McNeil y otros (2006, p. 530)	121
Figura 21: Mapa de competencias con énfasis en las experiencias de aprendizaje.Fuente: McNeil y otros (2006)	122
Figura 22: Mapas de competencias con énfasis en la autoevaluación institucional. Fuente: Robley, Whittle, y Murdoch-Eaton (2005).....	124
Figura 23: Modelo para la selección de estrategias de evaluación orientadas al aprendizaje. Fuente: Fullerton (1995) (adaptado).	125
Figura 24: Consideraciones en relación a la evaluación por competencias: las evidencias. Fuente: Elaboración propia.....	132
Figura 25: Modelo Conceptual de Evaluación por Competencias en la Universidad (MECU). Fuente: Elaboración propia.	141
Figura 26: Fases del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia.	148
Figura 27: Proceso de investigación. Pauta de Observación Directa. Fuente: inspirada en McMillan (2005).	159
Figura 28: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 1: Estudio de cuatro Casos en el contexto catalán.	166
Figura 29: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Estudio de 12 Casos en el contexto español.....	168
Figura 30: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Proceso de análisis de datos cualitativos. Fuente: García (2007)	180
Figura 31: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Caracterización del proceso de diseño y validación.....	199
Figura 32: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Proceso desarrollado para el diseño del modelo.	205
Figura 33: Tipología de la verificación de la validez en el análisis de contenido. Fuente: Krippendorff (1990).	213
Figura 34: Comparaciones establecidas para diferentes tipos de validez. Fuente: Krippendorff (1990).....	214
Figura 35: Integración de la dimensión teórica y de la dimensión empírica en el proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.	244
Figura 36: Resultados del Estudio de Casos en el contexto español: decisiones tomadas sobre la integración de los resultados.....	255
Figura 37: Resultados del Estudio de Casos: Integración de los enfoques descriptivo, interpretativo y positivista para la integración de los temas y la elaboración del informe final.	257
Figura 38: Conceptualizaciones halladas de las competencias como constructo.	264
Figura 39: Características de la naturaleza de las competencias universitarias señaladas por los informantes.	271
Figura 40: Resultados del Estudio de Casos: Modelo de evaluación por competencias desarrollado por el Caso 8.	306
Figura 41: Resultados del Estudio de Casos: itinerario hacia la integración de las competencias.....	310
Figura 42: Resultados del Estudio de Casos: la rúbrica como instrumento para la evaluación de las competencias.	312
Figura 43: Resultados del Estudio de Casos: Caracterización de la evaluación por competencias.	322

Figura 44: Resultados del Estudio de Casos: Estrategias que favorecen la evaluación por competencias.....	331
Figura 45: Resultados del Estudio de Casos: Combinación de las estrategias, instrumentos, agentes y proximidad de los escenarios en la evaluación por competencias.	332
Figura 46: Resultados del Estudio de Casos: Itinerario de desarrollo del estudiante. Relación entre la autonomía del estudiante y la intervención del profesor.	345
Figura 47: Itinerario de desarrollo del estudiante. Integración progresiva de la diversidad de escenarios de aprendizaje y de la participación de agentes en la formación y evaluación por competencias.	347
Figura 48: Dimensiones del cambio conceptual que origina el enfoque por competencias en la universidad.	359
Figura 49: Estadios de integración de la evaluación por competencias definidos para el contexto universitario español.	362
Figura 50: Integración de los resultados del proceso de validación.....	365
Figura 51: Integración de los resultados del proceso de validación. Características del proceso.....	366



Esta Tesis se enmarca en el área de Didáctica y Organización Escolar y se propone diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad.

La investigación desarrollada se ubica en el contexto español e, históricamente, coincide con el inicio del proceso de implantación de las nuevas titulaciones de Grado de acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.

Existen distintas razones que justifican y enmarcan este trabajo. En primer lugar, se explica desde un interés personal y profesional. El interés personal por promover un aprendizaje más significativo en los estudiantes universitarios, así como buscar formas de evaluación que los acerquen al descubrimiento y la reflexión sobre el mundo y sobre sí mismos, a *disfrutar del saber y reconocerse en el hacer*. Por otro lado, el interés profesional de investigar sobre la epistemología de la evaluación educativa y las formas concretas de contribuir, mediante la investigación, a mejorar la práctica académica.

En segundo lugar, dado el contexto geográfico -que promueve la convergencia de los sistemas educativos europeos a través del Proceso de Bolonia- e histórico, existen otras razones que justifican esta investigación como la emergencia del tema y el interés educativo actual.

En tercer lugar, la incorporación de la formación por competencias en la Educación Superior es sólo un indicador del cambio en el modelo educativo universitario español. Este enfoque se integra en medio de un debate polarizado entre la vigencia de una cultura academicista y una visión funcionalista de las competencias que dificulta síntesis nuevas.

Como antecedente, cabe señalar, el estudio exploratorio realizado entre 2005 y 2007, en titulaciones del contexto catalán que participaron en Planes Piloto (García-San Pedro, 2007). Este estudio permitió conocer las principales características de la

formación por competencias en la universidad. Los resultados hallados evidenciaron la estrecha relación entre la formación y la evaluación de las competencias, la necesidad de indagar en las concepciones que tiene el profesorado acerca de las competencias y en la forma de integrarlas en la práctica.

Los aspectos considerados en los párrafos anteriores, y la revisión efectuada de la literatura, nos llevan a identificar tres necesidades que sirven como punto de partida para esta investigación:

- Conocer los fundamentos de la evaluación por competencias en el contexto universitario (¿Cómo se conciben las competencias? ¿Qué características tiene la evaluación por competencias en la formación universitaria? ¿Cómo se integran las competencias en la evaluación?)
- Conocer cómo se está llevando a cabo la integración de la evaluación por competencias en la formación universitaria española (¿Qué se hace efectivamente para integrar el modelo de competencias? ¿Cómo, de qué forma concreta se desarrolla? ¿Qué aspectos se valoran del proceso de integración?)
- Relacionar las acciones que efectivamente se llevan a cabo en las titulaciones del contexto español para desarrollar propuestas de intervención orientadas a la mejora (¿Qué se hace en otros contextos para integrar la evaluación por competencias? ¿Cómo se favorece el cambio de modelo? ¿Qué principios y prácticas son necesarios para desarrollar un modelo de evaluación que sea tan positivo para los estudiantes como para la institución?)

La primera necesidad nos acerca al objeto de estudio de la investigación; la segunda nos lleva a conocer el objeto de estudio en su contexto y sus características; la tercera nos plantea la finalidad de la investigación educativa en el contexto de la Didáctica y la Organización Escolar: favorecer la mejora a través de propuestas de intervención.

En consecuencia, se definen cinco objetivos específicos: (1) Caracterizar la formación y evaluación por competencias en el contexto universitario español; (2) Analizar la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de Grado del mencionado contexto universitario; (3) Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la universidad española; (4) Construir un modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias; y (5) Validar el modelo diseñado.

Para responder a los objetivos propuestos se diseña un proceso de investigación desde el paradigma interpretativo simbólico y con carácter constructivista, articulado en tres fases. La primera fase, mencionada anteriormente, corresponde a un Estudio de cuatro Casos en el contexto catalán; la segunda desarrolla un Estudio de Casos en 12 titulaciones del contexto español que comenzaron a implantar los nuevos títulos de Grado en los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010; en la tercera fase, se diseña y valida el modelo de evaluación por competencias.

Con respecto a la Tesis, como memoria de investigación, se estructura en tres apartados principales precedidos por el Capítulo 1 que contiene el Planteamiento general de la investigación.

El primer apartado corresponde al Marco Teórico y está compuesto por cuatro capítulos: el Capítulo 2 *Concepto y naturaleza de las competencias*; el Capítulo 3 *La formación y evaluación por competencias: un cambio conceptual*; el Capítulo 4 *El*

aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante universitario; y el Capítulo 5 *Diseño y desarrollo de la evaluación por competencias*. La finalidad de este apartado es presentar las bases conceptuales desde las que definir el objeto de estudio considerando distintas perspectivas que ofrece la revisión de la literatura nacional e internacional.

El segundo apartado, hace referencia al Marco Aplicado. Se compone de cuatro capítulos: el Capítulo 6 *Diseño y fundamentación del Estudio de Campo*; el Capítulo 7 *Desarrollo del estudio de campo*; el Capítulo 8 *Modelo de evaluación por competencias en la universidad (M.E.C.U.): construcción y validación*; y el Capítulo 9 *El control de calidad del proceso general de la investigación*. Cada una de estas secciones describe las diferentes fases del proceso de investigación de Campo hasta lograr el diseño y validación del modelo, objetivo último de esta Tesis.

El tercer apartado, corresponde al Marco Conclusivo y está compuesto por cuatro capítulos: el Capítulo 10 *Resultados del estudio exploratorio en el contexto catalán*; el Capítulo 11 *Resultados del Estudio de 12 Casos en el contexto español*; el Capítulo 12 *Resultados de la validación del modelo* y, finalmente, el Capítulo 13 que contiene las *Conclusiones y propuestas de intervención* a las que se llega en esta Tesis. Asimismo, el proceso de investigación y los resultados obtenidos generan nuevas reflexiones que hacen referencia a aspectos críticos, dan cuenta de las limitaciones de este trabajo y definen futuras líneas de investigación.

En términos generales el proceso de investigación es concebido como proceso de aprendizaje. La metodología desarrollada y la colaboración y generosidad de los informantes, permiten superar con creces la cantidad de datos previstos. El Estudio de Casos ofrece información contrastada, enfoques diversos sobre la integración de las competencias en las titulaciones y los procesos implantados. A la vez, recoge las experiencias, el saber y las valoraciones de informantes y expertos, lo que contribuye a conformar un corpus de conocimiento en este tema de tanta actualidad.

Como resultado principal, se diseña y valida el Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (M.E.C.U.). *Conceptualmente*, se ubica en el segundo nivel de la tipología propuesta por Berdrow y Evers (2009) y representa un punto de referencia para integrar la evaluación por competencias a lo largo de un período formativo o plan de estudios. El M.E.C.U. parte del carácter integrador de las competencias en el contexto universitario y asume cuatro principios: la mutua interacción entre la universidad y el contexto, el desarrollo organizativo, el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo formativo de los estudiantes a través de la evaluación por competencias. *Operativamente*, señala elementos necesarios para integrar la evaluación por competencias en titulaciones, áreas o módulos y provee a las titulaciones de un instrumento de autoevaluación principalmente formativo.

Por último, la investigación que se presenta, ofrece propuestas de intervención concretas y sugiere la necesidad de continuar profundizando en el tema, realizar análisis y seguimientos longitudinales de los Casos y extender el estudio, considerando, también, otros contextos.



CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

El presente Capítulo tiene por objeto caracterizar y definir, en términos generales, el proceso de investigación desarrollado. Se organiza en dos bloques principales. El primero hace referencia a la contextualización y justificación de la investigación, define el interés educativo y público que presenta el tema de la evaluación por competencias como objeto de estudio y define el estado del arte.

El segundo bloque describe los objetivos y el diseño general de la investigación, caracterizando sus fases, la temporalización y el enfoque asumido. Asimismo señala los factores que han facilitado este proceso.

1.1. Contextualización de la investigación y actualidad del tema.

En la Conferencia Internacional sobre el Aseguramiento de la Calidad organizada por la UNESCO para la región de Asia (Harman, 2000), se define a las universidades como comunidades sin fronteras intelectuales ni geográficas (Choon Fong, 2000), cuyo reto principal es desarrollar competencias distintivas en sus estudiantes que favorezcan el aprendizaje y la innovación. Actualmente, la multiplicidad de cambios que afectan a la universidad (Mora, 2008, 2006; Mora y Vidal, 2005) hace que garantizar el acceso a la Educación Superior, por sí solo, no sea suficiente, sino que son necesarios nuevos esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados (UNESCO, 2009).

Por su parte, el informe Reflex¹ (ANECA, 2007) señala entre sus conclusiones, que el modelo de aprendizaje de la universidad española se caracteriza por tener *una*

¹ REFLEX *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento*: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa. Proyecto del 6º Programa Marco de la Unión Europea, coordinado en España por el grupo de investigación CEGES en colaboración de la ANECA. Los resultados de este proyecto para el caso de España pueden consultarse en la página web de ANECA (www.aneca.es) y en CEGES (www.ceges.upv.es). Por otro lado, la segunda etapa de este

enseñanza eminentemente teórica, con niveles bajos en lo concerniente a la enseñanza práctica, en comparación con el resto de los países participantes en el estudio. Esta característica lleva a que el modelo español *diste sustancialmente del equilibrio presente en sistemas universitarios globalmente reconocidos de otros países* (p.9).

Como consecuencia y, dada la necesidad de rentabilizar los esfuerzos formativos y los recursos para aumentar la competitividad institucional y mejorar los resultados académicos de los estudiantes, la evaluación de las competencias y los resultados de aprendizaje como temas de investigación se están convirtiendo en objeto de interés educativo nacional e internacional. Por ejemplo, la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2009) señala que la formación de expertos en planificación educativa y la realización de investigaciones pedagógicas con el fin de mejorar las estrategias didácticas, contribuyen también a la consecución de los objetivos de la Educación para Todos. Por su parte, la OCDE en su Programa Institucional Management in Higher Education (IMHE) entiende que una buena gestión educativa incluye también la calidad de la enseñanza y, en esta línea, promueve el proyecto internacional AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes).

La necesidad de las instituciones universitarias de responder con calidad a las demandas de formación, ha llevado a un incremento de las investigaciones en temas como perfiles de competencias de las titulaciones universitarias, políticas que subyacen a la formación por competencias, desarrollo de competencias, evaluación de competencias y resultados de aprendizaje. Distintos aspectos vinculados a esta relación se abordan en investigaciones sobre evaluación por competencias como las de Baartman y otros (2007), González Bernal (2006, 2008), Robley, Whittle y Murdoch-Eaton (2005) y en tesis doctorales como la de Barrie (2003), Checchia (2008), Goñi (2007), Prades (2005) y Tobón (2005), por ejemplo, cuyos estudios de campo son desarrollados en países como Australia, Argentina, España y Colombia.

Desde esta perspectiva, la universidad se enfrenta a un proceso de cambio con dos frentes abiertos: por un lado la influencia del contexto mediato a través de las demandas acreditación, reconocimiento mutuo, transparencia y competitividad. Por otro lado, los procesos de cambio interno generados para responder a esas demandas.

Por su parte, la evaluación de los aprendizajes en la universidad es uno de los aspectos más afectados por el cambio de modelo universitario (Cfr. Tabla 1). A su vez, como tema de investigación dentro del pensamiento innovador sobre la universidad y la docencia, es uno de los ámbitos que *ha evolucionado más en los últimos años*. Sin embargo, el interés que ha despertado como objeto de estudio, no se ha traducido, en la misma proporción, en la mejora de la formación universitaria (Arboix y otros, 2003).

Como puede observarse en la Tabla 1 los cambios en el modelo universitario afectan directamente a la evaluación, no obstante en la práctica, esto no se traduce en cambios en los modelos evaluativos. Por el contrario, en muchos casos, la evaluación continúa orientándose hacia la certificación y acreditación de los conocimientos de los estudiantes, con prácticas desvinculadas de los objetivos de aprendizaje, carentes de reflexión, poco transparentes, desprovistas de la participación de otros agentes,

proyecto se continúa a través del proyecto PROFLEX *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento* y se amplía a países como Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Honduras, México, Puerto Rico y Uruguay (<http://www.encuesta-proflex.org/>).

deficientemente reguladas en cuanto a los derechos y deberes de los estudiantes y del profesorado, desligada de los procesos de gestión de la calidad de la docencia en particular y de la calidad de la institución en general (Arboix y otros, 2003).

Tabla 1: Cambios en el modelo de evaluación. Fuente: Elaboración propia a partir de (Arboix y otros, 2003; Díaz Barriga, 2006; Gairín y otros 2009a).

<i>DIMENSIONES DEL CAMBIO</i>	<i>CARACTERIZACIÓN</i>
CAMBIOS EN LA IMPORTANCIA OTORGADA A LOS ELEMENTOS DEL BINOMIO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.	La evaluación focaliza su atención en el aprendizaje y no tanto en la enseñanza. En consecuencia, la enseñanza se interpreta según los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Por otra parte, la evaluación prioriza más la valoración de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y no tanto los recursos aplicados.
CAMBIOS EN EL CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN.	La naturaleza del aprendizaje objeto de evaluación incluye distintos tipos de saberes que se integran y actualizan para poder responder a la sociedad del conocimiento, a la transdisciplinariedad y a la complejidad. La calidad de un aprendizaje no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en la capacidad de utilizar de forma holística los conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Este tipo de saberes promueve el desarrollo de competencias lo que conlleva replantear el enfoque de los procesos de evaluación.
CAMBIOS EN LA LÓGICA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	Mayor relevancia de la evaluación formativa. La evaluación no concentra tanto su atención en la acción sancionadora (comprobación, acreditación y certificación de los niveles alcanzados por los estudiantes) como en la utilización de la información evaluativa en la mejora del estudiante en primer lugar, pero también del proceso docente y de la propia institución. Existen tres etapas en la lógica del cambio del modelo evaluativo: una primera etapa centrada en el control de los resultados del aprendizaje; una segunda centrada en la rendición de cuentas, lo que significó implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilización de la calidad de los procesos y los resultados educativos, finalmente una tercera en la que se descubre el potencial de la evaluación como herramienta para gestionar los aprendizajes y garantizar la calidad de los mismos.
CAMBIOS EN LAS EXIGENCIAS SOCIALES	La consolidación de una cultura democrática conlleva el desarrollo de valores como la participación, la responsabilidad social, la sostenibilidad y la rendición de cuentas. La evaluación, inmersa en una cultura democrática debe responsabilizarse por los resultados y ofrecer transparencia en sus procesos.
CAMBIOS EN EL USO ESTRATÉGICO DE LOS INSTRUMENTOS EVALUATIVOS	La complejidad de la realidad educativa requiere de una combinación de los instrumentos evaluativos que faciliten comprender todas sus dimensiones. El uso estratégico permite focalizar aquella combinación de instrumentos que promueva con mayor eficacia las finalidades evaluativas.
CAMBIOS EN LOS AGENTES EVALUATIVOS	La cultura democrática hace corresponsable a los agentes en el proceso evaluativo, ampliándose en número y diversificando los ámbitos de pertenencia (colectivos de profesores, estudiantes, agentes externos, tutores de prácticas, por ejemplo).

1.2. Interés educativo y público.

El tema de la evaluación de las competencias y los resultados de aprendizaje se está convirtiendo en objeto de interés educativo nacional e internacional. Una de las razones es la necesidad de rentabilizar los esfuerzos formativos y los recursos para aumentar la competitividad institucional y mejorar los resultados académicos de los estudiantes. En relación con este aspecto, la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (2009) señala que la formación de expertos en planificación educativa y la realización de investigaciones pedagógicas con el fin de mejorar las

estrategias didácticas contribuyen también a la consecución de los objetivos de la Educación para Todos, objetivo prioritario de esta organización.

En instituciones educativas del contexto internacional, existe un interés creciente en relación a promover proyectos de investigación sobre distintos aspectos que afectan a la evaluación por competencias. Por ejemplo, la relación entre los objetivos de la enseñanza y las tareas de evaluación que favorecen las competencias (Gore y otros, 2009); de estrategias para favorecer la evaluación entre pares (Raban y Litchfield, 2009), iniciativas que integran y hacen visible el trabajo innovador de redes, equipos y profesores en evaluación (Australian Learning and Teaching Council, 2009; Barrie, Hughes y Smith, 2009).

En el contexto español, prueba del interés educativo y público del tema, son las últimas convocatorias del Programa Estudios y Análisis del Ministerio de Educación. Entre sus líneas prioritarias se encuentra la de promover estudios sobre la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior *para garantizar la introducción de innovaciones en los procesos de evaluación de aptitudes y competencias de los estudiantes y titulados universitarios* (España, 2008, 2009, 2010). Entre las investigaciones de este programa que abordan el tema de la evaluación por competencias en la universidad se encuentran los trabajos de Delgado García (Coord.) (2005, 2006), De Miguel (2004, 2005, 2006); Gairín y otros (2009b), Gil Flores (2010).

Por otro lado, actualmente y coincidiendo con el cierre de esta Tesis, se desarrollan numerosos encuentros, jornadas y congresos para sensibilizar a la comunidad educativa y difundir las prácticas en evaluación y las innovaciones que tienen lugar a partir de las nuevas titulaciones de Grado².

1.3. Caracterización del objeto de estudio y estado del arte.

El modelo de formación y evaluación por competencias tiene una trayectoria consolidada en el ámbito de la Formación Profesional (Catalano, Avolio y Sladogna, 2004; Gallart y Jacinto, 1995; Le Boterf, 2000, 1998; Le Boterf, Barzucchetti y Vincent, 1992; Levy-Leboyer, 1997, 2000 y Mertens, 1996), mientras que en el ámbito universitario se integra en medio de un debate entre la vigencia de una cultura academicista y la respuesta al mercado, donde las diversas definiciones de competencia son un microcosmos de las cambiantes definiciones de la universidad (Barnett, 2001, p. 224).

² Ejemplos de estos encuentros son *Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia* organizado por la Universidad Pública del País Vasco y de la Universidad de Mondragón (San Sebastián, 17 y 18 de Junio de 2010); las *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* promovidas por la Universidad de Alicante (Alicante, 8 y 9 de Julio de 2010) centradas fundamentalmente en metodología en diseño curricular, diseño de técnicas de evaluación, acciones de coordinación, interacción del alumnado en el proceso didáctico e innovaciones en la aplicación de las nuevas titulaciones; *ICED 2010* bajo el lema *Enhancing Strategies for Global Quality Learning in Higher Education* (28-30 de Junio de 2010); *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación* (CIDUI) (Barcelona, 30 de Junio, 1 y 2 de Julio de 2010). Estos son sólo algunos de los eventos científicos que promueven entre sus líneas el estudio y la difusión de avances en relación a la evaluación por competencias.

En la actual cultura universitaria, la integración de las competencias y el desarrollo de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante son desafíos que alcanzan la dimensión de cambio conceptual (Berdrow y Evers, 2009; Crebert, 2002; Díaz Barriga, 2006; González Bernal, 2006 y 2008; González Sanmamed, 2005; Sumsion y Goodfellow, 2004). En este sentido, las competencias no sólo requieren un cambio metodológico, sino también gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, el modo de formar a los futuros profesionales y su finalidad en la sociedad.

En el contexto europeo, esta necesidad queda evidenciada en la Conferencia de Ministros de Budapest-Viena que tuvo lugar el 12 de Marzo de 2010 (Comunicado de Budapest-Vienna, marzo 2001), donde se reconoce la urgencia de promover un contexto de mayor soporte para que el profesorado pueda hacer efectiva su tarea a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

En el contexto español, las conclusiones del X Congreso Interuniversitario de Organizaciones Educativas (CIOIE, 2008) insisten especialmente sobre la necesidad de ver la adaptación de las titulaciones al Proceso de Bolonia y el desarrollo de un modelo centrado en el estudiante como una oportunidad para el cambio de las organizaciones y no como un acontecimiento burocrático y prescriptivo que debe admitirse y desarrollarse de manera acrítica. Esta idea se halla en varios académicos del área de Didáctica y Organización Escolar (Bolívar, 2007; De Miguel Díaz, 2005; Escudero Muñoz, 2008; Gairín y otros, 2009b; Gimeno Sacristán y otros, 2008; González Sanmamed, 2005).

El cambio de modelo conceptual para integrar las competencias enfrenta varios desafíos. La postura sobre la imprecisión conceptual del modelo de competencias (Díaz Barriga, 2006; Green, Hammer y Star, 2009; García-San Pedro, 2007, 2009) y su implantación -relativamente reciente- a nivel mundial, explicaría la falta de experiencias y aportes teóricos consolidados. Concretamente, Díaz Barriga (2006) señala que el problema fundamental para la Educación Superior está en su dimensión pedagógico-didáctica, es decir, en cómo trazar un currículo por competencias que no sea la transcripción de un análisis de tareas y que a la vez promueva el desarrollo de competencias genéricas. Por su parte, Reynolds y Mackay (1997, p. 6) sostienen que la cuestión es cómo evaluar las competencias y dar cuentas de esa evaluación. Estos autores argumentan que se necesita un modelo de evaluación y de comunicación de las competencias transversales que logre una nueva síntesis sobre la que puedan redefinirse los nuevos perfiles de las titulaciones.

Otro desafío que afecta a la evaluación por competencias es la discrepancia que existe entre la definición de competencias establecida por la universidad para sus estudiantes y las evaluaciones que desarrollan para asegurar que las competencias declaradas se promueven en forma efectiva (Cannon, 2000, p. 84). La cuestión central es que el desarrollo de estrategias de enseñanza que puedan producir resultados de calidad, no necesariamente asegura que los estudiantes han adquirido esos resultados (Green, Hammer y Star, 2009, p. 25). Esto significa que la evaluación de las competencias alcanzadas por el estudiante no se corresponde solamente con la evaluación de los resultados individuales del aprendizaje, sino que también adopta el punto de vista institucional; es decir, la calidad de una institución está asociada al grado en el que alcanza que sus graduados sean competentes en aquello descrito en el perfil de formación.

Por otro lado, Knust-Graichen y Gómez Puente (2009), comparando experiencias de Holanda, Guatemala, Perú, Bolivia y Chile, se preguntan si realmente se puede implantar la evaluación por competencias en titulaciones de Grado.

Como puede apreciarse el tema de la evaluación por competencias es multidimensional y complejo. Esta Tesis se propone profundizar en la evaluación por competencias, entendiendo que la evaluación está íntimamente ligada a la enseñanza y al aprendizaje. Se considera importante indagar acerca de los factores que afectan la integración de los modelos de evaluación y las formas en que se lleva a cabo en el contexto español, así como también identificar los elementos que la facilitan.

En segundo término, con respecto al *enfoque del tema*, esta Tesis parte de la tipología propuesta por Berdrow y Evers (2009), quienes describen que la evaluación por competencias se integra en tres niveles: nivel institucional, nivel de programas y nivel de cursos. El análisis presentado a lo largo de la investigación se ubica en el segundo nivel, reconociendo la mutua dependencia entre ellos. Además, se asume la pregunta que guió a estos investigadores a lo largo de su trabajo *¿Cómo pueden evaluarse las competencias de los estudiantes de modo tal que el proceso de evaluación sea tan positivo para los estudiantes como para la institución?* (Berdrow y Evers, 2009, p.1).

En consecuencia, desde el enfoque asumido en esta Tesis no se comparan las competencias definidas por las instituciones, sino que se profundiza en las acciones y procesos que han desarrollado las titulaciones para integrarlas efectivamente en la evaluación. La razón de asumir esta visión es que los intentos que ha habido por comparar los listados de competencias establecidos por cada universidad no han sido efectivos. El análisis de la literatura permite inferir que ese camino de investigación no conduce a dar respuesta al tema que nos ocupa. Para Bridgstock (2009) las investigaciones analizadas no han aportado conclusiones sobre las posibilidades y las deficiencias de esas listas, mientras que para otros autores ese enfoque probablemente sólo ha conducido a comparaciones parciales (Barrie, 2004; Green, Hammer y Star, 2009; Nunan, 1999).

1.4. Objetivos y diseño general de la investigación

A partir de las cuestiones definidas en el apartado anterior, se reconocen cuatro puntos de partida:

- Que la evaluación de las competencias y de los resultados de aprendizaje con respecto a los objetivos institucionales son una realidad que se les presenta a todas las instituciones de Educación Superior acreditadas.
- Que las instituciones de formación deben preparar adecuadamente a sus estudiantes para un rendimiento académico-profesional efectivo.
- Que el rendimiento académico-profesional depende de una aplicación efectiva de los conocimientos y de las habilidades, y, en consecuencia, las instituciones de formación necesitan evaluarlos.
- Que el enfoque por competencias supone un cambio con respecto al modelo universitario actual y que las organizaciones pueden aprender a partir de sus procesos de cambio (Gairín, 1999; Senge, 1995, 2000).

En consecuencia, a partir de la revisión de la literatura efectuada y de las necesidades detectadas, se plantea como objetivo general *diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto español*.

Este objetivo general se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar la formación y evaluación por competencias en el contexto universitario español.
2. Analizar la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de Grado del contexto universitario español.
3. Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la universidad española.
4. Construir un modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias.
5. Validar el modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias españolas.

Con la finalidad de responder a los objetivos planteados se define el diseño general de investigación, que se presenta en la Figura 1.

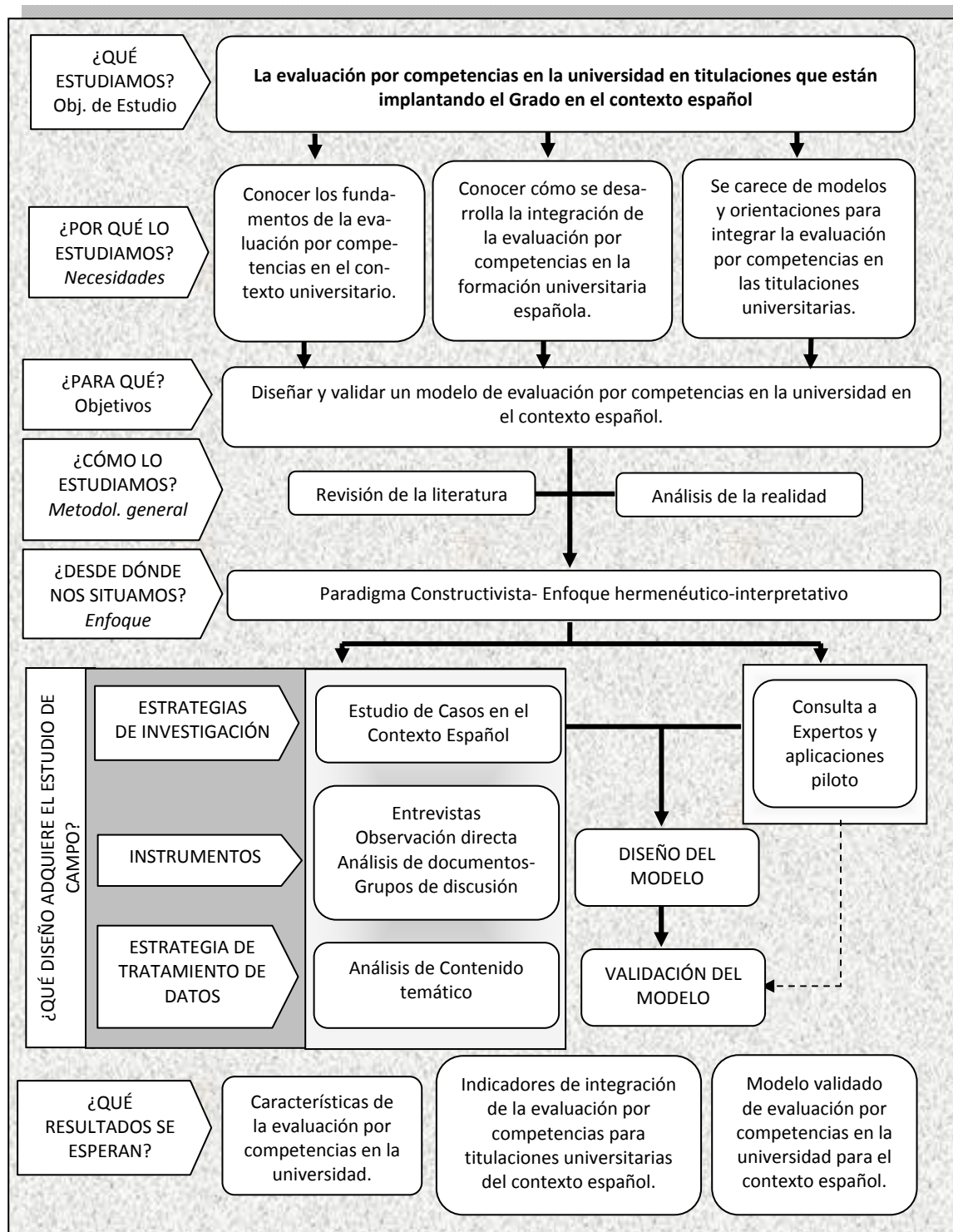
Dado que objeto de estudio es complejo y emergente en el contexto español, se opta por desarrollar la investigación bajo el paradigma interpretativo-simbólico, desde un enfoque constructivista.

Esta modalidad de investigación permite una *comprensión global (...) [el contenido] es entendido siempre en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado, disecado o fragmentado* (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 55). La *totalidad* (cada objeto de investigación es un texto en un contexto) y la *proximidad* (cercanía y contacto con la realidad del objeto de estudio) son dos condiciones fundamentales para cualquier diseño constructivista. Estas condiciones se consideraron prioritarias para *comprender la experiencia de integración de la evaluación por competencias* que se está desarrollando en las titulaciones de Grado del actual contexto español.

Los diseños de investigación bajo este paradigma se caracterizan fundamentalmente por la *flexibilidad*, la *provisionalidad*, y se orientan *según criterios basados en la experiencia previa, la bibliografía consultada, el saber y sentido común* (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 54). Estas características marcan la selección de las estrategias de investigación, para adaptarse al objeto de estudio y recoger la experiencia de los informantes.

El proceso de investigación se organiza en tres fases: la primera fase tiene carácter exploratorio, la segunda fase corresponde al estudio propiamente dicho y en la tercera fase se construye y valida el modelo que se propone en esta Tesis. El enfoque constructivista permite integrar los aportes externos al proceso de investigación y generar aportes teóricos propios del proceso.

Figura 1: Diseño general de investigación. Fuente: Elaboración propia.



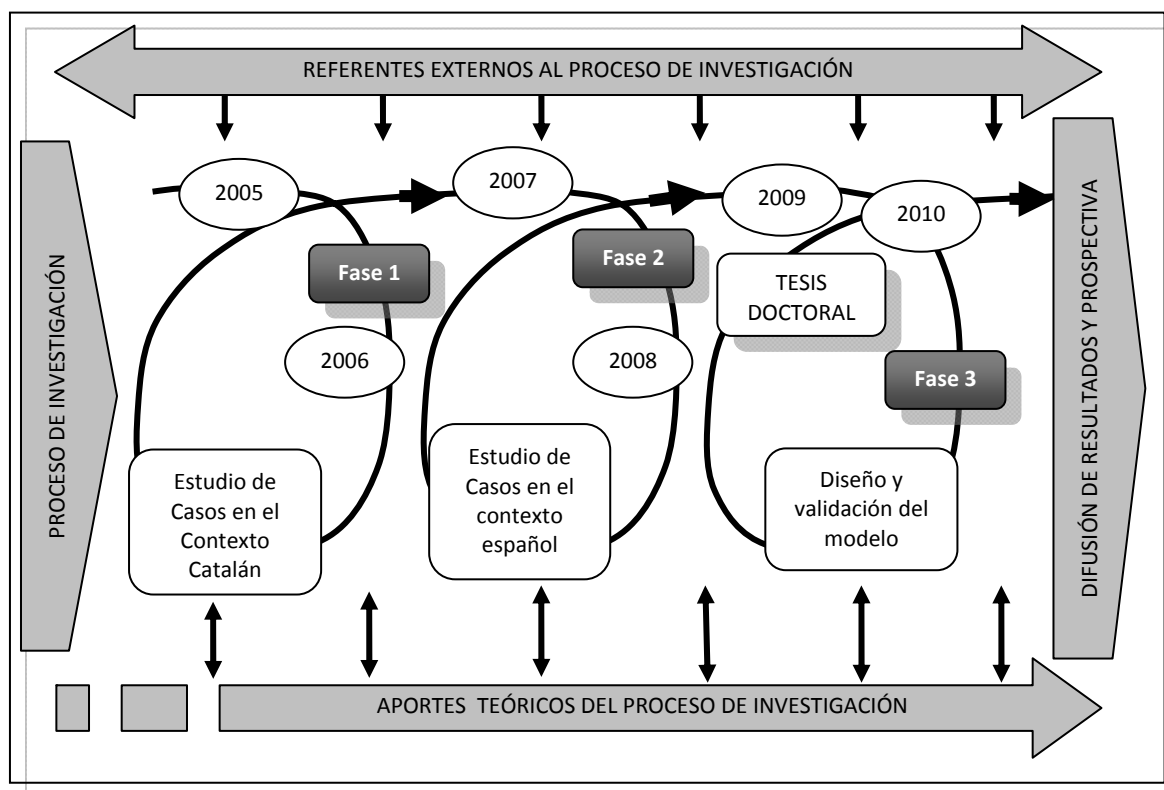
Con la finalidad de responder a los objetivos 1, 2 y 3, se selecciona el Estudio de Casos como estrategia de investigación (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Eisenhardt, 1989; Maykut y Morehouse, 1999; Pérez Serrano, 1994; Taylor y Bogdan, 1987). El carácter flexible del estudio de casos y su *enfoque progresivo* (Stake, 1999) permiten captar y comprender el punto de vista del profesorado, los responsables de las titulaciones y los estudiantes, sujetos implicados en el objeto de estudio.

Las preguntas que se definen para el Estudio de Casos se plantean a través de dos criterios: la finalidad de las preguntas y la temporalidad. Esta relación ha permitido indagar sobre acciones pasadas, actuales y futuras en relación con la experiencia, la percepción y la prospectiva que aportan los informantes. Los Capítulos 6 y 7 profundizan el diseño y el desarrollo metodológico del Estudio de Casos.

Para responder a los objetivos 4 y 5 que corresponden a la construcción y validación de un modelo de evaluación por competencias, se decide construir los indicadores a partir de la relación entre los fundamentos identificados en la revisión de la literatura y los resultados del Estudio de Casos. Posteriormente, se lleva a cabo un proceso de validación a través de una consulta a Jueces y dos aplicaciones piloto en titulaciones de Grado que no formaron parte del Estudio de Campo.

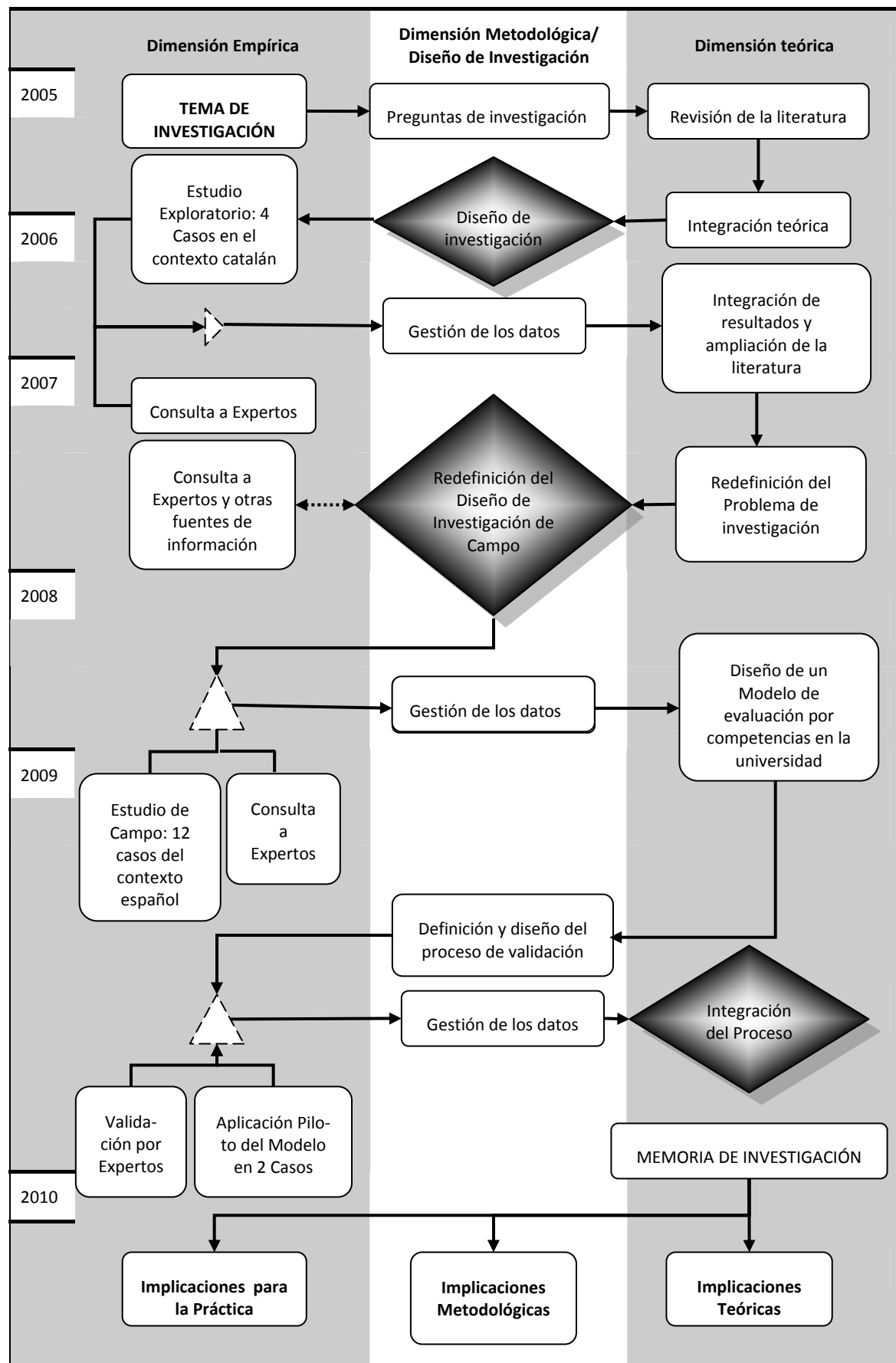
La Figura 2 representa el carácter constructivista a través de las fases del proceso de investigación que se han descrito.

Figura 2: Fases del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia.



En términos generales el proceso de investigación se inició en 2005 y finaliza en 2010. Los aspectos mencionados en este apartado se describen con mayor detalle en el Marco Aplicado. La Figura 3 recoge las etapas desarrolladas y representa el modo en que las dimensiones empírica, teórica y metodológica se relacionan e integran para definir y responder al objeto de investigación.

Figura 3: Planteamiento general: Desarrollo del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.



El proceso de investigación que se representa en las Figuras 2 y 3, se desarrolló en etapas sucesivas que se integraron en el Programa de Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. La Tabla 2 recoge la temporalización del proceso de investigación y las instancias de evaluación del programa en el que se enmarca esta Tesis.

Tabla 2: Temporalización del proceso de investigación en el marco del programa de doctorado Calidad y Procesos de Innovación Educativa.

Programa de Doctorado			Créditos de docencia: 2001-2002																	
			Créditos de investigación: 2002-2003																	
ETAPAS	FASES	Actividad principal	2005			2006			2007			2008			2009			2010		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
EXPLORATORIA	1	REV. BIBLIOG.																		
		ESTUDIO DE CAMPO																		
		ANÁLISIS RESULTADOS																		
		Programa de Doctorado: TRABAJO DE INVESTIG.																		
Programa de Doctorado: Suficiencia Investigadora																				
ESTUDIO DEFINITIVO	2	NUEVA REV. BIBLIOG.																		
		C/EXPERTOS																		
		ESTUDIO CASOS																		
	3	DISEÑO DEL MODELO																		
		VALIDAC. DEL MODELO																		
		TESIS DOCTORAL																		

Varios factores han contribuido a construir este proceso de investigación (Cfr. Figura 2). En primer lugar, las instancias de evaluación del programa de doctorado, previas a la elaboración de la Tesis Doctoral, han sido útiles para ajustar el objeto de estudio y las distintas etapas del diseño de investigación.

En segundo lugar, ha resultado muy positiva la participación en eventos de carácter nacional e internacional como la 4th International Barcelona Conference on Higher Education (Barcelona, Marzo de 2008), la II Tuning Dissemination Conference "Competence-based learning: the approach for the future?" (Bruselas, Junio de 2008), y la Conferencia "Outcomes of Higher education: Quality, relevance and impact" del Programa para la Gestión Institucional de la Educación Superior (OCDE-IMHE, París, Septiembre de 2008). Esta participación ha sido útil en la construcción del objeto de estudio pues permitió ampliar las fuentes de consulta y los diversos contextos en los que se desarrolla la evaluación por competencias.

En tercer lugar, el proceso de investigación se ha visto enriquecido por la participación de la investigadora en dos proyectos de investigación vinculados al objeto de estudio. El primero corresponde a la iniciativa de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) para elaborar Guías para la Evaluación de Competencias en todas las áreas y el segundo a la convocatoria del Programa Estudios y Análisis del Ministerio de Educación de España. Ambas iniciativas han permitido

enriquecer la reflexión e integrar el intercambio con expertos en el proceso general de la investigación.

En consecuencia, el proceso de investigación se concibe y se desarrolla desde una perspectiva constructivista no sólo por el carácter emergente y los criterios de totalidad y proximidad con los que se diseñó el Estudios de Casos, sino también por el aporte de referentes externos que posibilitaron la reflexión crítica, el contraste de ideas y el acceso a fuentes de información de diversos contextos.

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO 2.

CONCEPTO Y NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS

Históricamente, la noción de competencias se ha caracterizado por una falta de acuerdo conceptual que, en ocasiones, ha debilitado sus aportes en el ámbito educativo. En consecuencia, se propone abordar el término “competencias” como punto de partida para iniciar el desarrollo conceptual de esta investigación.

Este Capítulo ofrece, en primer término, la etimología del concepto de competencias, describe los orígenes y sus diferentes matices. En segundo término, diferencia las competencias de otros vocablos afines provenientes del ámbito de la formación profesional, la psicología y del lenguaje didáctico. En tercer lugar se presentan algunos enfoques sobre la naturaleza de las competencias que resultan útiles para caracterizar el constructo de competencias del que parte esta Tesis Doctoral y sobre el cual se elabora, posteriormente, el modelo de evaluación.

2.1. Etimología del término “competencias”

Etimológicamente, el concepto de “competencia” y “competente” provienen del latín “competentia” y compētens, -entis, respectivamente. Entre las acepciones que le otorga la Real Academia Española se encuentran:

Tabla 3: Concepto y naturaleza de las competencias. Acepciones del término.

ACEPCIONES DEL TÉRMINO COMPETENCIA
Incumbencia.
Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.
Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia.
Competición deportiva.

ACEPCIONES DEL TÉRMINO COMPETENTE

Que tiene competencia.

Que le corresponde hacer algo por su competencia.

En la primitiva Iglesia, catecúmeno ya instruido para su admisión al bautismo.

Fernández-Salineró (2006) se remite a la dimensión histórica del concepto, basándose en las aportaciones de Corominas (1987) y Corripio (1984) y sostiene que A partir del siglo XV *competere* significa *pertenecer a, incumbir, corresponder a* y se orieginan el sustantivo *competencia* y el adjetivo *competente*, que quiere decir apto o adecuado. Es a partir del mismo siglo XV que a competir se le otorga el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos *competición, competencia, competidor, competitividad* (p. 137).

En consecuencia, etimológicamente se señalan tres significados: competencia como rivalidad o contienda, como incumbencia y como aptitud e idoneidad. No obstante, en la práctica, se hace un uso muy variado del término.

En la literatura internacional, esta variedad también está presente y da lugar a distintas corrientes. Tal es así que el uso y el significado varían según los países y los autores. Entre las denominaciones halladas se pueden citar: “Generic Graduate Attributes” (Barrie, 2005, 2006), “Generic Capabilities” (Bowden y otros, 2000), “Graduate attributes Movement” (Chanock, 2004), “Graduate Skills” (Chanock, Clerehan y Moore, 2004), “personal transferable skills” (Drummond, Nixon y Wiltshire, 1998), “Graduate capability development” (Kift, 2002). Todos comparten la complejidad de las competencias como constructo, pero enfatizan distintos matices.

En el estudio de alcance internacional desarrollado por Rychen y Salganik (2004) se reconoce la dificultad de sistematizar las formas en las que se emplea el término y las corrientes bajo las cuales se lo interpreta. Como punto de partida, en esta Tesis se comparte la perspectiva adoptada por estas autoras para referirse a las competencias:

“Los términos compétence, en francés y Kompetenz, en alemán, pueden pasar al inglés en dos palabras: competence y competency. La revisión de su uso en la literatura no proporciona ninguna norma para seguir, y los diccionarios tampoco aclaran en qué difieren estas palabras en inglés. No obstante, los editores de este volumen consideran que existen tintes y connotaciones asociados con cada uno de estos términos que resultan de utilidad al abordar este tema. Por tanto, usan competence para referirse al concepto (es decir, el modelo de competencia-desempeño) y a su teorización, así como al nivel de cierta habilidad o competencia (esto es, la competencia de una persona para leer, o para las matemáticas). Usan competency para referirse a una exigencia particular que una persona puede o no tener (es decir, la competency para unirse a un grupo y funcionar como parte de él)” (Rychen y Salganik, 2004, p. 25).

En español, como en francés y alemán existe sólo un término: competencia. En lo que respecta a esta Tesis, el tratamiento y la reflexión que se realiza del término tiene que ver con la primera connotación que señalan Rychen y Salganik (2004). En consecuencia, no se hará referencia a una competencia en particular, sino a “las competencias” como constructo, como concepto sobre el que se reflexiona y a partir del cual se desarrolla un modelo de formación y evaluación, destacando su carácter dinámico, holístico y situacional.

Se emplea el término “constructo” como

“...un término o grupo de términos teóricos usados en una hipótesis científica con el fin de explicar o predecir hechos. El constructo no es ninguna entidad inferida, porque se supone que no designa ninguna entidad. Su función es justamente la de evitar, o reducir a un mínimo, las entidades inferidas” (Ferrater Mora, 1999, p.673).

Recurrir a las competencias como constructo permite poder sistematizar a nivel conceptual sus aportes. De esta manera, a lo largo de esta investigación, se articulará la reflexión teórica con las derivaciones prácticas o ejemplos reales y así se podrá generar un proceso de reflexión dinámico y enriquecedor. Por otra parte se utilizará el término *definición de competencias* para referirse al listado o relación de competencias que se establece para un programa académico o que se promueven, por ejemplo en una institución como parte de su perfil. El término *trazado* (diseño, recorrido, plan) o *trazabilidad de las competencias* se empleará para señalar el sentido dinámico de la concreción o integración curricular de las competencias. El resultado del trazado de las competencias es el *mapa de las competencias*. Estos últimos conceptos se desarrollarán más adelante.

2.2. Conceptos afines

Dado que competencia es un concepto aglutinante y complejo, existen términos muy cercanos que, en la práctica, muchas veces se utilizan como sinónimos sin serlo. Las diferencias y matices conceptuales pueden revisarse a través de autores como Catalano y otros (2004), Fernández-Salinero Miguel (2006), García-San Pedro (2007, 2009), Levy-Leboyer (1997), Stephenson y Yorke (1998), Tejada (2007), Tobón (2006):

Tabla 4: Conceptualización de Competencias: términos afines. Fuente: Elaboración propia a partir de autores varios.

Términos	Conceptualización	Relación con el concepto de competencias
CUALIFICACIÓN PROFESIONAL	Término que se ha empleado para referirse a la capacidad general de desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio y apoyadas en una certificación acreditativa.	Las competencias a diferencia de las cualificaciones, enfatizan su desempeño en procesos personales y profesionales específicos, donde lo central es la adaptación al cambio y la flexibilidad en el desempeño de actividades. Las cualificaciones profesionales serían, por tanto, un elemento previo para la definición de las competencias.
CAPACIDAD	Son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes. La capacidad abre una dimensión prospectiva, hereda el sentido aristotélico de potencia, mientras que la competencia es acto, es decir actualización de los saberes en respuesta a una situación. Como modelo educativo, el desarrollo de las capacidades enfatiza la posibilidad de responder a un contexto de incertidumbre, desconocido. Esta es la diferencia básica con las competencias.	Las competencias, en este sentido, tienen como uno de sus componentes las capacidades con el fin de llevar a cabo una actividad.

<i>Términos</i>	<i>Conceptualización</i>	<i>Relación con el concepto de competencias</i>
DESTREZA	Las destrezas son mediadoras entre las capacidades y las habilidades y su adquisición supone el dominio, tanto de la percepción frente a los estímulos como de la reacción eficaz para ejecutar la tarea. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que las definen.	Las competencias tienen las destrezas como base para la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo.
HABILIDAD	Consiste en cualidades que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia.	Las competencias buscan también la eficiencia y la eficacia, pero además integran la comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.
ACTITUD	La actitud es una disposición afectiva para la acción y constituye el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos. Inducen la toma de decisiones y el despliegue de un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento.	A este respecto, las competencias se componen de cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser. El saber ser, a la vez, está integrado por valores, estrategias psico-afectivas y actitudes. Por lo tanto, las competencias son un proceso de actuación amplio y las actitudes uno de sus componentes.
APTITUD	Es la disposición para el buen desempeño, pero no necesariamente remite al logro o realización efectiva en una situación determinada, es decir, tienen una dimensión potencial.	Las aptitudes favorecen la adquisición de competencias.
RASGOS DE PERSONALIDAD	Permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas, mientras que	Las competencias afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una tarea compleja en un contexto determinado y dentro del espíritu de una estrategia y cultura identificadas (Levy-Leboyer, 1997).
EXPERIENCIA PERSONAL	A diferencia de los saberes conceptuales y procedimentales, el saber experiencial es privado y pertenece al sujeto en el encuentro con la práctica misma.	Enriquece el desempeño refuerza la dimensión de arte y de creación personal. Este rasgo, para el ámbito educativo, es crucial, pues permite contemplar la vertiente individual del educando.

Como puede verse a partir de la diferenciación presentada en la Tabla 4 las competencias mantienen elementos comunes a otros conceptos sin identificarse con ellos totalmente. El concepto de competencias, construido sobre bases bio-psico-sociales y enriquecido por todas las dimensiones personales le otorga un matiz plurisemántico, sin embargo su carácter complejo, dinámico, de desempeño efectivo y contextualizado señalan su diferenciación específica.

Por otra parte, las competencias entran también en el lenguaje didáctico y es preciso diferenciarlas operativamente de conceptos tales como metas, objetivos, y resultados de aprendizaje. En la propuesta de los documentos desarrollados para integrar el Proceso de Bolonia en las instituciones, Kennedy, Hyland y Ryan, (2006) proponen diferenciar estos conceptos. Definen a los *objetivos generales* (metas, intencionalidades) como una generalización amplia de una intención educativa. Indican lo que el profesor pretende cubrir en un conjunto de actividades de aprendizaje. Los objetivos están escritos generalmente desde el punto de vista del profesor para señalar el contenido general o la dirección del módulo o la unidad. Por ejemplo: *Introducir a los estudiantes con los principios básicos de la estructura atómica; proveer una idea general de la historia irlandesa del siglo XX.*

A diferencia de los objetivos generales, los *objetivos correspondientes a un módulo o programa*, son afirmaciones específicas de las intenciones de la enseñanza. Cubren un área concreta de un bloque de aprendizaje: *que los estudiantes entiendan el impacto y los efectos de los comportamientos y estilos de vida tanto en el medioambiente local como el global*.

Los *resultados de aprendizaje*, dada la falta de acuerdos conceptuales con respecto al término *competencia*, han resultado ser más útiles y de uso más frecuente. Describen, en términos cuantitativos o cualitativos, lo que se espera que el estudiante sepa, comprenda o sea capaz de demostrar al finalizar un módulo o un programa. Cada resultado es unívoco, describe un sólo logro, es claro y fácilmente comprensible por toda la facultad. Se redacta desde el punto de vista del estudiante, por ejemplo: (el estudiante) expresa la relación entre aprendizaje organizativo y desarrollo organizativo; formula hipótesis con respecto a...; realiza un ensayo sobre el modernismo; comunica los resultados de un proyecto que ha realizado; mide las deformaciones de un cuerpo; valora críticamente su desempeño; propone acciones de mejora.

En ocasiones, una de las mayores dificultades para conceptualizar con precisión las competencias es la confusión entre los conceptos anteriormente señalados, puesto que en su formulación se entremezclan las aproximaciones centradas en la enseñanza –punto de vista del docente- y las centradas en los resultados de los aprendizajes.

Hager, Holland y Becket (2002) establecen una definición de competencias que las diferencia del conocimiento profesional específico de cada área o disciplina y de las habilidades técnicas propias de la formación profesional superior.

Es un término ampliamente usado para designar “un rango de cualidades (qualities) y capacidades (capacities) que son consideradas crecientemente como importantes para la educación superior.” Incluye habilidades de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, solución de problemas, curiosidad intelectual), habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo, y capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento y la información; atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual; y valores como la ética práctica (deontología profesional), persistencia, tolerancia e integridad. Esta colección de cualidades y capacidades tan diversas se diferencia del conocimiento profesional específico y las habilidades técnicas tradicionalmente asociadas con la educación superior” (Hager y otros, 2002, p. 3).

Puede observarse que en esta conceptualización entran en juego cualidades y capacidades genéricas pertenecientes a distintos ámbitos: cognitivo, personal, interpersonal, de gestión del conocimiento, ético y volitivo.

La variedad de matices conceptuales se percibe al destacar la dimensión originaria, única, de la persona que logra una competencia *descifrando* las claves del contexto y *combinando* saberes a través de una síntesis personal efectiva. En esta Tesis entendemos que las competencias son:

“...una actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas” (García-San Pedro, 2007, p. 78).

La competencia como constructo con antecedentes complejos es una *manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social*. Si no confluyen estos cuatro componentes no se puede afirmar el logro de una

competencia, sino de un componente particular. Es precisamente este rasgo el que promueve el cambio curricular en el contexto universitario puesto que *requiere una aplicación contextualizada, transferida a una situación de aprendizaje-evaluación concreta*. Ciertamente, no se trata de saber si un estudiante de ingeniería es capaz de analizar el diseño de una máquina desde el punto de vista funcional, sino de resolver por qué, entre dos diseños, uno de ellos es más eficiente y sostenible que el otro, considerando todo el ciclo de vida de la máquina, por ejemplo.

2.3. Clasificación de las competencias según su alcance

La falta de acuerdo conceptual es un tema recurrente en la literatura específica. Este aspecto ha generado tantas tipologías como estudios del tema. En este caso, se reconocen las limitaciones y los matices de toda clasificación, aún así se propone tomar un punto de partida. La Tabla 5 representa una sistematización según el alcance y/o nivel de abstracción que tenga la competencia. Esto permite, operativamente, delimitar el tipo de competencias objeto de este estudio.

Tabla 5: Clasificación de las competencias según alcance y nivel de abstracción.

Tipología de Competencias	Caracterización
COMPETENCIAS BÁSICAS O INSTRUMENTALES	Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que, normalmente se adquieren en la formación general, básica, obligatoria, enfocadas a la comprensión y resolución de los problemas cotidianos y permiten, posteriormente, el ingreso al trabajo, por ejemplo: comunicación oral, escrita, lectura, cálculo.
COMPETENCIAS GENÉRICAS, TRANSVERSALES, INTERMEDIAS, GENERATIVAS O GENERALES	Se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales. Podemos citar la capacidad para trabajar en equipo; saber planificar, habilidad para negociar.
COMPETENCIAS ACADÉMICAS	Competencias directamente vinculadas al trabajo disciplinario de orden superior, son los saberes propios de la epistemología disciplinar puestos en situación de resolver un problema concreto por ejemplo el pensamiento matemático, sociológico, físico, histórico. Requieren un desarrollo más complejo del pensamiento que el que supone un saber específico, un hecho aislado, aunque este tipo de saberes es parte necesaria de las competencias académicas (Díaz Barriga, 2006).
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS, TÉCNICAS O ESPECIALIZADAS	Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudio, que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o académicos. Entre ellas podemos encontrar la operación de maquinarias especializadas, formulación de proyectos de infraestructura, elaboración de mapas cartográficos, interpretación de variables climáticas.
META-COMPETENCIAS, META-QUALITIES O “META-SKILLS”	Son competencias genéricas, de alto nivel y alto componente cognitivo, que comprenden a otras competencias y que parecen favorecerlas, mejorarlas o posibilitar la adquisición de nuevas competencias. Generalmente se basan en la introspección, la metacognición, la auto-evaluación, el análisis de problemas, la creatividad, y el autodesarrollo.

Las meta-competencias son un tipo –más abstracto– de competencias genéricas. Comparten con éstas su naturaleza transversal y carácter genérico, pero la combinación –de componente fundamentalmente intelectual– necesaria para

adquirirla o actualizarla requiere un nivel mayor de madurez intelectual, ejercicio combinatorio de destrezas intelectuales implicadas, alta intervención del Yo y alta capacidad de descentración (García-San Pedro, 2009). Por ejemplo, mientras que una competencia genérica podría ser la planificación de un proceso determinado o el diseño de un modelo según unas especificaciones determinadas, una meta-competencia sería la capacidad para detectar las debilidades del modelo o del diseño realizado, los momentos críticos de un proceso, o la previsión o anticipación de fallos en el sistema y el diseño de soluciones alternativas.

El alcance o abstracción como criterio de clasificación permite establecer relaciones con los ámbitos en los que inciden las competencias en un contexto formativo. De esta manera, por ejemplo, en una materia universitaria confluirán distintas competencias, unas de tipo genérico y otras específicas del área. Por sus características, una competencia puede ser considerada como transversal para un área, pero específica o básica para otra.

2.4. La naturaleza de las competencias

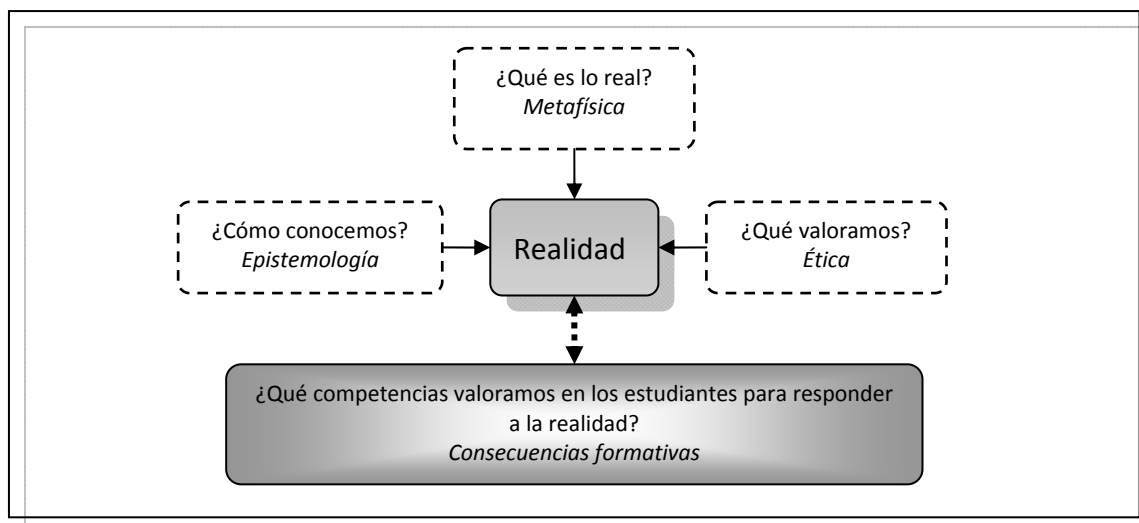
La naturaleza de las competencias permite conocer y comprender los fundamentos en los que se basa el perfil profesional de una ocupación, o el perfil de una titulación universitaria, por ejemplo. La *definición* de un perfil de competencias para una titulación se ve ligado a la realidad en la que se encuentra, al contexto socio-económico-laboral, al tipo de conocimiento que supone y a los valores que engendra esa relación.

Lo dicho, implica que la *selección o definición de competencias* se construye bajo una forma -o varias- de concebir la realidad (*metafísica*) y una forma de conocerla (*epistemología*) generando, a partir de esa relación, una serie de valores (consecuencias *éticas*). Esta relación fundamenta la definición de las competencias que se desarrollan en los estudiantes a través de los procesos formativos universitarios.

Por ejemplo, si se entiende que la realidad reside en la naturaleza intrínseca del fenómeno externo, entonces el conocimiento es concebido como algo independiente y fuera del tiempo, residente en el fenómeno –*el ser humano debe ir a su encuentro*-. En consecuencia, el *descubrimiento* es el valor otorgado al conocimiento y serán valoradas en los estudiantes todas las capacidades vinculadas con las verbalizaciones, las abstracciones y los procesos ligados al método científico.

Desde esta perspectiva, las distintas concepciones de la realidad que tienen las personas, determinan modos de entender el conocimiento y los valores que subyacen a esa relación, dando lugar a valoraciones sobre determinados atributos personales. En otras palabras, en función de cómo se entiende la realidad (metafísica), se concibe su modo de conocerla (epistemología) y, por ende, aquello que en los estudiantes posibilita acceder a ese modo de conocimiento (consecuencias ético-antropológicas, formativas). Gráficamente, la Figura 4 expresa la relación comentada.

Figura 4: Representación de la relación entre la metafísica, la epistemología, la ética y la antropología.



En la práctica, esto supone la existencia de distintos enfoques que definen un modo específico de concebir la naturaleza de las competencias y que se traduce en una propuesta formativa. A esta característica se la denomina *capacidad normativa de la competencia* (Stevenson, 1996).

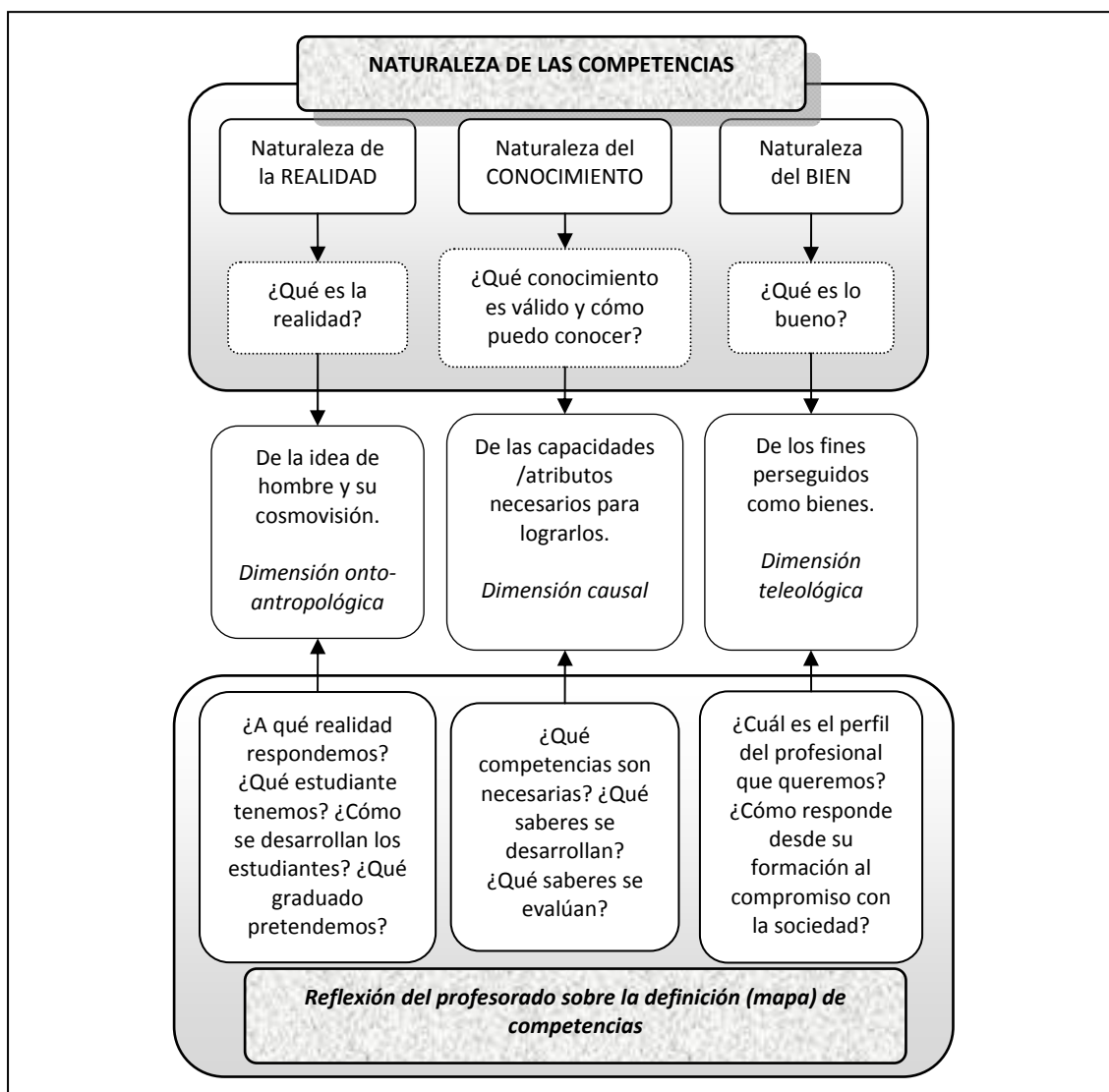
Según la literatura, para responder a los fines de un modelo educativo, es importante la reflexión colegiada sobre estos fundamentos para promover una construcción crítica de las definiciones consensuadas. Esta reflexión dentro del profesorado sensibiliza, favorece el reconocimiento y la confrontación con su propia práctica, como pre-requisitos del cambio y la mejora pedagógica (Barrie, 2005, Bennet y otros, 1999; Fullan y Hargreaves, 1992).

El esquema que se presenta en la Figura 5 expresa las implicaciones filosófico-pedagógico-didácticas que supone la integración de la formación por competencias para una titulación. Esta figura admite dos direcciones para su interpretación. La primera que se propone es observarla en tanto dos bloques horizontales que, a través de las preguntas, determinan un diálogo entre la mirada filosófica y la pedagógico-didáctica, de tal manera que es posible construir una idea de competencia que parta del estudiante, conozca sus fundamentos y defina, en consecuencia, sus fines.

La segunda mirada, tiene una dirección vertical, por lo que la ilustración queda constituida en tres dimensiones: onto-antropológica, causal y teleológica, para dar el salto desde el plano del pensamiento al de la realización. En otras palabras: de los fundamentos a la toma de decisiones. Por ejemplo, la idea de ser humano orienta la decisión de considerar qué estudiante se busca formar según la realidad en la que estamos inmersos, sin olvidar el contexto pedagógico-didáctico en el que se da esa reflexión.

En algunas instituciones educativas, esta relación se halla presente y se hace pública a través de la difusión de su proyecto educativo. En el contexto español, se encuentra, por ejemplo, la Universidad de Deusto, que a través de su página web explica los fundamentos del modelo, expresando la relación presentada más arriba.

Figura 5: Fundamentos filosófico-pedagógicos de la integración de las competencias en una titulación.
Fuente: Elaboración propia.



Como se ha presentado en los párrafos anteriores, la reflexión para establecer el mapa de competencias de una titulación implica los fundamentos filosófico-pedagógicos señalados en la Figura 5.

2.4.1. Enfoques y perspectivas sobre la naturaleza de las competencias

Se presentan a continuación cinco enfoques sobre la naturaleza de las competencias. El objetivo de esta relación es ilustrar las diferentes interpretaciones desarrolladas y extraer las consecuencias formativas para el ámbito universitario.

Enfoques tradicionales. Mertens (1996) establece una clasificación de tres modelos de aproximación a la naturaleza de las competencias: conductista, funcional y constructivista (Cfr. Tabla 6).

Tabla 6: Modelos de competencias señalados por Mertens (1996).

CRITERIOS	CONDUCTISTA	FUNCIONAL	CONSTRUCTIVISTA
FUNDAMENTO	Tradición conductista Modelo norteamericano de los '70 y '80	Teoría de sistemas sociales, buscando analizar la relación (como diferencia) entre sistema y entorno Base de normas de competencia inglesas de los '80	Tradición constructivista. Rechaza el desfase entre construcción de la competencia y la norma por un lado y el desarrollo de estrategias de capacitación.
PUNTO DE PARTIDA	La persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados. Las empresas u organizaciones de alto rendimiento.	Descripción de un resultado que la persona estaría en condiciones de realizar	Intento de integrar las necesidades del mercado con la dimensión de la persona, sus objetivos y posibilidades.
ÉNFASIS	Desempeño superior	Base de mínimos para el desempeño	Potencial educativo del ser humano.
DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS	Características de fondo que causan la acción de una persona. Presentan cierto orden de jerarquía: motivación y personalidad (de nivel subconsciente) autoimagen y rol social (nivel conciente), habilidades (nivel comportamental). Rol destacado del conocimiento que ejerce su impacto en los tres niveles. Son independientes del contexto.	Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar.	Como una construcción colectiva, se ve como el producto de sucesivos aprendizajes a consecuencia de la interacción entre conocimientos y experiencias previas y aportes personales del trabajador, dentro del entorno organizacional y en el marco de las relaciones humanas en la empresa.
PUESTO DE TRABAJO	Definido en términos de las características de las personas que hacen bien su trabajo	Compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos	Formación dual y alternancia Comunidades de aprendizaje

Con respecto a la concepción conductista, señala Mertens (1996) que la definición de competencia es tan amplia que todo puede ser abarcado en ella y afirma que existe poca claridad en la distinción entre competencias mínimas y efectivas, en consecuencia, puede ser simplemente una cuestión de matiz.

Por otra parte, en lo referente al análisis funcional, Mertens (1996, basado en Luhmann, 1991) sostiene que su valor radica en los aportes explicativos a partir de las comparaciones que establece. Esto significa que toma como punto de partida las relaciones que se dan en las empresas entre factores como resultados, habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores para compararlas. Es la selección de las funciones que surjan, las que amplían la información, posibilitando nuevas vías de habilidades y conocimientos relevantes para la solución del problema. Si bien desde

esta óptica no existe garantía absoluta de una metodología correcta, señala Mertens que:

“el punto de apoyo es que cuanto más diversas sean las circunstancias que pueden confirmar las habilidades y conocimientos requeridos por parte de los trabajadores, más valor de conocimiento de la función tendrán los resultados del análisis. El funcionamiento, a pesar de la heterogeneidad, es una comprobación” (Mertens, 1996, p. 76).

Finalmente, con relación a las críticas de este modelo, señala tres: por un lado los estándares ingleses que sólo verifican qué se ha logrado pero no cómo se ha logrado, por otro lado, que las normas de competencia forman el currículo y, finalmente que la aplicación inglesa es parcial al no explotar el poder explicativo del método.

Por su parte, el enfoque constructivista es el que puede aportar más elementos para una visión integrada de las competencias en el ámbito universitario, al concebir la competencia como construcción colectiva y verla como el producto de sucesivos aprendizajes (como consecuencia de la interacción entre conocimientos y experiencias previas y aportes personales del trabajador, dentro del entorno organizacional y en el marco de las relaciones humanas en la empresa).

Enfoque holístico. Bajo este enfoque se han reunido las investigaciones y trabajos realizados por Bowden (1997), Bowden y otros (2000), Gonczi, Hager y Oliver (1990), Gonczi (1994, 1997) y Hager (1994). Estos autores representan la visión integrativa (en especial Gonczi en sus primeros trabajos) en transición a la perspectiva holística (se destaca todo el esfuerzo de fundamentación realizado por Hager (1994)). Mutuamente influidos en sus orígenes, las clasificaciones que proponen en sus trabajos se recogen en la Tabla 7.

Tabla 7: Comparación de distintos enfoques sobre la naturaleza de las competencias. Fuente: Elaboración propia sobre autores varios.

Criterios	CONDUCTISTA	GENÉRICA	INTEGRATIVA	HOLÍSTICA
COMPETENCIA	Actuación básica en el puesto de trabajo.	Equivale a los conocimientos, habilidades y actitudes.	Despliegue integrado de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes en un contexto profesional seleccionado.	Representación interna que tiene la persona de la profesión.
VALORACIÓN	Las tareas son aisladas, puntuales La evaluación se transforma en una larga e interminable lista de tareas.	Separa los fundamentos que acompañan la competencia profesional del desempeño. La competencia queda descontextualizada.	El conocimiento se valora en el contexto, la actuación no se puede separar de él. El abordaje continúa teniendo una perspectiva individual y externa. No contempla experiencias previas.	Intenta integrar el modo en que una persona se ve a sí misma como profesional. Integración de tres vías. El acceso es en modo indirecto, es difícil y compleja su valoración.

Para estos autores, los enfoques señalados resumen la evolución acontecida en relación a la naturaleza de las competencias. Se derivan a continuación, algunas observaciones sobre las relaciones presentadas en la tabla precedente.

Las perspectivas de orientación conductista, que parten de un análisis funcional y fragmentado de los roles profesionales, tienen como consecuencia una lista

interminable de tareas y subtareas, que, según el entorno, se tornan impracticables. Su evaluación sugiere la realización de listas de verificación de las actuaciones correspondientes a cada tarea.

La aproximación genérica enfatiza los atributos, separa el conocimiento, las habilidades y actitudes que fundamentan la competencia profesional, sin considerar lo que el profesional realiza en el puesto de trabajo. Estos atributos son genéricos y no se vinculan a ningún contexto determinado, lo cual dificulta su evaluación.

El enfoque integrativo considera el conocimiento en contexto y en relación con la actuación, pero no llega a superar la perspectiva individual y externa. No tiene en cuenta las experiencias previas y conocimientos del estudiante o trabajador, por ejemplo.

Por su parte, la perspectiva holística representa el intento de integrar el modo en el que una persona se ve a sí mismo como un profesional. Es más compleja que los otros enfoques, al contemplar todas las dimensiones del individuo, y subsume los niveles previos dentro de la totalidad de esa representación.

La perspectiva holística de las competencias ofrece consecuencias educativas para el contexto de la educación universitaria que merecen la pena considerar. Por un lado requiere pensar las tareas vinculadas a un contexto y enfocadas globalmente. Por otra parte, las habilidades genéricas deben ser vistas como capacidades aprendidas para manejarse en una amplia variedad de situaciones. En consecuencia, transferirlas se convierte más en confianza y adaptación, conforme la experiencia del aprendiz se despliega exitosamente en la diversidad de situaciones. En este sentido, *tal vez no haya tantas habilidades genéricas para transferir, sino una comprensión creciente de cómo tratar con los diferentes contextos* (Hager y otros, 2002).

La naturaleza normativa otorga un lugar destacado al juicio profesional y reconoce que es posible ser competente de diferentes maneras. Esto significa que a medida que la persona adquiere comprensión de la cultura de su profesión, ésta se va mezclando con el conocimiento técnico, sus habilidades y actitudes.

Los autores reconocen que es un concepto en evolución, que integra la crítica y el perfeccionamiento de las formas de actuar aceptadas hoy en día. Este rasgo permite la apertura al cambio, flexibilidad y un modo de responder a un contexto de incertidumbre. Por último, permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño, la necesidad de prácticas reflexivas, la importancia del contexto y la cultura.

Hager (1994) postula que el holismo está presente en las concepciones de diversas formas, algunas antagónicas como el funcionalismo (la concepción de la competencia como una lista de tareas aisladas, fragmentadas y discontinuas) y el atomismo (un holismo cerrado y monista que deja fuera cualquier análisis). Sin embargo, la aproximación *holística integrativa* no prescribe una actuación determinada, tampoco dice que los profesionales deben tener una misma representación de su trabajo (cfr. Sandberg, 2000), desde esta perspectiva los estándares profesionales pueden servir tanto para una persona movida por el compromiso social como por la excelencia en la práctica.

Enfoque holístico-reflexivo con énfasis en los resultados. Cheetham y Chivers (1996, 1998) describen un modelo de competencia profesional que intenta conciliar visiones

distintas como las que enfatizan los resultados (outcomes) y la propuesta del profesional reflexivo de Schön (1983). Estos autores plantean un enfoque comprensivo y holístico que combina los aportes de los modelos previos con la reflexión -la competencia por excelencia de Schön-. A través de dos elaboraciones, logran un modelo definitivo.

El primer modelo intentó conciliar las fortalezas de las aproximaciones revisadas otorgándole un marco de referencia. Sobre cuatro conjuntos centrales (conocimiento o competencias cognitivas, competencia funcional, competencia personal o comportamental, valores o competencia ética) se encuentran las meta-competencias y, en conjunto, constituyen la competencia profesional, cuyos resultados -y aquí el salto cualitativo- son percibidos por la persona mediante la reflexión.

El modelo definitivo representa un avance con respecto a los otros enfoques, y aporta tres cuestiones centrales. La primera cuestión hace referencia a una clarificación conceptual: la importancia del contexto del trabajo y del medio laboral para el desarrollo de las competencias (que incluye tres dimensiones: física, cultural y social). Los autores definen *contexto de trabajo* (context of work) como *la situación particular en la que un aprendiz se le solicita actuar* mientras que *medio* (environment) hace referencia a *las condiciones físicas, culturales y sociales que rodean a un individuo en el trabajo*.

La segunda cuestión se refiere a una conceptualización más acotada de la definición de *meta-competencias*: *las competencias que se encuentran por encima de otras competencias*. Los autores también diferencian *super-competencia*: aquella que no necesariamente le concierne el desarrollo de otras competencias, de *trans-competencia*: aquellas que atraviesan y abarcan otras competencias. Por su jerarquía similar, los autores reúnen esta última bajo el nombre de *meta-competencias*.

La tercera cuestión es el reconocimiento de la “reflexión” como una meta-competencia.

El interés que nos lleva a reseñar este modelo es porque incorpora la reflexión sobre la propia práctica, y el impacto de la personalidad y la motivación. Estos elementos permiten avanzar frente a los enfoques desarrollados hasta ahora.

Enfoque fenomenográfico-interpretativo. El enfoque interpretativo de Sandberg (2000) es alternativo a la concepción racionalista. En ésta la competencia humana se compone de un grupo específico de atributos, como el conocimiento y las habilidades usadas en el desempeño de un trabajo particular. Por su parte el enfoque interpretativo “fenomenográfico” concluye que la concepción del trabajo para el trabajador, más que un grupo determinado de atributos, es lo que constituye la competencia. Más específicamente, la investigación llevada a cabo por Sandberg (2000) demuestra que la forma particular de concebir el trabajo delimita ciertos atributos como esenciales y los organiza en una estructura distintiva de competencia del trabajo.

Uno de los principales resultados de la investigación de Sandberg (2000) es que el cambio en la concepción del trabajo es una forma básica de desarrollar competencias. Consecuentemente, la forma de concebir el trabajo determina qué atributos son necesarios para realizarlo y qué significado adquieren en la actuación laboral.

Las diferencias entre ambos enfoques han sido representadas a través de la Tabla 8.

Tabla 8: Visión comparativa de los Enfoques Racionalista e Interpretativo. Fuente: Inspirado en Sandberg (2000).

ENFOQUES		RACIONALISTA	INTERPRETATIVO
NIVEL META-TEÓRICO	FUND. ONTOLÓGICOS	Dualismo	Monismo
	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	Objetivismo epistemológico Fenómeno dividido en dos entidades independientes: trabajador y trabajo	Fenomenología: persona y mundo se encuentran relacionados a través de la experiencia del mundo vivida por la persona.
NIVEL TEÓRICO	CONCEPTUALIZACIÓN DE "COMPETENCIAS"	Competencia: fenómeno basado en atributos. Inicialmente los atributos son independientes del contexto y tienen sentido por sí mismos. Las diferencias individuales se explican como posesión de un rango superior de atributos. Trabajo: es cognoscible y objetivo y se encuentra más allá del trabajador. Descripciones de la actividad laboral independientes del trabajador que las concreta.	Trabajador y trabajo forman una entidad a través de la vivencia del trabajo del trabajador. Por lo tanto la competencia está constituida por la concepción del trabajo concretada por el trabajador en su experiencia laboral.
	PUNTOS DE PARTIDA	Visión del trabajador y del trabajo como entidades independientes	Experiencia vivida, "vivenciada" del trabajador. En el contexto adquiere sentido la dimensión tácita de la competencia como vivencia y percepción del trabajador sobre el trabajo, es decir, la dimensión subjetiva.
	DIFICULTADES METODOLÓGICAS	Problemática para identificar y describir de modo directo las competencias en el trabajo.	Acceso indirecto, a través de la experiencia narrada del trabajador.
	REPRESENTANTES	Uno de los primeros sería Taylor (1911) quien en su estudio sobre el liderazgo basado en los fundamentos científicos del racionalismo, recogió el estudio y análisis de los tiempos y movimientos	Sanberg (2000)
	MODELOS	Modelo KSAs (knowledge, skills, attributes) Actualmente evolucionó en "Modelos de análisis del trabajo" con tres orientaciones: hacia el trabajador, hacia la tarea y multimétodo.	Interpretativo-fenomenográfico
	CRÍTICAS	REDUCCIONISMO: que se efectúa para lograr la "operacionalización racionalista" hacia medidas cuantificables. Generalmente resulta en definiciones simplistas y acotadas que no representan la complejidad de la competencia en la actuación laboral. CARÁCTER ABSTRACTO: La naturaleza abstracta de las categorías de competencia limitan su utilidad y tienden a pre-definir	DEPENDENCIA CONTEXTUAL: de los atributos, obtenida a través de la experiencia del trabajador (acceso a través del sujeto). Dificultad en la generalización de los resultados. LIMITACIÓN EXPLICATIVA: los estudios no demuestran cómo se integran esos atributos en una actuación laboral competente. Tampoco expresan la variación en la competencia que ocurre en un mismo grupo de trabajo (no explica

ENFOQUES	RACIONALISTA	INTERPRETATIVO
	aquello que las constituye. DESCRIPCIÓN INDIRECTA: del concepto de competencia. No demuestra si el trabajador emplea los atributos, ni cómo los emplea en la actuación laboral	por qué hay actuaciones más competentes que otras).

La crítica que Sandberg (2000) realiza a una concepción racionalista de la competencia no pasa por la definición a priori de una serie de atributos, sino en definir las competencias en tanto “determinados” atributos. Esta definición deja a un lado la concepción que los trabajadores tienen de su propio trabajo, pues se limitan –de acuerdo a esta aproximación- las competencias que entran en juego en la actuación laboral.

En el ámbito educativo, el referente propuesto por Sandberg (2000) es Schön (1983) quien critica que en las universidades se asume un modelo racionalista que alimenta la desatención a las competencias prácticas y a la dimensión de la profesión como arte. La propuesta del profesional reflexivo de Schön (1983), como se ha visto, es retomada por Cheetham y Chivers (1996, 1998) en su modelo de desarrollo del practicante reflexivo y competente.

Los puntos de partida de Sandberg (2000) y de Cheetham y Chivers (1996, 1998), persiguen una comprensión más holística e integral de la competencia, capaz de superar visiones reduccionistas. Prácticamente paralelos en el tiempo, lo que logra el enfoque de Sandberg es demostrar que la representación interna de la profesión o de la actuación laboral, influye directamente en el desempeño, lo que la convierte en un elemento que enriquece al constructo de la competencia. El sujeto no se queda en el ámbito de la reflexión basada en el feedback recibido, sino que la modificación en la concepción de su rol profesional promueve una mejora de su competencia. Para esta perspectiva, podríamos decir que no sólo es un elemento más, sino que se transforma en un elemento prácticamente indispensable en el desarrollo de las competencias y un camino nuevo que se abre al ámbito de la formación.

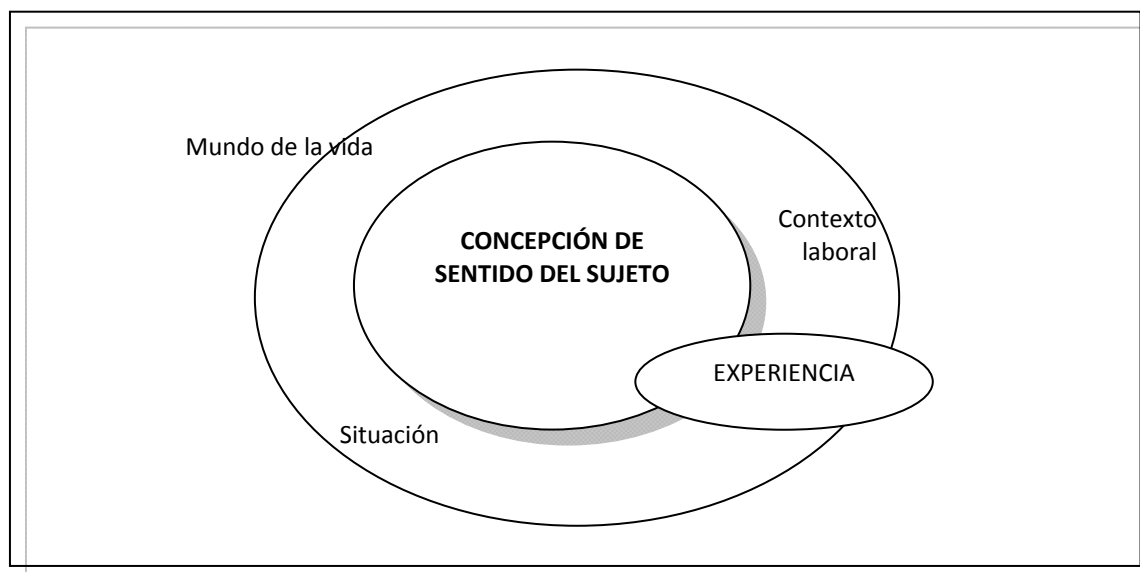
Enfoque relacional-interpretativo. En el enfoque relacional-interpretativo que postula Velde (1999) confluyen los autores australianos antes mencionados y las investigaciones de Sandberg (1991) y Dall’Alba y Sandberg (1996). Para esta autora, la concepción de competencia que sostenemos e interpretamos en el lugar de trabajo es vital, puesto que tanto puede limitar el aprendizaje a la ejecución de tareas aisladas, como extenderlo hacia una aproximación más holística, relacional e interpretativa.

En lo referente al desarrollo de competencias, esta aproximación incluye todos los elementos del medio laboral que tienen impacto en el aprendizaje (por ejemplo el individuo, el contexto, las relaciones laborales, las concepciones de competencia, etc.). Análogo al aprendizaje situado *la autenticidad de la actividad y sus circunstancias favorecen el desarrollo del conocimiento y su transferencia* (Billet, 1995, p. 91, citado por Velde, 1999, p. 444).

La Figura 6 presenta la aproximación relacional-interpretativa que toma como punto de partida la concepción del individuo, luego el contexto laboral, la situación y su experiencia que no pueden separarse de la significación que tiene para la persona el

mundo que los rodea. Estos componentes no deben entenderse por separado, sino más bien como parte de toda una trama.

Figura 6: Concepción relacional-interpretativa de la competencia. Fuente: Velde (1999).



La discusión en Velde (1999) no es si la competencia se representa como atributos o como tareas a ejecutar, queda integrada en la representación significativa del mundo laboral en el sujeto y se constituye como punto de partida para construcciones ulteriores. De esta manera, para la autora, se puede favorecer la noción de trabajo como *vehículo para la creación de sí mismo y como modo de formar y transformar el mundo* (Kovacs, citado en Gonczy, 1997), a la vez que la competencia puede desarrollarse en prácticas mediante el compromiso intencional desplegado en las situaciones de aprendizaje.

2.5. Las competencias en el ámbito universitario

Los enfoques presentados en el apartado precedente provienen, en su mayoría, de la formación profesional. Algunos aspectos de estos enfoques son útiles para concebir las competencias en el ámbito universitario, como se verá más adelante.

La revisión de diversos autores (Barnett, 2001; Bowden y otros, 2000; Gairín y otros, 2009a; García-San Pedro, 2007 y 2009) permite sintetizar las características de las competencias en el contexto universitario. Estas características quedan representadas en la Tabla 9.

Como puede apreciarse en la tabla, las competencias universitarias se alejan de actuaciones fragmentadas, listas de tareas y desempeños descontextualizados. Las competencias universitarias, acordadas a partir de la participación de la comunidad educativa, integran saberes, traspasan áreas de conocimiento, combinan metodologías en un desempeño originario y efectivo.

Tabla 9: Integración del concepto de competencias en el contexto universitario. Fuente: Elaboración propia a partir de autores diversos.

LAS COMPETENCIAS UNIVERSITARIAS...	
SE CARACTERIZAN ESPECIALMENTE POR...	Promover desempeños concretos vinculados a los ámbitos profesionales en los que tienen incumbencia los distintos perfiles, teniendo como base la epistemología del área del conocimiento en la que se enmarcan.
	Promover una forma de actuar basada en la integración de lo transversal y transdisciplinar: Es una respuesta o forma de ver o comprender el objeto de estudio de modo transversal, lo que posibilita dialogar con otras áreas o disciplinas, y contemplarlas como posibilidad en la resolución del problema.
	Generar nuevos aprendizajes de mayor profundidad, propios del área de conocimiento, como por ejemplo los adquiridos en especializaciones posteriores como el doctorado.
	Ser acordadas por una <i>comunidad universitaria</i> , a partir del consenso y la participación de todos los miembros de la comunidad a través de la que se vincula el mundo académico con el profesional, por la influencia de los participantes en la definición.
	Ser aprendidas y evaluadas durante el tiempo en el que los estudiantes estén en la universidad. Deben “garantizarse” –tanto en su enseñanza como en su evaluación– durante el tiempo de permanencia como estudiantes.
NO SON...	Traspasar el conocimiento disciplinar.
	Preparar a los graduados como <i>agentes del bien social en un futuro desconocido</i> , preparándolos para afrontar un contexto de incertidumbre.
	Vincular al futuro graduado con su rol como ciudadano a través de la dimensión deontológica de su perfil de formación.
	Una adquisición de saberes, destrezas o conductas básicas, adquiribles en etapas previas de escolarización y necesarias para el desempeño ciudadano básico (lectura -leer un diario-, escritura -conocer el alfabeto-, cálculo -aplicar las operaciones matemáticas-).
	Habilidades profesionales concretas e instrumentales. Adquiribles con la práctica y descontextualizadas –o independientes– de sus fundamentos.
AUNQUE DEPENDE DE CADA INSTITUCIÓN, OPERATIVAMENTE SE PUEDEN CLASIFICAR EN...	Afirmaciones cerradas o definitivas sobre lo que el estudiante será capaz de hacer a lo largo de su vida personal y profesional.
	Un saber demostrable que no pueda ser medido o captado en el contexto curricular de la titulación, pues, entre otras razones, la formación universitaria requiere dar cuenta de los saberes adquiridos por sus estudiantes.
	Competencias nucleares: corresponden a las que son propias de la universidad, otorgan la impronta y el sello de identidad institucional.
	Competencias transversales: son las que atraviesan a varias disciplinas y, consecuentemente, deben desarrollarse a través del trabajo conjunto de ellas.
	Competencias específicas: son propias del área, la titulación o la asignatura. Otorgan lo propio y distintivo de la profesión

Finalmente, las competencias desarrolladas en el contexto universitario se construyen a partir de la epistemología del área de conocimiento en la que se originan y adquieren, además de interactuar en forma permanente con las demandas del entorno social, profesional y laboral.

2.6. A modo de síntesis

A lo largo de este Capítulo se ha presentado la etimología del concepto de competencias, describiendo los orígenes y sus diferentes matices. Asimismo, se ha diferenciado las competencias de otros términos afines provenientes del ámbito de la formación profesional y del lenguaje didáctico.

Se asume, en este contexto y en el marco de esta Tesis, el concepto de competencia como *una actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas* (García San Pedro, 2007, p. 78). Esta concepción destaca la dimensión originaria de la persona, que resuelve un problema en un contexto de incertidumbre. Esta característica abre la posibilidad de responder a la complejidad del contexto. Ser competente a partir de una formación universitaria no es transferir de modo mecánico los saberes adquiridos, sino dar una respuesta efectiva y exitosa a la demanda o problema, a partir de la interpretación del contexto y la combinación de los saberes y sus fundamentos.

La revisión de la literatura posibilita establecer tres características sobre la naturaleza de las competencias que permanecen constantes más allá de autores y tendencias. En primer término su *multivocidad*, es decir, no existe unidad de criterios en su conceptualización, cambia según los autores, los niveles educativos y los destinatarios; segundo, su *contingencia*, porque responde a distintos fines y circunstancias contextuales. En tercer término, su *historicidad* puesto que su formulación, a diferencia del enfoque sobre el desarrollo de capacidades, queda limitada al tiempo y da cuenta del desempeño en un momento dado.

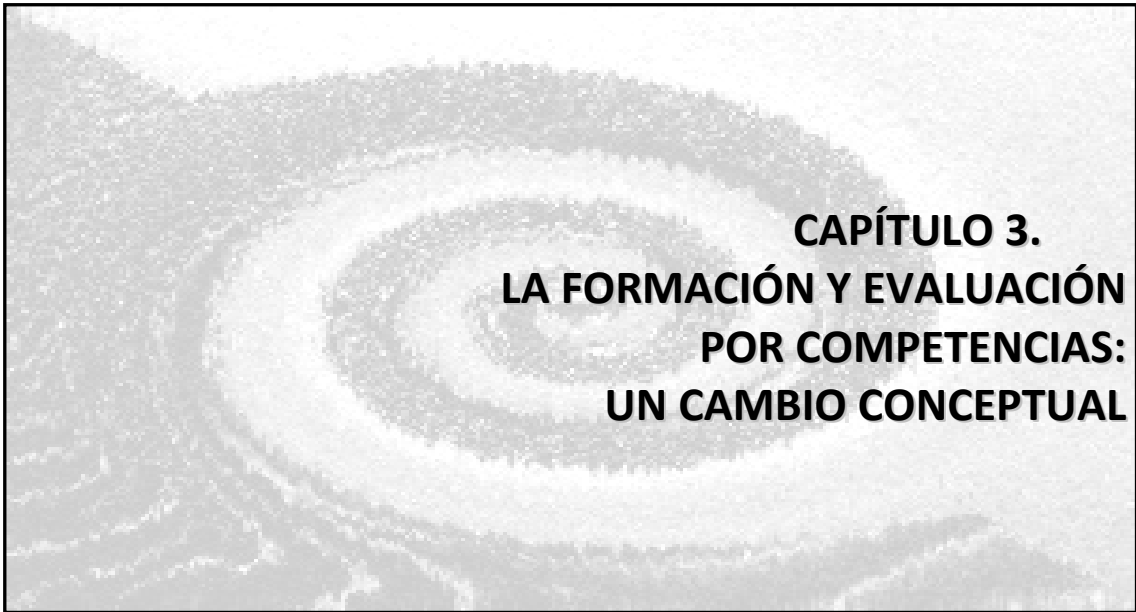
En esta Tesis, el concepto de competencias se asume en un sentido amplio, considerando su naturaleza desde una concepción *global, holística, integradora y reflexiva*. El desarrollo de las competencias universitarias no puede reducirse a una lista de tareas o a desempeños atomistas, que reduzcan al estudiante en sus posibilidades. Es importante, desde la perspectiva asumida en esta investigación, que las competencias universitarias promuevan desempeños integrados, complejos, abiertos a la combinación creativa y a la búsqueda de soluciones nuevas construidas a partir de la epistemología en la que se inscriben. En consecuencia un estudiante universitario competente no sólo sabe actuar o responder a una situación, sino que sabe por qué da esa respuesta o actúa de ese modo y no de otro y puede anticipar las consecuencias de su desempeño. En los mejores casos, podría esperarse que los estudiantes presenten soluciones alternativas, expliquen los fundamentos y asuman una decisión de actuación considerando aspectos vinculados a los valores y a la repercusión social, cultural, económica o tecnológica, por ejemplo.

Otro aspecto que deriva del enfoque sobre la naturaleza de competencias asumido en esta investigación es que, el *compromiso con el aprendizaje* es un elemento esencial para el desarrollo de las competencias. Este aporte se recoge de Velde (1999) quien lo ve como *compromiso intencional*, como la oportunidad del sujeto de recrearse a sí mismo a través del *desarrollo gradual de la conciencia sobre el mundo y sobre sus posibilidades*.

La competencia como constructo con antecedentes complejos es una *manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social*. Si no confluyen estos cuatro componentes no se puede afirmar el logro de una competencia, sino de un componente particular. Es precisamente este rasgo el que promueve el cambio curricular en el contexto universitario puesto que *requiere una aplicación contextualizada, transferida a una situación de aprendizaje-evaluación auténtica*.

El carácter reflexivo (Schön, 1983; Cheetham y Chivers, 1996, 1998) es decisivo en la naturaleza de las competencias universitarias. Estas competencias, orientadas al aprendizaje permanente, incorporan como condición necesaria la reflexión para la actuación exitosa y sobre los resultados obtenidos. La reflexión permite modificar o reforzar las respuestas dadas al contexto, incluso, modificar las concepciones del estudiante sobre su rol y su desempeño. Como se afirmó más arriba, el sujeto no se queda en el ámbito de la reflexión basada en el feedback recibido, sino que la modificación en la concepción de su rol profesional promueve una mejora de sus competencias.

En consecuencia, las competencias universitarias se caracterizan por tener una naturaleza compleja, global, holística, integradora y reflexiva; promueven el desarrollo del compromiso del estudiante con su aprendizaje como forma de *desarrollo gradual de la conciencia sobre el mundo y sobre sus posibilidades*. Son acordadas mediante la participación de los miembros de la comunidad universitaria, abiertas al contexto del que se nutren y favorecidas a través del desarrollo de experiencias de aprendizaje auténticas.



CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN Y EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: UN CAMBIO CONCEPTUAL

La formación y la evaluación por competencias son dimensiones de un modelo que cada vez tiene mayor presencia en el ámbito de la Educación Superior española, en gran medida a causa del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

En las dos últimas décadas del siglo XX, la tendencia a evaluar las competencias³ se desarrolla a través de políticas educativas específicas del ámbito de la formación profesional en países como Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica, Reino Unido y más recientemente en Dinamarca, Suecia, Irlanda y otros países europeos (Adam, 2004). No obstante, es en estos últimos años cuando esta tendencia se ha trasladado de la formación profesional a la Educación Superior.

En el contexto español, el modelo universitario, heredero de la tradición humboldtiana, es de un marcado carácter academicista, centrado en el profesor y su enseñanza. González Sanmamed advertía en el año 2005 que la reforma universitaria para adaptar en España el modelo de convergencia europeo pasaba por tres desafíos fundamentales: a) Repensar los estudios que se ofrecen y su organización (diseño de títulos, referentes, consecuencias, recursos, normativa,...); b) Repensar el diseño de las materias (para favorecer el desarrollo de las competencias transversales y las específicas de una titulación) y c) Repensar cómo se enseña, es decir, revisar la

³ Los antecedentes históricos del movimiento de las competencias provienen de diversas fuentes como la industria, la Psicología, la Filosofía, la Lingüística (García San Pedro, 2007, 2009; Navío 2001; Tobón, 2004). Paralelo al desarrollo de los antecedentes del movimiento de las competencias pueden establecerse algunos momentos claves para la historia de la *evaluación por competencias*. El primer antecedente se encuentra en Pavlov (1849-1936) y sus teorías sobre el condicionamiento. A principios del siglo XX, la escuela conductista americana, a través de Watson y Skinner, quienes sostienen que la conducta humana es una respuesta a estímulos externos. Estas aportaciones se extienden al campo de la investigación educativa, los negocios, la industria y las fuerzas armadas estadounidenses (Adams, 2004).

metodología. En esta línea, señalaba además que el *cambio conceptual* apunta a la necesidad de mejorar la formación didáctica del profesorado y de arbitrar mecanismos de apoyo y asesoramiento a los docentes que inicien procesos de innovación en su desempeño profesional (González Sanmamed, 2005).

En este sentido, la integración de la formación y evaluación por competencias representa un *reto de dimensiones conceptuales y consecuencias prácticas* para el modelo formativo universitario y para sus agentes educativos.

Este Capítulo tiene el propósito de caracterizar los fundamentos de la evaluación por competencias en el contexto universitario. Para responder a este propósito, se organizan cuatro bloques conceptuales. El primer bloque define la formación y evaluación por competencias. El segundo y tercer bloque recogen de la literatura internacional algunos modelos de formación y de evaluación por competencias que sirven para identificar los distintos aspectos de este enfoque. Por último, el cuarto bloque, sintetiza los elementos que intervienen en el cambio conceptual a partir del aporte de investigaciones sobre la integración de la evaluación por competencias en titulaciones universitarias. Estos aportes son decisivos para el diseño de un modelo de evaluación por competencias en el contexto universitario.

3.1. La formación y evaluación por competencias

La formación por competencias en la Educación Superior es sólo un indicador del cambio que está ocurriendo en el modelo educativo universitario global -y especialmente en el contexto español (Mora, 2008, 2006; Mora y Vidal, 2005)- para responder a las necesidades y los desafíos del nuevo siglo. Por ejemplo, aumentar el diálogo entre la universidad y la sociedad, integrarla en la Sociedad del Conocimiento, contribuir a elevar el nivel de vida mundial aportando soluciones a los problemas sanitarios, sociales, educativos, entre otros que están pendientes, son desafíos que señala insistentemente la UNESCO (UNESCO, 1998, 2009), incluso señala la necesidad de llevar a cabo esfuerzos *para lograr que los educandos obtengan buenos resultados* (UNESCO, 2009).

En el contexto español, como se expresó en el Capítulo 1, las conclusiones del informe Reflex (ANECA, 2007) señalan que el modelo de aprendizaje de la universidad española se caracteriza por tener *una enseñanza eminentemente teórica*, con niveles bajos en lo concerniente a la enseñanza práctica, en comparación con el resto de los países participantes en el estudio.

En este sentido, la integración de las competencias en la formación universitaria es una respuesta concreta al objetivo de promover una educación más relevante, más efectiva y de carácter práctico, distinta al modelo hasta ahora vigente. La formación por competencias, como parte de un enfoque centrado en el estudiante, presenta algunas diferencias con el modelo tradicional de las clases universitarias. Por ejemplo, Rué (2008, p. 3) caracteriza esta diferencia a través del binomio enfoque *hegemónico o dominante* en las prácticas universitarias y el enfoque *por competencias* (Cfr. Tabla 10).

Tabla 10: Características del enfoque de formación dominante y el de competencias. Fuente: Rué, 2008.

ÁMBITO CONSIDERADO	PRIORIDADES	
	ENFOQUE DOMINANTE	ENFOQUE POR COMPETENCIAS
EL REFERENTE DE LA FORMACIÓN	La reproducción y aplicación del conocimiento generado I+D.	La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación, I+D+I.
FOCO O EJE DE LA FORMACIÓN	Los programas académicos.	Los estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales.
ACCESO DOMINANTE AL CONOCIMIENTO	Enfoques transmisivos Lógico-deductivos. Racionalidad intelectual.	Enfoques socio-constructivistas. Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender en y sobre la acción.
CONTEXTOS FORMATIVOS	Aulas, reales, virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada.	Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales.
CONCEPCIÓN DEL CONOCIMIENTO	Dualidad teoría/ práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización.	Integración teoría y acción práctica. Importancia de lo contextual. Integración diversidad de puntos de vista. Innovación
CONCEPTO DE LOGRO ACADÉMICO	Adaptación a la norma.	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia.
EVALUACIÓN	Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final.	Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final.
ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN, (SENTIDO DE AGENCIA DE LOS FORMADORES)	Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales.	De acuerdo con las intencionalidades y habilidades docentes de los que la proponen.
FUNCIÓN CENTRAL EXIGIDA AL ESTUDIANTE	Adaptativa	Sentido de la propia responsabilización. Cooperación Reflexividad. Autoevaluación

Como puede observarse a través de la Tabla 10 los modelos formativos son claramente diferentes. El enfoque por competencias, marcado por el carácter práctico, se orienta hacia los resultados, la transferencia, la complejidad, la innovación, y en virtud de esas posibilidades es que puede contribuir a dar respuesta a los desafíos que se le presentan a la educación universitaria.

No obstante, entre el *modelo de tradicional* o dominante vigente hasta ahora y el *modelo de competencias*, existen, conceptualmente algunas diferencias. Se distinguen, en consecuencia tres conceptos: *el modelo o enfoque tradicional*, centrado en el profesor y orientado a la enseñanza; el *modelo basado en competencias o de competencias*, generalmente aplicado en la formación profesional, directamente focalizado en las salidas profesionales y en las competencias laborales; y el *modelo por competencias* que responde a la integración de competencias académicas (Díaz Barriga, 2006) en el perfil de la titulación. La formación profesional y los estudios de másters *profesionalizadores*, por ejemplo, llevan a la práctica modelos basados enteramente en competencias, mientras que dentro de la oferta formativa de los nuevos títulos de Grado se estaría desarrollando el enfoque por competencias, objeto de análisis del Estudio de Campo de esta Tesis.

La Tabla 11 expresa la diferencia entre los modelos *tradicional*, *por competencias* y *de competencias*. Los criterios están elaborados a partir de Catalano, Avolio y Sladogna (2004) Díaz Barriga (2006), Peluffo (2004) citado en Peluffo y Knust (2009, p. 3-4), y Yániz (2005, 2008).

Tabla 11: Caracterización de los modelos de enseñanza tradicional, por competencias y de competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de autores varios.

CRITERIOS	MODELO TRADICIONAL	MODELO POR COMPETENCIAS	MODELO DE COMPETENCIAS
DISEÑO CURRICULAR	Diseño curricular por asignaturas. Plan de formación que apunta a aprendizajes formales en una disciplina del conocimiento.	Diseño centrado en materias, integradas y orientadas que responden a los distintos perfiles profesionales de la titulación.	Diseño curricular modular ⁴ , plan de formación cuyos componentes desarrollan una unidad de competencia, basado en el análisis funcional o de tareas. Se establecen estándares de competencias laborales ⁵ .
PERFIL DE EGRESO	Perfil generalmente de tipo académico, disciplinar. Enfatiza los saberes conceptuales, las áreas de conocimiento especializadas.	Perfil académico-profesional combina competencias profesionales y académicas.	Perfil muy vinculado al ámbito laboral. Altamente especializado en su perfil ocupacional.
CÁLCULO DE LA CARGA DE TRABAJO	Se gestionan horas docentes.	Se gestionan horas docentes y carga del estudiante, se tiende a instalar un sistema de créditos ⁶ transferibles para permitir la movilidad curricular.	Sistema de créditos transferibles gestionado por medio de la carga de trabajo que lleva a un estudiante lograr una determinada competencia en cierto espacio de tiempo.
UNIDAD DE DESARROLLO CURRICULAR	Asignaturas, orientación disciplinar, enfoque conceptual y metodológico centrado en la enseñanza.	Materias, módulos a través de las cuales están distribuidos los niveles de competencias.	Módulos. Pueden ser diseñados por situaciones profesionales, en torno a problemas o por medio de proyectos, entre otros.

⁴ Un módulo es un programa completo de formación que se articula a lo largo de un período académico, desarrolla una unidad de competencia a través de estrategias y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Un módulo responde a un modelo pedagógico permite flexibilidad en el currículo y potencia el aprendizaje autónomo. Un módulo no es una unidad de aprendizaje, temática o un curso, tampoco es igual a una asignatura.

⁵ Por ejemplo, un *diseño curricular basado en competencias* en el ámbito de la formación profesional es un documento elaborado a partir de la descripción de los desempeños esperados en un área ocupacional, para resolver los problemas propios del ejercicio del rol profesional. Consta básicamente de cuatro elementos: marco de referencia, objetivos generales, estructura curricular modular y carga horaria (Catalana, Avolio y Sladogna, 2004, p. 91).

⁶ En el caso español, Ley Orgánica de Universidades (España, 2001) propone, la implantación de un sistema de créditos (Título XIII, Art. 88.3). Un crédito es la *unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas*. Puede ampliarse con el informe técnico para el caso español disponible en http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/ECTS/CRUE_Credito_europeo.pdf

ROL DOCENTE/ MODELO METODOLÓGICO	Tradicional, carácter transmisivo. Modelos pedagógicos centrados en los contenidos.	Mixto: alterna rol tradicional con el de orientador, tutor. Modelos pedagógicos mixtos, combinan enseñanza magistral, con aprendizajes por problemas, proyectos o similar.	Rol docente mediador, modelo pedagógico está centrado en el estudiante y en un enfoque crítico o centrado en problemas.
ROL DEL ESTUDIANTE	Receptor, pasivo, dependiente del profesor y de su planificación.	Participante, activo, aunque permanecen espacios de clases magistrales. Se tiende a dar información sobre cómo será su proceso de aprendizaje, y bajo qué criterios se evaluará su desempeño.	Activo y con espíritu emprendedor define su plan de estudio asistido y mediado por los docentes. El estudiante cuenta desde el inicio con información sobre el proceso de aprendizaje, los recursos con que va a contar y los estándares para la evaluación de su desempeño y para su autoevaluación.
PROGRAMA DE ESTUDIOS/GUÍA DE APRENDIZAJE	Programas de estudios centrados en actividades docentes y en objetivos de enseñanza.	Guía de aprendizaje diseñada, a partir de las capacidades y competencias académicas y profesionales. Metodologías activas, centradas en el trabajo del estudiante. Comunica el proceso y criterios de evaluación.	Guía de aprendizaje que han sido definidas por medio de modelos metodológicos de aprendizaje autónomo, adecuado y pertinente al tipo de competencia que se debe formar.
EVALUACIÓN	Centrada en la enseñanza y con carácter sumativo. Calificación por asignaturas. Heteroevaluación.	Centrada en el estudiante. Carácter formativo y sumativo. Sistema mixto de evaluación con descriptores de niveles de desempeño para las competencias definidas por el profesorado o estableci- dos a nivel institucional. Heteroevaluación, autoeva- luación, coevaluación.	Centrada en el estudiante. Carácter formativo y sumativo. Evaluación y certificación formal de competencias en contextos reales o simulados, existen Bancos de Ítems y Pruebas Oficiales. Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación.

Como puede apreciarse en la tabla precedente, algunas diferencias entre los enfoques son de grado, pero otras diferencias son cualitativas. Por ejemplo, mientras que las características entre el enfoque tradicional y los de competencias presentan importantes diferencias cualitativas, entre el enfoque *por competencias* y *de competencias*, no parece estar tan clara la diferencia. Díaz Barriga (2006, p. 17) señala que las prisas en la aplicación del enfoque por competencias en la educación (básica y superior) se caracteriza por la falta de reflexión conceptual que ha llevado a muchas confusiones y aplicaciones incompletas. Por ejemplo, el enfoque de competencias (o basado en normas de competencias) parte del análisis funcional, lo que se ha traducido en la práctica educativa en objetivos operacionales, generando curriculums fragmentados que lejos están de desarrollar la integración y la transdisciplinariedad que den respuesta a la complejidad del saber actual.

Por otro lado, podría identificarse a la formación profesional como orientada básicamente por el enfoque *de competencias*, sin embargo, modelos como el de los investigadores holandeses Wesselink, Biemans y Mulder (2007) proponen evaluar la *integración* del aprendizaje basado en competencias (de competencias, según la clasificación utilizada más arriba) en los programas de formación profesional de Holanda.

Ante las discrepancias y los matices en las clasificaciones existentes, la revisión de la literatura permite establecer dos puntos de partida: por un lado que el enfoque *de competencias* se basa esencialmente en el análisis de tareas, por lo cual su adopción acrítica en el contexto universitario, restarían capacidad para recoger otros valores propios de la cultura universitaria (Díaz Barriga, 2006; Perrenoud, 2004, 2008). Por otro lado, las competencias académicas propias de la formación universitaria tienen que transferirse e integrarse *efectivamente* a la sociedad. Esto significa que el desarrollo curricular genere espacios para la transferencia efectiva de estas competencias a través de proyectos, innovaciones, intervención social, entre otras posibilidades (cfr. Tabla 10).

En consecuencia, entre la necesidad de recoger críticamente los aportes de un modelo formativo centrado en el estudiante y con énfasis en los desempeños, y la necesidad de que el saber académico traspase las fronteras de las aulas universitarias, la formación *por competencias* puede resultar una alternativa crítica, construida desde las propias titulaciones universitarias para dar respuesta al nuevo modelo educativo centrado en el estudiante. Por esta razón, las reflexiones y conclusiones que se presentan en esta Tesis se enmarcan bajo en el enfoque *por competencias*.

3.2. Modelos de formación por competencias

La formación por competencias se caracteriza por la movilización de los saberes, la gestión de la información y la combinación de criterios y valores que promueven en el estudiante una respuesta a problemas y situaciones de las distintas áreas del conocimiento, la cultura, la sociedad y los recursos naturales, entre otros. Para Yániz (2008) *incorporar el concepto de competencia implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria (p. 2)*.

Desde el enfoque asumido en esta Tesis, la incorporación de la formación por competencias puede ser vista como una innovación, no obstante conlleva a la reflexión sobre los fundamentos ontológicos, antropológicos, éticos y epistemológicos sobre los que se construye y a los que da respuesta (Cfr. Capítulo 2).

En el plano del desarrollo de la formación por competencias, la revisión de la literatura permite identificar dos clases de modelos de formación por competencias. El primer enfoque nace a partir de los autores ingleses Drummond, Nixon y Wiltshire (1998) y clasifica los modelos según la forma en la que se integran o desarrollan las competencias a lo largo del currículo. El segundo enfoque desarrollado por Bennet, Dunne y Carré (1999) clasifica los modelos según el componente que enfatizan, entre ellos las competencias transversales, el contenido, la conciencia o el lugar de trabajo. Los apartados siguientes presentan el desarrollo extenso de estos modelos.

3.2.1. Según la forma de desarrollar las competencias en el currículo.

El criterio central para definir este enfoque de la formación por competencias se encuentra en el trabajo de Drummond, Nixon y Wiltshire (1998), que parten de la forma de integrar el desarrollo de las competencias en el currículo. Sobre estos autores se integran los aportes de Fallows y Steven (2000a y 2000b), Kift (2002), Robley, Whittle y Murdoch-Eaton (2005).

Desde este criterio, se pueden establecer tres vías o modalidades: la modalidad de desarrollo integrado, en paralelo o basada en proyectos, practicum o trabajos de Fin de Grado o Proyecto Final según los contextos. Estas modalidades se sintetizan en la Tabla 12.

Tabla 12: Enfoques de la formación por competencias según la forma de desarrollar las competencias en el currículo. Fuente: Elaboración propia a partir de Drummond y otros (1998), Fallows y Steven (2000a y 2000b), Kift (2002), Robley y otros (2005).

MODALIDAD	DESARROLLO INTEGRADO EN EL CURRÍCULO	DESARROLLO PARALELO AL CURRÍCULO	TRABAJO BASADO EN PROYECTOS O PRACTICUM
CARACTERÍSTICAS	Las competencias son desarrolladas dentro del currículo. Su desarrollo ocurre en diferentes niveles a través del programa, módulos centrales, trazado progresivo o no progresivo, desarrollo basado en proyectos.	Implica el desarrollo de las competencias en módulos paralelos, sin vinculación directa con el currículo. Por ejemplo los programas específicos de desarrollo de estudiantes y las tutorías diseñadas ad hoc.	Desarrolla competencias estrechamente ligadas a la profesión ⁷ . Permite profundizar áreas de interés del perfil profesional. Generalmente se aplican a cursos de especialización donde se requiere que los estudiantes pasen un tiempo en prácticas.
POSIBILIDADES	Ofrece una visión integrada de las competencias. Desarrollo “situado” de las competencias en el contexto de aprendizaje y con base en el conocimiento. El contexto está diseñado específicamente para el desarrollo de las competencias establecidas.	Desarrollo explícito de las competencias en cada módulo. El desarrollo de las competencias no interfiere en el trazado del currículo. Las asignaturas troncales no se ven afectadas. Se amplían las experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Puede ser revisado y adaptado independientemente del trazado curricular.	Esta aproximación promueve que los estudiantes participen y colaboren en un proyecto interno o externo. Los empleadores valoran como la mejor forma en la que los estudiantes desarrollen las competencias vinculadas al mundo profesional.
DIFICULTADES	Exige una adaptación muy alta de las asignaturas o módulos. Aún cuando esta opción parece tener ventajas intrínsecas muy apreciables en comparación con los otros dos enfoques, existe evidencia de que su implementación presenta muchas dificultades operativas.	Si bien su desarrollo puede ser más focalizado, corre el riesgo de perder significatividad. El desarrollo de las competencias aislado del contexto de aplicación dificulta la transferencia. Las investigaciones revelan que, en general, los estudiantes no valoran el valor académico de estos módulos de desarrollo específico.	El número excesivo de estudiantes dificulta la localización de ámbitos de prácticas y se suma la dificultad de tutorizar el seguimiento de los estudiantes y su evaluación. Ante esta dificultad, algunas instituciones optan por desarrollar proyectos simulados.

Si bien la sistematización que ofrece la Tabla 12 permite analizar la forma en la que se integran y se desarrollan las competencias en el currículo, los autores destacan que la

⁷ Por ejemplo, el modelo de medicina de la Universidad de Leed comprende 15 proyectos diseñados específicamente para el desarrollo de las competencias a lo largo de los 5 años, lo que supone un cuarto del currículo. El primer año los estudiantes desarrollan competencias genéricas a través de programas claramente definidos y estructurados. En los últimos años, transfieren estas competencias a entornos clínicos con la intención de que en forma gradual adquieran competencias que les otorguen autonomía y profesionalidad (Robley, Whittle y Murdoch-Eaton, 2005, p. 223).

clasificación establecida es compatible con la aplicación de modelos mixtos, de acuerdo a la realidad institucional y el contexto de las disciplinas particulares.

En líneas generales, los desarrollos *en forma integrada* son los más efectivos con respecto a las oportunidades para adquirir las competencias, pero también cabe decir que son los más complejos de concretar. En la práctica, la consolidación de este tipo de modelos depende de elementos como el tiempo de aplicación y los ajustes permanentes en el trazado, las estrategias de enseñanza y de evaluación. El caso del Alverno College, en Estados Unidos, es un ejemplo de desarrollo integrado de las competencias a través de los módulos de formación. El modelo aplicado en esta institución lleva más de treinta años de experiencia consolidada y se encuentran numerosas publicaciones sobre los aspectos de mejora que han sido objeto de estudio y de investigación (Alverno College Faculty, 2005; Ewell, 2001; Mentkowski et. al, 1982; Mentkowski y Doherty, 1980; Mentkowski, 1991; Mentkowski y otros, 2000).

Los desarrollos de las competencias *en forma paralela* al currículo tienen la ventaja de ofrecer oportunidades concretas de formación. Se basan fundamentalmente en el principio de que las competencias no pueden ser adquiridas en el vacío y, en consecuencia, deben vincularse necesariamente a áreas o módulos disciplinares. A través de módulos diseñados *ad hoc*, por ejemplo, brindan a los estudiantes oportunidades de desarrollo específico. Este enfoque, ve reducida su efectividad si no hay una planificación concreta de la transferencia de las competencias trabajadas en los módulos al resto del currículo. Por ejemplo, puede ocurrir un *aislamiento curricular* en módulos para desarrollar competencias vinculadas al estudio independiente o autónomo, si no existen oportunidades de transferencia concretas para demostrar la adquisición de las competencias en el resto de las materias.

El desarrollo de competencias *a través de proyectos* de Fin de Grado, pasantías, residencias o *practicum*, se presentan como los más efectivos en relación a las competencias profesionales. Presentan la complejidad de la organización, la monitorización del proceso y la evaluación, pero como oportunidad formativa puede llegar a ser la más enriquecedora, especialmente para los cursos más avanzados.

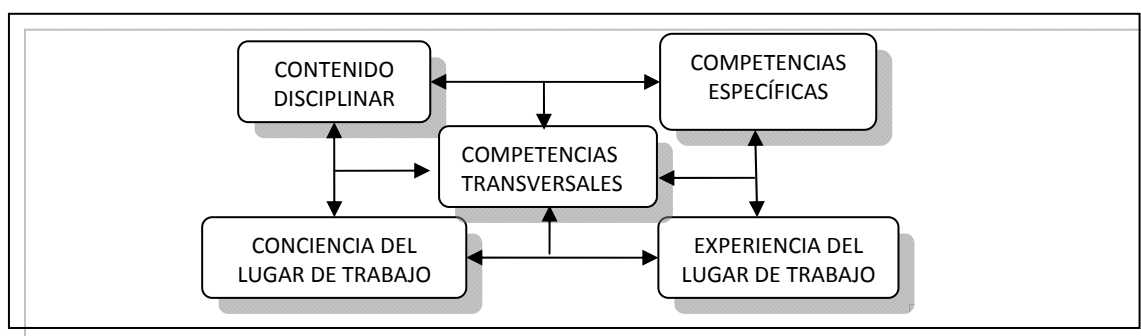
Otros aspectos que destacan los autores es que ninguna competencia puede ser enseñada *per se* (Drummond y otros, 1998; Kift, 2002), es decir que la transferencia de las competencias depende directamente de la posibilidad de aplicarlas en diferentes contextos. En consecuencia, cualquiera sea la forma de desarrollo que se lleve a la práctica, una formación efectiva requiere, por un lado, diseñar un programa estructurado y coherente a través de los diferentes cursos y, por otro lado, comprometer a todos los estudiantes e implicarlos en una progresión gradual entre los niveles establecidos.

Para estos autores, esto no es imposible pero sí es difícil de lograr si no es asumido institucionalmente. Su desarrollo efectivo depende, en gran medida, de contar con estrategias institucionales orientadas a la mejora que promuevan el desarrollo profesional del profesorado implicado (formación, revisión por pares, talleres, sesiones de trabajo...) que faciliten la transferencia y la articulación del trabajo formativo favoreciendo la gradualidad y la continuidad en el desarrollo de las competencias. Consecuentemente, la implantación de la formación por competencias para estos autores, reúne cambios y decisiones colegiadas, multidimensionales y sistémicas.

3.2.2. Según el componente enfatizado

El modelo desarrollado por Bennet, Dunne y Carré (1999) surge a partir de un estudio de campo que implicó 32 profesores, 16 departamentos de 4 instituciones universitarias. En el modelo se distinguen cinco elementos: contenido disciplinar, competencias disciplinares (específicas), experiencia en el lugar de trabajo, conciencia del lugar de trabajo y competencias genéricas (transversales). Tanto el contenido disciplinar como las competencias específicas, son interdependientes aunque, a efectos del análisis, se encuentran separados. La Figura 7 representa el modelo de formación por competencias propuesto por estos autores.

Figura 7: Modelo de formación por competencias propuesto por Bennet y otros (1999)



Además de los cinco componentes, el modelo presenta un marco de referencia compuesto por cuatro competencias de gestión –de uno mismo, de los otros, de la información y de las tareas (Tabla 13). Estas competencias son transversales, pueden ser aplicadas en cualquier disciplina de cualquier curso universitario, en el lugar de trabajo así como en otro contexto.

Tabla 13: Marco para el desarrollo de competencias transversales. Fuente: Bennet y otros (1999) adaptación.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESCRPCIÓN
GESTIÓN DE UNO MISMO	Gestión del tiempo; Establecimiento de objetivos, prioridades y estándares; Responsabilizarse del propio aprendizaje; Escuchar con interés; Emplear habilidades académicas variadas (análisis, síntesis, argumentación); Desarrollar y adaptar estrategias de aprendizaje; Demostrar flexibilidad mental; transferir el aprendizaje y la metacomprensión; Planificar y trabajar en torno a objetivos de medio y largo alcance; Clarificar con espíritu crítico pero de forma constructiva; Manejo del estrés.
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN	Emplear recursos de información apropiados; Usar apropiadamente la tecnología y los recursos; Manejar con efectividad volúmenes significativos de información; Emplear un lenguaje y formas apropiados en diversos contextos; Interpretar fuentes de información variada; Comunicar ideas e información competentemente (oral, escritas y visual-mente.); Responder a diferentes propósitos, audiencias y contextos; Emplear la información de forma crítica e innovadora.

COMPETENCIAS TRANSVERSALES	DESCRPCIÓN
GESTIÓN DE LOS OTROS	Concretar tareas acordadas; Respetar el punto de vista y los valores de los otros; Trabajar pro-ductivamente en entornos cooperativos; Adaptarse a las necesidades del grupo; Defender y justificar perspectivas y acciones; Tomar iniciativas y liderar a otros; Delegar y permanecer en segundo plano; Negociar; Ofrecer críticas constructivas; Asumir el rol de coordinador, jefe...; Aprender en contexto colaborativos; Asistir y acompañar a otros en el aprendizaje.
GESTIÓN DE LAS TAREAS	Identificar y Conceptualizar temas; Establecer prioridades; Identificar opciones estratégicas; Planificar y desarrollar proyectos; Organizar subtareas; Utilizar y desarrollar estrategias apropiadas; Evaluar resultados.

El modelo de Bennet y otros (1999) expresa las conexiones que pueden darse entre sus elementos, dependiendo de las intenciones y propósitos de los formadores. Por otro lado, el modelo no asume una direccionalidad del aprendizaje, el contenido puede ser aprendido dentro de la clase con la intención de ser transferido al lugar de trabajo, o, por el contrario, desde el lugar de trabajo o de prácticas se promueven aprendizajes que luego se reflexionarán en el aula. Lo que destacan los autores es la necesidad ineludible de *planificar* la transferencia de los aprendizajes, favoreciendo la diversidad de estilos, experiencias y contextos.

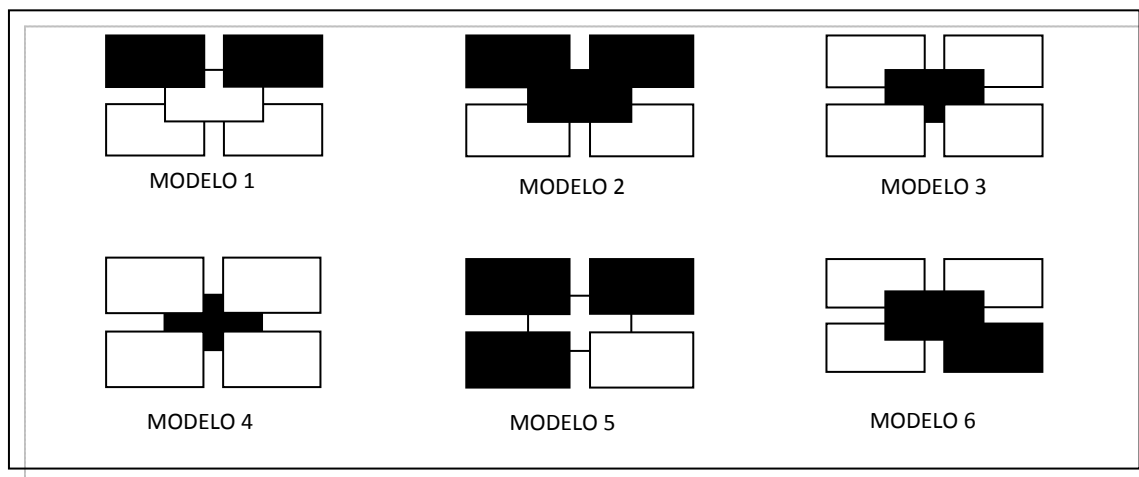
Una conclusión del estudio es que la distinción entre *core skills* y *generic skills* es compleja y varía entre las distintas disciplinas (lo que en nuestro contexto serían las competencias específicas y transversales). Una competencia que para un área determinada puede ser central, en otra puede ser interpretada como genérica y, por tanto, puede dictarse en un módulo paralelo. Por esta razón en la ilustración, el elemento central penetra en los restantes cuatro elementos, ejemplificando la diversidad de sus relaciones (Figura 8).

En algunos módulos o cursos el contenido y/o las competencias transversales pueden ser enseñadas a través de la experiencia laboral, por lo que, en muchos casos se planifican las estancias en centros o pasantías, o se simulan situaciones semejantes al mundo del trabajo. Este aspecto queda representado por los elementos inferiores del modelo. En este punto se debaten dos perspectivas de la psicología del aprendizaje que influyen en el desarrollo de las competencias y que se detallan en el Capítulo 4. Por un lado se encuentra la *perspectiva cognitiva*, que asume que el conocimiento y las habilidades son propiedades internas del individuo y, en consecuencia, corresponde a los educadores la identificación de las condiciones de enseñanza que más efectivamente favorezcan su utilización en contextos externos. Por el otro lado, se encuentran los teóricos del *aprendizaje situado* que postulan que la naturaleza de la situación y de las circunstancias bajo las cuales el conocimiento y las habilidades son adquiridos influencia la transferencia de esas competencias a otros contextos.

Reconociendo la discusión y los enfoques, lo que interesa resaltar de este modelo es la importancia de la dimensión experiencial aportada por el lugar de trabajo, sea mediante experiencias simuladas (por ejemplo, microenseñanza, laboratorios digitales, laboratorios de idiomas, bancos de trabajo) o directas (pasantías por ejemplo) y que la experiencia, como oportunidad de desarrollo de las competencias debe ser planificada.

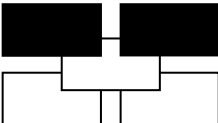
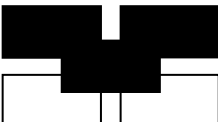
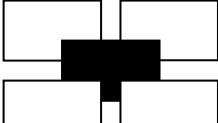
La validez del modelo descansa en su isomorfismo, capaz de adaptarse a las distintas teorías del aprendizaje, prácticas metodológicas, interpretaciones epistemológicas, agendas gubernamentales y tendencias de mercado laboral. Por otra parte, su utilidad permite identificar y sugerir patrones de formación como puede observarse en la Figura 8.

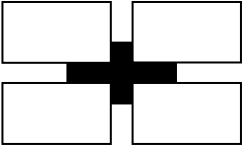
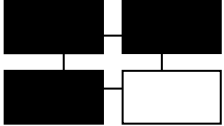
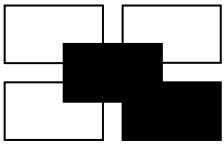
Figura 8: Modelos de formación por competencias en el ámbito universitario. Fuente: Bennet y otros (1999)



Los modelos identificados por Bennet y otros (1999), recogidos en la Figura 9, definen distintos estilos de formación, de aprendizaje y de transferencia de las competencias. Como se anticipó más arriba, pueden utilizarse para identificar las prácticas actuales que se llevan a cabo en un módulo, en un curso, o definir la orientación más general de la titulación, por ejemplo. Por otra parte, puede servir para buscar el modelo o patrón complementario a las prácticas identificadas de cara a promover un desarrollo más integral de las competencias.

Figura 9: Posibilidades de los modelos de formación por competencias en el ámbito universitario identificados por Bennet y otros (1999).

MODELO 1 	ÉNFASIS EN LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARIAS La formación se da dentro del conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina, se desarrollan las competencias específicas de la materia (core skills), mientras que las competencias transversales (trabajo en grupo, reflexión, comunicación, etc.) presentan una naturaleza incidental y se emplean para el mejoramiento de la asignatura.
MODELO 2 	LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES SE CONSIDERAN DE IGUAL IMPORTANCIA El conocimiento sustantivo y sintáctico es desarrollado a través de la adquisición y uso de competencias genéricas específicas. Éstas dan el sentido a través del cual el conocimiento disciplinar es favorecido y mejorado.
MODELO 3 	COMPETENCIAS TRANSVERSALES COMO RESULTANTES DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR El conocimiento disciplinar sólo provee un contexto para la adquisición de las competencias transversales, éstas no son el medio para su aprendizaje.

MODELO 4 	ÉNFASIS EN LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES Implica que la adquisición del conocimiento disciplinar y sus competencias dependen de la elección del estudiante, o pueden encontrarse desvinculadas por completo de su campo de estudio.
MODELO 5 	ÉNFASIS EN EL CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS ESPECÍFICAS CON ALGUNA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS TRANSVERSALES Se focaliza el conocimiento disciplinar y su aplicación, especialmente en áreas profesionales. La comprensión del ámbito laboral es por contactos, bajo simulaciones, o visitas pero siempre ocasionales.
MODELO 6 	ÉNFASIS EN LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES Y EN LA CONCIENCIA CRECIENTE DE LAS DIMENSIONES DEL MUNDO LABORAL El contexto para la adquisición y transferencia de las competencias es la experiencia directa en el mundo laboral. La focalización del conocimiento disciplinar y sus competencias varía de acuerdo a los propósitos de la experiencia.

En síntesis, el enfoque de Bennet y otros (1999) en primer lugar, provee un marco sólido para la discusión y la toma de decisiones sobre la formación por competencias. Aunque es genérico, su flexibilidad permite ser adaptado para revisar o acomodar las perspectivas desde las que se enfocan las materias, las áreas o las titulaciones, combinándolo también con procedimientos de autoevaluación, coevaluación, por ejemplo; por otra parte, sirve como herramienta para la reflexión del profesorado.

Con respecto a la institución, el modelo brinda información para valorar las relaciones entre las intenciones educativas, las expectativas y las prácticas. Por ejemplo, puede ser de gran utilidad una investigación sobre las percepciones de los estudiantes y los profesores frente a los resultados obtenidos, entre otras posibilidades.

3.2.3. Iniciativas para favorecer la formación por competencias en el contexto universitario

Los modelos presentados en el apartado anterior, representan el aporte de la investigación al desarrollo de la formación por competencias. Además de las investigaciones, es importante considerar la aplicación de políticas, ayudas y proyectos educativos del contexto nacional e internacional que tomen la iniciativa y lideren los procesos de cambio. Estas son acciones concretas para favorecer la integración de este enfoque centrado en el estudiante.

La selección que se presenta en este apartado es una muestra de las iniciativas que se desarrollan en el contexto internacional y nacional para favorecer la incorporación de la formación por competencias en el contexto universitario.

El Proyecto Tuning y el proyecto CORE. El modelo desarrollado por el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, 2005) se enmarca dentro del Proceso de Bolonia. El proyecto concretado en diversas fases ha contado con una participación representativa de los países miembro del EEES y distintas áreas del conocimiento. Un objetivo a largo plazo que se plantea este proyecto es lograr un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los

programas de estudio a nivel europeo, el aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente.

En esta iniciativa el concepto de competencias es utilizado como sinónimo de transparencia y mutuo reconocimiento de los resultados bajo un espíritu orientador. La naturaleza de las competencias se caracteriza por un enfoque integrador que considera las capacidades como una combinación dinámica de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que, en conjunto, permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo.

A partir de estos conceptos, se ha diseñado una metodología para la comprensión y comparabilidad del currículo para la cual se introdujeron los términos de resultados del aprendizaje y competencias (Cfr. Figura 10).

Bajo este marco, las titulaciones son reconocidas en términos de *resultados del aprendizaje*, lo que equivale al *conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje*. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

El proyecto señala que al definir los resultados del aprendizaje, se pueden establecer patrones con respecto al nivel requerido de contenido y el conocimiento teórico y/o experimental relacionado con cada área de estudio, a las destrezas académicas de cada área temática y a las competencias genéricas. Estos resultados del aprendizaje tienen que identificarse y ser evaluados en el programa de la titulación, aspecto que contribuye, según esta perspectiva, a estimular su consistencia, al explicitar lo que el estudiante debe aprender.

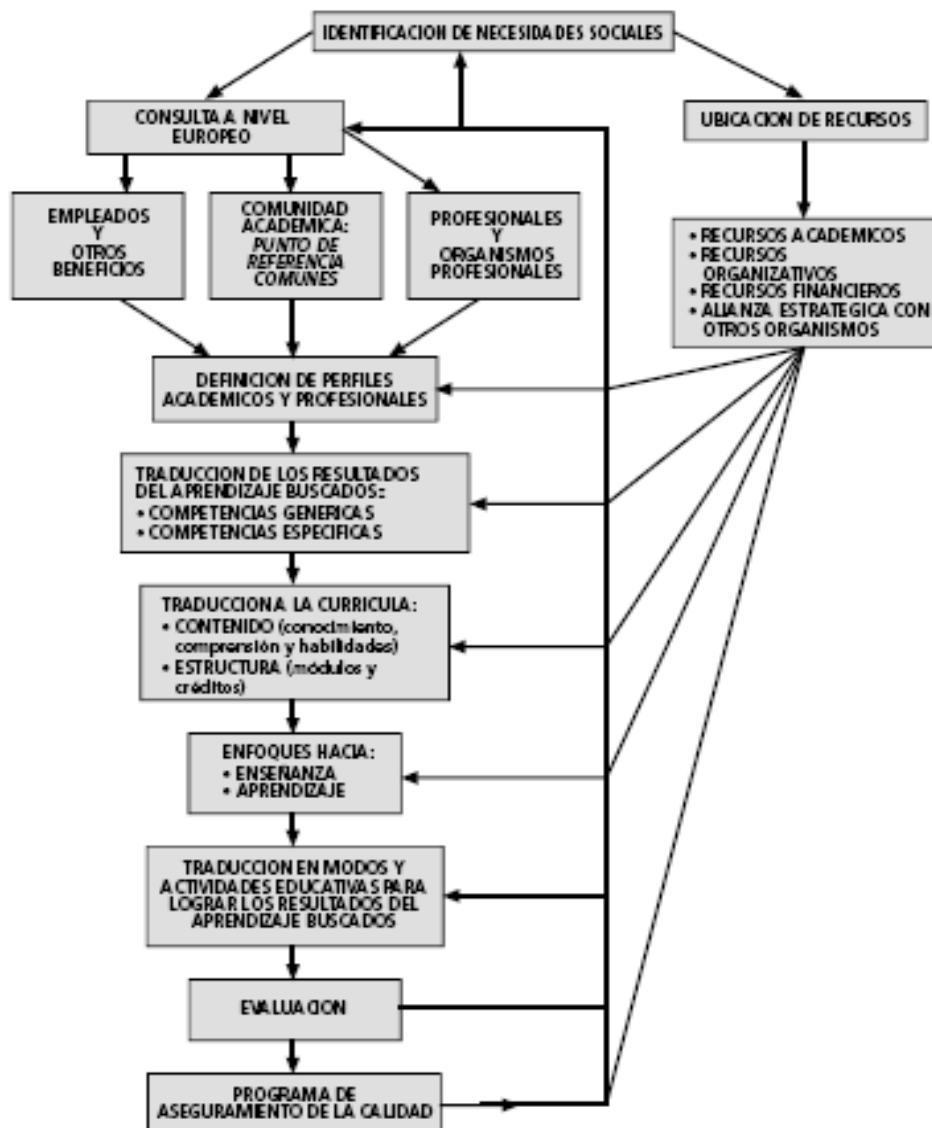
Desde la perspectiva de esta investigación, el mayor desafío al que se enfrenta este proyecto es el desarrollo de la *metodología* para la definición de resultados del aprendizaje y competencias *que de respuesta a los cambios continuos y la formación permanente*. Por otra parte, este modelo no ha estado exento de críticas y de reticencias en la comunidad universitaria. Por ejemplo, el mismo concepto de competencias es interpretado de modo diferente en cada uno de los países miembro del EEES. Otra crítica frecuente es la ambigüedad de la lógica con la que se diferencian y agrupan las competencias.

También es de observar que, dada la magnitud del proyecto, el desarrollo de los fundamentos presenta algunas limitaciones. Por ejemplo, a la luz de la naturaleza de las competencias, enfoques que ofrece parecen confusos. La diferencia entre una visión integrativa de los atributos, como se postula en el proyecto, y una visión aditiva de los mismos, es ambigua. Finalmente, por parte de la comunidad universitaria, también es cierto que se ha caído en el error de interpretar al Tuning no como un proyecto para promover e investigar sobre el desarrollo de las competencias, sino como el modelo educativo del EEES.

En el contexto español, los puntos de vistas que se recogen tienen que ver con la adopción acrítica del modelo Tuning por parte de la ANECA, la Agencia de Calidad Española (Bolívar, 2007; Escudero Muñoz, 2008; Martínez Bonafé, 2005) que ha hecho

reformatear los programas en términos de una suma de competencias terminales, recordando las estrategias propias de los años setenta de programación por objetivos (Bolívar, 2007, pp. 32-35).

Figura 10: Modelo Tuning para la estructura de las titulaciones comparables. Fuente: González y Wagenaar (2003).



El proyecto CORE (CORE Project-Competences in Education and Cross-border Recognition) se desarrolla dentro de las iniciativas de la Unión Europea. Su objetivo principal es evaluar si el Proyecto Tuning ha tenido éxito como facilitador de la transparencia y el reconocimiento académico. Para ello valora la transferencia de las competencias a través de los programas, analizando y proponiendo mejoras a cada uno.

Entre las conclusiones iniciales del primer informe se encuentra la diversidad de las competencias seleccionadas en los programas analizados, la amplitud de las selecciones efectuadas y los diversos formatos y lenguajes con los que se comunican. Dada la vigencia y la relevancia del proyecto, las conclusiones y recomendaciones

merecen ser consideradas con mayor detenimiento⁸. El informe final de la segunda fase estará publicado para el otoño de 2010.

El proyecto MECO 6x4. El Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO) es una respuesta concreta al propósito de la Declaración Ministerial, de París del año 2000 de construir de un espacio común de educación superior entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe (UEALC). A semejanza del Proyecto Tuning desarrollado en América Latina (Alfa Tuning América Latina)⁹, también busca facilitar la comunicación y el reconocimiento de las competencias, ampliando el espacio de Educación Superior.

El proyecto MECO surge del Proyecto 6x4 UEALC¹⁰ que analiza seis titulaciones (Administración, Ingeniería Electrónica o similar, Medicina, Química, Historia, Matemáticas) a partir de cuatro ejes: competencias profesionales, créditos académicos, evaluación y acreditación, formación para la investigación y la innovación. La finalidad es proponer condiciones operativas que favorezcan una mayor compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina y el Caribe y su comparación y acercamiento con los de la Unión Europea.

Libros Blancos. En el contexto del Estado Español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se hace eco del marco de referencia delimitado por el Proceso de Bolonia y, como consecuencia de la creación del EEES, asume el Proyecto Tuning y acompaña a las universidades en este proceso de cambio. Para Escudero Muñoz (2008)

“Una determinada concepción de las competencias como la sostenida por el Proyecto Tuning ha sido la que ha determinado e influido no sólo sobre aquellos primeros documentos, sino también en otras muchas actuaciones como las experiencias piloto o el diseño de diferentes guías de cursos y materias”(Escudero Muñoz, 2008, p. 3).

Los Libros Blancos¹¹ muestran el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos, útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES. La propuesta recogida en los Libros Blancos de cada titulación no tiene carácter vinculante, más bien representa un instrumento para la reflexión que ha servido, en muchos casos, para sensibilizar y promover el cambio de modelo en las titulaciones.

8 El proyecto CORE se desarrolla en dos etapas. La primera finalizó en 2008 y actualmente está en marcha la segunda etapa con la participación de titulaciones de Alemania, Holanda, Malta, Francia, Reino Unido y Estonia. La documentación completa del proyecto, así como los informes y conclusiones se encuentra disponible en el vínculo siguiente: <http://core-project.eu/?file=introduction>

9 El proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. El objetivo es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. La descripción del proyecto Tuning-América Latina se encuentra disponible en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> (Última consulta 30-04-2010).

10 Toda la documentación del proyecto MECO se encuentra disponible en <http://www.6x4uealc.org/site2008/indice.htm> (Última consulta 30-04-2010).

11 Toda la información que hace referencia a los Libros Blancos se encuentra disponible en línea: <http://www.aneca.es/publicaciones/libros-blancos.aspx> (Última consulta 30-04-2010).

Otras iniciativas y proyectos. A nivel de las Comunidades Autónomas del Estado Español, las Agencias de Calidad también han desarrollado diversas iniciativas tendientes a favorecer la formación por competencias. Por ejemplo, en el estudio exploratorio se reseña el modelo de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) así como también otros modelos de formación por competencias desarrollados en el contexto internacional como el de la Universidad de Sidney, por ejemplo (García-San Pedro, 2007).

3.3. Modelos de evaluación por competencias

La evaluación por competencias se enfrenta a dos desafíos: los que pertenecen a la evaluación del aprendizaje, tradicionalmente señalados por expertos en el tema, y los propios del enfoque por competencias.

En primer lugar, la cuestión de la evaluación de los aprendizajes es un problema central en el contexto de la evaluación de la calidad universitaria (Arboix y otros, 2003). Por otra parte, es sabido que evaluar y, en especial, *evaluar el aprendizaje de los estudiantes* no es una cuestión técnica o meramente burocrática, sino que hace converger valores, decisiones y estrategias políticas, poder e intereses de varios sectores (Santos Guerra, 1999). Sumado a esta complejidad, también afecta, entre otras cosas, el enfoque de los estudiantes sobre el aprendizaje (Boud, 1995). Como señala Sans *la evaluación de los aprendizajes no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel* (Sans, 2005, p. 8) y en esta línea, Cano (2008) sostiene que la evaluación universitaria se halla en la *encrucijada didáctica* porque es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes.

Extraemos de Villar Angulo y Alegre (2004) en su “Manual para la excelencia en la Enseñanza Superior” algunas definiciones clarificadoras:

Evaluar un aprendizaje es “...una acción encaminada a estimar, apreciar o juzgar el valor o mérito que tiene el cambio en el conocimiento, capacidades o actitudes de estudiantes. Cuando se aplica la evaluación a la enseñanza universitaria, se amplía el campo de ideas, términos y significados relacionados y derivados de la evaluación” (p. 292).

Medir es... la asignación de un número a un objeto (por ejemplo, un examen, trabajo, tarea, etc) según una regla aceptable (p. 292).

Calificar es... “la atribución de un valor a una actuación en una prueba” (p. 292).

En la evaluación *por competencias* se evalúa el desempeño de un individuo con respecto a un criterio pre-establecido, mientras que en las evaluaciones *con respecto a una norma* (norm-referenced assessment) se compara el desempeño de un individuo con respecto al de un grupo. Aunque se empleen los mismos métodos, lo que los diferencia esencialmente es cómo son aplicados y en cómo son evaluados.

El término competencia en el contexto de habla inglesa, remite a un significado más acotado, y restrictivo que el que tiene en la lengua española. De ahí que para hablar de evaluación de competencias en muchos casos se emplea directamente el concepto evaluación de resultados de aprendizaje (*learning outcome assessment*). Este concepto permite una mayor comprensividad que no queda representada en la lengua inglesa

por *competency assessment*, especialmente en el empleo del término que se ha hecho en Estados Unidos o Inglaterra, por ejemplo.

Sin embargo, para el contexto europeo, a través de los aportes del Proyecto Tuning y el Proyecto CoRE, se hace otro uso de los términos. De este modo, los *resultados del aprendizaje*, como se ha descrito en el Capítulo 1 y en el apartado 3.2.3 de este Capítulo, son enunciados sobre lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o esté en condiciones de demostrar, al finalizar un período formativo. Pueden referirse a una unidad de aprendizaje específica, un módulo o un período de estudios. Los resultados del aprendizaje especifican los requisitos para superar unos créditos académicos y son formulados por el profesorado.

Las *competencias*¹² representan la combinación dinámica de conocimientos, comprensión, destrezas, habilidades y valores cuya adquisición es el objeto de un programa educativo. Las *competencias son adquiridas por los estudiantes a lo largo de un período formativo y son evaluadas en distintos momentos*. Los resultados de aprendizaje se expresan en términos de competencias pero tienen un alcance más acotado. Las competencias apuntan a desempeños más complejos por eso generalmente requieren de un período formativo más amplio y de sucesivas etapas de evaluación, para que el estudiante pueda adecuar el desempeño a los criterios de evaluación establecidos.

McDonald y otros (2000) afirman cuatro *supuestos fundamentales* para la evaluación por competencias: el primero asume que pueden establecerse estándares educacionales; el segundo, es que los indicadores definidos pueden ser alcanzados por la mayoría de los estudiantes; el tercero es que diferentes desempeños pueden reflejar los mismos estándares, y el cuarto se refiere a que los evaluadores pueden elaborar juicios consistentes sobre las evidencias de estos desempeños.

La evaluación desde un enfoque por competencias requiere su puesta en práctica, promover su desarrollo. Villardón (2006, pp. 60-61) sostiene que concebir la competencia como el resultado de un proceso de aprendizaje tiene cuatro consecuencias para la evaluación:

- Evalúa todos los saberes que supone la competencia (conocimientos, habilidades y actitudes);
- Promueve una movilización estratégica de los conocimientos, habilidades y actitudes como *recursos disponibles* y necesarios para dar respuesta a una situación determinada;
- Se desarrolla a partir de una actividad que realiza el alumno en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo;

¹² Otro término relacionado con la evaluación por competencias es el de “Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP). Es un proceso que permite acreditar aprendizajes obtenidos o herramientas adquiridas fuera de las instituciones educativas formales (McDonald y otros, 2000: 42). Este concepto constituye todo un desafío para la Educación Superior. Por ejemplo el proyecto Naric es una iniciativa de la Unión Europea y la UNESCO para reconocer los estudios previos. Puede ampliarse la información en <http://www.nuffic.nl/home/about-nuffic/nuffic-network> (última consulta 22-05-2010).

- Promueve un proceso de aprendizaje. Las distintas evaluaciones de este proceso permite favorecer el logro de los objetivos formativos.

En consecuencia, estamos de acuerdo con Villardón cuando afirma que se habla de evaluación *de competencias* cuando se compara el desempeño del estudiante con respecto a los niveles de competencia establecidos, es decir, se corresponde con una *función sumativa* de la evaluación. Esta evaluación *certifica o acredita* el logro de las competencias. Mientras que la evaluación formativa promueve el desarrollo de las competencias, y entendemos este tipo de evaluación como evaluación *para el desarrollo de competencias o por competencias*.

“Nos vamos a referir a la evaluación en su función sumativa como evaluación de competencias y a la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias. Se trata de dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que debe ser la evaluación en la universidad como elemento de la formación competencial” (Villardón, 2006, p. 61-62).

Desde el enfoque asumido en esta Tesis, la *evaluación por competencias*, orienta su desarrollo, requiere de contextos de evaluación auténticos, de escenarios de evaluación cercanos a la realidad del perfil profesional de las titulaciones, entre otros aspectos. Este tipo de enfoques no puede plantearse en forma aislada, sino que requiere acciones organizativas planificadas en el contexto más amplio de un modelo. Para Villa y Poblete (2007) *desarrollar un modelo adecuado para evaluar las competencias, significa que éstas están previamente definidas y explicitadas, de modo que la acción de la evaluación sólo tenga que considerar los indicadores referidos a los niveles establecidos en las mismas* (p. 40). Más adelante agregan:

“Evaluar por competencias significa en primer lugar, saber qué se desea evaluar; en segundo lugar, definir explícitamente cómo se va a evaluar y en tercer lugar, concretar el nivel de logro que se va a evaluar” (Villa y Poblete, 2007, p. 41).

En un modelo de evaluación por competencias, la *definición de las competencias* corresponde al saber qué se desea evaluar, el *diseño de la evaluación* se corresponde con el cómo se va a evaluar y el *desarrollo de la evaluación* establece el nivel de logro que se va a evaluar.

Los apartados siguientes presentan algunos modelos de evaluación por competencias que desarrollan distintos enfoques.

3.3.1. Modelo centrado en el desempeño

El modelo de Miller (1990) parte del presupuesto que algo tan complejo como la práctica médica tiene que ser evaluada por un método capaz de recoger todas las evidencias necesarias para emitir un juicio sobre el desempeño profesional.

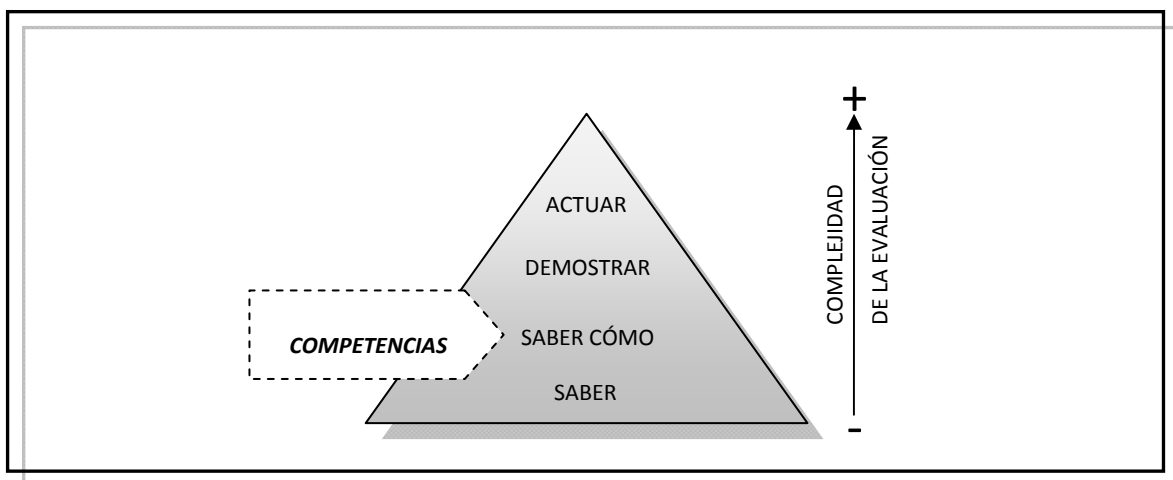
A partir de una pirámide compuesta por cuatro niveles de complejidad creciente, Miller construye su propuesta de cómo evaluar el desempeño profesional. El nivel 1 comprende todo el conocimiento que un estudiante de medicina o médico debe dominar en orden a desarrollar con éxito el rol profesional. Este nivel se corresponde con el saber. El nivel 2 corresponde al saber cómo, es decir, a interpretar el conocimiento adquirido y combinarlo a través de distintas fuentes de información para realizar un diagnóstico o gestionar un proyecto, por ejemplo. En este nivel Miller ubica la evaluación de las competencias, entendiéndolas como la cualidad de ser funcional y

adecuado, tener el suficiente conocimiento, juicio o habilidad o fortaleza para cumplir con una obligación.

El nivel 3 se caracteriza por tener que demostrar a través de una actuación *que se sabe* (que se tienen los conocimientos) y *que se sabe cómo llevar a cabo una situación* (resolverla). Este nivel corre el riesgo de centrarse en la respuesta del estudiante como *producto* dejando a un lado el proceso que ha permitido generar esa respuesta. Para Miller aquí reside el cambio en la evaluación, aunque todavía considera que es posible desarrollar un nivel de evaluación más real. El nivel 4, aunque es muy difícil de concretar en la práctica, permitiría ver lo que hace un estudiante en forma independiente en un escenario profesional real, a través de pacientes de incógnito, por ejemplo, o residencias, entre otras formas.

Un ejemplo de la aplicación del modelo de Miller (1990) es el trabajo de Durango (2006). En su propuesta destinada a los estudiantes de medicina del Hospital Italiano de Buenos Aires, presenta interesantes instrumentos de evaluación extraídos de la práctica médica que ejemplifican los cuatro niveles de la pirámide de Miller. Un aporte destacado en este autor es la explicación de cómo se favorece el paso de un nivel a otro de la pirámide a través de las propuestas e instrumentos de evaluación, aspecto que no se recoge con frecuencia en la literatura sobre evaluación por competencias.

Figura 11: Modelo de evaluación por competencias centrado en el desempeño. Fuente: Miller (1990).



3.3.2. Modelo centrado en los resultados

El modelo de Voorhees (2001) está formado por cuatro componentes principales:

- Los rasgos de personalidad, el temperamento y las capacidades que posee la persona: son los fundamentos del aprendizaje sobre los cuales se construyen las experiencias posteriores. Las diferencias en este ámbito explicarían por qué las personas experimentan distintas experiencias de aprendizaje y logran distintos niveles de conocimientos y habilidades.
- Destrezas, habilidades y conocimiento: son desarrolladas a través de las experiencias de aprendizaje que, generalmente se le atribuyen a la escuela, pero pueden aprenderse en contextos más amplios: hogar, asociacionismo, participación comunitaria, etc.

- Competencias: son el resultado de experiencias de aprendizaje integradoras en las cuales las habilidades, las capacidades y el conocimiento interactúan para responder a la tarea demandada.
- Demostraciones: son el resultado de la aplicación de las competencias. La evaluación de la ejecución de las competencias se da en este nivel.

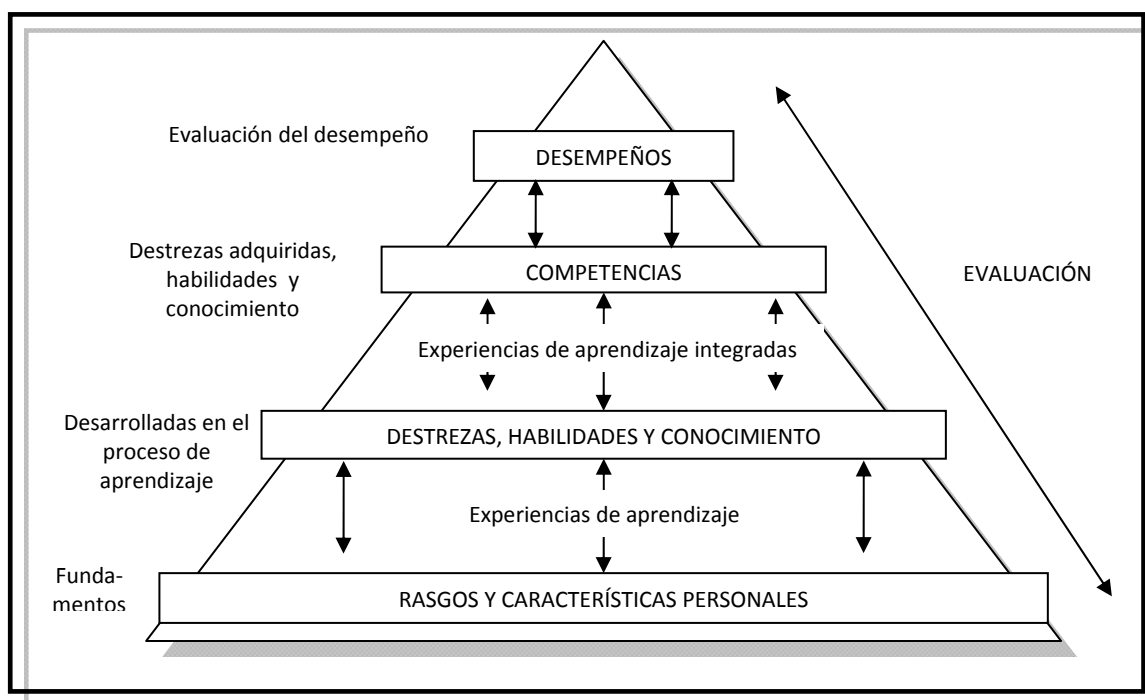
Como puede observarse en la Figura 12, este modelo no reconoce explícitamente la intervención del entorno. En otros modelos de evaluación el entorno representa una influencia considerable en la adquisición y desarrollo de competencias.

En este modelo la función de las competencias es asegurar que los estudiantes adquieren una serie de habilidades, conocimientos y capacidades específicas, consideradas importantes respecto a lo que estudian o hacia la etapa educativa siguiente. Para esto se requiere el desarrollo de tres componentes distintos:

- Una descripción de la competencia
- La explicación de los criterios o niveles de evaluación de las competencias.
- El establecimiento de un estándar por medio del cual se juzgue al estudiante si es o no competente.

En este modelo, los resultados de la evaluación de las competencias (outcomes) no se asocian a la maduración natural de los estudiantes, a los cambios sociales, u otras influencias, sino que son considerados *productos de la intervención educativa*.

Figura 12: Modelo de evaluación por competencias centrado en los resultados. Fuente: Voorhees (2001).



El objetivo final del modelo de Voorhees, que es adoptado por el Departamento de Educación de Estados Unidos, es analizar las prácticas vigentes con respecto a la definición y evaluación de las competencias de los estudiantes y determinar su utilidad para los distintos contextos. La *utilidad* de la evaluación es una característica de este modelo que busca informar a distintos agentes (administradores, políticos de la

educación, instituciones de nivel superior, entre otros) sobre los resultados de la evaluación.

Un ejemplo de la aplicación de la evaluación por competencias desde el modelo de Voorhes es el de Brumm y otros (2006). Estos autores desarrollan el modelo para la evaluación de las competencias de los ingenieros agrónomos de la Universidad Estatal de Iowa a través de una aplicación telemática y el desarrollo de un portafolio. Destacan que ambas estrategias, en el marco del modelo que requiere de sucesivos ajustes y mejoras, han sido útiles para los estudiantes al facilitar las relaciones entre todos los aspectos del curriculum.

3.3.3. Modelo integrado de evaluación

Este enfoque, por la trayectoria de sus autores (Hager, Gonczi y Athanasou, 1994; McDonald y otros, 2000), aporta elementos para la reflexión desde el campo de la formación profesional y la educación de adultos.

Evaluar por competencias para estos autores es asumir los cuatro supuestos de la evaluación citados anteriormente (Cfr. Apartado 3.3. McDonald y otros, 2000).

“Competencia” incluye conocimiento, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y ética. Los métodos integrados evalúan una cantidad de elementos de competencia y todos sus criterios de desempeño simultáneamente. Por ejemplo, las observaciones del desempeño en el aula de un maestro de escuela pueden ser usadas para evaluar en un mismo evento su capacidad para conducir grupos, el conocimiento de la materia enseñada, los principios éticos, la planificación” (McDonald y otros, 2000, p. 52).

El enfoque delimita qué forma y qué métodos son más apropiados para evaluar competencias en un modo integrado (esto significa combinar conocimiento, comprensión, solución de problemas, habilidades técnicas, actitudes y valores). Las características recogidas en la Tabla 14, combinan distintos aspectos de la evaluación holística de los desempeños.

Tabla 14: Evaluación por competencias: características del enfoque integrado. Fuente: elaboración propia a partir de los autores citados.

HAGER Y OTROS (1994)	MCDONALD Y OTROS (2000)
Orientada a problemas.	Es un proceso, no una única medida de un test.
Interdisciplinaria.	El foco del proceso es la obtención de datos, empleando una variedad de instrumentos y estrategias.
Integra la práctica profesional.	Las informaciones son obtenidas a través de una observación sistemática, aún cuando entre las técnicas se encuentren los test.
Evalúa un grupo de competencias.	La información es obtenida con el propósito de tomar decisiones específicas. Estas decisiones deberán guiar las formas y sustancia (clase) de evaluación.
Focaliza circunstancias comunes.	El sujeto que toma decisiones es la persona, no un programa o un producto que refleja la actividad del grupo/empresa.
Demanda habilidades analíticas.	
Combina teoría y práctica.	

Para evaluar una parte de los desempeños se requieren evidencias. Si bien los aspectos didácticos de este punto se desarrollarán en el Capítulo 4, hay que considerar que cuanto más acotada sea la evidencia para inferir la competencia, tiene menor posibilidad de generalización y de transferencia, condiciones necesarias para

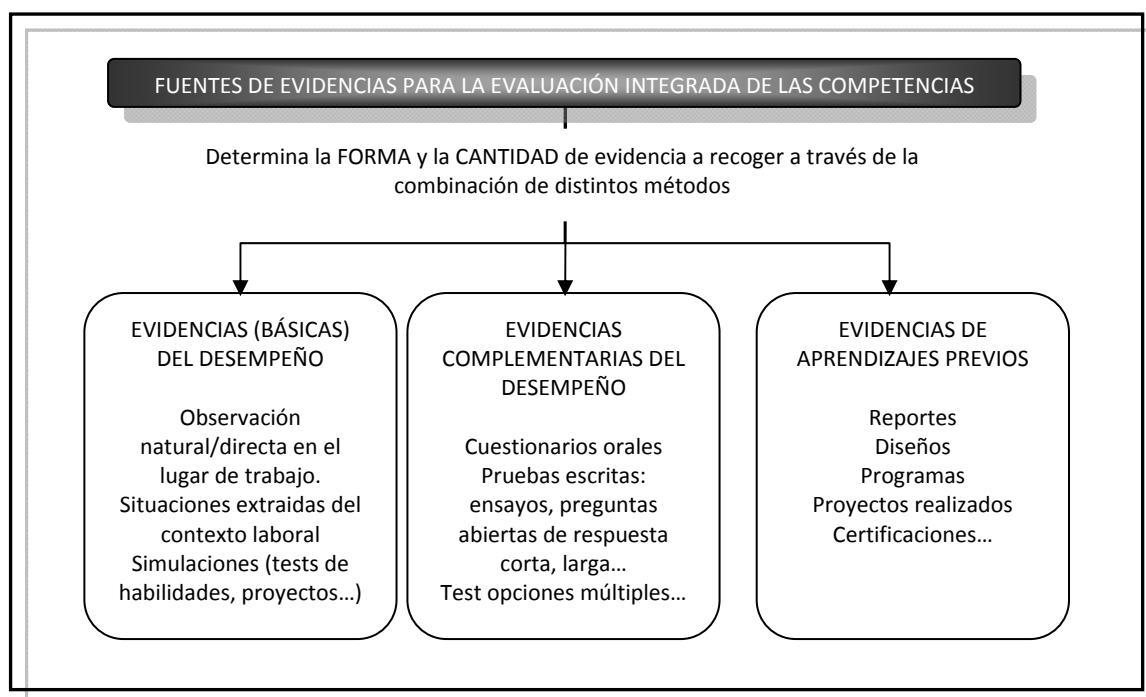
demostrar la competencia. Para evitar estos riesgos propone la combinación de metodologías.

“El proceso de evaluación es en esencia, la generación, recolección e interpretación de evidencia que luego será comparada con el criterio de actuación o estándar. Esta comparación forma la base del juicio del que se infiere la actuación competente. (...)El criterio de referencia o estándar debe ser tomado como una descripción de la totalidad de evidencia que debe ser recogida para lograr una inferencia “segura”. (...) lo ideal es que toda esta evidencia sea recogida de la práctica laboral. Sin embargo es sabido que debido al coste y al tiempo, esto no siempre es posible” (Hager y otros, 1994, p. 12).

En consecuencia, el primer paso es especificar qué competencias se evaluarán. El segundo paso es ajustar los criterios y la información a recoger (evidencias) con las estrategias que proveerán esa información. Aunque Hager y otros (1994) recogen ejemplos de metodologías de evaluación integradas u holísticas del área de las Ciencias de la Salud y de la Economía, destacan también que una misma metodología no necesariamente es integradora para para todas las áreas o disciplinas. Además, aclaran que hay circunstancias en las que el conocimiento debe ser evaluado por sí mismo, independientemente del contexto.

En la búsqueda de las mejores evidencias, este enfoque reconoce tres fuentes de información que se recogen en la Figura 13.

Figura 13: Enfoques de la evaluación por competencias: Fuentes para evaluar las competencias. Fuente: Black y Wolf (Eds.) (1990) citado por Hager y otros (1994, p. 12), adaptado.



Como consideración final, cabe mencionar que al promover la integración metodológica, esta perspectiva se enfrenta al problema de la objetividad de la evaluación. Señalan estos autores que *la objetividad es el uso inteligente de la subjetividad, no su negación. (...) es el evaluador el que promueve la objetividad, no los datos* (Hager y Butler, 1996, p. 372).

3.4. Elementos que intervienen en el cambio conceptual

Como se recoge en los apartados 3.1., 3.2. y 3.3., las competencias presentan un modelo de enseñanza-aprendizaje distinto del que es tradicional para contexto universitario. La evaluación se hace más naturalista, in situ y multifacética, capaz de recoger la complejidad de las competencias. Esta evaluación responde a las características de la *evaluación auténtica*.

La evaluación auténtica, como aproximación pedagógica, encierra una variedad de enfoques sobre la evaluación estrechamente vinculados a la cognición situada y al constructivismo social. Se centra principalmente en los destinatarios y en el alineamiento entre objetivos, metodologías y resultados (Biggs, 2005). Se opone a las aproximaciones centradas sólo en los resultados o más tradicionales, que se basan fundamentalmente en el profesor y la docencia. La Tabla 15 sintetiza las características de la evaluación auténtica desde la propuesta de Perrenoud (2008).

Tabla 15: Características de la evaluación auténtica. Fuente: elaboración propia a partir de Perrenoud (2008).

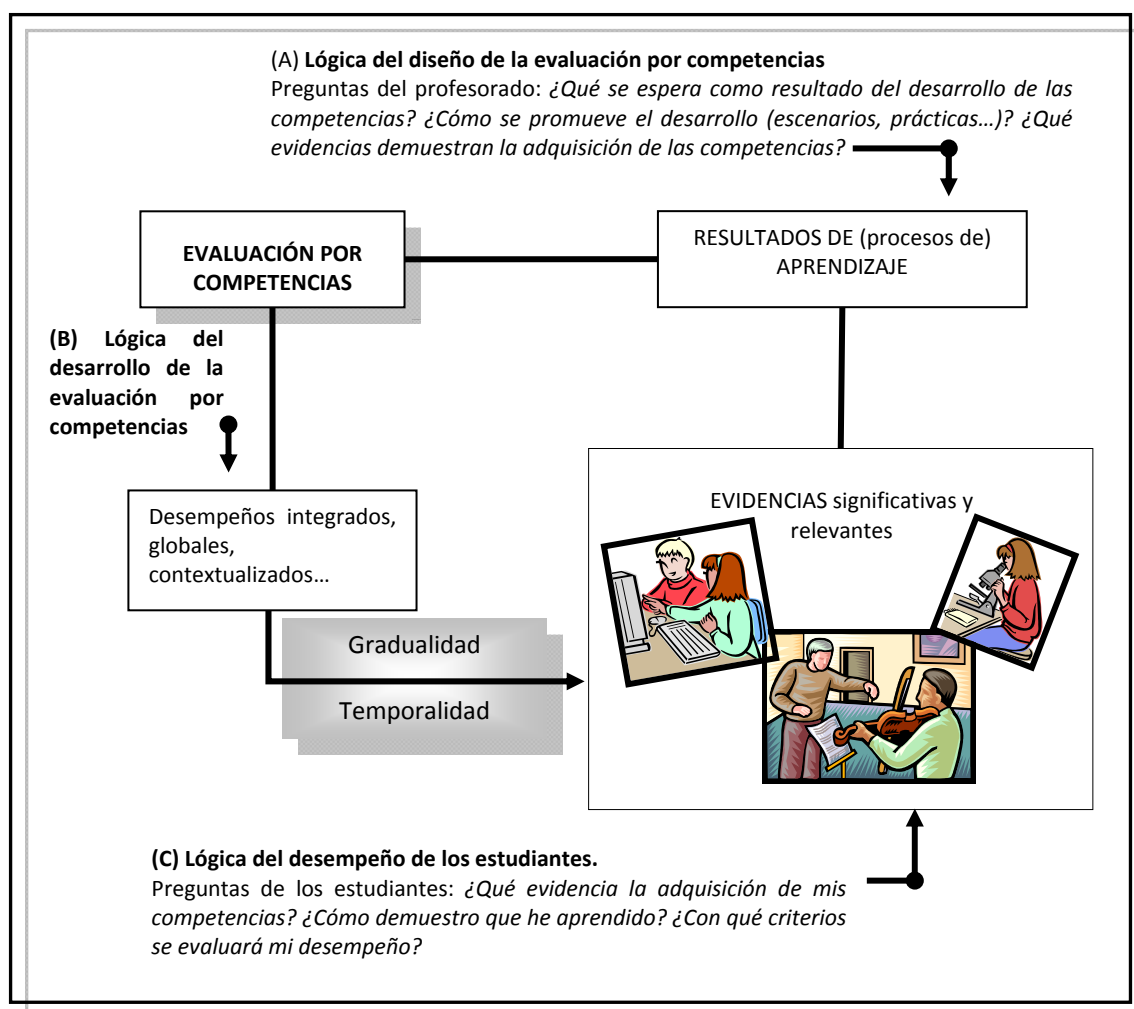
CARACTERÍSTICAS	DESCRIPCIÓN
EN RELACIÓN A LAS TAREAS DE EVALUACIÓN	Incluye en su totalidad tareas contextualizadas. La tarea y sus exigencias se conocen antes de la situación de evaluación.
EN RELACIÓN AL CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN	Trata sobre problemas complejos. Exige la utilización funcional de conocimientos disciplinarios.
AJUSTADA Y COHERENTE CON RESPECTO A LAS COMPETENCIAS	Debe contribuir al desarrollo de sus competencias.
TEMPORALIDAD	No hay un límite de tiempo fijado arbitrariamente para la evaluación de las competencias.
PARTICIPACIÓN DE AGENTES	Exige cierta forma de colaboración con los pares. La autoevaluación forma parte de la evaluación.
RESULTADOS	La corrección toma en consideración las estrategias cognitivas y metacognitivas utilizadas por los estudiantes. La corrección no tiene en cuenta sino errores importantes en relación a la construcción de las competencias. Los criterios de corrección se determinan por referencia a las exigencias cognitivas de las competencias previstas. Los criterios de corrección son múltiples y dan lugar a varias informaciones sobre las competencias evaluadas. La evaluación debe determinar las fortalezas de los estudiantes.
UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS	Las informaciones obtenidas de la evaluación deben considerar las aptitudes de los estudiantes, sus conocimientos anteriores y su actual grado de dominio de las competencias previstas. Se exigen los mismos procesos de evaluación a todos los estudiantes y se dispone del acompañamiento necesario para aquellos que experimentan dificultades. La evaluación es guiada por las exigencias de la validez ecológica; las prácticas de evaluación no son ajenas a su contexto, parten de la experiencia del profesor, de la “zona de desarrollo próximo” del profesor y de la institución. Buscan un enfoque realista y significativo en su contexto.

Como puede observarse dentro de las características señaladas en la Tabla 15 precedente, la evaluación por competencias origina un nuevo orden en la lógica del

diseño de la evaluación. La Figura 14 representa el cambio conceptual que opera en el diseño de la evaluación por competencias desde los aportes de la evaluación auténtica. La nueva lógica del diseño de la evaluación se da a través del alineamiento entre las competencias, los resultados de aprendizaje, y la correcta selección de evidencias que demuestran que la adquisición de competencias ha tenido lugar. En la Figura 14 el profesor parte de la posición (A), mientras que la visión del estudiante parte de la posición (C) y el desarrollo del circuito evaluador seguiría el sentido indicado en (B).

Los escenarios de desarrollo y evaluación por competencias se diseñan para promover oportunidades de aprendizaje significativas, realistas y relevantes. Los desempeños que promueve este enfoque son integrados, globales y contextualizados, donde la *gradualidad* y la *temporalidad* intervienen en forma significativa.

Figura 14: Cambio conceptual de la evaluación por competencias desde los aportes de la evaluación auténtica. Fuente: Elaboración propia.



Battersby (1999) señala que no hay que confundir el *resultado* del aprendizaje con la *evidencia* de que el estudiante lo haya adquirido. La evidencia demuestra que el aprendizaje se ha adquirido, pero no lo sustituye, para este autor, confundir el resultado con la evidencia es confundir el proyecto educativo.

Sumado al cambio en el modelo de evaluación que conllevan las competencias, la revisión de la literatura, da cuenta que existen numerosos factores que intervienen de

modo directo e indirecto¹³. Estos factores también forman parte del cambio conceptual necesario para la integración de la evaluación por competencias en la universidad. Los factores que se describen a continuación se mencionan en forma separada en razón de su análisis, sin embargo deben considerarse como distintos aspectos de un mismo cambio.

3.4.1. Complejidad de las competencias como objeto de evaluación

La complejidad de las competencias hace que tengan aspectos o dimensiones muy difíciles de evaluar en la práctica. Por un lado, como se ha descrito anteriormente, la evaluación de las competencias es una evaluación mediata, es decir, se hace sobre las evidencias del desempeño. No se evalúa la competencia en sí misma, sino a través de sus indicadores presentes o no en la evidencia recogida.

Aún así, hay aspectos que permanecen ocultos al evaluador. Sostiene Perrenoud (2008) que *aún focalizándose en un solo alumno y situándolo en una posición de evaluación a lo largo de todo el proceso, será difícil saber lo que proviene de él mismo y lo que manifiesta de las competencias colectivas o las sinergias* (p. 220). Estos aspectos de las competencias son denominados intangibles o inefables, y es el profesorado involucrado en este tipo de evaluación quien es más conciente de estos aspectos, dada la imposibilidad de evaluarlos.

La respuesta que presenta Perrenoud ante este factor es que las situaciones para evaluar los aspectos intangibles

“... son difíciles de planificar, porque no se puede ni reproducirlas artificialmente ni planificarlas íntegramente. Y agrega que lo que puede hacerse es abrir un camino, estructurando una situación problema. Lo que venga en seguida dependerá del sujeto, y, con frecuencia, de su interacción con otros, ya que estas tareas son, en general de naturaleza cooperativa” (Perrenoud, 2008, p. 220).

Por otra parte, las investigaciones señalan que las innovaciones en materia de evaluación son valoradas generalmente, en forma positiva por los estudiantes y el profesorado implicado. Aún así, la pregunta que se mantiene es *sobre la forma de garantizar que se desarrollan y evalúan las competencias a lo largo del currículo* de las titulaciones y, por otra parte, si el trabajo de diseñar el desarrollo y evaluación de las competencias mejora efectivamente los resultados de los estudiantes.

Ante la dimensión intangible de las competencias es importante considerar que los resultados de los aprendizajes pueden ser anticipados y previstos, pero también cabe considerar que los estudiantes logran resultados no previstos en el currículo. Estos resultados son emergentes y pueden tener un efecto positivo o negativo en la formación del estudiante (Hussey y Smith, 2003 y 2008). Esta última consideración también afecta al cambio conceptual del profesorado y de la institución, puesto que se abre un espacio difuso en el proceso de evaluación marcado por lo intangible y lo emergente.

¹³ Por ejemplo, Green, Hammer y Star (2009) titulan su investigación: Facing up to the challenge: why is it so hard to develop graduate attributes?, una traducción aproximada sería: *Hacer frente al desafío: ¿por qué es tan difícil desarrollar las competencias?*

3.4.2. Aspectos conceptuales

La ambigüedad en el empleo de la terminología es otro elemento que dificulta la integración de la evaluación de las competencias en el currículo (Clanchy y Ballard, 1995, p. 155). Esta ambigüedad se observa no sólo en la literatura, sino en las áreas, las disciplinas, dentro de las mismas instituciones y de los mismos agentes educativos.

La investigación de Crebert (2002) señala que las mayores dificultades para aceptar el cambio conceptual por parte del profesorado se dieron a causa de la falta de entendimiento y de un vocabulario común desde el cual discutir el cambio de modelo. Las dificultades se hallaron en a) las resistencias al cambio; b) la percepción de que las competencias transversales pertenecen más al ámbito de la formación profesional que a la educación universitaria; c) el rechazo a integrar las competencias transversales dentro del contenido de los programas. Todo esto provocó que el profesorado se autoperciera como incapacitado para trabajar por competencias.

Las investigaciones desarrolladas por Barrie (2003, 2006, 2007), Radloff y otros (2008) señalan la influencia del concepto de competencias sobre la enseñanza que imparte el profesorado. Desde esta perspectiva, se hallan indicios de que independientemente del enfoque de enseñanza adoptado (centrada en el estudiante, en el profesor u orientada a los contenidos) puede considerarse a los estudiantes como los únicos responsables por la falta de conocimientos o de desarrollo de sus competencias. Con respecto a esta afirmación, la investigación de McDonald y otros (2000, p. 45) detectó algunos elementos intervinientes:

- La evaluación de los estudiantes se concentra sobre aquellas materias que son fáciles de evaluar, lo cual conduce a un énfasis exagerado en la memorización y en el desarrollo de habilidades de menor dificultad.
- La evaluación estimula a los estudiantes a focalizarse sobre aquellos tópicos que son evaluados, a expensas de aquellos que no lo son, adquiriendo métodos *no deseables* de aprendizaje.
- Los estudiantes otorgan más importancia a las tareas cuya evaluación tiene carácter de acreditación o sumativo, que a las de carácter formativo, o de ejercitación sin calificación.
- Los estudiantes exitosos utilizan los apuntes de los docentes, no como guía, sino como forma de identificar selectivamente lo importante para aprobar las evaluaciones formales y, consecuentemente, ignoran materiales importantes pero no evaluables.

Boud (1995) afirma que los estudiantes pueden escapar de los efectos de una enseñanza pobre, pero no pueden -si aspiran a graduarse- escapar de los efectos de una *evaluación pobre* (p. 35). En este sentido sostiene que la evaluación orienta el enfoque que los estudiantes desarrollan frente al aprendizaje.

3.4.3. Aspectos contextuales, organizativos y culturales

En relación a las barreras propias de la implantación Radloff y otros (2008) reconocen la existencia de al menos cuatro tipos de dificultades: estructurales, sistémicas, tiempo, organizativas.

La revisión efectuada por Green, Hammer y Star (2009, p. 27) también afirma que la adopción de modelos integrales de desarrollo de competencias requiere de un esfuerzo de toda la universidad para proyectar, desarrollar e implantar el modelo. En todo este proceso las titulaciones tienen responsabilidad sobre una gran parte (conceptualización, trazado de las competencias, diseño, implantación y evaluación de las competencias). Del mismo modo es responsabilidad de las titulaciones comprometer e implicar al profesorado en la enseñanza y evaluación de las competencias y determinar cómo medirán el éxito de la implantación. No obstante, estos elementos se pueden ver obstaculizados por factores en los que las áreas y las facultades tienen poca influencia.

El análisis realizado por Drummond y otros (1998) concluye que, para llevar a la práctica un modelo de formación y evaluación por competencias, éste debe ser visto y comprendido desde la teoría del cambio, lo que supone comprender los fundamentos para la gestión de su implantación.

Radloff y otros (2008), señalan también la debilidad en el diseño del modelo, la falta de comunicación o una comunicación inapropiada para generar el compromiso necesario para gestionar el cambio; la falta de reconocimiento institucional de los objetivos alcanzados a corto término; la falta de personas con masa crítica, con la visión y la pasión necesaria para manejar exitosamente la integración de la formación y la evaluación por competencias. Estos aspectos son válidos también para el contexto español. Una reflexión en este sentido puede encontrarse en el documento “La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), donde se señala que *el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos* (p. 7). Por su parte, en 2005, Delgado García afirmaba:

“... no debe olvidarse que en un sistema de evaluación continua, al mismo tiempo, también aumenta el trabajo y la dedicación horaria del docente, no sólo por la preparación de las actividades, sino también por su corrección y calificación de los resultados, especialmente cuando el número de estudiantes es elevado. Lo cual no siempre va acompañado del merecido reconocimiento a nivel institucional, académico o retributivo” (Delgado García, 2005, p. 49).

Si bien sistemas universitarios del contexto internacional llevan más de una década implantando y ajustando el modelo de evaluación por competencias, los resultados no han sido tan prometedores como se esperaba. Los informes ministeriales y las evaluaciones de las agencias de calidad y de las mismas universidades, por ejemplo, mencionan la lentitud y la complejidad de integrar en el currículo la formación y la evaluación por competencias¹⁴ (Crebert, 2002; Sumsion y Goodfellow, 2004).

Por su parte, Green, Hammer y Star (2009, p. 27) sostienen que la complejidad del cambio, justifica la lentitud del proceso. Como consecuencia, a nivel institucional, debería reconocerse que la integración de las competencias en el currículo requiere de más tiempo, mayor soporte institucional y mayor cantidad de recursos que los que se

¹⁴ Para ampliar estas referencias se sugiere consultar el informe de una auditoria desarrolla por la AUQA (Australian Universities Quality Agency) a 39 universidades. La documentación completa se halla disponible en <http://www.auqa.edu.au/qualityaudit/universities> (Última consulta: 30-03-2010)

anticiparon en un primer momento. Para Crebert (2002) será necesario en unos años apreciar la implantación efectuada a través de una auditoría de la implantación de las competencias transversales.

Radloff y otros (2008) sostienen que la influencia de la cultura institucional y del contexto es otro factor importante a considerar para la integración de la formación y evaluación por competencias.

Otros aspectos señalados por Radloff y otros (2008) que se vinculan a la dimensión contextual es no percibir la urgencia de desarrollar las competencias a través de un modelo institucional concreto. Por otro lado la falta de liderazgo por parte de los equipos institucionales y el empleo de estrategias inadecuadas para desarrollar el cambio cultural necesario y la falta de compromiso y de sentimiento de pertenencia con respecto al modelo de formación y evaluación por competencias.

Por su parte los trabajos de Crebert (2002) y Drummond, Nixon y Wiltshire (1998, p. 24) sostienen que el clima cultural de la institución y el soporte y liderazgo del equipo de innovación fueron los factores de mayor influencia para integrar la evaluación por competencias. Por ejemplo, una estrategia organizativa que favorece la implantación es el liderazgo académico desarrollado por el profesorado consolidado, sin dejar de lado la importancia de factores estructurales como el tamaño de las clases, facilidades para el profesorado, reducción de la carga docente para aumentar la dedicación a la innovación, entre otros (Radloff y otros, 2008).

3.4.4. Aspectos de desarrollo profesional

Los resultados de las investigaciones de Feixas (2002) y de Radloff y otros (2008) es que las creencias del profesorado sobre la enseñanza muchas veces se ven influenciadas por lo que ocurre en la institución. En este sentido, los profesores pueden tener una concepción ideal de competencias pero, en la práctica, adoptar otra (*ideal vs. working conception*). Los resultados de las investigaciones revisadas por Radloff y otros (2008) señalan que la concepción ideal de la enseñanza se asocia con las creencias del profesorado, mientras que las concepciones que se adoptan en la práctica, tienen que ver con la influencia que ejerce el contexto.

Por un lado, la participación en programas de formación vinculados a la mejora e innovación docente y al desarrollo profesional, favorece el cambio conceptual en el profesorado (Feixas, 2002). Por ejemplo, la investigación de Gibbs y Coffey (2004), que implicó al profesorado de 22 universidades del Reino Unido, ha demostrado que el profesorado novel que participó en programas de inserción universitaria y de innovación docente, estuvo más predispuesto a adoptar un enfoque de la enseñanza centrado en el estudiante, mientras que aquellos que no participaron desarrollaron sus prácticas con un enfoque centrado en el profesor, impactando negativamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En el contexto catalán, el estudio exploratorio también detectó que aquellas titulaciones que habían llevado a cabo estrategias de formación orientadas al desarrollo profesional del profesorado implicado en el Proceso de Bolonia, habían favorecido el cambio cultural y generado un clima favorable a la innovación (García-San Pedro 2008, 2009).

3.5. A modo de síntesis

La incorporación de la formación por competencias en la Educación Superior es sólo un indicador del cambio en el modelo educativo universitario global y español (Mora 2008, 2006; Mora y Vidal, 2005). La necesidad de que los educandos obtengan buenos resultados y de que la Educación Superior contribuya a los objetivos del milenio (UNESCO, 1998, 2009), se incorpore en la Sociedad del Conocimiento, y deje a un lado la *enseñanza eminentemente teórica* (ANECA, 2007) ejemplifican algunas demandas que afectan al cambio de modelo.

Este Capítulo se propuso caracterizar los fundamentos de la evaluación por competencias en el contexto universitario. Para responder a este propósito, se desarrollaron cuatro apartados.

En el primer apartado, se definió y contextualizó la formación y evaluación por competencias y se presentaron sus diferencias con el modelo tradicional o predominante en las prácticas universitarias (Rué, 2008). Asimismo se diferenció entre el modelo *basado en competencias o de competencias*, focalizado en competencias laborales, generalmente aplicado en la formación profesional o en instituciones con marcado carácter profesionalizador y el *modelo por competencias* que responde a la integración de competencias académicas en el perfil de la titulación (Díaz Barriga, 2006; Peluffo, 2004 citado en Peluffo y Knust, 2009, pp. 3-4; Catalano, Avolio y Sladogna, 2004 y Yániz, 2005, 2008).

La revisión efectuada parece indicar que la integración del enfoque por competencias se halla en la dialéctica entre una perspectiva atomista de las competencias basada en el análisis de tareas, y la necesidad de que las competencias académicas, propias de la formación universitaria, se transfieran e integren *efectivamente* a la sociedad (Díaz Barriga, 2006; Perrenoud, 2004, 2008).

En el segundo apartado se recogen modelos de formación por competencias. Estos modelos hacen referencia al desarrollo de la formación por competencias en el currículo. El estudio de la literatura permite identificar dos enfoques. El primer enfoque nace a partir de los autores ingleses Drummond, Nixon y Wiltshire (1998) y clasifica los modelos según la forma en que se integran o desarrollan las competencias a lo largo del currículo. Se integran en esta perspectiva los aportes de Kift (2002), Robley, Whittle y Murdoch-Eaton (2005), Fallows y Steven (2000a). El segundo enfoque desarrollado por Bennet, Dunne y Carré (1999) clasifica los modelos según el componente que enfatizan, entre estos componentes se encuentran las competencias transversales, el contenido, la conciencia sobre el lugar de trabajo o la experiencia en el lugar de trabajo.

La revisión de los modelos permite concluir que ninguna competencia puede ser enseñada *per se* (Drummond y otros, 1998, Kift, 2002), es decir que la transferencia de las competencias depende directamente de la posibilidad de aplicarlas en diferentes contextos. En consecuencia, independientemente de la modalidad de desarrollo (específica, por proyectos, o integrada) una formación efectiva requiere, por un lado, diseñar un programa estructurado y coherente a través de los diferentes cursos y, por otro lado, comprometer a todos los estudiantes e implicarlos en una progresión gradual entre los niveles establecidos.

Por otra parte se reseñaron algunas de las iniciativas que se desarrollan en el contexto internacional y nacional para favorecer la incorporación de la formación por competencias en el contexto universitario. Entre ellas destacan el Proyecto Tuning y el proyecto CORE (CORE Project, Competences in Education and Cross-border Recognition). Ambas iniciativas se desarrollan dentro de la Unión Europea. Por otro lado, el Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO) es una respuesta para la construcción de un espacio común de Educación Superior entre la Unión Europea y América Latina y el Caribe (UEALC). A semejanza de los anteriores, también busca facilitar la comunicación y el reconocimiento de las competencias, ampliando el espacio de Educación Superior. En último término, dentro del Estado Español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), promueve la creación de los Libros Blancos y se hace eco del marco de referencia delimitado por el Proceso de Bolonia.

En el tercer apartado se conceptualiza la evaluación por competencias y se presentan algunos modelos de evaluación. Con respecto a la conceptualización de la evaluación por competencias estamos de acuerdo con Villardón (2006) cuando define la evaluación *de competencias* como la comparación del desempeño del estudiante con respecto a los niveles de competencia establecidos, es decir, se corresponde con una *función sumativa* de la evaluación que *certifica o acredita* el logro de las competencias. Mientras que entendemos la evaluación por competencias cuando se hace referencia a la dimensión formativa de la evaluación que promueve el desarrollo de las competencias, equivalente al concepto de Villardón (2006) de *evaluación para el desarrollo de competencias*.

Desde el enfoque asumido en esta Tesis, la *evaluación por competencias*, orienta su desarrollo, requiere de contextos de evaluación auténticos, de escenarios de evaluación cercanos a la realidad del perfil profesional de las titulaciones. Por otra parte, se reconoce que dada la complejidad de evaluar las competencias, sólo es posible comprobar su adquisición de una forma mediada. En este sentido, la evaluación por competencias se ve favorecida mediante el empleo combinado de distintas metodologías e instrumentos que favorezcan enfoques diversos y recojan evidencias de distintos aprendizajes. La combinación de metodologías favorece distintos desempeños y evita *lagunas o brechas* en la evaluación. La calidad y cantidad de evidencias para determinar la adquisición de las competencias es otro tema importante de la evaluación por competencias. Estos últimos aspectos más vinculados al diseño y desarrollo de la evaluación por competencias se profundizarán en el Capítulo 5.

Con respecto a los modelos de evaluación, se presentaron tres enfoques diferentes: el modelo de Miller (1990), centrado en los desempeños, el modelo de Voorhees (2001) centrado en los resultados de los desempeños y el modelo integrado representado por Hager, Gonczi y Athanasou (1994) y McDonald y otros (2000). La revisión efectuada permite concluir que, independiente del énfasis desarrollado en cada modelo, la evaluación por competencias es una evaluación basada en criterios. Este tipo de evaluación, compara el desempeño del estudiante con relación a una serie de objetivos y referentes preestablecidos. Por otra parte, el denominador común de los modelos presentados es el desarrollo de prácticas situadas, que promuevan la movilización de los recursos y saberes.

Por último, en el cuarto apartado se sintetizan los elementos que intervienen en el cambio conceptual a partir del aporte de investigaciones sobre la integración de la evaluación por competencias en titulaciones universitarias. Estos aportes son decisivos para el diseño de un modelo de evaluación por competencias en el contexto universitario.

Aspectos conceptuales del cambio. Los procedimientos tradicionales no satisfacen las demandas de la evaluación las competencias ni responden en su totalidad al protagonismo del estudiante en el aprendizaje universitario. La literatura señala dos elementos que afectan esta necesidad de cambio. Por un lado, la influencia de la concepción de competencias que tiene el profesorado puesto que interviene en la enseñanza y evaluación (Barrie, 2003a, 2006, 2007; Radloff y otros, 2008). Por otro lado, el desconocimiento del enfoque por competencias y la falta de un lenguaje común, genera resistencias o aplicaciones incompletas que dificultan su desarrollo (Clanchy y Ballard, 1995; Crebert, 2002).

Aspectos organizativos del cambio conceptual. La literatura señala que el cambio conceptual para integrar la evaluación por competencias es difícil de lograr si no es asumido institucionalmente (Green, Hammer y Star, 2009). Su desarrollo efectivo depende, en gran medida, de contar con estrategias institucionales: (a) orientadas a la mejora, (b) que promuevan el desarrollo profesional del profesorado implicado (formación, revisión por pares, talleres, sesiones de trabajo...), (c) que faciliten la transferencia y la articulación del trabajo del estudiante y (d) que favorezcan la gradualidad y la continuidad en el desarrollo de las competencias (Gibbs y Coffey, 2004; Radloff y otros, 2008).

Otro aspecto a considerar es la necesidad de que el cambio conceptual y cultural se opere en todos los miembros de la comunidad educativa universitaria, no sólo en el profesorado. El estudiante es co-responsable de su aprendizaje (este punto se ampliará en el Capítulo 4). Los equipos de gestión también son una pieza esencial en el cambio conceptual, liderando los procesos. Consecuentemente, la implantación de la formación y la evaluación por competencias para los autores revisados, no puede considerarse como un hecho aislado, sino que reúne cambios y decisiones colegiadas, multidimensionales y sistémicas.

Con respecto al tiempo de implantación de la evaluación por competencias los autores señalan que es un proceso más lento de lo que se calculó inicialmente, no obstante se justifica la lentitud debido a su complejidad (Green, Hammer y Star, 2009). Para Crebert (2002), en un futuro, será necesario apreciar la implantación efectuada a través de una auditoría del desarrollo de las competencias transversales.

La revisión efectuada acerca de las dimensiones del cambio conceptual en el contexto internacional, permite ver la necesidad de avanzar en enfoques más críticos y sistémicos sobre los modelos de evaluación que se están desarrollando en el contexto español. Un análisis de este estilo puede ofrecer información diagnóstica sobre la integración de las competencias en el currículo, el tiempo y la forma de su desarrollo y evaluación, el soporte institucional y las estrategias desarrolladas, sus consecuencias y la disponibilidad y el uso de los recursos humanos, materiales y estructurales que acompañan el proceso de integración del modelo.



CAPÍTULO 4. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS Y EL DESARROLLO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Pρωταγωνιστής es la palabra griega que etimológicamente corresponde a *protagonista*. Según la Real Academia Española, protagonista es la persona o cosa que en un suceso cualquiera desempeña la parte principal y, en relación a una obra (teatral, literaria o cinematográfica) es el personaje principal de la acción.

En el modelo de aprendizaje que persigue el EEES se busca que el estudiante sea protagonista, es decir, quien desempeñe la “parte principal” de la obra educativa: su propio aprendizaje.

En esta Tesis se considera al estudiante universitario como un joven o adulto en desarrollo capaz de tomar decisiones responsables. La decisión primordial sobre su formación se expresa a través de un compromiso con su aprendizaje. La intencionalidad, la responsabilidad y el compromiso son condiciones inherentes a la adquisición de competencias.

La centralidad del estudiante, como rasgo distintivo del nuevo modelo universitario, ha modificado significativamente los procesos de gestión, desarrollo y evaluación de la calidad de la Educación Superior tanto a nivel nacional como internacional. Para Kaneko (2008), actual decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Tokio y asesor de la OCDE en materia de gestión educativa, la pregunta por la calidad de la Educación Superior se responde a través de las *acciones concretas que una universidad lleva a cabo por sus estudiantes*.

En esta línea, la revisión de los modelos de formación y evaluación por competencias evidencia que se han efectuado grandes esfuerzos por establecer clasificaciones o tipologías de competencias pero se hace necesario un cambio conceptual. Berdrow y Evers (2009) se preguntan en su investigación *¿Cómo pueden evaluarse las competencias de los estudiantes de modo tal que el proceso de evaluación sea tan positivo para los estudiantes como para la institución?* (p. 1).

Esta Tesis se hace eco de esta pregunta y considera que *un proceso de evaluación positivo para los estudiantes es aquel que orienta la evaluación para promover el*

aprendizaje y su desarrollo. Cabe preguntar, en consecuencia, *qué aspectos del desarrollo del estudiante se promueven a través de la evaluación por competencias* y de qué modo se pueden integrar en un modelo de evaluación.

Este Capítulo tiene el propósito de profundizar en los aspectos que intervienen en el aprendizaje por competencias vinculados al desarrollo del estudiante. Para responder a este propósito se presentan cuatro apartados.

4.1. Un modelo centrado en el estudiante

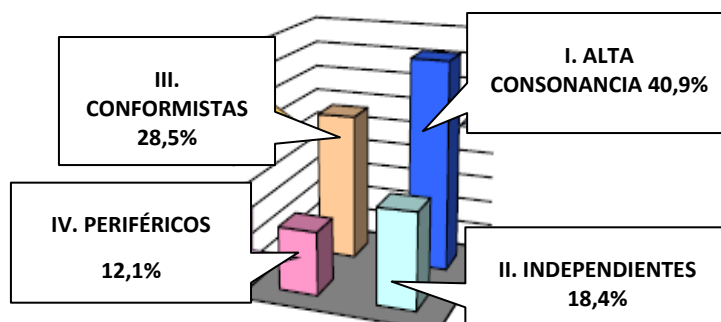
Actualmente se están desarrollando estudios a nivel internacional sobre el desempeño de los estudiantes en la universidad, sus características y necesidades. Surgen como consecuencia de los cambios en el contexto universitario y de las demandas internas y externas en relación a la transparencia, la rendición de cuentas y los resultados del aprendizaje. Este tipo de estudios persigue una doble finalidad. Por un lado, ofrecen información diagnóstica sobre las necesidades y percepciones de los estudiantes, los patrones de comportamiento (como por ejemplo el tiempo dedicado al estudio, los intereses fuera del horario curricular) y las respuestas frente a los distintos modelos de enseñanza. Por otro lado, son útiles para establecer comparaciones internacionales, mostrar resultados y tendencias globales, nuevos enfoques pedagógicos y demostrar el interés creciente por la pedagogía universitaria (Kaneko, 2008).

Entre los estudios que se aplican actualmente se destacan: National Survey of Student Engagement (NSSE) (Astin y Denson, 2009; Kuh, 2003, 2009; Lanasa, Cabrera, Trangsrud, 2009), Collegiate Student Experiences Questionnaire (CSEQ), the Collegiate Senior Survey (CSS), the University of California Undergraduate Survey (UCUES) en los Estados Unidos, en Australia, por ejemplo el cuestionario Course Experience Questionnaire (CEQ) (McInnis y otros, 2001), y en Japón el cuestionario Student Learning Process¹⁵.

Particularmente, este último caso, liderado por el Centro de Investigación en Gestión y Política Universitaria de la Universidad de Tokio, relaciona el rendimiento académico de los estudiantes con su *compromiso* frente al aprendizaje. El estudio denominado "Student Learning Process Questionnaire 2006/2007" se aplicó sobre una muestra de 48.233 estudiantes de 148 instituciones universitarias japonesas e identificó cuatro tipos de estudiantes según la relación entre sus objetivos/intereses y los objetivos académicos: los estudiantes que presentan una alta *consonancia* con los objetivos institucionales (40%), los estudiantes *conformistas* (28,5%), los estudiantes *independientes* (18,4%) y los estudiantes denominados *periféricos* (12,1%) cuyo interés central no son los objetivos académicos (Figura 15).

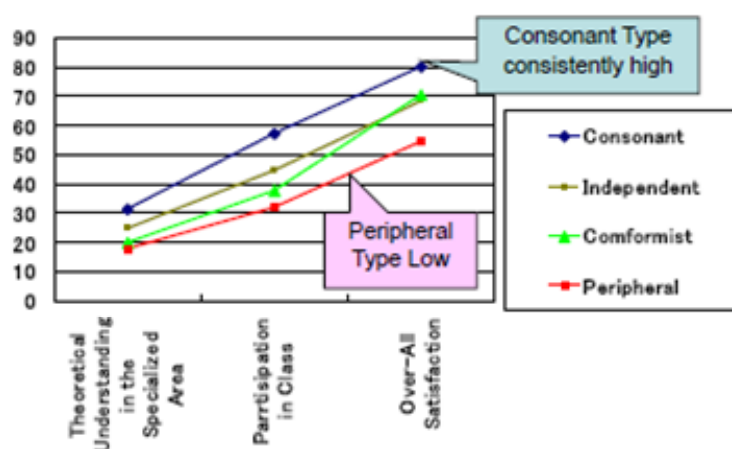
¹⁵ The University of Tokyo Center for University Management and Policy Studies (CRUMP) (2008). Zenkoku Daigakusei Chosa Dai-Ichiji Hokoku. (National Student Survey, 1st Report). Disponible en <http://daikei.p.u-tokyo.ac.jp/index.php?Publications> (en japonés) Link a los resultados del primer informe (último acceso 30-03-2010). A través de Kaneko (2008) se puede obtener una reseña en inglés de los resultados.

Figura 15: National Survey on Student Learning Processes 2006/2007: Distribución por tipo de estudiante. Fuente: University of Tokyo Center for Research in University Management and Policy (Kaneko, 2008).



A partir de esta encuesta se ha observado que el impacto de la enseñanza varía de acuerdo a cada tipología identificada. Por ejemplo los estudiantes en “alta consonancia” muestran un alto nivel de comprensión de las materias, alta participación en el aprendizaje y alta satisfacción general. Los tipos identificados como independientes y conformistas se muestran con respuestas similares, mientras que el impacto del tipo *periférico* era el más bajo (Figura 16).

Figura 16: National Survey on Student Learning Processes 2006/2007: Comportamiento académico según tipología de estudiantes. Fuente: University of Tokyo Center for Research in University Management and Policy (Kaneko, 2008).



La encuesta revela observaciones interesantes sobre los efectos de la enseñanza en relación a la tipología de estudiantes identificada, en concreto, un mismo enfoque de enseñanza tiene efectos diferentes en cada tipo de estudiantes.

Por ejemplo, la influencia de una enseñanza centrada en el control del trabajo y la asistencia a clase es negativa en los estudiantes que se identifican en *consonancia* con los objetivos institucionales y los *conformistas*, dado que estos tipos de estudiantes incorporan estos aspectos como norma de trabajo. Por otro lado, la enseñanza centrada en el control del trabajo para los otros tipos no ejerce influencia, es decir, una enseñanza centrada en el control no altera su comportamiento académico. Por su parte, una enseñanza que favorezca la participación y la interacción a través de trabajos en grupo, el seguimiento del rendimiento académico, entre otras estrategias,

tiene efectos muy positivos en aquellos estudiantes *periféricos* (Tabla 16). Esta relación es un ejemplo de lo que Biggs (2005) denomina la “buena enseñanza” es decir, la capacidad de favorecer el compromiso de los estudiantes y elevar su participación en el aprendizaje a través de las estrategias de enseñanza. Asimismo, la enseñanza participativa también estimula a los estudiantes *en consonancia* especialmente a través del seguimiento y orientación sobre el resultado de sus trabajos.

Tabla 16: National Survey on Student Learning Processes 2006/2007: Efecto de los estilos de enseñanza según tipología de estudiantes. Fuente: University Tokyo Center for Research in University Management and Policy (Kaneko, 2008).

ESTILO DE ENSEÑANZA EXPERIMENTADO		TIPOLOGÍA DE ESTUDIANTES			
		EN CONSONANCIA	INDEPENDIENTE	CONFORMISTA	PERIFÉRICO
Enseñanza de tipo tradicional (alto control del aprendizaje)	Asistencia a clase (requisito).	-1,9	-	-1,1	-
	Control de trabajos, lecturas, prácticas...	-	-	-	-
Enseñanza tutorizada	Favorece la curiosidad, los intereses...	1,6	1,1	1,5	1,0
	Ayuda a la comprensión.	1,0	0,0	-	-
	Tutorías.	1,9	-	1,6	1,5
Enseñanza participativa	Trabajos en grupo.	1,7	1,3	1,7	2,6
	Participación en clase, presentación de trabajos.	2,2	2,4	1,9	2,1
	Retroalimentación, feedback sobre los trabajos realizados.	2,9	2,2	1,8	3,0

Como puede apreciarse, la centralidad del estudiante es un elemento importante del cambio conceptual del modelo universitario y las iniciativas por conocer los enfoques frente al aprendizaje, al compromiso con la tarea y el rendimiento académico, son un ejemplo del interés por promover acciones que efectivamente mejoren el aprendizaje y los resultados.

Actualmente en el contexto español se desarrolla, dentro del programa Estudios y Análisis del Ministerio de Educación, un estudio denominado “Pautas para desarrollar una evaluación orientada al aprendizaje a partir de las percepciones del alumnado sobre la evaluación”, Gil Flores (2010). El estudio, en el que participan nueve universidades españolas, indaga las percepciones que tienen los estudiantes sobre la evaluación y proyecta definir procedimientos para facilitar la adopción de un enfoque de evaluación orientada al aprendizaje.

4.2. El aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante

Desde el enfoque asumido en esta Tesis, se comparte el concepto de aprendizaje basado en competencias que proponen Villa y Poblete (2007):

“El aprendizaje basado en competencias no debe entenderse como un aprendizaje fragmentado, tal como se entendían las competencias desde un enfoque

conductista, sino que hay que comprenderlo desde una perspectiva integradora. Las competencias agregan, a nuestro entender, un valor añadido al proceso de enseñanza posibilitando una dinámica entre los conocimientos, las habilidades básicas y el comportamiento efectivo” (Villa y Poblete, 2007, p. 41).

El aprendizaje basado en competencias requiere una visión global, integradora *el significado no se impone ni se transmite mediante la enseñanza directa, sino que se crea mediante actividades de aprendizaje de los estudiantes* (Biggs, 2005, p. 31) y estas actividades de aprendizaje se ven afectadas por los enfoques que realice el estudiante sobre el aprendizaje en la búsqueda del significado.

El enfoque sobre el aprendizaje y la propia formación cambia a lo largo de los años que duran los estudios universitarios. En este sentido, Perry (1970) ha definido a la formación universitaria como el *difícil viaje hacia las formas más complejas de pensamiento acerca del mundo, la propia disciplina o área de estudio y uno mismo*. Ese viaje hacia las formas más complejas de comprensión, de respuestas y de valoraciones comprende, por una parte, una sucesión de cambios que afectan al desarrollo y al rendimiento del estudiante a lo largo del tiempo que dura su formación universitaria y van más allá. Por otra parte, señala la necesidad -desde el punto de vista formativo- de promover estos cambios a través de la formación universitaria.

El *aprendizaje por competencias* en el nivel universitario implica cambios de naturaleza cualitativa y cuantitativa en los estudiantes, especialmente en el modo en que se relacionan, se apropian y transfieren las competencias para favorecer el aprendizaje permanente. El *desarrollo* hace referencia al *proceso de crecimiento y cambio humano*, cambios que son de naturaleza cualitativa y cuantitativa. En consecuencia el aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante son conceptos íntimamente relacionados.

Las teorías del desarrollo del estudiante son la aplicación de principios del crecimiento humano y el cambio al contexto de la Educación Superior. Estas teorías proveen mapas o guías para comprender la forma en que los individuos y los grupos experimentan la Educación Superior y los factores que intervienen en su satisfacción, sus resultados y su compromiso con el aprendizaje.

4.2.1. El desarrollo de los estudiantes

En el modelo de Perry¹⁶ un concepto central es el de desarrollo. Las bases de este concepto se aclaran desde Nevit Sanford, (1969, citado por Moore, 2002) para quien el desarrollo tiene cuatro características principales:

1. Hace referencia a “una organización de complejidad creciente” y eso lo distingue de nociones como “cambio” o crecimiento”.

¹⁶ Perry (1970) desarrolló sus investigaciones junto a un equipo en la Universidad de Harvard entre los años 1950 y 1960. Más allá de las críticas e interpretaciones que ha recibido por haber desarrollado sus estudios en el “privilegiado ambiente de Harvard de la década del ‘50” actualmente está siendo revisado por sus aportes conceptuales en materia de desarrollo cognitivo y epistemológico. A partir de un enfoque cualitativo, establece un modelo de desarrollo cognitivo-afectivo para los estudiantes universitarios de nueve etapas o “posiciones”. El paso de una a otra etapa queda marcada por el cambio en las concepciones del estudiante acerca del mundo.

2. Implica la totalidad del individuo (el desarrollo, el intelecto, las emociones, y las acciones son inseparables e interactúan entre ellas).
3. Es progresivo, existe un orden de sucesión de los cambios que tienen lugar a lo largo de desarrollo.
4. Refleja una interacción entre la persona y su entorno, en la que interviene el aprendizaje.

Es Perry (1970) quien sostiene que el aprendizaje más anhelado por todas las facultades universitarias *implica cambios cualitativos y significativos* en la forma en la que los estudiantes se acercan al aprendizaje y a sus disciplinas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deseado como resultado de toda la enseñanza universitaria, no es de un contenido específico, sino del modo o la estrategia empleados para abordarlo y de las competencias adquiridas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

El modelo de Perry (1970) establece conexiones muy estrechas entre el estudiante individual, la asignatura y el proceso de comprensión y ofrece un marco muy rico para dar respuesta a los enfoques reemergentes de la enseñanza y las instituciones centrados en el estudiante.

El modelo de Perry (1970) es revisado por Moore (2002) a la luz de las críticas que ha engendrado y los aportes de otras teorías del aprendizaje. El modelo original propone nueve etapas (*positions*) a través de las cuales el estudiante construye el mundo. Las primeras cinco etapas describen principalmente el aspecto intelectual del modelo, corresponden a un cambio sistemático y estructural de diferenciación y complejidad creciente. Las posiciones 6 a 9 se centran en el cambio entre las etapas hacia lo que Perry denomina las *inquietudes éticas en el sentido de la Grecia clásica*. Éstas se corresponden con cuestiones acerca de la identidad y el compromiso en un mundo relativista. La revisión hecha por Moore (2002) recogiendo los aportes de Knepfkamp (1974), Knepfkamp y Slepitz (1978), Moore (1991, 1994), integra las nueve etapas en cuatro categorías mayores: dualismo, multiplicidad, relativismo contextual y compromiso con el relativismo. La Tabla 17 recoge la caracterización de cada etapa.

El modelo de Perry (1970) refleja dos dinámicas interrelacionadas y significativas para el aprendizaje, la formación y la evaluación por competencias. Por un lado, destaca el enfrentamiento y el tratamiento con la diversidad y la incertidumbre en relación al nuevo aprendizaje. Por el otro lado, la evolución en la construcción de significado sobre el aprendizaje y sí mismo.

Sostiene Moore (2002) que el encuentro del estudiante con la diversidad se da a través de la experiencia de *lo múltiple* mediante tres ciclos de complejidad creciente:

- Multiplicidad de puntos de vista sobre un tema propuesto (etapas 1 a 3).
- Multiplicidad de contextos y perspectivas desde las cuales comprender o analizar temas o argumentos (etapas 4 a 6).
- Multiplicidad de *compromisos* a través de los cuales se definen los valores y la propia identidad (etapa 7 a 9).

Tabla 17: Etapas de desarrollo del estudiante. Fuente: Modelo de Perry (1970) revisado por Moore (2002). Elaboración propia.

ETAPA	DESCRIPCIÓN
DUALISMO (INTEGRA POSICIONES 1 Y 2)	Mientras que en la primera etapa el bien y el mal no se cuestionan, en la segunda se pasa a un reconocimiento de su existencia, pero desde una perspectiva dualista y dicotómica (por ejemplo: nosotros pensamos lo correcto y por lo tanto lo bueno, ellos lo incorrecto, por lo tanto lo malo). En consecuencia el mundo consiste esencialmente en dos alternativas (las correctas y las incorrectas) y, en general, distinguir una de otra no es un problema (porque el bien, lo correcto o lo bueno, generalmente se identifica con la persona -en este caso, el estudiante-).
MULTIPLICIDAD (INTEGRA POSICIONES 3 Y 4)	La posición 3 representa el primer reconocimiento legítimo de la incertidumbre en el mundo. En lugar de las dos alternativas de la etapa previa, hay tres: lo correcto, lo incorrecto y lo desconocido. Lo “desconocido” es cognoscible a futuro y este aspecto abre una perspectiva para la superación del dualismo de la etapa anterior. La integración de las etapas a través de la “multiplicidad” significa reconocer la diversidad y la posibilidad de existencias “múltiples”. La posición 4 otorga una nueva certeza: “nunca se estará seguro de lo que se conoce” y, en consecuencia, se debe estar seguro del propio pensamiento. La solución inicial al problema de la incertidumbre es reconocer que existen formas y métodos correctos para hallar las respuestas adecuadas a través del aprendizaje.
RELATIVISMO CONTEXTUAL	Esta etapa representa la transformación esencial de la perspectiva personal sobre el mundo: desde una visión esencialmente dualista, con un número creciente de excepciones a las reglas en las situaciones específicas, a una visión del mundo como esencialmente relativista y contextualizada con pocas excepciones. La diferencia entre el pseudorelativismo de la etapa 4 al relativismo contextual de la etapa 5 es el reconocimiento (autoconciencia) de ser un activo constructor de significado. La tarea de la vida como personas es, al final, entendida completamente como intelectual y ética- es decir, una cuestión de juicios y construcción de significado tanto en el contexto personal como en el académico. ¹⁷
COMPROMISO EN EL RELATIVISMO (ETAPAS 6 A 9)	Como queda definido en el modelo de Perry (1970) el desarrollo se da en el paso de lo intelectual hacia lo ético. El “compromiso” define la propia identidad en un mundo relativizado contextualmente. Perry distingue entre “Commitments” y commitments, estos últimos son definidos como “opciones consideradas” (considered choices), alternativas legítimas después de experimentar dudas genuinas y reflejar una afirmación clara de la propia identidad. Sería “el compromiso de vida” mientras que los otros serían las opciones posibles que contribuyen a la elección fundamental. La literatura (Baxter Magolda, 1992; King y Kitchener, 1994, Moore, 2002) sugiere la necesidad de profundizar sobre la evolución posterior a estas etapas que coincide generalmente con la graduación de los estudiantes, o más adelante, con su entrada en la adultez.

Desde la perspectiva de estos autores, a medida que los estudiantes confrontan estos niveles de *multiplicidad* la construcción de sentido cambia y evoluciona en formas predecibles. El conocimiento es visto como un incremento conjetural e incierto, abierto e interpretable. Este desarrollo tiene amplias consecuencias en la percepción que tienen los estudiantes del rol del profesorado. Por ejemplo, el profesor puede ser percibido por los estudiantes como la *Autoridad* y centro de *La Verdad* o, por el contrario, puede ser visto como una persona con una pericia específica para compartir lo que sabe a través de su rol profesional. Asimismo, el estudiante puede percibir su propio rol como estudiante desde una visión de receptor pasivo de los hechos a un

¹⁷ Johnson, 1981, p. 3 (citado por Moore 2002, p. 21) clarifica esta distinción: “En la etapa 5...reconocemos que todo acto de conocimiento (pensar, hablar, leer, escribir) requiere asumir un punto de vista, y estamos forzados a reconocernos a nosotros mismos. Desde este punto de partida, pensar se convierte en actuar, [y] “conocer” siempre representará ponernos a nosotros mismos, para bien o para mal, en una u otra posición, entre tantas posibles en relación con las personas o [ideas]”.

agente activo en la definición de los propios argumentos y la creación de nuevo conocimiento.

En la práctica, lo diverso, lo incierto y lo múltiple son elementos esenciales para un contexto de aprendizaje por competencias. Desde la perspectiva del aprendizaje por competencias, la posibilidad de elaborar distintas respuestas y manifestar distintos niveles de compromiso a través de las actividades, es un modo de desarrollar las competencias. Por ejemplo, para un estudiante de Educación Social, el análisis de una situación de menores en riesgo a partir de una visita de campo puede generar un nivel de compromiso mínimo con la tarea y con la situación, es decir pueden resolverla en una forma académicamente correcta, adquiriendo los resultados de los aprendizajes esperados, o puede también, tras el análisis, buscar formas concretas de colaborar con la situación analizada, desarrollando un mayor compromiso social (por ejemplo: entregar una copia del informe con propuestas de mejora a la institución, colaborar con los profesionales que intervienen en la situación analizada, iniciar un proyecto solidario o de servicio con sus compañeros, etc.).

La revisión hecha a lo largo de los treinta años de existencia del modelo ha generado diversos aportes y refinamientos teóricos. Se recogen a continuación dos aportes fundamentales en relación al aprendizaje y la evaluación por competencias.

La influencia del contexto. El concepto de relativismo permite considerar la relación entre las evidencias y el contexto en el que se dan. La comprensión de lo relativo en una situación varía y se desarrolla a lo largo del tiempo, siendo decisivo en el desarrollo de los estudiantes. Para Perry el relativismo previo a la etapa 4 se caracteriza por un posicionamiento dicotómico y predominantemente acrítico (por ejemplo algo es blanco o no lo es, es bueno o no). Por el contrario, el paso dado desde la etapa 5 en adelante, el relativismo es visto como necesidad de contextualizar el juicio o la valoración que se emitirá y en consecuencia, el juicio se efectúa sobre una base racional fundada en evidencias.

Desafortunadamente, varias investigaciones (Baxter Magolda, 1992; King y Kitchener, 1993; Mines y Kitchener, 1986; Moore, 1991, 1994; Thompson, 1990) reseñadas por Moore (2002) indican que son pocos los estudiantes que aplican un razonamiento consistente desde una perspectiva del *relativismo contextualizado*. No obstante, aún cuando no pueda ser una constante ni un requisito a priori para el desarrollo de la evaluación por competencias, se cree que el aporte merece ser considerado en esta Tesis.

Lo importante del aporte del modelo de Perry (1970) y de la revisión efectuada por Moore (2002) es el concepto mismo de relativismo que exige la consideración de evidencias para el desarrollo del juicio sobre la situación a resolver considerando aspectos relativos al contexto. Para el aprendizaje por competencias, el *relativismo* como criterio para tomar decisiones, es la base desde la cual el estudiante recoge la información necesaria (distintas clases de conocimientos y evidencias) para aplicarlas en su desempeño. Este desempeño estará basado en su interpretación y construcción de sentido a partir del contexto dado. En consecuencia, la evaluación de las competencias recoge el desempeño como *interpretación originaria y construcción de significado* del estudiante en respuesta a la situación presentada.

Dirección del desarrollo de los estudiantes La evolución del desarrollo en la primera formulación de la investigación de Perry (1970) sobre los patrones de progresión de las entrevistas de su investigación, es lineal y jerárquica. Con el tiempo y las revisiones efectuadas al modelo inicial, se concibió al desarrollo de un modo más fluido, continuo y recurrente y no según la idea inicial de jerarquía y linealidad. En consecuencia, las desviaciones o momentos críticos en el desarrollo se concibieron como respuestas necesarias y apropiadas a contextos o circunstancias particulares.

Especialmente, la *temporalización* (en el sentido de tomarse un tiempo de reflexión o la falta de voluntad ante las responsabilidades) se considera como un *respiro* necesario a los cambios del desarrollo. Para Knefelcamp (1998 citado por Moore, 2002) el modelo de Perry se ha transformado en tres modelos: el modelo inicial representado por la perspectiva general, el modelo *contextual* que concibe las distintas formas en las que los estudiantes construyen el significado a partir de los contextos particulares (disciplinas, por ejemplo), y el modelo *funcional* que permite comprender cómo se reciclan las perspectivas personales a través de la confrontación con nuevas situaciones de aprendizaje.

4.2.2. La construcción del conocimiento como base de las competencias

La epistemología, como estudio del conocimiento, ha sido muy fructífera en la Postmodernidad. Tres ramas aportan elementos al aprendizaje por competencias: el modelo de cognición situada, la fenomenografía y el constructivismo.

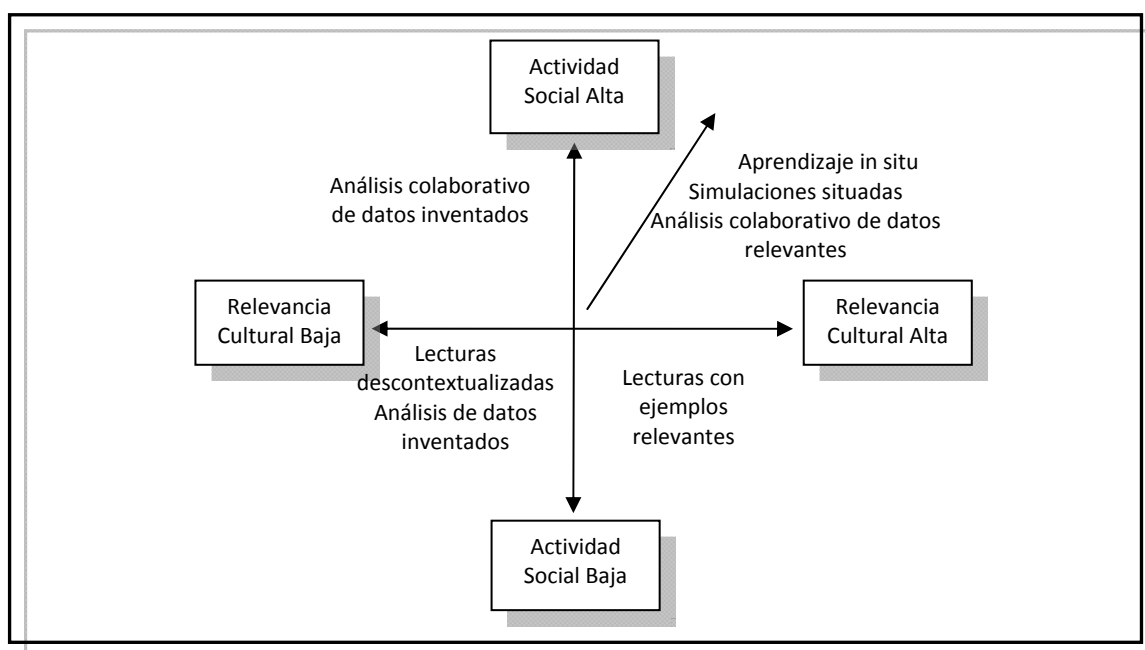
Los aportes de la “cognición situada” o aprendizaje situado. Desde esta perspectiva el conocimiento es visto desde su contexto, y se considera fundamentalmente influenciado por la actividad, el contexto y la cultura en la cual es empleado. Aprender y hacer son acciones inseparables y los estudiantes (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente. Para Frida Díaz Barriga (2003) se toman como punto de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978) y Luria (1987) y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), por citar los más conocidos en el ámbito educativo.

Siguiendo a esta autora, el aprendizaje es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Se adquiere a través del compromiso con actividades auténticas relacionadas con disciplinas específicas o áreas de práctica. Más que ver el conocimiento como una colección de artefactos inertes, debe ser visto como una herramienta conceptual que se adapta y comprende en el contexto. La autenticidad de una práctica educativa puede determinarse por el “grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como mediante el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven” (Derry, Levin y Schauble, 1995 citados por Díaz Barriga, 2003).

Entre los aportes de la cognición situada al aprendizaje y evaluación por competencias, se encuentra la idea de que los estudiantes pueden aprender implicándose gradualmente en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en sus áreas de conocimiento. De esta forma adquieren el saber hacer profesional y construyen una epistemología “contextualizada”.

Un primer ejemplo de esta perspectiva es la experiencia interdisciplinaria de Pastré y otros (2009) desarrollada a través de la simulación entre los campos de la psicología, la inteligencia artificial y la didáctica. Un segundo ejemplo corresponde a Estadística, en la carrera de Psicología, extraído de *Estadística Auténtica* de Derry, Levin y Schauble (1995 citado por Díaz Barriga, 2003), cuyo punto de partida es que el interés de los estudiantes para razonar estadísticamente en escenarios auténticos (de la vida real) puede mejorarse considerablemente a través de dos dimensiones: la *relevancia cultural* y la *actividad social*. La *relevancia cultural* se favorece a través de ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones representativos para las culturas a las que pertenecen o esperan pertenecer los estudiantes. La *actividad social* se favorece a través de la tutorización, un contexto social y colaborativo de solución de problemas, y otras estrategias como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado. La Figura 17 representa las distintas posibilidades de combinación de las dos dimensiones a través de estrategias de aprendizaje concretas.

Figura 17: Cognición situada: Dimensiones que intervienen en una actividad de aprendizaje auténtica.
Fuente: Derry, Levin y Schauble, 1995 (citado por Díaz Barriga, 2003).



Como se puede observar a través de la Figura 17, el aprendizaje y la evaluación por competencias se ven favorecidos cuanto más alta sea la relevancia cultural y la interacción social. En consecuencia, a la hora de seleccionar o diseñar estrategias orientadas a la evaluación por competencias es necesario considerar que la relevancia cultural, la interacción social y la selección de los escenarios son elementos que pueden intervenir para acercar a los estudiantes al contexto profesional o laboral, haciendo las actividades más realistas y contextualizadas.

Constructivismo. Para esta perspectiva la construcción del conocimiento es producida por el aprendiz desde sus creencias y experiencias previas. Las bases filosóficas pueden encontrarse en autores como Rorty (1991) aunque son numerosos los autores que han hecho aportes a esta corriente. La línea epistemológica principal se desarrolla con Piaget (1977) y enfatiza el desarrollo cognitivo individual y la construcción de significado, no obstante en la actualidad existen varias formas: individual, social, cognitivo, posmoderno. Para Moore (2002) tanto el constructivismo individual como el

social son importantes para la comprensión del aprendizaje y ambas suponen reforzar el concepto de construcción de significado de Perry como central en el proceso de aprendizaje, independientemente de que sus orígenes sean de construcción individual o social.

El constructivismo social o perspectiva crítica: Moore (2002, p. 25) recoge las críticas de varios autores a la perspectiva piagetiana por la concepción del individuo como constructor del conocimiento y de las formas universales del pensamiento que dejan de lado aspectos socioculturales y factores contextuales. En muchas de estas críticas se ha incluido al modelo de Perry. Brevemente, las críticas se ciernen sobre 4 aspectos: la asunción del concepto de *universalidad* dado que implica la visión de desarrollo “normal” –a todos los individuos independientemente del tiempo y el contexto-; la pretendida “inevitabilidad” del desarrollo representada en los modelos; la falta de consideración específica a los aspectos históricos y socioculturales; y, por último, la posibilidad de etiquetar a los estudiantes con relación a una etapa.

Estas críticas asumen que el modelo de Perry está construido sobre los estadios de Piaget, sin embargo Kohlberg y Armon (1984) describen el modelo de Piaget como “estructuralmente duro”, mientras que el de Perry sería “blando”. En consecuencia el modelo de Perry representa una nueva forma de hacer investigación sobre el desarrollo adulto que emerge del paradigma piagetiano y lo que debería abandonarse no es el concepto de *estadio*, sino el concepto de *construcción de estadios* en sentido estricto.

Un aspecto que Perry deja claro en su modelo está basado en una investigación en la educación universitaria occidental, no pretende una inevitable generalización ni una extensión o universalización de sus resultados. Por otra parte, la centralidad del modelo en la construcción de sentido que efectúa el individuo no excluye el rol del grupo de pares u otras influencias socioculturales en la configuración de su propuesta. Finalmente, frente a la crítica de que su modelo sirviera para “etiquetar” personas, el mismo Perry (1970) argumenta:

“Las personas son demasiado complejas para ser ‘encajadas’ en una teoría. Las teorías y categorías sólo iluminan ciertos aspectos de las personas. ¿Cómo son nuestros modelos para ayudarnos y qué propósitos persiguen? Esperamos de ellos extender nuestra eficacia como educadores. Sin embargo la eficacia implica poder, y aquí está problema. Si el poder es para determinar en los estudiantes lo mejor que los puede desarrollar, lo que haremos será dehumanizarlos a ellos y a nosotros mismos” (Perry, 1985, p. 4 citado por Moore, 2002, p. 26).

La fenomenografía. La investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes desde la fenomenografía se origina con las investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje de Marton y Säljö (1976) en Suecia. El enfoque es la forma de definir cómo afrontan los estudiantes la tarea de aprendizaje (no una característica de los estudiantes). Con el tiempo este tema ha sido ampliamente estudiado por investigadores de Australia, Gran Bretaña, Holanda, Escocia y Suecia especialmente (Biggs 1987, 1995; Laurillard, 1979, 1993; Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Ramsden, 1988, 1992; van Rossum, Diejkers y Hamer, 1985 citados por Moore 2002). Buendía y Olmedo (2003, p. 372) agrupan en dos categorías los estudios realizados en España: a) los que se interesan por los estilos de aprendizaje, bien por el binomio Reflexividad-Impulsividad (Buendía, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989) o dependencia e independencia de campo (De la Orden,

1983a; García-Ramos, 1982, 1989, 1995; Palacios, 1981, 1982) y b) los que se centran en los enfoques de aprendizaje (Hernández Pina, 1993, 1996, 2000).

De acuerdo con esta perspectiva el enfoque frente a la tarea puede ser superficial, profundo o estratégico (también llamado de alto-rendimiento). Estas investigaciones ponen de manifiesto que los estudiantes desarrollan formas cualitativamente diferentes de procesar los contenidos de aprendizaje y de llevar a cabo la tarea demandada y que estas formas muchas veces se ven influenciadas por el tipo de enseñanza y de evaluación a los que se enfrentan. Cada uno de estos enfoques delimita un nivel de comprensión específico. La eficacia del aprendizaje dependerá del nivel con que se hubiese procesado la información, siendo los niveles de análisis más profundos –más próximos a los semántico- los que producen un aprendizaje más significativo. El principal aporte está en describir cada uno de los enfoques propuestos a través de la combinación entre los motivos y estrategias que el estudiante activa a la hora de enfrentarse y resolver las tareas académicas.

Integrando los aportes epistemológicos enunciados, el enfoque de aprendizaje profundo implica cambios cualitativos en el pensamiento de los estudiantes sobre las materias objeto de estudio y su contextualización, lo que para Sanford (1969, citado por Moore 2002) sería el desarrollo. Por otra parte, aunque las líneas teóricas fueron desarrolladas en forma independiente, Marton y Säljö (1985), desde su enfoque fenomenográfico centrado en las concepciones de las personas sobre realidad y en el contexto que las rodea, refuerza el modelo de Perry (1970), especialmente al rescatar que la construcción de sentido es uno de los aspectos que se deberían considerar como primordiales para el aprendizaje. Más tarde, los aportes del modelo de desarrollo de Perry fueron reconocidos por Ramsden (1988) quien sostiene:

“Perry ha descubierto que las dificultades experimentadas por los estudiantes noveles no tienen sus raíces en la falta de motivación, las competencias para el estudio o sus habilidades, sino que provienen del concepto mismo que tienen del aprendizaje. El trabajo de Perry nos ha ayudado a darnos cuenta de que el proceso educativo puede estar creando malas interpretaciones en lo referente al aprendizaje.” (Ramsden, 1988, p. 18).

Las diferencias halladas por los teóricos de la fenomenografía entre el enfoque profundo y superficial del aprendizaje también aportan elementos a la reflexión sobre la evaluación por competencias. El enfoque profundo se centra en la transferencia, las posibilidades de aplicación a otros contextos, los fundamentos que dan sentido al aprendizaje, mientras que el enfoque superficial enfatiza la memorización poco significativa de los hechos, con lo cual le otorga poco margen a la transferencia y aplicación de los aprendizajes. Los estudiantes que logran un enfoque profundo desarrollan un alto compromiso con el aprendizaje y pueden llegar a ser pensadores independientes, críticos y creativos.

La consecuencia que tienen estos aportes para construir la evaluación por competencias desde el modelo de Perry (1970) y a la revisión efectuada por Moore (2002) es que tanto las visiones del aprendizaje como las del desarrollo deben ser vistas en paralelo con el desarrollo ético e intelectual de los jóvenes. En relación a la construcción de la visión del mundo y de sí mismo, los diversos enfoques marcan el desarrollo y el aprendizaje y definen también la identidad personal, como construcción personal. Este desarrollo en la forma de ver el mundo y en la construcción de la identidad supone una reflexión

“...las diferencias halladas en las concepciones de aprendizaje, estrategias de estudio... no reflejan solamente las diferencias entre las personas, sino también las diferentes etapas en el desarrollo de la identidad del individuo... especialmente en relación al desarrollo epistemológico dentro de un contexto particular, por ejemplo, el sistema académico” (van Rossum y Diejkers, 1984, p. 2 citado por Moore, 2002, p. 28).

Desde este itinerario se comprende que la formación universitaria sea, como se apuntó inicialmente, ese *difícil viaje hacia las formas más complejas de pensamiento acerca del mundo, la propia disciplina o área de estudio y uno mismo*. La tarea de los *mejores profesores* universitarios es la llegar a involucrar a los estudiantes para que alcancen a través de las propuestas didácticas un *aprendizaje profundo* (Bain, 2008) pero también acompañar a los estudiantes en este difícil viaje hacia la comprensión y desarrollo de una forma de ver el mundo y de verse a sí mismos.

4.3. Del desarrollo del estudiante al compromiso con su aprendizaje

Las teorías del desarrollo y del aprendizaje y sus consecuencias epistemológicas aportan algunos elementos para establecer una forma de comprender *qué ocurre* en el desarrollo del estudiante. Se hace necesario conocer *cómo se puede favorecer el desarrollo del estudiante a través de un modelo de evaluación por competencias*.

“El enfoque por competencias (...) no tiene por principal objeto el de facilitar una evaluación a la vez lúcida y cooperativa. No obstante es uno de sus efectos benéficos. En efecto, no se puede desarrollar y evaluar competencias sino comprometiendo a los alumnos a enfrentarse con situaciones complejas, en las cuales intenten movilizar sus adquisiciones, perciban los límites de ellas y sean incitados a superarlos, trabajando sobre los obstáculos” (Perrenoud, 2008, p. 220)

La afirmación de Perrenoud remite a la teoría del *compromiso del estudiante* propuesta por Astin (1999). Esta teoría se construyó sobre la base de más de veinte años de investigación sobre los aspectos que influyen en la forma en la que los estudiantes invierten su energía y su tiempo. Este investigador estadounidense, desarrolló estudios sobre la vida en el campus, las residencias estudiantiles, las asociaciones, los programas de alto rendimiento, los deportes, la participación de los estudiantes en la gestión universitaria y observó las consecuencias que tienen estas variables en la participación, la relación entre los grupos de pares, la relación entre los estudiantes y el profesorado, el rendimiento académico y la retención, entre otros aspectos. La conclusión más general a la que llega es que la participación en la vida universitaria eleva las competencias del estudiante, la autoestima y desarrolla varios aspectos relacionados con los valores, la estética y la participación democrática.

Astin (1999) define *compromiso* como la *cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica*. Si bien las cualidades interiores son un componente importante del constructo, es la dimensión comportamental la que define la actuación comprometida (lo que el estudiante *hace efectivamente y cómo se comporta*). Un estudiante comprometido académicamente es aquél que, por ejemplo, dedica una energía considerable a estudiar, pasa la mayor parte tiempo en el campus, participa activamente en organizaciones estudiantiles y se relaciona con frecuencia con los profesores y otros estudiantes a través de proyectos y tareas de aprendizaje. El compromiso es un concepto construido sobre una base ecléctica de teorías psicológicas y de la psicología del aprendizaje.

La teoría del compromiso del estudiante tiene cinco rasgos principales, dos de los cuales desprenden consecuencias pedagógicas importantes:

Tabla 18: Principios de la teoría del Compromiso del Estudiante. Fuente: Astin (1999) (Adaptación)

PRINCIPIOS DE LA TEORÍA DEL COMPROMISO DEL ESTUDIANTE

1. El compromiso hace referencia a la energía física y psicológica que el estudiante despliega o invierte en relación a algún objeto. Este objeto puede ser muy genérico, por ejemplo la experiencia del estudiante o altamente específico, como un examen de una asignatura en particular.
2. Independientemente de su objeto, el compromiso se manifiesta a lo largo de un continuum, es decir, que diferentes estudiantes manifiestan diferentes grados de compromiso frente a un objeto dado y, al mismo tiempo, un mismo estudiante manifiesta diversos grados de compromiso en diferentes objetos y momentos.
3. El compromiso tiene rasgos cualitativos y cuantitativos. Los rasgos cuantitativos, por ejemplo pueden medir el grado de participación del estudiante en el trabajo académico (cuanto tiempo dedica al estudio de un tema, a la elaboración de un trabajo...). Los rasgos cualitativos pueden ser medidos a través de la comprensión lectora, la participación en discusiones o si, por ejemplo, simplemente está “frente” a una lectura, a un microscopio, a un mapa, sin interactuar, sin relacionar la información.
4. La cantidad de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo personal relacionados con cualquier programa educativo son directamente proporcional a la calidad y cantidad de participación de los estudiantes en ese programa.
5. La efectividad de cualquier política o práctica educativa está relacionada directamente con la capacidad de dicha política o práctica de incrementar el compromiso del estudiante.

Esta perspectiva surge como respuesta a la visión de los estudiantes como una suerte de *caja negra* donde los programas educativos fijan los objetivos y se centran en la docencia, los recursos o los resultados, pero con independencia de considerar si promueven o no el desarrollo del estudiante.

Los aportes de la teoría del compromiso del estudiante para el desarrollo de un modelo de evaluación por competencias consideran, por un lado, el *compromiso* como una competencia a desarrollar a través de distintas áreas en el estudiante universitario (vida política universitaria, gestión, compromiso académico, social, deportivo, cultural...). Por otro lado, muestran la dimensión operativa, la puesta en marcha de formas concretas de promover el desarrollo del estudiante a través de expresiones como: *solidarizarse, comprometerse en, dedicarse a, participar en, inclinarse hacia, implicarse, entusiasmarse en/por, mostrar/tener interés, hacer frente a, tomar cariño a, asumir, tomar parte en, ocupar, responsabilizarse de...* . Estas fórmulas ejemplifican cómo se observa y se promueve el compromiso del estudiante a través de las propuestas de aprendizaje y de evaluación.

De la misma manera refuerza la visión activa del estudiante, su rol protagónico dentro del proceso de aprendizaje. El estudiante es el que va al encuentro de su aprendizaje, se compromete, se implica, enfrenta las situaciones y da una respuesta. El aprendizaje y la formación por competencias desde el desarrollo del compromiso del estudiante, permiten definir un modelo centrado en el estudiante y promover su motivación, la motivación es *producto* de la *buena enseñanza*, no su prerrequisito (Biggs, 2005, p. 31), considerar el valor del tiempo y la energía que dedican a las actividades de aprendizaje, en este sentido, señala Astin (1999) que *el recurso institucional máspreciado es el tiempo de los estudiantes*” (p. 522).

Por otra parte, la teoría de Astin tiene mayores implicaciones pedagógicas que las reseñadas aquí y merecen ser consideradas con detenimiento. Cabe resaltar, en última instancia, la importancia que tiene esta perspectiva en relación a las formas de promover el compromiso en aquellos estudiantes más apáticos, pasivos, periféricos en

la terminología de Kaneko (2008), o que ingresan a la universidad con carencias formativas. El rol del profesorado, desde esta perspectiva, puede ser importante para orientar al estudiante en cómo organizarse, cómo dedicar su tiempo y su energía para sacar más provecho y alcanzar un mayor desarrollo de sus competencias a través de la participación.

4.4. Consecuencias para el aprendizaje y la evaluación por competencias

El aprendizaje por competencias se enriquece desde los tres enfoques presentados. En su conjunto aportan elementos para comprender la complejidad y responder a la pregunta sobre *qué aspectos del desarrollo del estudiante se promueven a través de la evaluación por competencias*.

Es importante considerar la dimensión cualitativa en el desarrollo, y la concepción de aprendizaje que tiene el sujeto. Esto favorece la aplicación de estrategias de formación y evaluación que promuevan el enfoque de aprendizaje profundo.

Los aportes que realiza el modelo de Perry en relación a la evaluación es promover la dimensión de construcción compleja y continua de los resultados de los aprendizajes. Las evidencias de aprendizaje, seleccionadas sobre la base de una construcción compleja y significativa de los desempeños y de un contexto real o simulado, se corresponden con los rasgos de la evaluación auténtica.

Las competencias requieren del juicio y la interpretación del estudiante aplicado a una situación específica, en consecuencia, en la evaluación que el estudiante efectúa sobre la situación, pone en juego en forma combinada, todas sus capacidades, conocimientos, criterios y valores para resolverla. Es decir, pone en marcha todo su bagaje personal para dar respuesta a la situación de aprendizaje-evaluación que está en juego.

“Gestionar la calidad de la formación supone, por tanto, asegurar que se hallan reunidas las condiciones propicias para la aparición y apoyo de la motivación de quienes aprenden. Es muy difícil ser coproductor de la formación por obligación” (Le Boterf y otros 1992, p. 58).

En este sentido el juicio y la interpretación que el estudiante efectúa sobre la situación, sobre las demandas de actuación y sobre sus posibilidades de resolverla, pasan a ser cuestiones centrales para la evaluación de las competencias. La respuesta dada por el estudiante como resultante está basada en las decisiones y posibilidades puestas en juego, además de otros factores que pueden estar interactuando e incidiendo en el desempeño como parte del contexto (por ejemplo: una excesiva carga de trabajo en el estudiantes que favorezca un enfoque de tipo superficial a fin de poder cubrir con los desempeños esperados en todas las áreas, o la falta de interés).

Por otra parte, la interpretación de los desempeños considerados como resultados de la puesta en marcha de la competencia, se fundamenta en el concepto de “relativismo contextual” de Perry (1970). Este relativismo se entiende en relación a los factores que le dan sentido al desempeño en ese contexto, para esa competencia y ese estudiante o grupo de estudiantes.

Este relativismo posibilita que una vez adquiridas las competencias, puedan enriquecerse a través del ejercicio en otros contextos y en interacción con nuevas

competencias (van Rossum y Diejkers, 1984 citado por Moore, 2002). En definitiva, la evaluación por competencias desde una perspectiva del desarrollo integral del estudiante aporta elementos para la configuración del desarrollo epistemológico del saber profesional.

La pregunta que se abre para la reflexión es ¿promueven las estrategias de evaluación empleadas la construcción de una epistemología profesional? Es decir ¿responden los estudiantes a las propuestas de evaluación como historiadores, ingenieros, médicos, bibliotecarios, notarios, filósofos, administradores...? ¿En qué aspectos específicos de la asignatura se les demanda este tipo de respuesta? ¿Las evidencias solicitadas pueden ser comunes a otras áreas profesionales? ¿En qué cambiaría la evidencia si fuera solicitada desde otra profesión del área o desde un área distinta? Por ejemplo: solicitar como evidencia del aprendizaje un “diagnóstico de un problema de aprendizaje” requiere de varias competencias comunes para los estudiantes de Pedagogía como para los de Psicología, pero en última instancia la construcción epistemológica que se requiere en una y en otra respuesta no es la misma, aunque compartan aspectos, saberes y competencias comunes.

A la luz de las teorías del desarrollo del estudiante, el profesorado puede observar, comprender, actuar sobre las capacidades, comportamientos y preocupaciones de los estudiantes. Considerar la influencia del desarrollo de los estudiantes en la formación universitaria permite comprender las diferencias entre los desempeños de los estudiantes así como sus respuestas a los diversos escenarios formativos.

“De cualquier modo, la evaluación de las competencias pasará por una observación cualitativa de los hechos y los gestos, las palabras, los razonamientos, las vacilaciones, las estrategias, las decisiones, los modos de encaminarse del sujeto al enfrentarse con un problema. Sin duda no es inútil que el observador disponga de un modelo de tarea y una grilla de aspectos observables, pero por eso nunca consistirá en una lista cerrada de ítems a los que atribuir un puntaje” (Perrenoud, 2008, pp. 220-221)

La buena evaluación no es sólo una cuestión de encontrar el método apropiado y usarlo de modo *sensible* a la asignatura. Existen consecuencias inintencionadas de la evaluación. La naturaleza de la evaluación, por ejemplo, puede condicionar, en ocasiones, enfoques de aprendizaje superficiales o profundos. (Boud, 1995). Uno de los hallazgos más importantes en el estudio del aprendizaje es el reconocimiento de que éste debe ser visto fundamentalmente como *relacional* (Ramsden, 1988). Esto significa que el aprendizaje se da en función de la enseñanza y del contexto en el que ocurre (Cfr. Kaneko, 2008). No es sólo una cuestión del compromiso que asuman los estudiantes con un cuerpo de conocimientos, sino más bien en cómo esto es interpretado por ellos y las acciones que hagan como resultado de estas interpretaciones. (Boud, 1995; Entwistle y Ramsden, 1983; Ramsden, 1988). En consecuencia significa que en términos de evaluación, el enfoque del aprendizaje que asuman los estudiantes está en función de:

- Las cualidades intrínsecas de la forma en que es evaluado;
- La forma en la que el evaluador “traduce” el material a evaluar en un formato y selecciona las tareas de evaluación apropiadas para la asignatura y los objetivos de aprendizaje;
- Cómo interpretan los estudiantes la tarea que tienen entre manos y el contexto en el que se da la evaluación.

La evaluación de las competencias, a partir de las perspectivas presentadas, adquiere una dimensión *interpretativa*, enraizada en la comprensión del sujeto, que se debate por sentar sus propias bases epistemológicas. La reconceptualización de las nociones de verdad y validez de las evidencias de evaluación es un aporte importante de esta búsqueda epistemológica y un gran avance para la práctica educativa. La posibilidad de encontrar evidencias relevantes que señalen el camino del aprendizaje, no sólo significa un aporte para dar validez y fiabilidad a la evaluación de las competencias, sino que también significa *la posibilidad de comprender el modo que tienen los estudiantes de construir su visión del mundo*. En la práctica, identificar las evidencias del aprendizaje de las competencias permite señalar el camino de construcción epistemológica y deontológica que recorrerán los estudiantes.

Esto último, a la luz del modelo de Perry (1970) y de las investigaciones sobre el aprendizaje, permite comprender que la evaluación por competencias no es un fin, sino un medio para colaborar en el desarrollo ético e intelectual del estudiante durante un período concreto de su formación.

Este aspecto es útil para situar la perspectiva de la evaluación de las competencias en las materias. Las estrategias de evaluación promueven el desarrollo de las competencias como parte del desarrollo integral del estudiante, no son el fin, sino el medio para construir ese saber profesional con el que el estudiante se compromete con la sociedad. En última instancia, es el estudiante quien a través del compromiso con su aprendizaje, construye los saberes que le irán dando forma como profesional.

El estudiante construye sus saberes, desarrolla un compromiso con su aprendizaje y lo extiende progresivamente en su compromiso personal con el mundo. La *autoevaluación* juega un papel esencial en esta construcción.

El enfoque sobre evaluación por competencias que se asume en esta Tesis, adopta la perspectiva de Perry (1970) sobre el desarrollo ético e intelectual del estudiante. La idea de que las competencias acompañan el itinerario formativo del estudiante, sin embargo se reconoce que las etapas señaladas por el autor no determinan ni se corresponden con la gradación de los niveles para evaluar las competencias.

El aporte que se recoge del autor está en comprender la epistemología como construcción en el contexto de un aprendizaje situado, no en conocer las creencias epistemológicas per se. Asimismo, comprender el sentido individual del aprendizaje, es decir que el estudiante se comprenda a sí mismo como aprendiz, y el contexto sociocultural en el que deben enmarcarse el aprendizaje y la evaluación, son aportes esenciales para una comprensión holística de la evaluación por competencias.

En consecuencia, la relevancia del modelo de Perry (1970) y la revisión de Moore (2002), su estudio principal, para enmarcar la evaluación por competencias en la Educación Superior es crucial.

Si las diferencias entre los estudiantes de un mismo curso, y aún, de un estudiante mismo durante un período de tiempo se perciben inmediatamente, se hace necesario un concepto más amplio que el de personalidad o aptitudes o capacidades, para comprender esta evolución.

“Para darle oportunidad a los estudiantes a que descubran y refinen su potencial... El primer prerrequisito es la experiencia del estudiante de ir a su encuentro... Si un modelo de desarrollo ayuda a describir las formas sucesivas de los mundos del estudiante, podemos afirmar una cuestión inicial: ¿qué tipo de evaluaciones,

desempeños y escenarios posibilitan estos momentos de encuentro? ¿Qué es lo que distingue a éstos (como instancia de encuentro y desarrollo personal) de otros que vayan en detrimento de su potencial? ¿Qué comunidad educativa es necesaria?” (Perry, 1985, p. 5, citado por Moore, 2002, p. 32)

Otro concepto que cambia dentro del cambio conceptual que conlleva el enfoque por competencias es la consideración del tiempo. En relación al desarrollo de los estudiantes el tiempo es *tiempo para el desarrollo*. El tiempo está supeditado a la dinámica del desarrollo de las competencias del estudiante.

El tiempo como *tiempo de valoración de resultados* permite ver que las competencias

“...no constituyen un producto que existía con anterioridad a quien las adquiere... El alumno se apropia de ellas a medida que se producen. (...) El alumno no será competente si no realiza el esfuerzo de aprender y aplicar las competencias adquiridas” (Le Boterf y otros, 1992, p. 58).

A modo de integración, los aportes de las teorías reseñadas en este apartado permiten establecer algunas condiciones que facilitan la adquisición de las competencias, a través de los módulos y áreas disciplinares, que se recogen en la Tabla 19.

Tabla 19: Condiciones para facilitar el aprendizaje y la evaluación por competencias. Fuente: Elaboración propia.

CRITERIOS	CONSECUENCIAS PRÁCTICAS PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
CONOCER LA DEMANDA	El conocimiento de lo que implica la competencia demandada (saber qué): el profesor debe tener claro qué saberes entran en juego y debe comunicarlo explícitamente al estudiante, para favorecer su participación, su implicación. El estudiante debe ser conciente de cuál es la demanda, qué saberes están implicados para actualizarlos y responder al contrato de aprendizaje que se establece.
CONOCER Y DOMINAR LAS REGLAS Y PROCEDIMIENTOS	Conocimiento y dominio de las reglas y procedimientos implicados en la competencia demandada (saber cómo): las metodologías de enseñanza y evaluación deben estar en consonancia para favorecer los aprendizajes (alineamiento constructivo, Biggs, 2005). La explicación permanente, por parte del profesor, de las destrezas que entran en juego en cada situación de aprendizaje facilita a los estudiantes que activen sus los procedimientos metacognitivos favoreciendo sus desempeños.
DISPONIBILIDAD HACIA EL APRENDIZAJE	Una actitud favorable por parte del estudiante para actualizar y transferir las competencias a otros contextos: se corresponde con los fundamentos del aprendizaje significativo.
ESCENARIOS AUTÉNTICOS	Una propuesta didáctica que promueva la ejercitación y transferencia de las competencias (escenario): es importante, en el conocimiento de las metodologías de enseñanza y evaluación, saber y seleccionar aquellas que mejor desarrollan las destrezas y saberes implicados en las competencias.
CONTEXTO CON PROXIMIDAD ECOLÓGICA	Un contexto de desempeño desafiante con proximidad ecológica, donde la experiencia pertenezca a la “zona de desarrollo próximo” del estudiante, así como también del profesorado y de la institución.

Como aspecto práctico a destacar para la formulación de competencias es, por un lado, la necesidad de no perder la dimensión de totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, del sujeto y del contexto y, por el otro, la aplicación del sentido común y el saber profesional que harán un juicio equilibrado a la hora de tomar las decisiones pertinentes.

4.5. A modo de síntesis

Este Capítulo se propuso profundizar en los aspectos del desarrollo del estudiante que intervienen en el aprendizaje por competencias y su relación con la evaluación.

La revisión de los modelos de formación y evaluación por competencias evidencia que se han efectuado grandes esfuerzos por establecer clasificaciones o tipologías de competencias pero se hace necesario un cambio conceptual que permita a las universidades dar una respuesta a la calidad desde las acciones que desarrolla en forma efectiva para orientarse institucionalmente hacia el aprendizaje.

En esta Tesis se considera al estudiante universitario como un joven o adulto en desarrollo capaz de tomar decisiones responsables. La decisión primordial sobre su formación se expresa a través de un compromiso con su aprendizaje. La intencionalidad, la responsabilidad y el compromiso son condiciones inherentes a la adquisición de competencias.

Entendemos que *un proceso de evaluación positivo para los estudiantes es aquel que orienta la evaluación para promover el aprendizaje y su desarrollo*. Cabe preguntar, en consecuencia, *qué aspectos del desarrollo del estudiante se promueven a través del aprendizaje y la evaluación por competencias y de qué modo se pueden integrar en un modelo de evaluación*.

El aprendizaje por competencias es un aprendizaje integrador, donde las competencias agregan una dinámica entre el conocimiento, las habilidades y el comportamiento efectivo. En consecuencia, requiere una visión global, integradora que permita crear el significado a través de un aprendizaje experiencial y activo del estudiante. Este tipo de aprendizaje implica cambios de naturaleza cualitativa y cuantitativa en los estudiantes, especialmente en el modo en que se relacionan, se apropian y transfieren las competencias para favorecer el aprendizaje permanente. El desarrollo hace referencia al proceso de crecimiento y cambio humano, cambios que son de naturaleza cualitativa y cuantitativa. En consecuencia el aprendizaje por competencias y el desarrollo del estudiante son conceptos íntimamente relacionados.

Las teorías del desarrollo del estudiante son la aplicación de principios del crecimiento humano y el cambio al contexto de la Educación Superior. Estas teorías proveen mapas o guías para comprender la forma en que los individuos y los grupos experimentan la Educación Superior y los factores que intervienen en su satisfacción, sus resultados y su compromiso con el aprendizaje.

El enfoque que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje y la propia formación cambian conforme avanzan en los cursos. Desarrollan visiones más complejas de pensamiento, de la disciplina, del área de conocimiento y de sí mismos fruto de una sucesión de cambios que afectan al desarrollo y al rendimiento del estudiante a lo largo del tiempo que dura su formación universitaria. Por otra parte, señala la necesidad -desde el punto de vista formativo- de promover estos cambios a través de la formación universitaria.

El modelo de Perry (1970) y la revisión efectuada por Moore (2002) reflejan dos dinámicas interrelacionadas y significativas para el aprendizaje, la formación y la evaluación por competencias. Por un lado, el tratamiento con la diversidad y la incertidumbre en relación al nuevo aprendizaje, por el otro lado, la evolución en la

construcción de significado sobre el aprendizaje y sí mismo. En la práctica, estos conceptos permiten elaborar distintas respuestas y manifestar distintos niveles de compromiso a través de las actividades, que es un modo de desarrollar las competencias.

El concepto de *relativismo* permite considerar la relación entre las evidencias y el contexto en el que se dan. El desempeño del estudiante estará basado en su interpretación y construcción de sentido a partir del contexto dado. En consecuencia, entendemos que *la evaluación de las competencias recoge el desempeño como interpretación originaria y construcción de significado del estudiante en respuesta a la situación presentada*.

Por otra parte, tres ramas de la epistemología postmoderna aportan elementos al aprendizaje por competencias: el modelo de cognición situada, la fenomenografía y el constructivismo. En su conjunto responden a la pregunta sobre *qué aspectos del desarrollo del estudiante se promueven a través de la evaluación por competencias*.

El aporte de la cognición situada hace referencia a que una experiencia de aprendizaje y evaluación por competencias se ve favorecida cuanto más alta sea la relevancia cultural y la interacción social de los escenarios. Para el constructivismo, con independencia de que sea individual o social, la construcción del conocimiento es producida por el aprendiz desde sus creencias y experiencias previas. Ambas perspectivas enriquecen el aprendizaje por competencias puesto que refuerzan el concepto de construcción de significado. En relación al aporte de la fenomenografía sobre la construcción de la visión del mundo y de sí mismo, los diversos enfoques marcan el desarrollo y el aprendizaje y definen la identidad como construcción personal. Este desarrollo en la forma de ver el mundo y en la construcción de la identidad supone una reflexión y, en consecuencia, se ven ligadas al desarrollo ético e intelectual del estudiante.

Por otro lado, se hace necesario conocer *cómo se puede favorecer el desarrollo del estudiante a través de un modelo de evaluación por competencias*.

El desarrollo del estudiante se favorece a través de propuestas formativas que promuevan su compromiso al enfrentarse a situaciones complejas donde perciben los límites y tienen que dar una respuesta. El compromiso del estudiante, construido sobre una base ecléctica de teorías psicológicas y de la psicología del aprendizaje, se define como la *cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica*. Esta perspectiva aporta la consideración sobre la motivación y sobre lo que el estudiante *hace efectivamente y cómo se comporta* y el valor del tiempo y la energía que dedican los estudiantes a las actividades de aprendizaje.

Es importante considerar los métodos de evaluación, a la vez que su uso y los enfoques que los estudiantes adoptan frente a las demandas de evaluación. La evaluación de las competencias, adquiere una dimensión *interpretativa*, donde el estudiante construye sus saberes, desarrolla un compromiso con su aprendizaje y lo extiende progresivamente en su compromiso personal con el mundo. La *autoevaluación* juega un papel esencial en esta construcción.

Otro concepto que cambia dentro del cambio conceptual que conlleva el enfoque por competencias es la consideración del tiempo. En relación al desarrollo de los estudiantes el tiempo es *tiempo para el desarrollo*.

El tiempo está supeditado a la dinámica del desarrollo de las competencias del estudiante, las competencias no son un a priori en la experiencia del sujeto, el estudiante se apropia de ellas y las desarrolla en tanto hace el esfuerzo de aprender y salir al encuentro de las experiencias que las proporcionan.

Desde esta perspectiva se comprende que la formación universitaria sea, como se apuntó, ese *difícil viaje hacia las formas más complejas de pensamiento acerca del mundo, la propia disciplina o área de estudio y uno mismo*. La tarea de los *mejores profesores* universitarios es la llegar a involucrar a los estudiantes para que alcancen un *aprendizaje profundo* (Bain, 2008) pero también acompañarlos en este difícil viaje hacia la comprensión y desarrollo de una forma de ver el mundo y de verse a sí mismos.



CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica con el acompañamiento y la orientación que alienta la reflexión y la definición de estrategias para la mejora. Drummond, Nixon y Wiltshire (1998) sostienen que por estas razones *un enfoque realmente efectivo de las competencias implica un programa estructurado y coherente a lo largo de todo un plan de estudios. Esto es difícil de lograr en la práctica* (p. 21). Es en los últimos años cuando aparecen publicados estudios e investigaciones sobre la integración de las competencias en el currículo como parte de la calidad de la formación o para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Barrie, Hughes y Smith, 2009; Berdrow y Evers, 2009; Radloff y otros, 2008; Wesselink, Biemans y Mulder, 2007) o, investigaciones enfocadas desde la percepción del profesorado y las estrategias que desarrollan para promover y evaluar las competencias en el currículo (Australian Learning and Teaching Council, 2009; Radloff y otros, 2009; de la Harpe y otros, 2009).

El trabajo de Berdrow y Evers (2009) describe que la evaluación por competencias se integra en tres niveles: nivel institucional, nivel de programas y nivel de cursos. Los tres niveles que describen estos autores se combinan con los modelos de desarrollo de las competencias en el currículo presentados en el capítulo anterior: enfoque integrado, en paralelo o específico (Fallows y Steven, 2000a; Bennet y otros, 1999; Robley y otros, 2005). Esta combinación es útil para analizar los elementos principales que componen el diseño y desarrollo de la evaluación por competencias en el contexto universitario.

Para Berdrow y Evers (2009) la *evaluación de las competencias a nivel institucional* ocurre cuando toda la institución adopta el *mandato* de desarrollar una formación basada en competencias. Debido a las fuertes demandas externas, la institución crea nuevos programas y ofertas formativas claramente orientadas a responder a esas necesidades. Las actividades curriculares y extracurriculares se combinan para dar respuestas a las competencias transversales y específicas que exigen los nuevos programas. El *segundo nivel de evaluación por competencias* se da a través de

programas. En este nivel los cursos o materias se ofrecen en el contexto de una disciplina y están integrados en una plantilla ajustada a unas competencias previamente definidas. La idea central de este nivel es que los primeros cursos desarrollen competencias de menor complejidad, mientras que los cursos más avanzados promueven competencias más complejas. El tercer nivel de *evaluación por competencias se da a través de los cursos*, donde la oportunidad de desarrollarlas y evaluarlas se lleva a cabo a partir de tópicos integrados en el contenido y la metodología, en un curso específico.

En esta Tesis la reflexión sobre el diseño y desarrollo de la evaluación por competencias se ubica en el *segundo nivel* de la clasificación propuesta por Berdrow y Evers (2009), entendiendo que los niveles se dan en una forma articulada y que son interdependientes. Además, se asume la pregunta que guió a estos autores en el desarrollo de su investigación: *¿Cómo pueden evaluarse las competencias de los estudiantes de modo tal que el proceso de evaluación sea tan positivo para los estudiantes como para la institución?* (Berdrow y Evers, 2009, p. 1).

En consecuencia, el presente Capítulo tiene el propósito de describir y analizar los elementos que forman parte del diseño y desarrollo de la evaluación por competencias.

5.1. El *mapa* de las competencias: trazado de la formación y de la evaluación

En el *segundo nivel de evaluación por competencias*, tal y como señalan Berdrow y Evers (2009), la forma de hacer evidente el enfoque por competencias en el currículo es a través del *mapa* de competencias.

El *mapa de competencias es un instrumento* a través del cual se puede observar qué competencias son más desarrolladas, los momentos en los que se desarrolla, las carencias de espacios o momentos curriculares, los solapamientos y las fortalezas, es decir, aquellas competencias que se hallan sólidamente promovidas y monitorizadas a lo largo del currículo. *Trazado* o *trazabilidad* son vocablos que definen la acción de desarrollar el mapa, la cartografía de las competencias. En esta Tesis se empleará indistintamente el término *mapa* o *trazado* para indicar *el resultado visible o gráfico que muestra el desarrollo de las competencias a lo largo del currículo de una materia, módulo, área o programa*.

En la revisión documental del contexto español, se ha hallado que algunas instituciones utilizan el concepto *mapa de competencias* para indicar la relación de competencias que establece una universidad. A criterio de esta investigación, el listado de competencias no constituye aún el *mapa*, sino *sólo la selección o definición de competencias que los responsables de una institución deciden promover entre sus estudiantes*. El mapa es un documento *vivo*, que expresa la forma en la que se desarrollan las competencias en un tiempo y espacio formativo concreto (curso, módulo, titulación, proyecto etc.). En este sentido puede haber, por ejemplo una definición institucional de competencias pero no haber mapas, o que unas titulaciones o áreas tengan más o menos desarrollados o trazados sus mapas. También puede darse el caso en el que se defina un plan de mejora donde se establecen dos o tres competencias cuyo desarrollo y evaluación se priorizan por año.

La Tabla 20 ejemplifica el mapa de competencias en materias del título de Grado de Educación Primaria, en función del perfil profesional de Mondragón Unibersitatea.

Tabla 20: Verificación de presencia de competencias transversales en materias del título de Grado de Educación Primaria, en función del perfil profesional¹⁸.

MODULO	TRABAJO EN EQUIPO	COMUNICACIÓN EFECTIVA	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	TOMA DE DECISIONES	VISIÓN GLOBAL	LIDERAZGO	APRENDER A APRENDER
1. CURSO							
1.1. Definición y contextualización de la profesión de maestro de Educación infantil y desarrollo de competencias generales	x	x	x	x	x	x	x
1.2. Bases psicopedagógicas de educación primaria	x	x					x
1.3. Mirada global a la realidad: persona, sociedad y naturaleza	x	x	x				x
1.4. Principios y estrategias de respuesta a la diversidad dentro de la comunidad escolar	x	x	x				
1.5. Respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en marcos ordinarios de intervención	x		x				x
1.6. Una escuela para todos	x	x					x
1.7. Enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, las ciencias experimentales y la tecnología (I)	x	x					x
1.8. Formación lingüística disciplinar I	x	x			x		x
1.9. La educación en Europa y en el mundo global: buenas prácticas	x				x		x
2. CURSO							
2.1. Enseñanza-aprendizaje de las lenguas por medio de contenidos curriculares en contextos de L2 lengua curricular	x						x
2.2. Enseñanza-aprendizaje de las matemáticas		x	x				x
2.3. Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral, escrita y literatura	x		x				x
2.4. Organización escolar y participación de la familia	x	x				x	
2.5. La observación en el aula a partir de criterios didácticos generales	x	x	x	x	x		x
2.6. Desafíos y funciones de la Educación			x				x
2.7. Educación intercultural y en valores	x	x			x		
2.8. Las tecnologías de la información y la comunicación en educación		x		x	x		
2.9. Practicum	x	x	x	x	x	x	x
3. CURSO							
3.1. Enseñanza-aprendizaje de la lengua oral y escrita y sus dificultades II	x				x		x
3.2. Enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y la Tecnología II	x	x	x				x

¹⁸ La investigadora agradece especialmente al Profesor Eugenio Astigarraga y a la Profesora Araxtza Mongelos de Mondragón Unibersitatea el haber facilitado esta información documental.

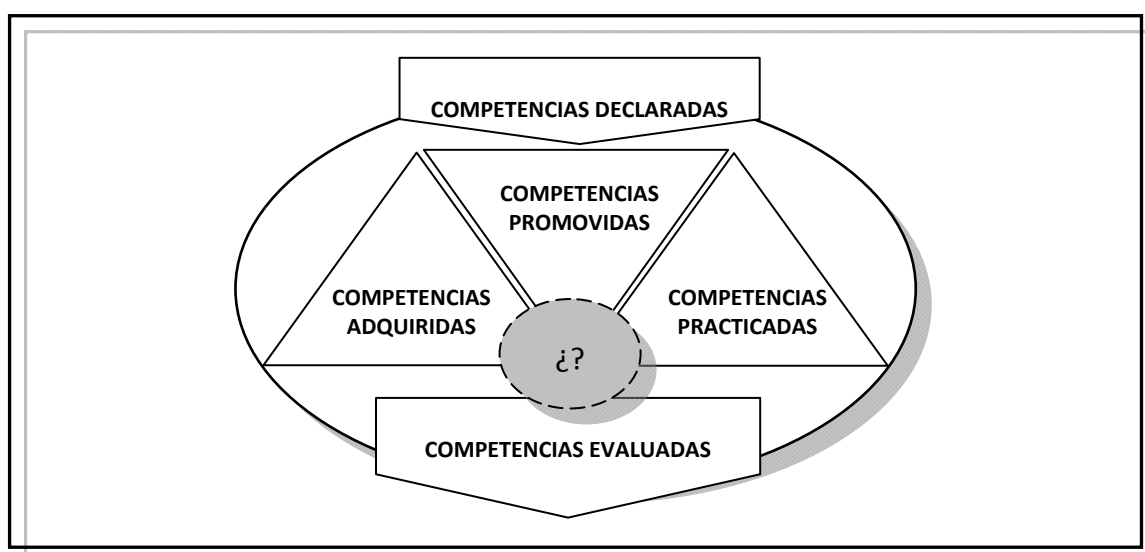
MODULO	TRABAJO EN EQUIPO	COMUNICACIÓN EFECTIVA	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	TOMA DE DECISIONES	VISIÓN GLOBAL	LIDERAZGO	APRENDER A APRENDER
3.3. Educación física, salud y bienestar	x		x				x
3.4. Fundamentos de la expresión musical, plástica y visual	x		x				x
3.5. Tratamiento e intervención interdisciplinar en educación artística	x	x		x			x
3.6. Actividades socioculturales: implementación de proyectos	x	x	x	x	x		
3.7. Practicum	x	x	x		x	x	x
4. CURSO							
4.1. Formación lingüística disciplinar II	x	x			x		x
4.2. Perspectiva globalizadora e integradora en educación primaria	x		x		x		
4.3. Practicum	x	x	x	x	x	x	
4.4. Trabajo de fin de grado	x	x	x		x	x	x

Como puede apreciarse en el mapa presentado en la Tabla 20, se consiguen observar las competencias más promovidas, los cursos con más desarrollo o con mayor carga con respecto a la evaluación, las lagunas en el mapa, entre otras posibilidades. Por ejemplo, las competencias de *trabajo en equipo*, *comunicación efectiva* y la de *aprender a aprender*, son las que tienen una mayor presencia en las materias. Por otra parte, la competencia *toma de decisiones* en primer curso sólo aparece vinculada a una materia, puesto que es una competencia de carácter más complejo y que se fundamenta en el conocimiento de la especialidad. En este caso, se encuentra vinculada a las materias con marcado carácter de intervención como son “Tratamiento e intervención...” y desarrollo de proyectos en el tercer curso.

El mapa, tiene sus fundamentos en la teoría curricular (English, 1978 cit. por Robley y otros, 2005; Torres Santomé, 1996) como instrumento sirve para garantizar el *trazado* de las competencias sin embargo, no es suficiente para garantizar su aseguramiento (Figura 18).

Las competencias definidas para una titulación (*competencias declaradas o definidas*), las asumidas a través de los programas o guías de aprendizaje (*competencias promovidas*), las competencias que efectivamente son llevadas a la práctica a través de las actividades de ejercicio, transferencia, etc. (*competencias practicadas*), las competencias que efectivamente son adquiridas por los estudiantes (*competencias adquiridas*) y las competencias que positivamente se evalúan, es decir aquellas que se demostraron a través de evidencias a lo largo de un curso o de los cursos (*competencias evaluadas*). En consecuencia, entre las competencias definidas, las promovidas, las practicadas y las adquiridas, puede haber una gran diferencia.

Figura 18: Posibilidades que evidencian los mapas en el desarrollo y la evaluación por competencias.
Fuente: Elaboración propia.



La Tabla 21 ejemplifica la verificación del trazado de las competencias específicas en el título de Grado de Educación Primaria de Mondragón Unibersitatea.

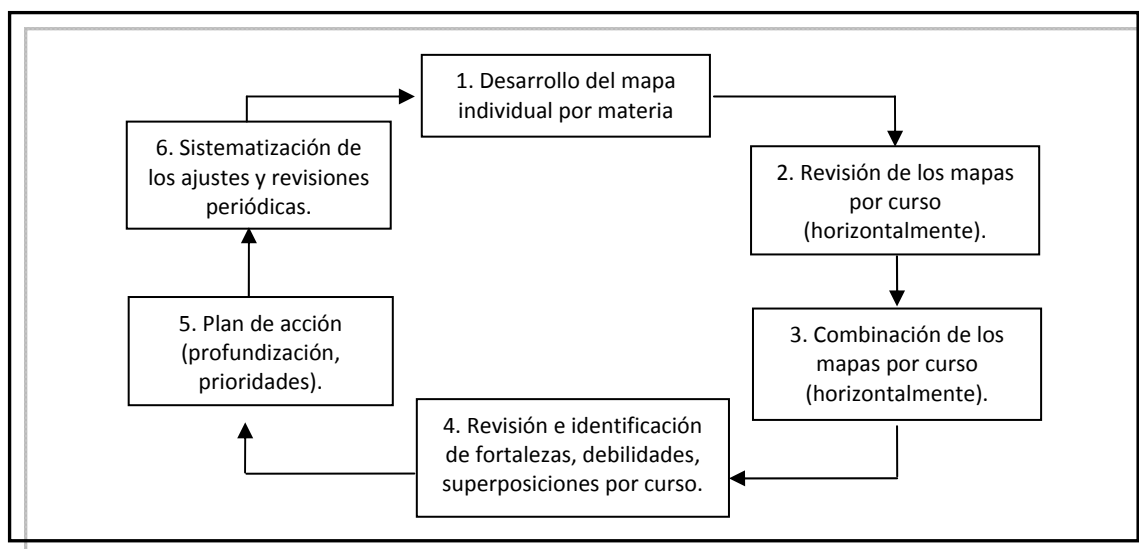
Tabla 21: Verificación del trazado de las competencias en el Título de Grado de Educación Primaria de Mondragón Unibersitatea. Ejemplificación.

	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: SABER											COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: HACER																	
MATERIAS	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10	1.11	2.1	2.2	2.3	2.4.	2.5.	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12	2.13	2.14	2.15	2.16	2.17	2.18
1.1	x	x	x	x								x				x			x		x			x					
1.2	x		x					x				x	x		x									x					x
1.3		x						x			x		x					x	x									x	x
1.4	x			x				x				x	x		x	x								x					x
1.5	x			x			x	x				x			x			x		x									x
1.6	x		x	x			x					x	x		x									x					x
1.7							x	x			x	x	x									x			x	x	x		x
1.8											x	x	x												x				x
1.9							x	x				x	x											x			x		x
2.1			x	x		x					x	x	x											x					x
2.2																													
2.3						x		x			x	x	x																x
2.4				x	x			x								x		x		x				x					
2.5		x	x	x		x		x				x	x											x		x			x
2.6		x				x		x				x									x	x						x	x
2.7								x				x	x			x						x				x			x
2.8			x			x		x								x		x			x								x
2.9			x	x					x		x	x	x		x		x	x			x			x			x		x
3.1	x			x			x	x			x	x	x	x	x		x												x
3.2							x	x			x		x							x	x	x	x						x

MATERIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: SABER											COMPETENCIAS ESPECÍFICAS: HACER																	
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.	1.10.	1.11.	2.1	2.2	2.3	2.4.	2.5.	2.6	2.7	2.8	2.9	2.10	2.11	2.12	2.13	2.14	2.15	2.16	2.17	2.18
3.3	x		x							x	x	x	x											x				x	
3.4	x			x							x	x	x								x	x		x					
3.5	x						x			x	x	x		x							x								
3.6		x			x						x	x	x		x					x									x
3.7			x			x		x		x		x	x		x		x	x						x					x
4.1											x	x	x											x	x		x	x	x
4.2			x								x	x	x		x								x		x				x

Los procedimientos o fases para llevar a cabo el proceso de desarrollo del mapa pueden variar de acuerdo al contexto y a la estrategia de implantación adoptada por la institución. Por ejemplo, para Uchiyama y Radin (2009) el trazado *es un proceso cíclico* integrado por 5 etapas más 1 de consolidación. Estos autores desarrollaron una investigación en 11 facultades de Educación cuyo profesorado empleaba el trazado curricular de las competencias. La Figura 19 representa el proceso identificado.

Figura 19: Proceso de trazado curricular de las competencias. Fuente: Uchiyama y Radin (2009, p. 274)



En la *etapa 1* los profesores realizan el mapa de su curso en tiempo real, tal y como desarrollan esas competencias en el semestre. En la *etapa 2* todo los profesores de un curso trabajan en forma conjunta para integrar los mapas, en la *etapa 3* todos los miembros implicados revisan todos los mapas de un programa o de una secuencia de cursos. Si la cantidad de profesorado no es muy grande, pueden revisarlos todos, en forma conjunta. Si es muy numerosa, sugieren formar grupos heterogéneos con representantes de todos los cursos que harán la revisión vertical del mapa, buscando la alineación, lagunas, repeticiones, incoherencias y puntos fuertes. Luego se recogen los resultados, las enmiendas y se informa a todos los participantes. La *etapa 4* implica la participación de todos los miembros en la revisión quienes establecen las prioridades y las áreas que requieren un mayor estudio a fin de que, en la *etapa 5*, se

pueda desarrollar un plan de mejora. Finalmente, se completa el ciclo con la sistematización del proceso y la incorporación de las mejoras.

Lo particular de la investigación de Uchiyama y Radin (2009) es que el mapa es realizado sobre el desarrollo *efectivo* de las competencias en *tiempo real, es decir*, en el momento en el que se enseñan las competencias, no sobre las competencias declaradas y su planificación.

A continuación se ofrece un análisis de las posibilidades y dificultades del mapa de competencias y algunos modelos de mapas que ejemplifican distintos enfoques.

5.1.1. Posibilidades del mapa de competencias

En la literatura internacional sobre el trazado o mapa de competencias Robley y otros (2005) mencionan entre los principales trabajos encontrados a Sumison y Goodfellow (2004), Wachtler y Troein (2003), Lucas y otros (2004), Tariq y otros (2004). La propuesta de Uchiyama y Radin (2009), citada en el apartado anterior, destaca por presentar resultados complementarios al trazado vinculados al cambio cultural de la titulación entre los que se encuentran el trabajo colaborativo, el diálogo y la satisfacción del profesorado.

Uno de los beneficios del trazado de las competencias es que posibilita identificar patrones generales dentro del programa relacionados con el desarrollo de las competencias. Esos patrones generales indican cómo se transfieren las competencias a la formación y, de acuerdo a lo señalado en apartado 3.2., pueden combinarse con enfoques complementarios para desarrollar las competencias.

Una vez efectuado, el trazado se convierte en un documento de trabajo y de reflexión, permite revisar y reorientar la enseñanza y discutir con todo el profesorado implicado en la titulación el trazado de la enseñanza y la evaluación (Sumison y Goodfellow, 2004). Estratégicamente, más allá de su utilidad como instrumento de rendición de cuentas, el mapa es una estrategia para mejorar la calidad de la educación universitaria al ordenar o *alinear* la enseñanza de acuerdo a los fines perseguidos, los recursos y los esfuerzos personales (Biggs, 2005).

5.1.2. Dificultades para llevar a cabo el mapa de las competencias

La revisión efectuada por Sumison y Goodfellow (2004) sobre el trazado de las competencias señala, por una parte, la falta de investigaciones sobre cómo desarrollar el mapa de competencias en las titulaciones y la carencia de orientaciones concretas para desarrollarlo. Las autoras señalan que, en ocasiones, este trabajo se da por supuesto, cosa que no es frecuente en el contexto universitario en general.

Por otra parte, sus conclusiones apelan a la sensatez y la honestidad de quienes dan a conocer los resultados de sus investigaciones sobre el trazado de las competencias. Tal como se ha descrito en párrafos anteriores, desarrollar el trazado de las competencias no es una tarea más. Es visibilizar y dar a conocer el trabajo que se está haciendo en una asignatura, en un área, en una titulación y asumir las limitaciones que puede tener y las resistencias que puede generar. En consecuencia, las autoras señalan que, en la práctica, será más fructífero conocer las dificultades que conlleva la implantación que

contentarse sólo con los informes sobre el éxito de las experiencias (Sumsion y Goodfellow, 2004, p. 331), criterio que es compartido en esta Tesis.

Tras la investigación efectuada, Sumsion y Goodfellow (2004) proponen un instrumento para analizar el trazado de las competencias.

Tabla 22: Trazado de las competencias: propuesta para evaluar el trazado. Fuente: Adaptación de Sumsion y Goodfellow (2004).

CAPACIDADES/ COMPETENCIAS	DESCRIPTORES	RELEVANCIA	ASUMIDAS	FAVORECIDAS	MODELADAS	EXPLÍCITAMENTE ENSEÑADAS	REQUERIDAS	EVALUADAS	COMENTARIOS
Comunicación, Información	Emplear recursos tradicionales y modernos (multimedia...)								
	Presentar trabajos lingüística y gramaticalmente estructurados								
...	...								
...	...								

Esta plantilla (cfr. Tabla 22) permite cruzar la definición de las competencias con un espacio formativo concreto (un curso, una materia, módulo, asignatura...) considerando si las competencias tienen relevancia para ese espacio formativo y, en tal caso, si son o pueden darse algunas de las posibilidades señaladas en la Tabla 23.

Tabla 23: Trazado de las competencias: descripción de las posibilidades del trazado sobre las competencias. Fuente: Adaptación de Sumsion y Goodfellow (2004).

LAS COMPETENCIAS PUEDEN SER...	CONSIDERACIONES PARA LA VERIFICACIÓN
ASUMIDAS	Las competencias se consideran en forma genérica.
FAVORECIDAS	Si existen algunas actividades que puntualmente promuevan el desarrollo.
MODELADAS	Si se evidencia su desarrollo a través de actividades que no sólo las promuevan, sino que también requieran de su transferencia.
EXPLÍCITAMENTE ENSEÑADAS	Las competencias son concebidas y trazadas en el programa de la asignatura, del curso, por ejemplo, y desarrolladas a través de estrategias explícitas, pudiendo o no, ser evaluadas.
REQUERIDAS	Corresponde a las competencias necesarias para el desarrollo de un módulo o materia, por ejemplo. Son tomadas como punto de partida para el desarrollo del nuevo espacio formativo.
EVALUADAS	Esta opción puede darse en forma complementaria a las otras posibilidades o puede darse en forma puntual. Este último caso por ejemplo, corresponde al practicum o a los trabajos finales o a materias donde, en cursos previos la competencia ha sido explícitamente enseñada pero no evaluada, y a la materia o curso en cuestión le corresponde evaluar el nivel establecido.

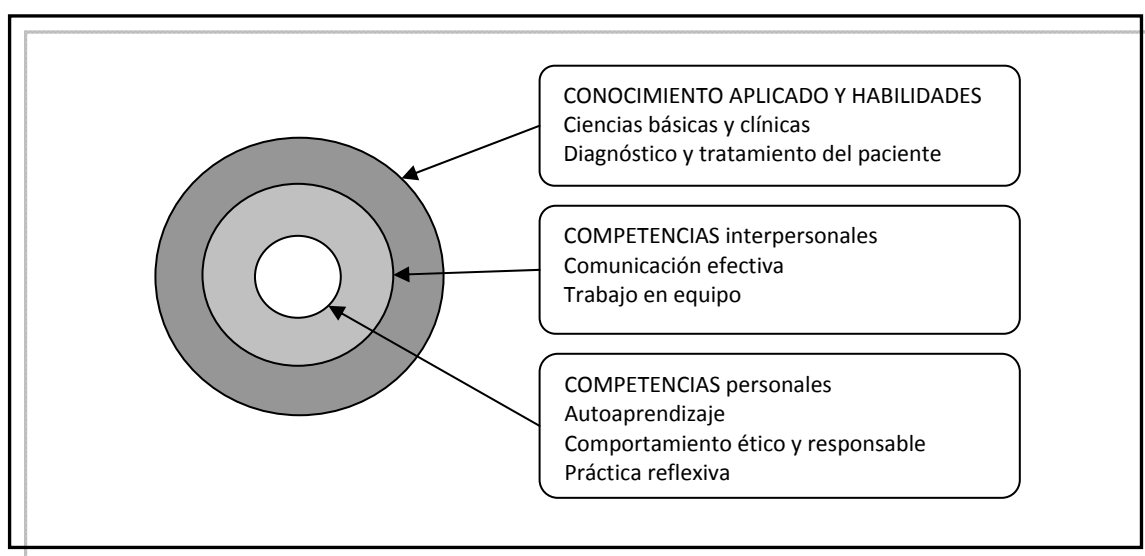
La Tabla 23 es el instrumento que proponen Sumsion y Goodfellow (2004) y que puede utilizarse para auditar el trazado y establecer las *lagunas* que puede haber entre las competencias declaradas y las evaluadas.

5.1.3. Mapas orientados al desarrollo y la evaluación de competencias

A continuación se recogen tres enfoques asumidos en el trazado de los mapas:

Mapa de competencias con énfasis en los procesos de aprendizaje Este mapa corresponde a la propuesta de McNeil y otros (2006) para la titulación de medicina de la University of New South Wales (UNSW), Australia. Es un modelo innovador que se desarrolló a lo largo de varios años, dentro de un proceso colaborativo entre el profesorado. El modelo que parte de ocho competencias (Figura 20), está construido sobre principios del aprendizaje adulto, el alineamiento constructivo, el aprendizaje experiencial, la autonomía del estudiante.

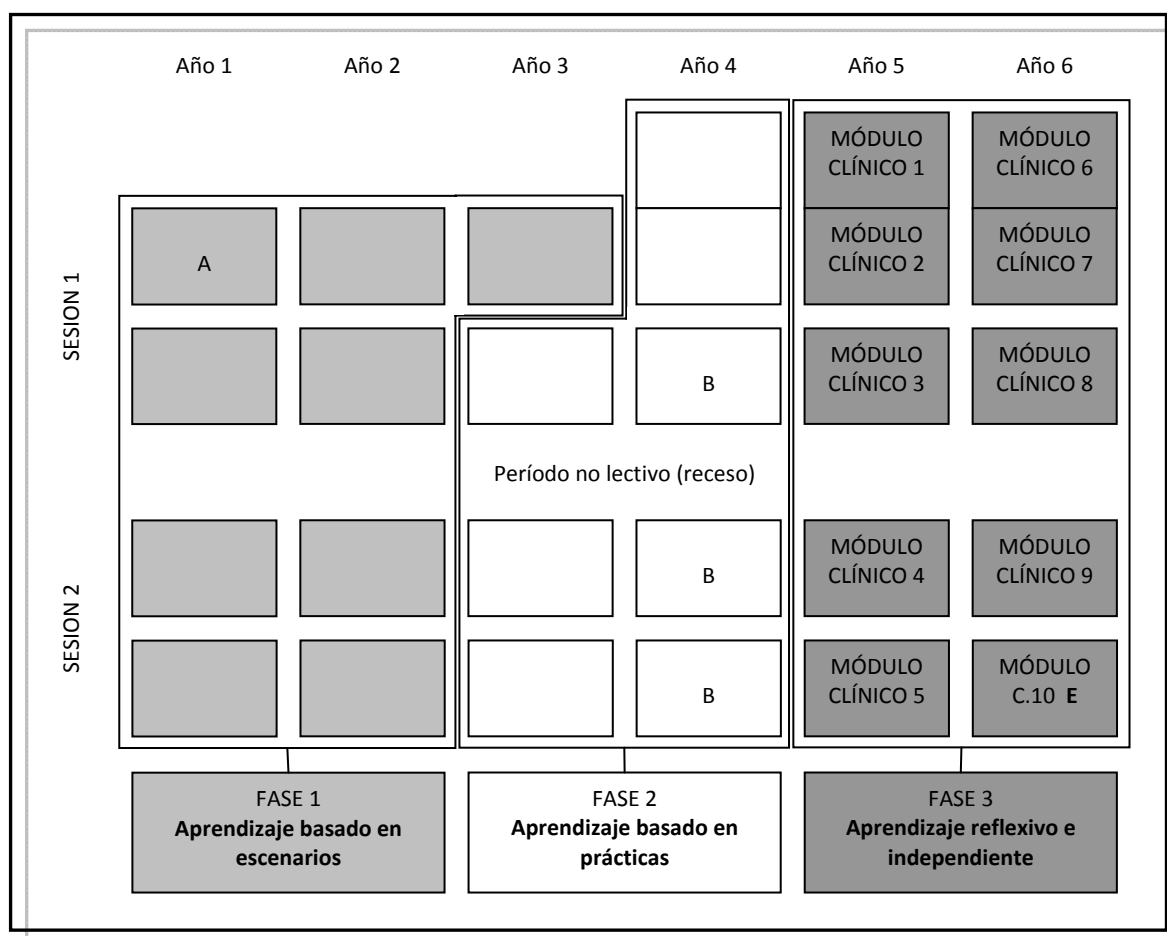
Figura 20: Modelo de competencias para la titulación de medicina de la University of New South Wales (UNSW), Australia. Fuente: McNeil y otros (2006, p. 530)



Concretamente, con respecto al trazado de las competencias el modelo permite observar cómo varía el desarrollo de las competencias y los escenarios de formación y evaluación a lo largo de los 6 años de formación basándolo en los principios del aprendizaje adulto. En consecuencia, se definen tres fases: experiencias de aprendizaje y evaluación basadas en escenarios, basadas en las prácticas y en la reflexión y construcción autónoma. La integración vertical de los distintos tipos de saberes y el desarrollo de competencias como el trabajo colaborativo o la comunicación, por ejemplo, se favorece mediante la interacción entre los estudiantes de distintos cursos a partir de compartir actividades de aprendizaje y de evaluación diseñadas ad hoc.

La Figura 21 presenta los cursos académicos, la temporalización, y la combinación de las tres fases, cada vez más próximas al escenario profesional. Conforme avanza el trazado, las asignaturas van dejando espacio a los módulos, y se desarrollan metodologías de trabajo cada vez más independiente, por ejemplo (A) corresponde a trabajo en grupos cooperativos, mientras que (B) corresponde a proyectos de aprendizaje independiente. En este modelo el trazado del mapa enfatiza las experiencias de aprendizaje, promoviendo un carácter auténtico e independiente.

Figura 21: Mapa de competencias con énfasis en las experiencias de aprendizaje. Fuente: McNeil y otros (2006).



El modelo, que puede observarse en la Figura 21, presenta una complejidad y un diseño interesantes de considerar en forma detallada, que no se agota en esta presentación.

Mapa de competencias con énfasis en el aseguramiento de la calidad. El modelo que propone Tariq y otros (2004) concibe el mapa de competencias como herramienta para asegurar la calidad. El modelo en sus orígenes tuvo el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, más tarde se transformó en una herramienta para auditar las competencias.

El estudio de estas autoras concluye que es importante proveer de experiencias de orientación y tutoría para el desarrollo de las competencias, y que estas experiencias pueden adquirir distintas formas: sesiones magistrales, orientaciones escritas, acceso a recursos en línea, por ejemplo. A tales efectos, la plantilla diseñada recoge la competencia, pero también el tipo de trabajo que se efectúa sobre ella (Tabla 24).

En consecuencia, la plantilla desarrollada por Tariq y otros (2004) permite en primer lugar, identificar las competencias integradas en el módulo y los elementos que contribuyen al desarrollo de la competencia (p.e. la comunicación oral y escrita favorece la competencia...). En segundo lugar, utilizar la plantilla de evaluación (auditoria) para recoger aspectos como: oportunidades para practicar cada competencia, apoyo específico para los estudiantes, evaluación formal y explícita de la competencia, el estándar o nivel de desempeño que se señala para cada competencia

identificada. Finalmente, permite utilizar unos descriptores para determinar el nivel de desempeño para cada competencia identificada.

Tabla 24: Plantilla para auditar el mapa de las competencias. Fuente: Adaptado de Tariq y otros (2004, p. 74)

PLANTILLA PARA AUDITAR EL MAPA DE LAS COMPETENCIAS						FECHA:...
MÓDULO: ...		CÓDIGO:				COORDINADOR DEL MÓDULO:
Competencia	Elementos que contribuyen al desarrollo (si corresponde)	Ejercita competencia	Provee soporte explícito al estudiante	Evaluación de la competencia	Nivel que se alcanza (1,2 ó 3)	Actividad o práctica que desarrolla la competencia y nivel
		Tildar lo que corresponde				
Comunicación	Expresarse oralmente: participar en debates					
	Expresarse oralmente: hacer presentaciones orales					
	Expresarse por escrito					
Tecnologías de la información y la comunicación	Buscar y obtener información					
	Entrar y procesar información					
	Presentar información					
...	...					

Mapa de competencias con énfasis en la autoevaluación institucional. Este modelo surge en la escuela de medicina de la Universidad de Leeds desarrollado por Robley y otros (2005).

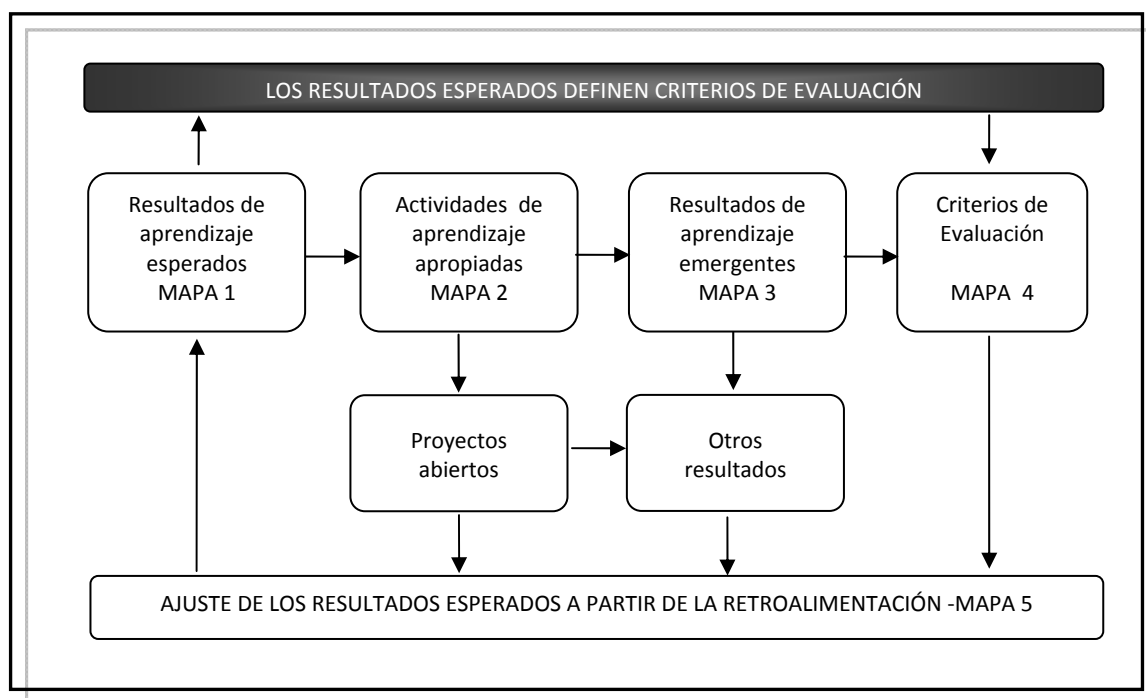
El modelo parte de la definición de competencias y resultados de aprendizaje (MAPA 1). Para este proceso se utilizaron diversas fuentes: un análisis exhaustivo de programas, una consulta a expertos, responsables de titulaciones y a estudiantes, y se desarrollaron dos grupos de discusión. Esto dio como resultado la posibilidad de elaborar mapas sucesivos para ajustar las competencias, los resultados de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Por otra parte, esta metodología reveló aspectos interesantes como la posibilidad de constatar si los resultados esperados son coherentes con las competencias declaradas y si ambos son comprendidos y promovidos a lo largo del curriculum para favorecer un enfoque de aprendizaje profundo entre los estudiantes. Este aspecto puede observarse a través del mapa 2 de la Figura 22.

El mapa 3 permite ver la perspectiva de los estudiantes con respecto a la adquisición de las competencias y el logro de los resultados de aprendizaje. Es crucial, en este sentido, que la valoración del mapa 3 permita a los estudiantes comprender la adquisición de las competencias como un proceso de desarrollo. El mapa 4 y el mapa 5

son útiles para la toma de decisiones sobre los resultados y las acciones encaminadas a la mejora.

Figura 22: Mapas de competencias con énfasis en la autoevaluación institucional. Fuente: Robley, Whittle, y Murdoch-Eaton (2005)



Metodológicamente, la elaboración del mapa de competencias, permitió seguir un proceso participativo y riguroso de autoevaluación institucional, validación de los resultados y observación de los resultados emergentes.

5.2. Estrategias y actividades de evaluación por competencias

Desde la perspectiva del enfoque por competencias, la formación y la evaluación son un continuo de aprendizaje, de modo tal que las mismas estrategias pueden servir a ambos fines siempre que se acompañen de las pautas y criterios correspondientes.

Según los aportes conceptuales recogidos en el capítulo anterior, una misma metodología o combinación de estrategias metodológicas para evaluar las competencias puede no resultar útil para todas las áreas de formación (Bolívar, 2007; Bordás y Cabrera, 2001; De Miguel Díaz, 2006; Villardón, 2006).

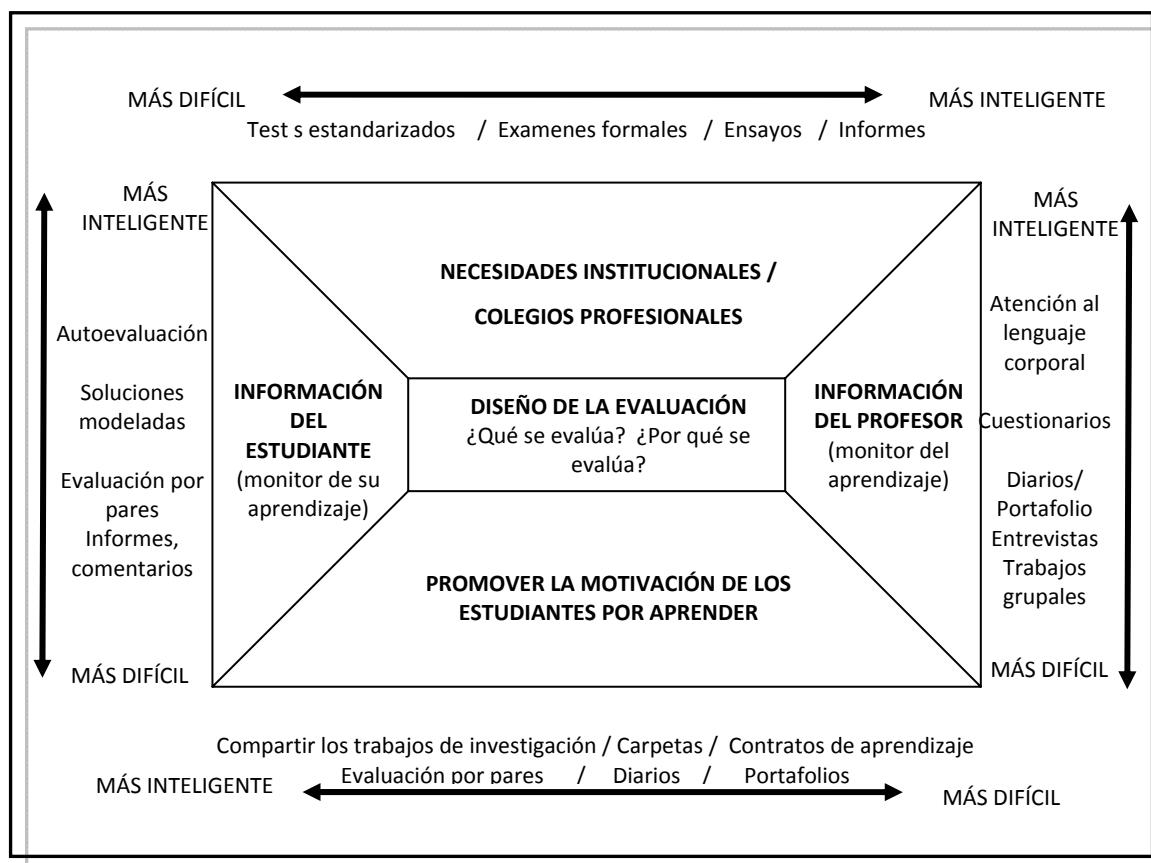
Existen abundantes aportes sobre metodologías, técnicas e instrumentos que permiten registrar la evaluación de competencias desde las evidencias del proceso y del resultado.

En estos momentos, éste es un tema emergente y la producción de recursos y manuales crece en forma exponencial. Entre la amplia bibliografía disponible pueden mencionarse: Blanco, 2009; Calbó Angril y otros, 2009; Carreras Barnés y otros, 2009; Delgado García, 2005; Doyle, 2007; Edwards y Knight, 1995; Fernández March (2008); Fullana Noel y otros, 2009; Gairín y otros 2009a; Golobardes Ribé y Madrazo Agudín, 2009; González Bernal, 2006, 2008; Izquierdo Aymerich y otros, 2009; Knight, 1995; Martínez Martínez y otros, 2009; Mateo Andres y otros, 2009; Puigvert i Planagumà y

otros, 2009; Sebastiani Obrador y otros, 2009; Valderrama Vallés y otros, 2009; Villa y Poblete, 2007; Yániz y Villardón, 2006; Zabalza y Escudero, 2004. En estos aportes se pueden encontrar fundamentos, avances teóricos y experiencias concretas de todas las áreas del conocimiento.

Las estrategias de evaluación deben ser *consistentes* (Bolívar, 2007) y para favorecer una evaluación *orientada al aprendizaje* (el concepto inglés de *assessment for learning* de Knight (1995)) deben estar alineadas constructivamente (Biggs, 2005). Una forma eficaz de integrar la evaluación por competencias en el trabajo diario es considerar las estrategias bajo los criterios de Fullerton (1995). Este autor propone trabajar de una forma *más inteligente, no más difícil* (working smarter no harder), es decir, combinar los procedimientos, los enfoques y los agentes de una forma estratégica con la finalidad de optimizar la evaluación (recoger evidencias relevantes con una menor cantidad de trabajo).

Figura 23: Modelo para la selección de estrategias de evaluación orientadas al aprendizaje. Fuente: Fullerton (1995) (adaptado).



Como puede apreciarse en el modelo de selección de estrategias propuesto por Fullerton (1995) de acuerdo al referente escogido, las estrategias se dan en un continuo de menor a mayor complejidad de trabajo para el profesor, generando información para el estudiante, para el profesor y para la institución.

La Tabla 25 recoge el modelo propuesto por Fernández March (2008) para la planificación de una técnica de evaluación.

Tabla 25: Planificación de técnicas de evaluación. Fuente: Fernández March (2008) (adaptado).

TÉCNICA EVALUACIÓN	INFORMACIÓN	CRITERIOS DE ÉXITO	QUIÉN/ CÓMO	CUÁNDO	DEVOLUCIÓN INFORMACIÓN	% CALIFICACIÓN
Proyecto en grupo	Aplicación del conocimiento a una situación profesional Proceso de grupo Reflexión sobre su propia práctica	Responsabilidad individual Toma de decisiones adaptada al contexto y aplicando los conocimientos de la materia Coherencia entre los elementos Factibilidad del proyecto Reflexión basada en evidencias y fundamentada	Autoev. (del grupo e indiv.) Coevaluación (Profesor) Observación Cuestionario de reflexión sobre el proceso, el grupo y el producto Corrección del documento	Después de cada fase del proyecto	Después de cada fase del proyecto	40
Examen (prueba objetiva)	Comprensión de contenidos Aplicación de dichos conocimientos	Aplicación correcta de los conocimientos Respuesta correcta a la elección de la respuesta correcta en el 70% de las preguntas	Profesor. En el aula de forma colectiva, con diferentes modelos de test	Al final del semestre	Al final del semestre	
...	...	...	...	...	...	...

Como observación general sobre el empleo de estrategias e instrumentos para desarrollar la evaluación por competencias se destacan el *empleo diversificado* y la *aplicación contextualizada*. La diversidad permite recoger los distintos aspectos de las competencias y la aplicación contextualizada orienta hacia una evaluación más auténtica, sobre la base de una construcción situada de la competencia. Por último, evaluar de forma *contextual*, para Cano (2008), es identificar la pertinencia de las decisiones y la relación de las estrategias aplicadas en función del problema o situación a resolver de acuerdo a las posibilidades o recursos con los que se cuenta (Cfr. Tabla 25).

En la práctica, las estrategias se concretan a través de distintas actividades de evaluación que generan las evidencias de aprendizaje. Las *actividades para evaluar las competencias*, se definen como

“...un conjunto bien definido de acciones para la intervención o la resolución de las cuestiones que plantea una situación-problema más o menos cercana a la realidad del alumno o alumna. El objetivo de la evaluación consiste en averiguar el grado de aprendizaje adquirido en cada uno de los distintos contenidos de aprendizaje que configuran la competencia, pero con relación a una situación que les otorgue sentido y funcionalidad a los contenidos y actividades de evaluación.” (Zabala y Arnau, 2007, p. 202)

En el diseño de actividades para evaluar competencias es aconsejable considerar algunas características que faciliten el reconocimiento final de la evaluación tales como promover el desempeño más cercano al perfil profesional, explicar a los estudiantes los niveles de desempeño y resultados que se esperan, explicar los criterios de evaluación, explicar la relación de la tarea o actividad con respecto al desarrollo general de la asignatura, la materia o el área.

Por otra parte, mientras que en el contexto universitario español sigue vigente el enfoque centrado en el profesor, cada vez se hallan más iniciativas para favorecer la formación y el cambio metodológico en el profesorado. Cabe mencionar que actualmente, la mayor parte de las universidades españolas cuenta con sistemas de formación y asesoramiento para el desarrollo de una evaluación orientada al estudiante promovidos desde los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) o estructuras similares. Algunas universidades han desarrollado plataformas informáticas, redes de innovación o poseen sus propias guías metodológicas. No es objeto de esta investigación recoger la diversidad mencionada, no obstante, a lo largo de este trabajo, se mencionan algunas a modo de ejemplo.

5.3. Secuenciación de la evaluación

Como se ha señalado, las competencias suponen desempeños complejos que se adquieren a través del trabajo de varias materias y durante un período de tiempo. Para integrar la evaluación de competencias considerando el aprendizaje y el desarrollo del estudiante y su progresión en la adquisición de las competencias se hace necesario valorar la gradualidad o la secuenciación de la evaluación.

Por ejemplo, en el modelo desarrollado para el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Mondragón el trazado de las competencias no sólo supone la secuenciación de los contenidos a lo largo de las materias, sino también el desarrollo gradual de las estrategias metodológicas escogidas: la resolución de problemas, el estudio de casos, los proyectos interdisciplinarios. En palabras de Sagasta y Bilbatúa (2006):

“...hemos establecido una progresión de primero a tercer curso. En primero trabajamos en base a resolución de problemas y hemos adaptado el modelo de la Universidad de Maastricht (Schmidt, 1983; 1990; 1993). En segundo hemos introducido los casos y los hemos organizado teniendo en cuenta diferentes modelos (Wassermann, 1994; (...) Mauri, Coll, Colomina, Mayordomo y Onrubia, 2004). Y en tercero trabajamos con proyectos interdisciplinarios y hemos utilizado como referencia el modelo de la Universidad de Aalborg (Rosenorn, 2003; Kolmos, A., 2004)” Sagasta y Bilbatúa (2006, p. 87).

De modo tal que las estrategias metodológicas seleccionadas presentan la secuenciación representada en la Tabla 26.

En el caso representado en la Tabla 26 la secuenciación de las metodologías adoptadas en el modelo se deriva (1) de los objetivos, (2) del desarrollo de habilidades, (3) de la cantidad de información que el alumno gestiona, (4) del tiempo de realización de la tarea y (5) del rol del profesor (Bilbatúa y Sagasta, 2006).

Tabla 26: Evaluación por competencias: Secuenciación. Fuente: Sagasta y Bilbatúa (2006).

FACTORES ANALIZADOS	METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS: PROGRESIÓN		
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	ESTUDIO DE CASOS	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y ORGANIZACIÓN EN BASE A PROYECTOS
OBJETIVO: LO QUE SE ESPERA DEL ALUMNO	Comprender las situaciones, identificar el problema e interpretarlo	Valorar las soluciones o encontrar alternativas para situaciones específicas	Diseñar soluciones para situaciones complejas

FACTORES ANALIZADOS	METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS IMPLEMENTADAS: PROGRESIÓN		
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	ESTUDIO DE CASOS	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y ORGANIZACIÓN EN BASE A PROYECTOS
DESARROLLO DE HABILIDADES	Habilidades básicas y observación cercana	Habilidades complejas	Habilidades más complejas
CANTIDAD DE INFORMACIÓN A GESTIONAR	Información limitada	Más información	Más información
GESTIÓN DEL TIEMPO	Tiempo muy limitado	Más tiempo para gestionar	Más tiempo para gestionar
INPUT DEL PROFESOR	Input facilitado por el profesor	Menos input facilitado por el profesor	Menos input facilitado por el profesor

Otro modelo que considera la secuenciación de evaluación y los principios de desarrollo del estudiante es el de la titulación de Ingeniería de la Deakin University en Australia (Palmer, 2002). Entre las características asociadas a la secuenciación destacan:

- El uso de la evaluación en el primer año como una herramienta fundamental para establecer hábitos de estudio.
- La evolución hacia tareas de evaluación más complejas en cuarto año para reflejar la práctica profesional y permitir la integración de los conocimientos y habilidades.
- La ponderación cuidadosa de las tareas de evaluación, diferenciando entre las de mayor y menor peso.
- La planificada y cuidada inclusión del trabajo grupal a lo largo de los años.
- La preocupación por la carga de trabajo de los estudiantes y del personal.
- El reconocimiento de la diversidad del alumnado, sus necesidades y características.
- La adecuación de las tareas de evaluación a los requisitos de acreditación profesional.

En esta secuenciación, se establecen los momentos y tareas de evaluación específicos para los distintos desempeños y se evalúan tanto con respecto al proceso como al producto generado (la evidencia). Por esta razón se recomienda la observación, como estrategia de recogida de información. Ésta requiere de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas analíticas u holísticas, por ejemplo) como también de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos, entre otros) (Padilla, 2002; Cano 2008; Gairín y otros, 2009a).

“La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizando conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico” (Bolívar, 2008, p. 184).

Lo importante es recoger la complejidad de las competencias en un modo lo más ajustado posible al futuro escenario profesional.

5.4. Agentes de la evaluación por competencias

La complejidad de la evaluación por competencias también requiere la diversidad de agentes evaluadores y su participación creciente a lo largo del proceso evaluativo.

Estas figuras, nuevas para algunas áreas, un poco más frecuentes en otras, asumen más protagonismo a través de la evaluación por competencias. Su participación aporta visiones, enfoques y posibilidades que enriquecen la evaluación y le dan un carácter más formativo, dinámico y democrático. Por ejemplo la existencia de mentores, figuras tutoras o tutores de centros de prácticas, por ejemplo hacen aportes sobre el aprendizaje de los estudiantes (Edwards y Knight, 1995).

El estudiante, como se ha venido señalando, es el primer responsable de su aprendizaje. El nuevo modelo formativo requiere de una dedicación y un compromiso con la tarea que han modificado su rol. Incorporar en el diseño de evaluación las estrategias de autoevaluación permiten, por un lado, ampliar la reflexión del estudiante sobre su desempeño, por otra parte, también agilizan el trabajo del profesor e incorporan al proceso nuevos agentes de evaluación (Cummings, Maddux y Richmond, 2008, p. 601). El modelo desarrollado por Berdrow y Evers (2009) es un instrumento de autoevaluación de los estudiantes diseñado también para la mejora institucional.

Por ejemplo, los contratos de aprendizaje significan la oportunidad de trabajar y desarrollar en intereses profesionales y necesidades personales. El citado modelo de evaluación de Ingeniería de la Universidad de Deakin en Australia (Palmer, 2002) incorpora los contratos de aprendizaje dentro de la secuenciación de las estrategias de evaluación. Estos contratos, vinculados al aprendizaje experiencial y a la práctica reflexiva, son herramientas que promueven el aprendizaje profundo, recogiendo la interacción del estudiante con los otros y el contexto. *Al documentar por anticipado el plan de trabajo*, los resultados esperados y los criterios de evaluación, las partes pueden tener expectativas similares del proyecto de aprendizaje desarrollando cierta *racionalidad* (Doyle, 2007). Por su parte, Ekman y Pelleter (2008) proponen otras formas de favorecer la implicación y la participación de los estudiantes en la evaluación.

La coevaluación también permite recoger otras dimensiones y ejercer otras formas de participación, favoreciendo el respeto y la negociación. La orientación de la evaluación hacia la mejora es un punto importante para considerar en la implantación de esta modalidad.

La heteroevaluación permite la entrada en el escenario a otros agentes educativos, que pueden ser externos a la institución. Los períodos en prácticas, por ejemplo, enriquecen y posibilitan esta dimensión de la evaluación. Lo importante aquí es la claridad de los criterios de evaluación, el registro ordenado del desempeño y la comunicación fluida. Una ampliación detallada de las funciones y la participación de los agentes puede hallarse en Gairin y otros (2009).

5.5. El espacio-tiempo de evaluación por competencias: los escenarios

La reflexión sobre este aspecto generalmente no tiene un tratamiento específico en la literatura de evaluación por competencias. En términos generales los escenarios se

consideran vinculados a las estrategias de formación y de evaluación. No obstante, desde el punto de vista de esta investigación se considera que merecen tratamiento, dado que son un elemento importante para el cambio conceptual. Los escenarios son el espacio de posibilidad para el desarrollo y la evaluación por competencias.

Etimológicamente, espacio¹⁹ proviene del latín *spatium*. Entre las acepciones, se encuentran extensión que contiene toda la materia existente; capacidad de terreno, sitio o lugar; transcurso de tiempo entre dos sucesos; tardanza, lentitud; y como “espacio vital” es el ámbito territorial que necesitan las colectividades y los pueblos para desarrollarse.

Las competencias no pueden aprenderse *in vacuo*, por lo cual el “espacio” en el que se desarrollan no sólo no es vacío (se retoma el sentido griego de la discusión vacío-lleno), sino que debe ser *espacio de aprendizaje*: distancia entre lo no dominado y el dominio adquirido, *lugar* en sentido aristotélico no simplemente como algo, sino como un algo que ejerce cierta influencia, es decir, que afecta al cuerpo que está en él, y en este sentido el espacio es lugar que afecta al aprendizaje y evaluación (los facilita, los dificulta, los promueve, etc).

El modelo de aprendizaje centrado en la enseñanza concibe el espacio de *forma lineal*, los modelos de aprendizaje centrados en el estudiante reclaman un espacio *multidimensional*, capaz de posibilitar diversas interacciones, un espacio para hacer lugar al ejercicio de las competencias necesarias, un espacio que puede darse en diversos lugares (des-localizado: virtual, presencial...) y continúa siendo espacio de aprendizaje (se retoma el sentido aristotélico de que el lugar es separable del espacio, pero no lo es enteramente, puesto que si lo fuera, sería el equivalente al vacío). En este sentido, el lugar de aprendizaje puede ser diverso (taller, una escuela, un laboratorio, una empresa, un tribunal judicial, por ejemplo) pero sigue concibiéndose como espacio de aprendizaje y evaluación.

Por otra parte, haciendo referencia al sentido de capacidad, el espacio de las competencias posibilita estructuralmente la concurrencia de las interacciones educativas. Esto significa que la flexibilidad adquiere un rol importante en la concepción del espacio físico. Las competencias transversales de trabajo en grupo, por ejemplo, requieren de estructuras que favorezcan su dinámica propia. En consecuencia, las clases con mobiliario fijo (fijado al suelo mediante tornillos) que persisten en las universidades españolas, obstaculizan la formación de grupos de trabajo, por ejemplo. Con respecto al enfoque por competencias, el espacio, en este caso no responde a su capacidad formativa en su totalidad.

¹⁹ Muchos escolásticos distinguieron entre tres nociones de espacio: la de locus, la de situs y la de spatium. El locus es el τόπος aristotélico, el cual es definido por Santo Tomás como terminus immobilis continentis primun. El situs es la disposición de las partes del cuerpo en *su lugar*. El *spatium* es la distancia entre dos puntos, es decir, el intervalo (*vacío*). Las teorías aristotélicas y escolásticas subsisten en varios autores modernos y contemporáneos. Para Kant, el espacio es la condición de posibilidad de los fenómenos, es una representación a priori, necesario fundamento de los fenómenos. Tomando el espacio en tanto objeto de reflexión se han hecho consideraciones desde el punto de vista geométrico, físico, gnoseológica, psicológico, ontológico y metafísico (Ferrater Mora, 1999).

En relación al estudiante, y considerando la etimología, el espacio como intervalo o distancia entre dos elementos se aplica a la diferencia entre lo dominado y lo que queda por dominar, entre lo aprendido y lo que queda por aprender, las competencias que se ejercitan y la nueva situación a la que se transfieren, que sigue siendo espacio de aprendizaje y evaluación. Los escenarios de aprendizaje y evaluación son el espacio “para el desarrollo” del estudiante, lo cual requiere de una consideración especial y cuidadosa planificación.

La integración de los diversos escenarios profesionales a la formación universitaria es una condición indispensable para facilitar la transición al mundo profesional (Cano 2008; Tejada, 1999a, 1999b, 2007). Ejercitar la transferencia de las competencias a diversos contextos profesionales aumenta la calidad de la formación por competencias.

“La calidad de uso (o de puesta en práctica) de las competencias es un componente determinante de la calidad de la formación. El resultado de la formación está íntimamente ligado a la capacidad de utilizar o transferir las competencias” (Le Boterf y otros, 1992, p. 46).

Por otra parte, el tiempo como se mencionó en el Capítulo 4, es *tiempo de aprendizaje* es espacio para ejercitar, transferir y aplicar las diversas formas de saber. En consecuencia, el espacio de evaluación por competencias se concibe como “espacio-tiempo” de evaluación.

“El problema no es, por supuesto, la corrección de errores, la cuestión es qué se corrige y cuándo se hace. El tiempo en esta nueva epistemología debe estar supeditado a la dinámica de la investigación, el análisis y la integración en el estudiante” (Perry, 1970, p. 212 Nota al pie).

El mapa de las competencias, a la luz del espacio-tiempo, revela por una parte, la gradualidad en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y por otra, evidencia una concepción del estudiante a través del modelo formativo y muestra la coherencia del diseño.

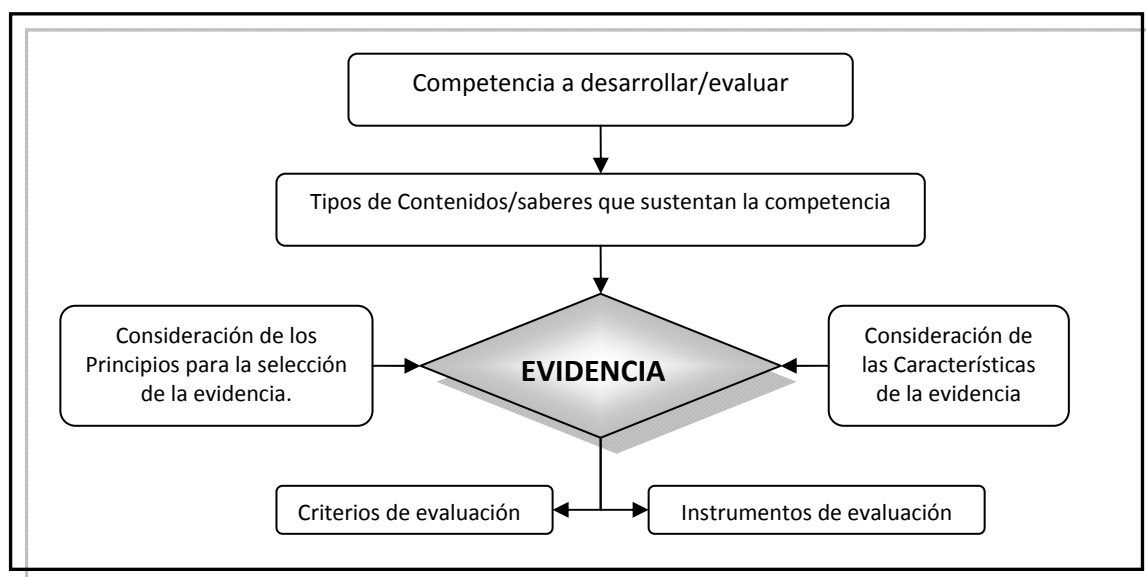
5.6. Evidencias de aprendizaje

La evaluación de las competencias requiere que se *desarrolle y complete* una tarea concreta. De este modo, entre el comienzo y el fin de la tarea, ha transcurrido un período de tiempo que permite recoger evidencias del proceso, del producto o de ambos (Messick, 1994). El punto crítico en la evaluación de las competencias es qué es lo que se capta a través de los instrumentos y qué es lo que se interpreta (Sadler, 2009).

La interpretación y utilización de los resultados de la evaluación es *el proceso a través del cual los profesores determinan las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de sus estudiantes en orden a planificar y desarrollar un plan individualizado de formación* (Snow y otros, 1987, p. 48). Con lo cual, como se ha mencionado, se producen cambios en el sistema de evaluación seguido (evaluación formativa, sumativa...), pero también en el planteamiento y enfoque de las distintas actividades de evaluación (Figura 24). Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencias, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo. En este sentido, el diseño de la evaluación por competencias recoge *especialmente* el nivel de logro esperado para un curso y en una

materia o proyecto en concreto, por ejemplo (McDonald y otros 2000, p. 52; Villardón, 2006, p. 63).

Figura 24: Consideraciones en relación a la evaluación por competencias: las evidencias. Fuente: Elaboración propia.



Las *evidencias*, (del lat. *evidentiā*) según la Real Academia Española hacen referencia a una *certeza clara y manifiesta de la que no se puede dudar* y a la *prueba determinante en un proceso*. De esta forma, las evidencias manifiestan o prueban que se ha llevado a cabo un aprendizaje o dan testimonio de su proceso. Las evidencias permiten recoger tanto la dimensión cuantitativa de las ejecuciones como la cualitativa, integrando aspectos del desempeño que, de otra forma, no pueden considerarse. Se establecen dos tipos principales de evidencias: las evidencias de conocimiento y las evidencias de ejecuciones.

Tabla 27: Tipos de Evidencias y momentos de integración en relación a la evaluación por competencias. Fuente: Elaboración propia.

TIPO DE EVIDENCIAS	CARACTERÍSTICAS	INTEGRACIÓN DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS
EVIDENCIAS DE CONOCIMIENTO	Incluye el conocimiento de hechos, leyes, teorías y principios relacionados con la competencia. Supone saber qué se tiene que hacer, por qué se tiene que hacer, qué cambios se deben hacer si cambia el contexto. Posibilitan el análisis de la situación y la detección de la mejor opción. Son el fundamento para el desempeño competente.	Materias Básicas
EVIDENCIAS DE EJECUCIONES	Es el desempeño propiamente dicho, comportamiento que supone poner en acción de forma integrada, el conocimiento y el resto de los componentes de la competencia.	Materias avanzadas

Las evidencias de conocimiento, generalmente se acumulan en mayor cantidad en los primeros cursos, mientras que las evidencias de ejecuciones se recogen en los cursos más avanzados (Berdrow y Evers, 2009). La importancia de las evidencias en la evaluación por competencias radica en que documentan el proceso de aprendizaje y permiten valorar el grado en el que un estudiante adquiere la competencia. Por otro lado, para el profesorado esa información sirve para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, facilitando la reflexión sobre los ajustes y mejoras

que permitan una mayor calidad del proceso de formación. Para los estudiantes, las evidencias objetivan sus logros, sus avances, los niveles de desempeño durante el tiempo de formación universitaria, y pueden formar parte, por ejemplo de su portafolio.

En consecuencia, la selección de las evidencias se enfrenta a cuestiones fundamentales como la relevancia y la pertinencia con respecto al nivel de dominio de la competencia que se espera desarrollar o evaluar.

...acerca de los métodos de evaluación incluyen una consideración de riesgo: (...) los formadores y evaluadores preparan procedimientos y métodos de evaluación tales que el riesgo de una evaluación incorrecta sea aceptablemente bajo. (McDonald y otros, 2000, p. 52)

Esto normalmente implica la realización de evaluaciones cuya precisión se ajuste a la etapa del curso, al nivel de calificación pretendido, a la importancia de esta evaluación para el objetivo de la calificación o los requerimientos del área profesional.

“Las características que deben reunir las herramientas de evaluación que se usen dependerán, así, de la precisión requerida y la cantidad de “riesgo” que es aceptable. Las exigencias de evaluación más altas serán, en la mayoría de los casos, más costosas, ya que exigirán reunir más evidencia, o evidencias en contextos diferentes. Así, además de principios de evaluación, los formadores, evaluadores y tutores necesitarán considerar estas cuestiones prácticas al momento de diseñar sus estrategias de evaluación de competencias” (McDonald y otros, 2000, p. 52).

El *desajuste de la evaluación* es la diferencia entre la cantidad de evidencia de la práctica o desempeño que puede ser recogida en forma razonable y confiable (en forma real o simulada) y la cantidad de evidencia que se necesita reunir para efectuar una inferencia segura y confiable. *Este desajuste de la evaluación debería ser completado con evidencias suplementarias provenientes de las evaluaciones de conocimiento y comprensión* (Hager y otros, 1994, p. 12). McDonald y otros (2000, p. 54) advierten sobre el peligro de inferir demasiado de la observación del desempeño e insisten que, en ocasiones, el conocimiento necesita ser evaluado independientemente del desempeño.

Existe una serie de principios orientativos útiles a la hora de seleccionar evidencias *representativas* de las competencias definidas (Tabla 28)

Tabla 28: Principios para la selección de evidencias. Fuente: Adaptado de Ewell (2001).

PRINCIPIO	DESCRIPCIÓN
COMPRESIVIDAD	El grado en que la evaluación es capaz de proporcionar pruebas en relación a los objetivos de aprendizaje establecidos por el programa.
DIVERSIDAD DE FUENTES	Es el empleo combinado de diversas fuentes de evidencia con el fin de fortalecer la evaluación.
MULTIDIMENSIONALIDAD	Es el grado en que las diferentes facetas de rendimiento de los estudiantes pueden ser investigados con respecto a los objetivos de aprendizaje establecidos, de modo tal que sea posible identificar las fortalezas y debilidades en el desempeño del estudiante, favoreciendo su orientación y mejora.
INMEDIATEZ	Las evidencias recogen ejecuciones <i>directas</i> de los estudiantes, no mediadas o fruto de datos estandarizados.

Además de los principios para la selección de evidencias recogidos en la Tabla 28, es necesario adecuar las evidencias con el diseño de la evaluación. La Tabla 29 presenta las características que deben reunir las evidencias del aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 29: Características de las evidencias. Fuente: Adaptado de Ewell (2001)

CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
PERTINENTE	La prueba es capaz de representar el objetivo de aprendizaje subyacente, con una justificación clara de por qué se relaciona.
VERIFICABLE	El proceso de evaluación debe reunir pruebas documentables y replicables; con el fin de disponer de información suficiente para permitir a un revisor independiente corroborar la evaluación.
REPRESENTATIVA	La evidencia es típica de una situación o una condición subyacente, no un caso aislado.
ACUMULATIVA	Es la posibilidad de disponer de datos de distintas fuentes para llevar a cabo la triangulación.
MANIPULABLE/ MANEJABLE	Permite analizar e interpretar los resultados con respecto al aprendizaje y al programa, da una guía y orientación sobre las lagunas, las fortalezas y debilidades y proporciona oportunidades específicas para la intervención y mejora.

Considerar los principios y características de las evidencias, señalados en la Tabla 28 y en la Tabla 29, permite ajustar el diseño, aprovechar los esfuerzos y recursos (humanos y materiales), facilitar y objetivar la evaluación de los desempeños y visibilizar el logro de las competencias.

5.6.1. Retroalimentación y prospectiva (feedback y feed-forward)

La integración de las competencias también reclama un uso diferente de los resultados de la evaluación. Para Boud (1995) el potencial del aprendizaje universitario comienza por el cambio en el modelo de evaluación. El desafío está en pasar de una “evaluación *del* aprendizaje” o una “evaluación *para* el aprendizaje” (Ramsden, 1992).

La información sobre los resultados de la evaluación se denomina comúnmente feedback. El *feedback* o realimentación responde a la función sumativa de la evaluación.

El feedback como herramienta de información para el profesorado sirve para recibir las señales del contexto e interpretarlas, estableciendo una retroalimentación constante. Esto posibilita saber cómo se está interpretando y comprendiendo nuestro mensaje (Imbernón, 2009, p. 20).

El feedback es la respuesta del evaluador (profesor, experto, tutor de prácticas...) al resultado o proceso ejecutado por el estudiante. Esta respuesta oral o escrita, es fundamental en la evaluación por competencias. Permite valorar el proceso y generar la información (necesaria tanto para el profesor como para el estudiante) para desarrollar o rectificar el proceso de adquisición de las competencias.

La modalidad y tipología del feedback es muy amplia (oral, escrito, más o menos significativo...) y se rige por diversos criterios según la tradición universitaria, la cultura institucional, las regulaciones departamentales y el enfoque de la enseñanza. La *calificación* no se considera, en sí misma, feedback, los comentarios sobre lo calificado y la forma de comprender la calificación, si lo pueden ser.

Según Gibbs y Simpson (2009) el arquetipo del feedback ha sido el modelo personalizado, minucioso y frecuente de las Universidades de Oxford y Cambridge. En este modelo enseñar significaba dar feedback sobre los ensayos solicitados semanalmente. Esta evaluación formativa se daba bastante separada de la evaluación sumativa y, tanto en Oxford como en Cambridge, la única evaluación sumativa consistía en exámenes finales al término de los tres años de estudios. Según los

misimos autores en la actualidad, debido a la limitación de recursos, ha declinado la evaluación formativa y, como consecuencia, ha ocasionado una reducción de la cantidad de actividades y trabajos solicitados a los estudiantes y de la calidad y cantidad de feedback ofrecido por los profesores, y una demora en el tiempo de respuesta y devolución. Por otra parte, la modularización ha tendido a acortar el tiempo de docencia de las asignaturas y el dedicado a la evaluación formativa y ha incrementado el número de exámenes con carácter sumativo.

Otro problema que afecta al feedback, señalado por Gibbs y Simpson (2009), es que, dado que la cantidad y diversidad de estudiantes ha aumentado y no lo ha hecho a la par de los recursos, es casi imposible hacer una evaluación diagnóstica que permita conocer los conocimientos previos, las técnicas y hábitos de estudio, la concepción de los estudiantes sobre su aprendizaje o la construcción de su conocimiento (Perry, 1970). La crítica de Gibbs y Simpson (2009) es que si los costes de evaluación aumentan en proporción directa al número de estudiantes, como consecuencia acabarán acaparando la docencia. En consecuencia, los docentes dedicarán la mayor parte de su tiempo a corregir y a poner notas en detrimento de la enseñanza.

La calidad del feedback está vinculada tanto a la enseñanza como a otros elementos del modelo educativo, al punto que es considerado el *tendón de Aquiles de la calidad* (Knight, 2002, p. 107). Por otro lado, es muy difícil mantener altos niveles de feedback en un sistema universitario como el actual (Falchikov, 1995, p. 157), algunos sistemas educativos parecen *sellar* la educación con una calificación, lo cual es lo opuesto al aprendizaje a lo largo de la vida (Williams y Kane, 2009, p. 266).

La Tabla 30 integra algunas condiciones para desarrollar un feedback orientado al desarrollo de los estudiantes.

Tabla 30: Condiciones para un buen feedback. Fuente: elaboración propia a partir de Gibbs (2006) y Gibbs y Simpson (2009).

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN Y ORIENTACIONES
CANTIDAD Y DISTRIBUCIÓN DEL ESFUERZO DEL ESTUDIANTE	Las tareas evaluadas suponen un esfuerzo continuo y dedicación suficiente para el estudiante en todos los temas y a lo largo de todo el periodo de enseñanza aprendizaje.
CALIDAD Y NIVEL DEL ESFUERZO DEL ESTUDIANTE	Las tareas implican la actividad del estudiante en el aprendizaje. Un enfoque evaluativo profundo, no superficial, en el que se busque más la comprensión profunda que la reproducción, favorece una mayor calidad del aprendizaje. Por ejemplo, las tareas más largas, más complejas, que implican colaboración suponen un mayor compromiso por parte del estudiante. Comunicar claramente a los estudiantes las expectativas de logro. La especificación de las metas, criterios y, especialmente, la presentación de modelos de los productos deseados, permite a los estudiantes utilizar estos referentes para supervisar su propio trabajo.
CANTIDAD Y TEMPORALIZACIÓN DEL FEEDBACK	Ofrecer feedback, con una frecuencia adecuada y con el suficiente nivel de detalle. Ofrecer información de las tareas en un breve plazo de tiempo mejora la utilidad de la evaluación, siempre que no esté asociado a un feedback de baja calidad. La evaluación entre pares y la autoevaluación dan la posibilidad de obtener información sobre las tareas en un espacio de tiempo breve.

CONDICIÓN	DESCRIPCIÓN Y ORIENTACIONES
CALIDAD DEL FEEDBACK	Centrar la información en el aprendizaje de los estudiantes más que en las calificaciones. Relacionar el feedback con los propósitos de la tarea y con los criterios. El feedback es comprensible para los estudiantes, adecuado a su nivel. Estructuración y organización la información alrededor de los objetivos de la tarea, relacionarla con criterios y estándares. Elaboración de resúmenes claros por parte del profesorado, de las discusiones en clase, y de la discusión sobre las mejoras que los estudiantes intentan hacer en la tarea como consecuencia del feedback.
RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES AL FEEDBACK	Los estudiantes reciben el feedback y le prestan atención, utilizan el feedback para mejorar su trabajo o su aprendizaje. Los estudiantes prestan más atención si la información les llega pronto y si ellos le indican al profesor sobre qué aspectos de la información les interesa. Asimismo, si conversan en clase sobre el feedback recibido y si éste hace referencia a borradores que pueden ir mejorando. En la coevaluación, los estudiantes son capaces de dar un feedback útil a sus compañeros, cuyo efecto es superior si se acompaña de una ficha sobre cómo lo han utilizado para la mejora. Cuando la tarea supone varias etapas complementarias, el feedback recibido en las primeras contribuye al proceso y a la tarea como un todo.

Por otro lado, el *feedforward* promueve la función formativa de la evaluación, es una evaluación *para el aprendizaje* (Ramsden, 1992, p. 193). El concepto de *feedforward* (literalmente, podría interpretarse como alimentación hacia adelante), proviene de la cibernética, como un proceso capaz de mejorar el control sobre el sistema. Mientras que el feedback promueve la solución de los errores cuando se registra una desviación sobre el estado inicial, el *feedforward* utiliza el conocimiento del sistema para actuar o remediar los fallos (Brosilow y Joseph (2002) citados por Basso y Olivetti Belardinelli, 2006), permitiendo anticiparse a los cambios. En consecuencia, el *feedforward* trabaja por medio del perfeccionamiento generado a través de comparaciones sucesivas entre lo real y el producto final esperado. En sus aplicaciones didácticas y recogiendo los aportes de la psicología cognitiva, el *feedforward* es un proceso modelado por el estudiante en relación a sus propósitos u objetivos y el entorno (Basso y Olivetti Belardinelli, 2006).

Este enfoque sobre los resultados de la evaluación, destaca el carácter prospectivo, busca y favorece en el estudiante aquellos elementos que le permiten avanzar para adquirir las competencias declaradas. Este enfoque requiere la participación y el compromiso del estudiante con su tarea y desarrolla un carácter más auténtico de la evaluación. Con respecto al profesor, es un tutor que acompaña al estudiante, favoreciendo aquellos aspectos que mejor promuevan su desarrollo.

El *feedforward* permite sintonizar los mapas evaluativos del profesor y del estudiante, es decir, adecuar las demandas de evaluación y las necesidades de aprendizaje. Tiene un carácter más democrático y comprometido porque se abre al diálogo compartido, basado en una ética dialógica, donde los participantes construyen el camino para la adquisición de competencias. Perrenoud (2008) resalta la importancia de la información dada a los estudiantes como resultado de la evaluación, reforzando el sentido prospectivo, de mejora:

Se trata más bien (...) de intentar comprender cómo se ha ocupado uno de ello, en qué momento se habría podido encarar otras hipótesis o adoptar otros caminos. En resumen, se trata de proceder al análisis ex post, crítico y armado, de una práctica de identificación y resolución de problemas” (Perrenoud, 2008, p. 221).

En relación a la evaluación por competencias, el *feedforward* prepara al estudiante para anticipar no sólo las dificultades de la situación a resolver (la tarea de evaluación), sino que, además, lo prepara para la transferencia. Esto permite instruir al estudiante en aquellos aspectos del sistema (situación-problema) que tendrá que detectar para resolver con éxito la demanda. En este sentido, tiene un carácter más estratégico que el *feedback* lo que le permite favorecer el aprendizaje permanente.

5.7. A modo de síntesis

En los Capítulos precedentes se desarrollaron los fundamentos del enfoque por competencias y las características de la formación y evaluación. Asimismo se presentaron y analizaron algunos modelos. El presente Capítulo se propuso describir y analizar los elementos que forman parte del diseño y desarrollo de la evaluación por competencias.

El desarrollo de la evaluación por competencias implica un programa estructurado y coherente a lo largo de todo un plan de estudios (Drummond, Nixon y Wiltshire, 1998). La investigación sobre la integración de las competencias en el currículo universitario es relativamente reciente (Australian Learning and Teaching Council, 2009; Barrie, Hughes y Smith, 2009; Berdrow y Evers, 2009; Radloff y otros, 2008; Radloff y otros, 2009; Wesselink, Biemans y Mulder, 2007). Estas investigaciones se vinculan a temas como los de la calidad, el aprendizaje de los estudiantes, la percepción del profesorado sobre las competencias y las estrategias que desarrollan para promover y evaluar las competencias en el currículo.

El enfoque asumido en esta Tesis, parte de la propuesta de Berdrow y Evers (2009) quienes describen que la evaluación por competencias se integra en tres niveles: nivel institucional, nivel de programas y nivel de cursos. Estos niveles se combinan con los modelos de desarrollo de las competencias en el currículo presentados en el capítulo anterior: enfoque integrado, en paralelo o específico (Bennet y otros, 1999; Fallows y Steven, 2000a; Robley y otros, 2005). Esta combinación es útil para analizar los elementos principales que componen el diseño y desarrollo de la evaluación por competencias en el contexto universitario.

La evaluación de las competencias a nivel institucional, parte de las demandas externas y ocurre cuando toda la institución adopta el *mandato* de desarrollar una formación basada en competencias. Se crea una oferta formativa claramente orientada a responder a necesidades externas. *El segundo nivel de evaluación por competencias* se da a través de programas. En este nivel los cursos o materias se ofrecen en el contexto de una disciplina y están integrados en una plantilla ajustada a unas competencias previamente definidas. La idea central de este nivel es que los primeros cursos desarrollen competencias de menor complejidad, mientras que los cursos más avanzados promueven competencias más complejas. *El tercer nivel de evaluación por competencias se da a través de los cursos*, las competencias se adquieren a partir de tópicos integrados en el contenido y la metodología, en un curso específico.

En esta Tesis la reflexión sobre el diseño y desarrollo de la evaluación por competencias se ubica en el *segundo nivel* de la clasificación propuesta por Berdrow y Evers (2009), entendiendo que los niveles se dan en una forma articulada y que son interdependientes. Por otra parte, se asume la pregunta que guió a estos autores en su investigación: *¿Cómo pueden evaluarse las competencias de los estudiantes de modo tal que el proceso de evaluación sea tan positivo para los estudiantes como para la institución?* (p.1).

En el *segundo nivel de evaluación por competencias*, tal y como señalan Berdrow y Evers (2009), se caracteriza por desarrollar el *mapa* de competencias. Se define *mapa de competencias* como *un documento de descripción, análisis y evaluación del trazado de las competencias* a lo largo del currículo de una materia, módulo, área o programa. *Trazado* o *trazabilidad* son vocablos que definen la acción de desarrollar el mapa, la cartografía de las competencias. El mapa como *documento* hace visible el proyecto formativo vinculado a las competencias, comunica una forma de trabajo y de desarrollo institucional, así también es útil como documento de acreditación para referentes externos. En tanto *instrumento de descripción* permite observar qué competencias son más desarrolladas, los momentos en los que se desarrolla y las carencias o lagunas curriculares. Como *instrumento de análisis* permite detectar los solapamientos entre las competencias, las debilidades y las fortalezas del trazado. En tanto *instrumento de evaluación* sirve para la reflexión institucional, el diagnóstico y el desarrollo de planes de mejora.

Se diferencian los conceptos *mapa de competencias* de *definición de competencias*. La *definición de competencias* es la relación o el listado de competencias que tiene una institución, titulación o programa, no constituye aún el *mapa*. El mapa es un documento *vivo*, que expresa la forma en la que se desarrollan las competencias en un tiempo y espacio formativo concreto.

El mapa, tiene sus fundamentos en la teoría curricular (English, 1978 cit. por Robley y otros, 2005; Torres Santomé, 1996) como instrumento sirve para garantizar el *trazado* de las competencias sin embargo, no es suficiente para garantizar su aseguramiento y se hace necesario combinarlo con otros procedimientos. Los procedimientos o fases para llevar a cabo el proceso de desarrollo del mapa pueden variar de acuerdo al contexto y a la estrategia de implantación adoptada por la institución, por ejemplo, para Uchiyama y Radin (2009) el trazado *es un proceso cíclico*.

Se presentó un análisis de las posibilidades y dificultades del mapa de competencias y algunos modelos de mapas que ejemplifican tres enfoques: el enfoque de McNeil y otros (2006) que promueve los procesos de aprendizaje, el enfoque de Tariq y otros (2004) que promueve el aseguramiento de la calidad y el enfoque de Robley, Whittle, y Murdoch-Eaton (2005) que enfatiza la autoevaluación institucional.

Un análisis de los modelos permite observar que el trazado de las competencias es una forma holística de representar el desarrollo de las competencias en un espacio formativo. Se comprende desde la complejidad y desde una perspectiva integradora que supere la visión mecanicista y fragmentada de las competencias. No es un documento declarativo de intenciones a lograr, sino la expresión visible de lo que se está llevando a cabo en un programa, curso, etc. determinado en relación a las competencias.

En consecuencia, la coherencia entre objetivos, estrategias de enseñanza y evaluación y los medios para conseguirlos, es crucial. El alineamiento (Biggs, 2005), el realismo y la sensatez, son herramientas importantes para el desarrollo del mapa de competencias. Mirando el proceso en forma completa, se puede decir que en este momento es donde más se apela a la dimensión artesanal de la enseñanza.

Por otra parte, el empleo del trazado de las competencias sin una reflexión profunda sobre la utilidad, los fines que persigue y los medios para conseguirlos lleva no sólo a desaprovechar el potencial estratégico del instrumento, sino también su potencial formativo. La elaboración del mapa de competencias no es el fin del proceso de evaluación por competencias, sino el *inicio de la reflexión que permita al profesorado utilizar constructivamente las competencias y los resultados de su evaluación para mejorar el currículo y modificar las prácticas* (Tariq y otros, 2004).

Se ha señalado en varias ocasiones a lo largo de esta Tesis que la implicación del profesorado en el cambio curricular es otro de los elementos cruciales. Esta idea se sustenta en las investigaciones de Bennet, Dunne y Carré (1999), Uchiyama y Radin (2009) y el trabajo de Sagasta y Bilbatúa (2006).

La revisión de las dificultades señala la falta de investigaciones sobre cómo desarrollar y orientar el mapa de competencias en las titulaciones y se apela a la sensatez y la honestidad de los investigadores para comunicar también las dificultades que conlleva la implantación (Sumsion y Goodfellow, 2004).

Según los aportes conceptuales recogidos en el capítulo anterior, una misma metodología o combinación de estrategias metodológicas para evaluar las competencias puede no resultar útil para todas las áreas de formación (Bolívar, 2007; Bordás y Cabrera, 2001; De Miguel Díaz, 2006; Villardón, 2006). Se presentaron abundantes referencias sobre estrategias y actividades de evaluación orientadas al desarrollo de competencias. Se propone el modelo de Fullerton (1995) para la selección de las estrategias de evaluación.

En relación a las estrategias y actividades de evaluación se insiste sobre el empleo *diversificado*, la aplicación *contextualizada*, la *secuenciación* (Palmer, 2002) y la observación, como estrategia de recogida de información (Padilla, 2002; Cano 2008; Gairín y otros, 2009a y 2009b). Se hace necesaria también la participación de agentes evaluadores con participación creciente a lo largo del proceso evaluativo a través de las modalidades de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Los escenarios, entendidos como *espacio-tiempo* para ejercitar, transferir y aplicar las diversas formas de saber, es posibilidad de consolidación de las experiencias de aprendizaje, permite el dominio, la destreza, la reflexión sobre el proceso, la rectificación de los errores y la afirmación de los aciertos.

Se define a las *evidencias* como la manifestación o prueba de que se ha llevado a cabo un aprendizaje o son testimonio de su proceso. La selección de las evidencias se considera en relación a la significatividad, la relevancia y la pertinencia con respecto al nivel de dominio de la competencia que se espera desarrollar o evaluar. Hager y otros, (1994) y McDonald y otros (2000) advierten sobre el peligro de inferir demasiado de la observación del desempeño e insisten que, en ocasiones, el conocimiento necesita ser evaluado independientemente del desempeño.

El cambio conceptual para la integración de las competencias también reclama un uso diferente de los resultados de la evaluación y la necesidad de orientarlos *para el aprendizaje* (Ramsden, 1992). La forma de llevarlo a cabo es a través de la información a los estudiantes sobre los criterios y los resultados de la evaluación. El feedback es la respuesta del evaluador al resultado o proceso ejecutado por el estudiante. Esta respuesta oral o escrita, es fundamental en la evaluación por competencias.

La calidad del feedback está vinculada tanto a la enseñanza como a otros elementos del modelo educativo, al punto que es considerado el *tendón de Aquiles de la calidad* (Knight, 2002). Por otro lado, es muy difícil mantener altos niveles de feedback en un sistema universitario como el actual (Falchikov, 1995), algunos sistemas educativos parecen *sellar* la educación con una calificación, lo cual es lo opuesto al el aprendizaje a lo largo de la vida (Williams y Kane, 2009).

Por otro lado, el *feedforward* promueve la función formativa de la evaluación, es una evaluación *para el aprendizaje* (Ramsden, 1992). El concepto de *feedforward*, proviene de la cibernética, como un proceso capaz de mejorar el control sobre el sistema. El *feedforward* es un proceso modelado por el estudiante en relación a sus propósitos u objetivos y el entorno (Basso y Olivetti Belardinelli, 2006).

El feedforward permite sintonizar los *mapas evaluativos* del profesor y del estudiante, es decir, adecuar las demandas de evaluación y las necesidades de aprendizaje. Requiere la participación y el compromiso del estudiante con su tarea, posee un carácter más democrático y comprometido, prepara al estudiante para anticipar y para generar la transferencia de las competencias, favorece en el estudiante aquellos elementos que le permiten avanzar sobre la situación-problema para adquirir las competencias definidas. Posee un carácter más estratégico que el *feedback* lo que le permite favorecer el aprendizaje permanente.

Por último, dado que con este Capítulo se da cierre al Marco Teórico, efectuamos algunas consideraciones con respecto a las bases conceptuales para la construcción del modelo de evaluación por competencias, objetivo general de esta Tesis.

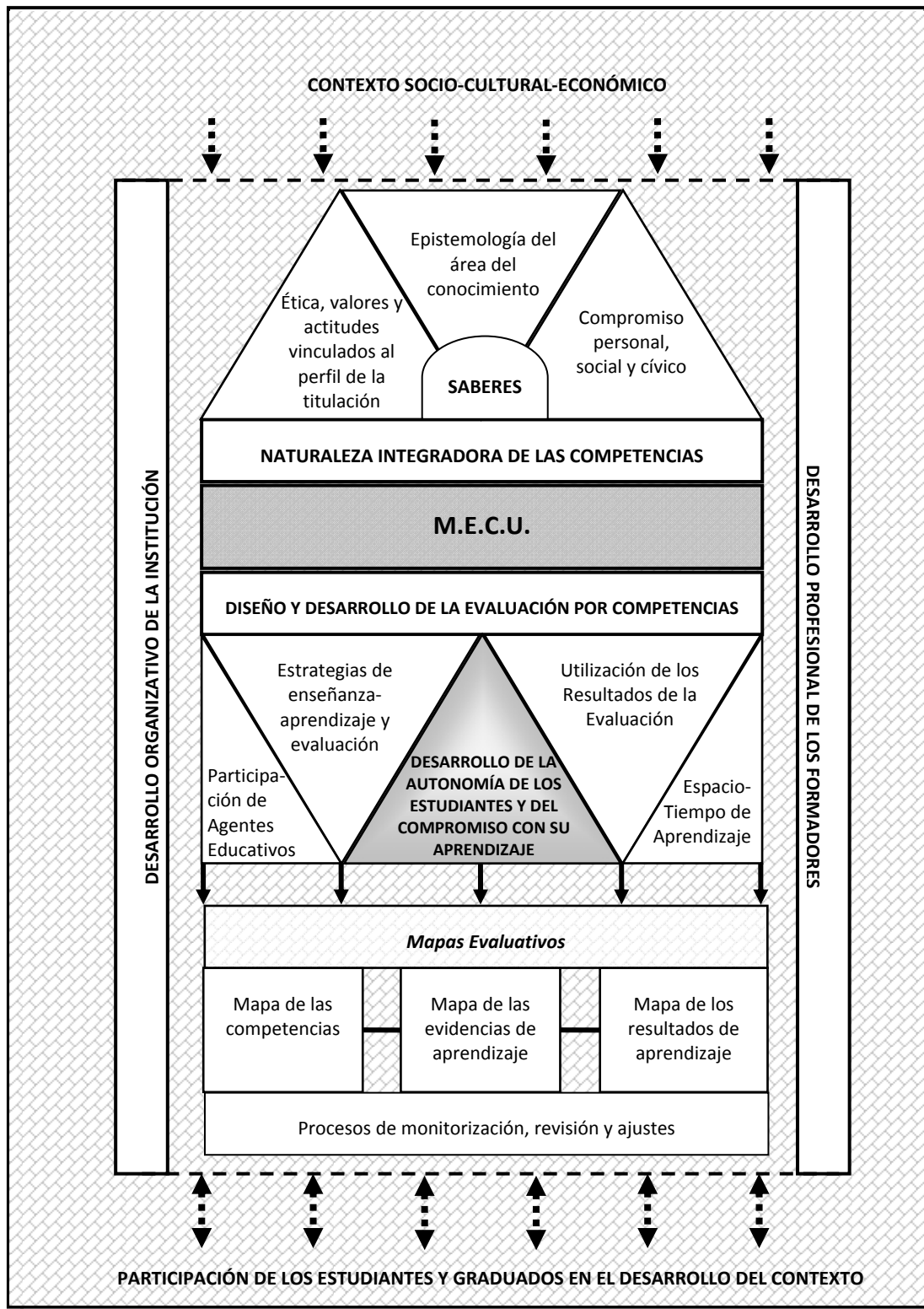
Entendemos que un modelo de evaluación por competencias para el contexto universitario representa un punto de referencia para integrar las competencias y el desarrollo de su evaluación a lo largo de todo un plan de estudios.

En consecuencia, a partir de la revisión efectuada se define conceptualmente el Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad que denominamos con sus siglas M.E.C.U. y que se ilustra a través de la Figura 25. El M.E.C.U. asume cuatro principios: la mutua interacción entre la universidad y el contexto, el desarrollo organizativo de la institución, el desarrollo profesional de quienes los llevan adelante y el desarrollo del estudiante a través del ejercicio de su autonomía y del compromiso con su aprendizaje.

Toma como punto de partida el carácter integrador de la naturaleza de las competencias y de características propias que asume esta naturaleza en el nivel universitario. Las competencias en el nivel universitario promueven en los estudiantes desempeños críticos, complejos y transformadores vinculados al contexto, así como también favorecen el desarrollo de valores y epistemologías propias del área del conocimiento en la que se inscribe el perfil de una titulación y de un compromiso

personal, social y cívico que evidencie la toma de conciencia de su intervención académico-profesional en el contexto.

Figura 25: Modelo Conceptual de Evaluación por Competencias en la Universidad (MECU). Fuente: Elaboración propia.



El diseño y desarrollo de la evaluación por competencias se fundamenta en el desarrollo de la autonomía del estudiante y del compromiso con su aprendizaje. Estos principios, bajo la premisa de la continuidad y la gradualidad, se concretan a través de

la diversidad y la combinación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la participación de los distintos agentes educativos en la formación y en la evaluación, los escenarios como espacio-tiempo de aprendizaje y la utilización de los resultados de la evaluación con carácter prospectivo.

Estos principios se hacen evidentes a través de los mapas evaluativos. Los mapas son documentos contruidos por el profesorado para la descripción, análisis y evaluación del trazado de las competencias a lo largo del currículo de una materia, módulo, área o programa. En consecuencia, se articulan procesos de monitorización, revisión y ajustes para *alinear constructivamente* las competencias definidas, las promovidas y las evaluadas.

La intervención de los estudiantes en el desarrollo del contexto también requiere de una planificación cuidada, continua y graduada, a través de visitas de campo, experiencias de aprendizaje-servicio, *practicum*, estancias en centros, entre otras. Estas estrategias amplían los escenarios de aprendizaje y evaluación, acercan al estudiante a la complejidad y la incertidumbre del contexto y son oportunidades para el desarrollo de su autonomía y su compromiso personal, social y cívico. Asimismo sirven como referente para ajustar las respuestas que da el programa formativo a las demandas del entorno.

Este modelo conceptual se concreta, en la práctica, a través del proceso de diseño y validación que se detalla en la sección correspondiente al Marco Aplicado de esta Tesis.

MARCO APLICADO



CAPÍTULO 6. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO

La investigación que se presenta en esta Tesis pertenece al ámbito de las Ciencias Sociales. En tanto investigación social, *es una actividad humana orientada a la descripción, comprensión, explicación y transformación de la realidad social a través de un plan de indagación sistemática* (Del Rincón y otros, 1995, p. 21). La revisión de la literatura da cuenta del surgimiento de múltiples posicionamientos epistemológicos en las Ciencias Sociales que se engloban bajo el término *paradigma*.

Ante la pluralidad de perspectivas, optamos por definir la orientación general de toda la investigación bajo el paradigma interpretativo simbólico (Habermas, 1982). El Estudio de Campo responde a un diseño constructivista y se desarrolla un estudio de casos como estrategia de investigación y se aplican técnicas e instrumentos cualitativos. Para el análisis de datos se selecciona el análisis de contenido temático desarrollado desde un enfoque hermenéutico.

Los fundamentos epistemológicos y metodológicos del diseño y desarrollo del Estudio de Campo se describen en este Capítulo. El desarrollo del estudio propiamente dicho se presenta en el Capítulo 7.

6.1. Aproximación epistemológica

La concepción del problema y del objeto de investigación en las Ciencias Sociales se ve influida por la forma en la que se concibe el fenómeno social. Desde la Filosofía de la Ciencia, Burrell y Morgan (1979 cit. en Cohen y Manion, 2002) establecen cuatro supuestos que influyen en la conformación de la naturaleza del fenómeno social: la ontología, la epistemología, la naturaleza humana y la metodología. La forma de concebir estos supuestos da lugar a una aproximación más objetiva o más subjetiva al fenómeno social (Cohen y Manion, 2002, Del Rincón y otros, 1995, p. 23).

Comprender el fenómeno de estudio desde una perspectiva particular, comunica aspectos específicos de su naturaleza. En consecuencia, el segundo reto de una

investigación social consiste en identificar bajo qué paradigma o lenguaje se concibe la naturaleza del objeto de estudio. Para Lincoln (1990 cit. en Del Rincón y otros, 1995, p. 23) existen tres cuestiones clave que definen bajo qué paradigma opera una investigación: la cuestión ontológica, la epistemológica y la metodológica. Los paradigmas identificados por este autor surgen como alternativa al positivismo que reinó durante largo tiempo en las Ciencias Sociales.

La Tabla 31 resume los paradigmas emergentes que se pueden identificar en las Ciencias Sociales. El diseño de investigación que se presenta en el Estudio de Campo, de acuerdo a la clasificación de Lincoln (1990), se encuadra bajo la explicación constructivista.

Para el paradigma postpositivista la realidad es ajena a la mente del sujeto. Dada la naturaleza de los fenómenos, el sujeto es incapaz de aprehenderla en su totalidad y, en consecuencia hay que someterla a un amplio examen crítico (realismo crítico). Por otra parte, la realidad para el paradigma crítico está conformada por factores sociales y redefinida por estructuras reales e inmutables mientras que, el paradigma constructivista mantiene una concepción relativista de la realidad social. Esto significa que el sujeto es activo en la construcción del conocimiento, *las realidades no se exploran ni se descubren, sino que se construyen social y experiencialmente* (Del Rincón y otros 1995, p. 24). En consecuencia, se construyen esquemas sobre la realidad que se modifican sucesivamente conforme el sujeto experimenta.

Tabla 31: Características de los paradigmas de investigación (Lincoln, 1990:78 cit. en Del Rincón y otros 1995: 23)

CUESTIONES	PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EMERGENTES		
	POSTPOSITIVISTA	SOCIO-CRÍTICO	CONSTRUCTIVISTA
ONTOLÓGICA	Realista	Realista/Histórica	Relativista
EPISTEMOLÓGICA	Dualista/objetivista	Interactiva/ subjetivista	Interactiva/ subjetivista
METODOLÓGICA	Intervencionista	Participativa	Hermenéutica, Dialéctica

Desde el paradigma constructivista la realidad es múltiple, compleja cambiante y holística.

“La realidad existe, pero con construcciones holísticas, delimitadas en el significado, intra e interpersonalmente conflictivas y dialécticas en su naturaleza. Las construcciones no son más o menos “verdaderas”, en un sentido absoluto, sino más o menos informadas o sofisticadas, sobre las que existe consenso durante un determinado tiempo.” (Del Rincón y otros 1995, p. 24)

Siguiendo a los autores citados, la dimensión epistemológica que define el constructivismo es un subjetivismo interactivo donde el investigador y el objeto investigado se fusionan. En consecuencia, *el conocimiento es el resultado de un proceso interactivo con la realidad social* y tiene un carácter personal, subjetivo e ideográfico. Por su parte, en el post positivismo, la objetividad es el “ideal regulativo” y la relación con el objeto de conocimiento pretende ser neutral y libre de valores. En el paradigma sociocrítico, la ideología condiciona la relación entre el sujeto y el objeto, se acepta que la ciencia no es neutral y se asume la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.

La tercera dimensión que caracteriza un paradigma para Lincoln (1990) es la dimensión metodológica. El paradigma pospositivista es eminentemente intervencionista; ligado

al espíritu de las ciencias naturales, sus métodos son experimentales y manipulativos, buscan controlar y medir la relación entre las variables, desarrollando una *modalidad cuantitativa*. La cuantificación de los fenómenos y, como consecuencia sus diseños *maximizan la objetividad con el empleo de números, de estadísticas, de estructura y de control experimental* (McMillan, 2005, p. 39).

La dimensión metodológica del paradigma crítico es fundamentalmente participativa, concibe a las personas comprometidas e implicadas en el proceso de investigación a través de un diálogo dialéctico intersubjetivo que transforma la realidad. A diferencia de los paradigmas anteriores, la metodología del paradigma constructivista es de carácter hermenéutico²⁰. La naturaleza social y dialógica de la investigación requiere atender tanto a las propias construcciones del investigador como a la construcción social de los actores. Los diseños son flexibles y se configuran a medida que se obtiene la información, el tratamiento de la información se efectúa desde una modalidad cualitativa.

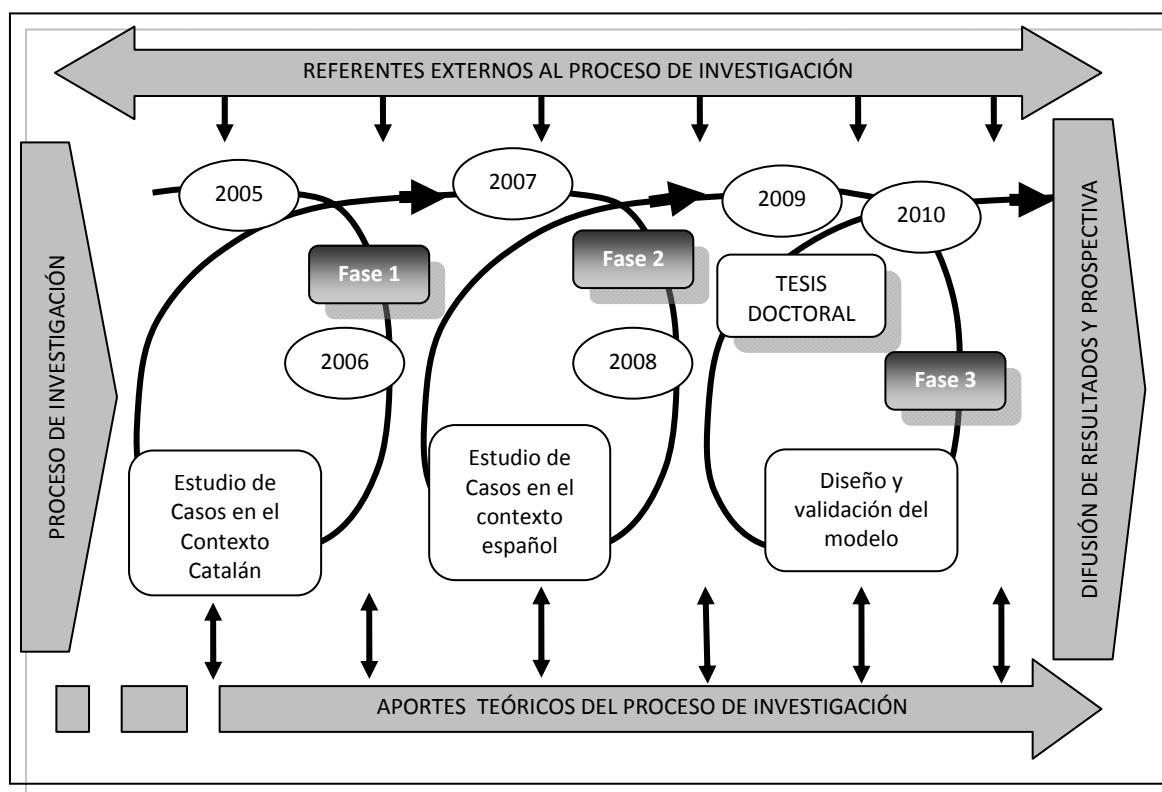
Como punto de partida para la caracterización del diseño del Estudio de Campo de esta investigación se consideran cinco rasgos esenciales a la metodología constructivista:

- Flexibilidad: permite tomar las decisiones que mejor se adaptan al objeto de estudio. Acepta la provisionalidad como regla de juego para la construcción de los diseños de investigación.
- Totalidad: Es la forma de concebir el objeto de estudio y, en consecuencia, todo el proceso de investigación. La visión holística da forma a las decisiones y percibe el contexto sin perder la centralidad del objeto.
- Proximidad: Es la cercanía con el objeto de estudio, la búsqueda de comprensión más inmediata.
- Espíritu dialéctico: Como premisa inicial e hilo conductor del proceso de investigación, es la forma crítica de buscar permanentemente la contrastación entre los elementos del diseño.
- Interés hermenéutico: Es la apertura a la búsqueda de comprensión y de sentido en el objeto de estudio. Captar lo que se descubre en esa comprensión y avanzar hacia la construcción conceptual que se revela.

El diseño del Estudio de Campo se desarrolla en tres fases como se señaló en el Capítulo 1. A lo largo del proceso de investigación, cada una de las fases ha integrado los rasgos de la metodología constructivista de distinta forma, debido al *enfoque progresivo* sobre objeto de estudio. La Figura 26, que se presentó anteriormente en el Capítulo 1, ofrece en forma gráfica la secuencia de las fases y puede observarse el carácter dinámico del estudio.

²⁰ Husserl (1859-1938) es el padre de la fenomenología y la concibe como una filosofía, un enfoque y un método. La fenomenología, desde una perspectiva epistemológica postula la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal y como ella es vivida por el sujeto. Esta corriente filosófica ha sufrido muchas modificaciones a lo largo del tiempo y dentro del pensamiento mismo de sus representantes.

Figura 26: Fases del proceso de investigación. Fuente: elaboración propia.



La Tabla 32 expresa el grado en que las características de la metodología constructivista, descritas en párrafos anteriores, están presentes en cada una de las fases.

Tabla 32: Diseño de la investigación: caracterización de las fases en relación a la metodología constructivista. Referencias: [+] Mínimo/a; [++] Medio/a; [+++] Alto/a. Fuente: Elaboración propia.

FASES DEL ESTUDIO	CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN				
	FLEXIBILIDAD	TOTALIDAD	PROXIMIDAD	ESPÍRITU DIALÉCTICO	INTERÉS HERMENÉUTICO
FASE 1					
ESTUDIO EXPLORATORIO	++	+	+	+	++
FASE 2					
ESTUDIO DE CASOS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL	+++	+++	+++	++	+++
FASE 3					
DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL MODELO	+	++	++	+++	+

Como puede observarse en la Tabla 32, la Fase 1, por su carácter exploratorio, es la que tiene una menor representatividad de las características del paradigma constructivista. Aunque las decisiones metodológicas, para llevar a cabo el estudio de casos en el contexto catalán, han requerido cierto grado de flexibilidad. Esto se ha visto, por ejemplo, en la selección de los instrumentos de recogida de información apropiados a cada caso de estudio.

La Fase 2 es la que desarrolla en mayor grado el carácter constructivista del diseño de investigación. Dado que el estudio se amplía geográficamente (del contexto catalán al contexto español), cuantitativamente (pasa de 4 casos a 12 casos) y

metodológicamente (se amplía el número de estrategias de investigación e instrumentos aplicados), los rasgos de totalidad, flexibilidad y proximidad alcanzan su máxima expresión. Especialmente, la totalidad es la que permite, o exige, la traducción de los resultados obtenidos en la formulación del modelo. Las preguntas de investigación que orientan esta fase son *¿Cómo se lleva a cabo la evaluación por competencias en las titulaciones españolas? ¿Qué es evaluar por competencias en la universidad? ¿Cómo es posible generar un modelo de evaluación por competencias válido para el contexto universitario?* El interés hermenéutico es central en esta fase. Dado que cada caso exige dirigir la atención hacia *el modo en que las cosas funcionan, no hacia la determinación de si funcionan o no* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 187). La dialéctica entre singularidad y generalidad permite construir el objeto de estudio sin caer en el relativismo y preservando su carácter heurístico. A modo de ejemplo, las preguntas que favorecen este carácter son *¿qué significan las competencias para el profesorado? ¿Cómo construyen el modelo formativo y evaluador? ¿Qué es/significa evaluar por competencias para los profesores? ¿Cómo conciben al estudiante bajo la evaluación por competencias? ¿Qué elemento, indicadores o variables influyen positiva o negativamente en la evaluación de las competencias? ¿En qué aspectos –si los hay– se puede observar el cambio de paradigma evaluativo?*

La Fase 3 destaca por el carácter dialéctico. El proceso de validación permite pasar de la subjetividad a la intersubjetividad. En esta fase se da el diálogo con los resultados y la construcción de conocimiento, los procesos permanentes validación de esas construcciones a través de la consulta a expertos y de la aplicación piloto. Las preguntas que orientan esta fase son: *¿Puede pensarse en un lenguaje común para evaluar competencias? ¿Cómo se expresan las categorías halladas en indicadores representativos de la evaluación por competencias en la universidad? ¿Pueden ser esos indicadores una pauta orientativa de lo que es evaluar por competencias? ¿Puede un instrumento de autoevaluación favorecer la evaluación por competencias? ¿Cómo se “traduce” lo investigado en un instrumento de carácter formativo y útil al contexto de la organización y al profesorado?*

La Tabla 33 representa la secuencia temporal de las fases del Estudio de Campo y sirve como referente de concreción, a parte del esquema presentado en el Capítulo 1.

Tabla 33: Secuencia temporal de las fases de investigación desarrolladas en el Estudio de Campo.

FASE	TEMPORALIZACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO													
	2006			2007			2008			2009			2010	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2
1														
2														
3														

En el próximo apartado se describe el desarrollo de cada una de las fases de la investigación.

6.2. Objetivos del Estudio de Campo

Los objetivos específicos de la Tesis, enunciados en el Capítulo 1, que se concretan a través del Estudio de Campo son los siguientes:

5. Caracterizar la formación y evaluación por competencias en el contexto universitario español.
6. Analizar la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de Grado del contexto universitario español.
7. Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la universidad española.

Los objetivos específicos del Estudio de Campo se presentan en esta relación:

- Conocer las concepciones de competencias que manifiestan los informantes.
- Identificar las características específicas que los informantes asignan a las competencias universitarias, a su formación y evaluación.
- Identificar los aspectos que han cambiado en los Casos para integrar la evaluación por competencias.
- Identificar las resistencias para integrar la evaluación por competencias en el contexto universitario.
- Identificar los procesos desarrollados por los Casos para integrar la evaluación por competencias.
- Señalar los factores o elementos que han influido positiva o negativamente en los procesos de cambio desarrollados.

6.3. El Estudio de Casos como estrategia cualitativa de investigación

La *forma o método de investigación* (Tesch, 1990) que adopta el estudio de campo es un estudio de casos significativos. Para Stake (1999) *cada estudio de casos es un instrumento para aprender*, por su parte Colás Bravo (1998a) señala que si bien tradicionalmente a la metodología cualitativa se la ha identificado con el estudio de casos, éste no sería una metodología propiamente dicha, sino una *forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados* y que se caracteriza principalmente por *prestar especial atención a cuestiones que específicamente puedan ser conocidas a través de casos* (Colás Bravo, 1998a). Otros autores destacan su carácter estratégico e ideal para la toma de decisiones, así como también su flexibilidad y adaptación:

“El estudio de casos es la forma más propia y característica de las investigaciones ideográficas llevadas a cabo desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales” (Arnal y otros, 1992, p. 206).

Martínez Bonafé (1990), en su caracterización del estudio de casos destaca las aportaciones de algunos autores como Stake (1985) y Nisbet y Watt (1984). Del primero señala que *el estudio de casos puede y debe ser riguroso* y, más adelante agrega que, a diferencia de los diseños experimentales que *edifican su validez en el interior de su propia metodología* este tipo de diseño *descansa sobre la responsabilidad del investigador* (Stake, 1985, p. 277, citado por Martínez Bonafé, 1990, p. 58). De los segundos autores destaca los criterios de sistematicidad e interacción como propios de un método de investigación así como también las virtudes de interés, relevancia y sentido de la realidad, que dejan de lado el carácter anecdótico

o narrativo que puede tener, para aportarle seriedad y científicidad. En palabras de los autores:

Primero, porque reúne evidencias sistemáticamente de un modo “científico”, y así debería ser también explicado. Segundo, porque esencialmente se concibe desde la interacción de los factores o eventos. Y, a menudo, es sólo hablando de ejemplos prácticos como podemos obtener una imagen global de esta interacción (Nisbett y Watt, 1984, p. 73, citado por Martínez Bonafé, 1990, p. 58)

Merriam (1988, pp. 11-13, citado por Arnal y otros, 1992, p. 207) señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos: *particular* porque se centra en una situación determinada, evento, programa o fenómeno; *descriptivo*, porque pretende una rica descripción el fenómeno estudiado; *heurístico* porque el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso; *inductivo* puesto que llega a las generalizaciones, conceptos e hipótesis partiendo de los datos.

El estudio de casos afronta la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar, mediante un proceso de síntesis a la búsqueda del significado y la toma de decisión sobre el caso. El estudio detallado permite clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar los fenómenos comunes (Hamilton y Delamont, 1974). (Arnal y otros, 1992, p. 207)

La naturaleza que puede asumir el estudio de casos queda representada por su heterogeneidad dando lugar a matices de nivel descriptivo, interpretativo, evaluativo o varios a la vez. Lo común a ellas es que el conocimiento es idiosincrásico, es decir, que lo propio y específico de cada caso es legítimo en sí mismo.

6.4. Enfoque del Estudio de Casos

La metodología constructivista es *menos uniforme en sus fines y estrategias que la metodología empírico-analítica* (Del Rincón y otros 1995, p. 29). No obstante, es justamente esta característica la que permite una mayor adaptación para un problema de estudio emergente en el contexto español, como lo es la evaluación por competencias en el ámbito universitario. Para desarrollar el Estudio de Casos se opta por un enfoque fenomenológico hermenéutico.

La perspectiva diferencial de la fenomenología con respecto a la mirada naturalista y a la etnográfica, estriba en *su énfasis sobre los individuos y sobre la experiencia subjetiva*, por lo que su interés radica en *estudiar el mundo tal y como se manifiesta en la experiencia conciente* y su valor principal posibilita *entrar en una comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables pedagógicos* (Buendía y otros 1998, p. 230).

A partir de Husserl²¹ (1859-1938), padre de la fenomenología, se han originado varias corrientes. Entre ellas, se encuentra la *hermenéutica fenomenológica o enfoque interpretativo*. Este enfoque sostiene que *la dimensión fundamental de toda*

²¹ Husserl (1859-1938) es el padre de la fenomenología y la concibe desde una perspectiva muy amplia, caracterizándola como una filosofía, un enfoque y un método. La fenomenología, desde una perspectiva epistemológica postula la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal y como ella es vivida por el sujeto. Esta corriente filosófica ha sufrido muchas modificaciones a lo largo del tiempo y dentro del pensamiento mismo de sus representantes.

conciencia humana es histórica y sociocultural y se manifiesta a través del lenguaje/texto (Buendía y otros, 1998, p. 230) por lo que revela una forma particular de ser y de estar en el mundo, es decir, una *ontología*. El hombre es comprendido como una realidad histórico-social, capaz de transformar el mundo y la cultura, cuyo canal de expresión es el lenguaje en sus distintas manifestaciones.

“El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía en base a descripciones de vivencias. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo, que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos.” (Buendía y otros, 1998, p. 229)

De la observación de Buendía y otros (1998) se destacan dos elementos claves: por un lado la intencionalidad de la conciencia y por el otro, la importancia de la experiencia como *reveladora de la conciencia*. Esto tiene, inicialmente, dos consecuencias de planos distintos para los postulados de esta investigación:

Consecuencias con respecto al investigador: Las decisiones del investigador, las intuiciones y sus consideraciones, serán puntos interesantes a revisar en relación con la construcción del objeto de estudio, pues es su reflexión la que delimita, en cierto sentido, la arquitectura del objeto de estudio (lo trae a la conciencia, lo hace presente, lo “pone” e invita a la reflexión en tanto fenómeno).

Consecuencias con respecto a los sujetos de la investigación: Esta perspectiva posibilita considerar los polos de la relación entre el problema/objeto de estudio (la evaluación por competencias) y el/los sujeto/s de estudio (quienes desarrollan esa evaluación y sus destinatarios) en tanto reveladores de la experiencia y de su conciencia sobre ella.

Entre los representantes más destacados de la perspectiva hermenéutica podemos encontrar a Martin Heidegger (1889-1976), Hans-Georg Gadamer (1900-2002) y Paul Ricoeur (1913-2005). Es especialmente Ricoeur quien *pone el acento en el protagonismo de las personas en el mundo, en tanto participantes de una comunicación activa que provoca un cambio continuo de la realidad histórico-social* (Buendía y otros 1998, p. 230). La antropología que se abre a partir de Ricoeur permite dimensionar de un modo más holístico el hecho pedagógico, pues otorga los elementos esenciales para comprenderlo con mayor amplitud. El sujeto de la educación y los agentes educativos pasan a ser constructores y protagonistas de la realidad histórico-social, tienen capacidad de decisión y de cambio, y por tanto sus acciones y comprensiones, es decir, su experiencia, su historia y su autocomprensión, pueden ser un texto a interpretar, un ámbito para el pensamiento y la investigación.

La hermenéutica que se define a partir de Ricoeur, no sólo representa un modo de comprender al mundo, es decir una ontología, tampoco se queda en una forma de entender al hombre y a su experiencia del y en el mundo. Va más allá aún y se constituye en un método de estudio, en una herramienta para acceder a esa comprensión.

“La hermenéutica como método de investigación parte de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo. La hermenéutica como metodología de la investigación es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación” (Buendía y otros 1998, p. 231).

La pregunta sobre ¿Cómo es posible conocer la naturaleza del problema de estudio? Ha llevado a formular ¿Qué camino –en el sentido griego de μέθοδος- permite conocer el problema? Cabe destacar que el posicionamiento que orienta este proceso de investigación dado que *supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos* origina también un *nuevo lenguaje metodológico* (Colás Bravo, 1998b). Pérez Serrano, destaca que el principal rasgo de esta modalidad radica en

“...la diversidad metodológica de tal manera que permite extraer datos de la realidad con el fin de ser contrastados desde el prisma del método. Posibilita, además, realizar exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabar información por medio de fuentes diversas de modo que la circularidad y la complementariedad metodológica permitan establecer procesos de exploración en espiral. De este modo se logra, por medio del proceso de triangulación, llegar a contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas sin perder la flexibilidad, rasgo que caracteriza a este tipo de investigación” (Pérez Serrano, 1994, p. 51).

A partir de los aportes de Buendía y otros (1998); Tesch (1990); Zichi y Omery (1994) se han delimitado algunas consecuencias metodológicas de la fenomenología hermenéutica. La Tabla 34 recoge estas características y las relaciona con las decisiones tomadas para establecer el diseño del Estudio de Casos.

Tabla 34: Diseño del Estudio de Campo: Consecuencias metodológicas que evidencian el enfoque hermenéutico sobre el objeto de estudio.

CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	DECISIONES METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN
CENTRALIDAD DE LA EXPERIENCIA Se persigue el objetivo de captar el significado de la experiencia, aunque muchas veces no se explicita esta intencionalidad en los informes de investigación.	¿Qué es evaluar por competencias para los profesores? ¿En qué aspectos difiere la evaluación por competencias de otros tipos de evaluación? ¿Qué han considerado relevante y decisivo para sus prácticas evaluativas? ¿Cómo han modificado sus prácticas?	Desarrollar estudio de casos como estrategia de investigación. Aplicar instrumentos como: las entrevistas individuales y grupales, los grupos de discusión, las consultas a expertos. Contrastar enfoques individuales y grupales sobre el tema.
CENTRALIDAD DEL “COMPRENDER” Y “EXPLICAR” Los objetivos y temáticas de investigación se centran en el significado de la experiencia humana (fenomenología) y la comprensión de las acciones en el contexto (hermenéutica). Lo realmente importante es la conciencia intencional que se capta en actos conscientes, creencias, recuerdos, intuiciones, sentimientos, afectos...	¿Qué ha significado evaluar por competencias? ¿Qué es evaluar por competencias para los estudiantes, los profesores y para los coordinadores? ¿Cómo es percibido el cambio de modelo? ¿En qué aspectos concretos se ha modificado? ¿Qué metáforas recogen las percepciones del cambio de modelo?	Utilizar la diversidad metodológica como criterio central para la toma de decisiones. Contrastar contextos, instrumentos e informantes (profesores, coordinadores, expertos académicos y del mundo profesional, estudiantes) Contrastar enfoques individuales y grupales sobre el tema.

CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	DECISIONES METODOLÓGICAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN
FIGURA EN ESPIRAL Una figura de espiral define las cuestiones de investigación, éstas no están predeterminadas, sino que surgen dentro de un proceso de interrogación y confrontación sobre las cuestiones iniciales que se plantean, siempre partiendo de la implicación de las personas.	¿Qué es formar por competencias? ¿Qué es evaluar por competencias? ¿Es posible identificar claramente modelos formativos y modelo evaluativos? ¿La concepción de los expertos es la misma que la de los profesores y responsables de las titulaciones? ¿En qué aspectos difieren? ¿De qué modo se puede expresar lo identificado como esencial a la evaluación por competencias?	Avanzar y profundizar en el problema, pasando del problema de la formación por competencias a comprender su íntima relación con la evaluación y con el contexto de cambio que promueve el espacio Europeo de Educación Superior. Ampliar la aplicación de instrumentos para acercar el proceso de investigación al objeto de estudio.
BÚSQUEDA DE PATRONES INTERPRETATIVOS Búsqueda de lo esencial donde los significados, comunes y únicos, son explorados hasta que se accede a lo esencial, resultando en una abstracción del fenómeno.	¿Qué concepciones de competencias y de evaluación por competencias se identifican? ¿Qué metáforas se descubren y a qué hacen referencia? ¿De qué modo se puede expresar y representar lo identificado como esencial a la evaluación por competencias? ¿Qué factores favorecen o dificultan la evaluación por competencias?	La decisión de construir un modelo de evaluación por competencias a partir del trabajo con las categorías es una opción formativa de traducir los resultados de la investigación. La traducción del modelo construido sobre los resultados de la investigación en un instrumento de autoevaluación, es una forma de favorecer la mejora desde la comprensión de la realidad.
SENTIDO PRIMERO Y SEGUNDO Desde la posición interpretativa o hermenéutica interesa presentar las interpretaciones más profundas de los fenómenos y comprenderlas según los contextos de referencia. Comprender las metáforas, los sueños, las analogías se convierte en esencial.	¿Qué expresan los informantes y cómo lo hacen cuando se refieren al cambio de modelo evaluativo que supone la entrada de las competencias en el mundo universitario? ¿Qué metáforas se identifican?	La construcción de un modelo que evidencia la relación entre los aspectos esenciales y de calidad avanzada para favorecer la evaluación por competencias es un modo concreto y formativo de evidenciar la utilidad del significado segundo en la prospectiva de la investigación del objeto de estudio.

Las decisiones metodológicas referenciadas en la Tabla 34 contemplan los criterios que responden al control de calidad de la investigación. Aún así, Kratochwill (1977 citado por Arnal y otros, 1992, p. 209) expresa algunas limitaciones metodológicas en relación con el rigor científico del estudio de caso como estrategia de investigación:

- Falta de atención a la validez, tanto externa como interna.
- Limitadas opciones de diseño.
- Dificultad existente para generalizar los hallazgos.

La primera limitación debe ser tenida en cuenta y contrarrestada a través de la triangulación. Si bien es cierto que el tratamiento de la información cualitativa dista mucho en la *forma* del tratamiento cuantitativo, no debe perder por ello su carácter y espíritu de rigor científico. Es un requisito esencial velar por las formas de contrastar la información y fundamentar las conclusiones. En cuanto al segundo señalamiento postulado, sabemos que todo diseño es limitado, puesto que debe acotarse en un espacio y tiempo y contemplar a su vez un sinnúmero de variables contextuales. El carácter flexible del Estudio de Casos y su *enfoque progresivo* (Stake, 1999) deben superar continuamente las limitaciones tratando de que el diseño sea lo más ajustado posible a la realidad y posibilidades de los Casos.

Finalmente, considerando la tercera limitación, podemos decir que la generalización no es garantía *per se* de su rigor científico. La descripción abundante, coherente y fundamentada, aporta elementos para que los destinatarios del informe del caso puedan por sí mismos detectar los elementos que pueden transferirse críticamente a otros contextos.

De todos modos, aún cuando se tengan presentes estas consideraciones, el estudio de casos desde un enfoque interpretativo se encuentra en continua *tensión*. Tensión entre la particularidad y la representatividad, entre la interpretación y la explicación, entre su poder descriptivo y su capacidad heurística. Si esta tensión se mantiene y preserva a modo de dialéctica, el resultado puede ser un aporte interesante para la construcción del conocimiento científico de modalidad cualitativa.

En definitiva esto nos lleva a la pregunta *¿por qué adoptar el estudio de casos como diseño y forma de la investigación?* Asumimos el Estudio de Casos como *forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados* caracterizada principalmente por prestar *especial atención a cuestiones que específicamente puedan ser conocidas a través de casos, como lo son las formas en las que las titulaciones de Grado del contexto español integran el enfoque por competencias*.

En consecuencia, el Estudio de Casos como estrategia de investigación aplicada en este momento del contexto universitario español, posibilita entrar en la realidad de cada titulación, conocer los modelos, las experiencias innovadoras y sus reflexiones. También permite un acercamiento a las dificultades y posibilidades que han descubierto, a sus conceptos, creencias y saber profesional.

Por otra parte, la cantidad de casos permite ver la similitud y la diversidad de respuestas que han dado a la formación y evaluación por competencias. El Estudio de Casos permite acercarse a la perspectiva de los protagonistas, reconociendo la riqueza de sus reflexiones sobre la práctica diaria. Finalmente, porque permite al investigador conocer de primera mano, recoger la visión de los sujetos, en un cara a cara con el objeto de estudio y con los desafíos que presenta la mirada interpretativa-hermenéutica.

Todas estas características que hacen referencia al control de calidad del proceso de investigación como la diversidad de fuentes de información, los procesos de triangulación, la contrastación con criterios de circularidad y complementariedad, se describen en el Capítulo 9.

6.5. Técnicas e instrumentos cualitativos de investigación

Las técnicas e instrumentos en un diseño de investigación posibilitan la recolección de la información. Dentro de un Estudio de Casos se aplican técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, siempre teniendo en cuenta la finalidad perseguida por este tipo de estudio (Tesch, 1990).

Los aspectos que diferencian las modalidades de técnicas de recolección de datos son los objetivos que persiguen, la forma de registro y el tipo de datos que recogen. En esta investigación se aplicaron técnicas e instrumentos cualitativos. La Tabla 35 ofrece una caracterización de las diferencias entre ambos tipos de técnicas.

Tabla 35: Técnicas de recolección de datos. Fuente: McMillan (2005)

	CUANTITATIVAS	CUALITATIVAS
Tipos	Observaciones estructuradas. Entrevistas estandarizadas. Tests de lápiz y papel. Cuestionarios. Evaluaciones alternativas.	Observación participante. Observación de campo. Entrevistas en profundidad. Documentos y artefactos. Técnicas suplementarias.
Características	Utilizan instrumentos para la recogida de datos. Los datos son números. Decisión a priori en la presentación de resultados. Los datos toman una forma, la respuesta está determinada por la prueba. Los datos se tabulan y describen estadísticamente. El significado se deriva de los procedimientos estadísticos empleados.	Los datos se recogen sin instrumentos. Los datos son palabras. No hay decisión a priori con respecto a la presentación de los datos; depende de los datos recogidos. Los datos toman muchas formas: notas de campo, documentos, notas de entrevista, grabaciones, artefactos. La tabulación se limita a ayudar a identificar patrones; usados como apoyo de los significados cualitativos. El significado se deriva de las estrategias cualitativas empleadas.

Aunque las características ofrecidas por McMillan (2005) no agotan los matices entre las técnicas, las diferencias fundamentales que menciona el autor entre las técnicas de modalidad cualitativa y las de modalidad cuantitativa se encuentran en:

- Que las técnicas cuantitativas generalmente emplean representaciones numéricas para recoger los datos, mientras que las cualitativas emplean registros narrativos y en ocasiones sus resultados son presentados numéricamente.
- Que en general, los diseños específicos están asociados a una técnica, por ejemplo los diseños experimentales que emplean técnicas básicamente cuantitativas.
- Las técnicas cuantitativas destacan categorías a priori para la recogida de datos. Su meta es proporcionar descripciones estadísticas, relaciones y explicaciones.
- Las técnicas cualitativas recogen registros narrativos, en forma de descripciones detalladas, para el análisis y la interpretación de los fenómenos. El empleo de varias técnicas simultáneamente se realiza con la finalidad de validar y dar credibilidad a los resultados.
- En las estrategias cualitativas el razonamiento que predomina es el inductivo, mientras que en las cuantitativas es deductivo.

Por su parte, la clasificación postulada por Colás Bravo (1998c) divide entre: *técnicas directas o interactivas*, entre las que menciona observación participante, entrevistas cualitativas y las historias de vida y las *técnicas Indirectas o no interactivas* tales como los documentos oficiales (registros, documentos internos, dossier, estatutos, expedientes personales) y los documentos personales (diarios, cartas, autobiografías...).

Asimismo, a la combinación de varias estrategias de recogida de información se las llama *estrategias multimétodo*. En el contexto del estudio que se desarrolla en esta Tesis, se adopta esta última clasificación puesto que este concepto representa los objetivos fijados en esta investigación.

'Multimétodo' es el empleo de varias estrategias con el objetivo de recopilar y corroborar los datos obtenidos gracias a cada una de las estrategias y/o forma de confirmar los datos dentro de una única estrategia de recogida de datos. (McMillan, 2005, pp. 440-441)

A diferencia de procedimientos rígidos, McMillan (2005) sostiene que los investigadores cualitativos prefieren el empleo de estrategias y las entiende como *técnicas que sirven para recoger muestras y datos, que son perfeccionadas constantemente durante todo el proceso de la adquisición de datos para aumentar la validez de éstos* (McMillan, 2005, p. 441).

A la vez que se transforma en un elemento más para darle forma al diseño conforme avanza la investigación, el empleo de estrategias multimétodo *aumenta la credibilidad del estudio*, dado que favorece la contrastación entre las diversas fuentes de información. Por otra parte, normalmente *los investigadores escogen una estrategia de recogida de datos básica (...) y utilizan las otras estrategias para verificar los descubrimientos más importantes antes de abandonar definitivamente el campo* (McMillan, 2005, p. 441).

Las estrategias multimétodo que formaron parte del estudio se describen en los siguientes apartados. Entre las técnicas que se aplicaron se encuentran: el análisis de documentos, la observación directa, las entrevistas en profundidad, el grupo de discusión y las notas de campo. Estas técnicas variaron de acuerdo a las necesidades de cada Fase, adquiriendo mayor o menor protagonismo.

6.5.1. Análisis de documentos

El análisis de documentos, según la clasificación de Colás Bravo (1998c) es una técnica indirecta de recogida de información. Los documentos oficiales incluyen *registros, actas de evaluación, actas de reuniones, guías curriculares, archivos estadísticos, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc.* Se clasifican en internos y externos. La Tabla 36 recoge las características de cada uno.

Tabla 36: Clasificación de los documentos como fuente de información. Fuente: inspirado en Colás Bravo (1998c)

DOCUMENTOS	OBJETIVO	UTILIDAD	EJEMPLO
INTERNOS	Circular dentro de la organización facilitando la comunicación interna.	Informan diversas cuestiones: organizativas, de aplicación de autoridad y poder en las organizaciones, roles internos, reglamentos, estilos de liderazgo, compromisos, valores, etc.	Actas de reuniones Reglamento Interno Archivos estadísticos Registros de asistencia
EXTERNOS	Son producidos por el sistema escolar para su comunicación con elementos externos	Permiten comprender la perspectiva oficial (posicionamientos, valores, dinámicas, etc.) sobre diversos aspectos del sistema escolar	Cartas Divulgaciones Notas a los padres

A esta clasificación cabe agregar el importante papel que está jugando la World Wide Web, en la actualidad, puesto que es un canal de difusión de los documentos institucionales. Estos documentos -que en ocasiones comienzan con un carácter interno-, una vez acordados y reelaborados por los interesados, se difunden libremente a través de los portales institucionales.

Por ejemplo se han encontrado modelos institucionales, ejemplos de plantillas de evaluación, experiencias y proyectos innovadores. Estos documentos, escogidos bajo explícitos criterios de selección, permiten acceder a información actualizada sobre la práctica. En algunos casos, se ha efectuado una consulta directa mediante el correo electrónico a los responsables de la coordinación académica o técnica de los proyectos

con el fin de ampliar la información. Este tipo de documentos en esta fase de la investigación juegan un papel muy importante.

En esta investigación el *análisis de documentos* ha sido utilizado como estrategia de investigación con distintos propósitos. En primer lugar, se ha utilizado para apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, como la entrevista en profundidad. En segundo lugar, ha servido para validar y contrastar la información obtenida, como por ejemplo, en el caso del informe de un profesor sobre los resultados obtenidos por los estudiantes que se recoge en el Estudio de Casos. En tercer lugar, ha sido útil para completar la información obtenida, permitiendo integrar ideas y generar los resultados de la investigación, por ejemplo en la observación de las plantillas de distribución de los módulos en el caso 10 y de las plantillas de autoevaluación, coevaluación y evaluación de los tutores y del centro que se recogen en las estancias de prácticas. Por motivos de confidencialidad de la información, no quedan recogidos en el informe final pero se citan las unidades de significado que hacen referencia a estos instrumentos analizados.

Consideraciones sobre el acceso, los documentos disponibles y el tratamiento de su información. En primera instancia, se accedió a los documentos institucionales disponibles en la Web de la titulación, luego a aquellos que facilitaron los coordinadores o los mismos profesores a partir de las entrevistas. Por lo cual, teniendo en cuenta la clasificación propuesta en el apartado anterior, se tuvo acceso a los documentos oficiales externos y en algunos Casos a los internos o propios de los profesores (por ejemplo los Casos 3, 4, 9 y 10). El tratamiento que se aplicó a estos documentos consistió en tres fases (Lafuente López, 2001).

- Establecimiento de su procedencia.
- Clasificación del contenido.
- Vinculación al ámbito de su aporte o ejemplificación.

El Caso 4, por ejemplo, facilitó los datos de una encuesta aplicada a los estudiantes para conocer su valoración del proceso de implantación. Dado que los datos no eran públicos se optó por no integrarlos en el análisis, respetando la confidencialidad de la información. El Caso 9 facilitó algunos portafolios de los estudiantes y los problemas que proponen a través del Aprendizaje Basado en Problemas. Estos documentos pudieron ser analizados *in situ*, no obstante al igual que en el Caso 4, por confidencialidad, tampoco pudieron ser recogidos en el informe final del Estudio de Casos.

En consecuencia, el análisis de documentos posibilitó complementar datos, ejemplificar recursos empleados por los profesores y citados en las entrevistas, así como evidenciar el trabajo desarrollado en la titulación. Los resultados del análisis documental se integran en los resultados generales del Estudio de Casos aunque, como se ha mencionado, la confidencialidad de algunos documentos limita la presentación de éstos como evidencia.

6.5.2. La observación directa

Entendida por McMillan (2005) como una *técnica fundamental* para la investigación cualitativa, en tanto informes directos y presenciales de la acción social cotidiana y de

los escenarios en forma de notas de campo. *Las observaciones de campo cualitativas son descripciones detalladas de sucesos, personas, acciones y objetos en escenarios* (McMillan, 2005, p. 51). En esta investigación la observación de campo tuvo lugar principalmente en dos momentos: a lo largo de las entrevistas, como modo de complementar los datos dados por los informantes, observando el lenguaje corporal no verbal y las expresiones faciales, y, en la Fase 1, durante las reuniones de profesores a las que se tuvo acceso. En estas últimas, la observación pretendió profundizar en la búsqueda de ideas, valoraciones y actitudes frente a la formación por competencias que se dieran en el claustro.

La propuesta McMillan (2005) aporta algunos referentes a considerar para realizar las observaciones y ha servido de orientación para el diseño de la plantilla para el registro de las observaciones realizadas.

Características de la aplicación y tratamiento de la información. La observación directa, desarrollada en forma sistemática, se aplicó en las reuniones de profesores del estudio exploratorio del contexto catalán (Fase 1). Este instrumento permitió recoger información de un número mayor de protagonistas en una misma situación. De aquí que sirviera como complemento a las entrevistas, dado que éstas recogían la percepción del individuo, mientras que en las reuniones era posible acceder a otras dimensiones y a construcciones colectivas de la problemática.

Las observaciones se recogieron a través de una pauta diseñada según las recomendaciones de McMillan (2005). La Figura 27 representa el modelo empleado, no obstante en el ANEXO IV del Estudio Exploratorio (García-San Pedro, 2007), se ofrece una descripción completa de la aplicación y una pauta de observación de una reunión a modo de ejemplo.

Figura 27: Proceso de investigación. Pauta de Observación Directa. Fuente: inspirada en McMillan (2005).

REGISTRO DE OBSERVACIÓN Nº		
Fecha	Duración	Asistentes
Quién convoca	Lugar y características	Motivo de la reunión
Clima Inicial: ... Clima Final: ... Forma de desarrollar la reunión: ... Temas tratados: ... Notas de Campo: ... Reflexión sobre la observación y el registro: ...		

En la Fase 2, por otra parte, no desarrolló un seguimiento longitudinal de los Casos, por lo que la observación no se realiza de modo sistemático. Se asume como una forma de registro *complementaria* y se recoge en las Notas de Campo. Los aportes se

integran en el momento de reconstruir las categorías. El apartado 6.5.5 complementa esta forma de registro.

6.5.3. Las entrevistas en profundidad

La entrevista cualitativa, también llamada *entrevista en profundidad*, como instrumento de recolección de datos busca, a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. Esta información resulta fundamental para comprender su propia visión del mundo (Colás Bravo, 1998b). El objetivo principal de este tipo de entrevistas es comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

Las entrevistas en profundidad que se han aplicado en esta fase de la investigación han tenido un carácter *individual*, *holístico* y *no directivo* (Ruiz Olabuénaga, 1996: 168). El *carácter individual* se encuentra en mantener *una conversación individual* con el entrevistado o los entrevistados, y no abrir la conversación al grupo. En el estudio de casos, se desarrollaron algunas entrevistas que han mantenido el carácter individual a pesar de ser entrevistados dos o tres profesores en forma simultánea. Esto se debe a que se centró en la experiencia personal y la práctica profesional sobre la evaluación por competencias que tenía cada uno de los entrevistados. Por otra parte, el *carácter holístico* posibilita extraer los significados que construye el entrevistado en torno al tema concreto de la evaluación por competencias. Finalmente, el *carácter no directivo* debe entenderse como no estructurado, a diferencia de las entrevistas estructuradas propias, por ejemplo, de los sondeos de opinión.

Los fundamentos que orientaron la concreción de este instrumento se encuentran en Patton (1990), Colás Bravo (1998b), McMillan (2005). En la Fase 1 la entrevista y la observación directa fueron los instrumentos principales. En la Fase 2 las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión fueron la principal herramienta de recolección de datos. Para la recoger y tratar la información, se opta por la propuesta de Colás Bravo (1998b). Este procedimiento se detalla en los apartados siguientes.

Procesos de interacción. Con la intención de proveer un contexto en el que los entrevistados puedan expresar su comprensión en términos propios (Patton, 1987), se cuidaron los detalles de empatía, solicitud de permisos, lugar, información sobre objetivos (se facilitaron documentos ad hoc y fundamentos del trabajo), contextualización de la entrevista dentro de la investigación y garantía de devolución de los datos (Cfr. ANEXO 1).

Procesos técnicos de recogida de información. Se consideró la tipología de preguntas de Patton (1990) y las propuestas por Yin (1994), Hedrick y otros, 1993 y la adaptación de Fenema (2002). En el estudio exploratorio se optó por la tipología de Patton (1990), pero en esta Fase de la investigación la tipología de Yin (1994) cubría los objetivos de un modo más amplio.

Esta tipología, aplicada al objeto de estudio, resultó en las preguntas, que se ofrecen en la Tabla 37 y que se adaptaron de acuerdo al entrevistado.

Tabla 37: Proceso de investigación: Preguntas de las entrevistas. Fuente: Elaboradas a partir de Yin (1994), Hedrick y otros, 1993, Fenema (2002)

TIPOLOGÍA	ORIENTACIÓN TEMPORAL DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN		
	RETROSPECTIVA	ACTUAL	PROSPECTIVA
EXPLORATORIAS	¿Cuáles son las condiciones que han favorecido la integración de la evaluación por competencias? ¿Qué estrategias facilitan o promueven el desarrollo de la evaluación por competencias?	¿Qué es evaluar por competencias en la universidad? ¿Qué piensa, qué hace el profesorado ante la evaluación por competencias? ¿Cómo se planifica y se desarrolla la evaluación por competencias en las titulaciones? ¿Por dónde han comenzado a implantar el cambio de modelo?	¿Cuáles son las condiciones que favorecen la integración de la evaluación por competencias? ¿Cuáles son los elementos esenciales que favorecen la evaluación por competencias en la universidad? ¿Qué posibilidades y dificultades descubren en el modelo de competencias? ¿Qué necesidades detectan? (Formación, recursos...)
DESCRIPTIVAS/ PREDICTIVAS	¿Qué innovaciones previas existen en evaluación? ¿Quiénes las llevan adelante? ¿Qué estrategias han acompañado el cambio de modelo?	¿Qué elementos de la evaluación por competencias están presentes en los Grados? ¿En qué aspectos —si los hay— se puede observar el cambio de paradigma evaluativo?	¿En qué consiste el cambio conceptual hacia la evaluación por competencias? ¿Se puede hablar de un modelo de evaluación por competencias en el Grado? ¿Qué utilidad tendría un instrumento para integrar la evaluación por competencias en los Grados?
EXPLICATIVAS	¿Cómo ha favorecido la centralidad del estudiante? ¿En qué ha cambiado la asignatura o la materia? ¿Cuáles son los elementos o condiciones que dificultan la integración de la evaluación por competencias? ¿Dónde se hallaron las mayores dificultades con respecto a la evaluación?	¿Qué y cómo ha cambiado el rol del profesor y del estudiante en el nuevo modelo del Grado? ¿Cómo se diseña la evaluación por competencias en los Grados? ¿Cómo evalúan las competencias en los nuevos Grados? ¿Cómo percibe este momento de cambio de modelo?	No aplica

Por ejemplo, las entrevistas mantenidas con responsables de la gestión académica enfatizaron las preguntas sobre los procesos desarrollados, las estrategias de formación, la forma de implantar el cambio hacia la evaluación centrada en el estudiante y la prospectiva que pueden definir desde su rol. Mientras que las entrevistas mantenidas con los profesores, enfatizaban las innovaciones en la enseñanza y la evaluación, la forma de percibir y llevar adelante el cambio, las experiencias concretas, las posibilidades y dificultades para adaptarse al nuevo modelo, las necesidades de formación, entre otras.

6.5.4. El grupo de discusión

Los grupos de discusión “constituyen una modalidad de entrevista en grupo” (Del Rincón y otros, 1995, p. 318). Un grupo de discusión se define como una conversación

cuidadosamente planeada y diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Un grupo de discusión permite, a través de un procedimiento adecuado y con un moderador experto, recabar información relevante para el objetivo central de una investigación.

El grupo de discusión como herramienta metodológica ayudó a profundizar sobre temáticas abordadas en las entrevistas y a construir un discurso común entre los participantes (Cfr. Anexo 2). La Tabla 38 recoge los criterios considerados para dar validez a la aplicación de esta estrategia en el contexto de la investigación.

Tabla 38: Proceso de investigación: Criterios de aplicación para el grupo de discusión.

CRITERIO	FUNDAMENTACIÓN
TAMAÑO	Que fuese lo suficientemente pequeño para que todas las personas pudieran expresar sus opiniones y mantuvieran un sentido de pertenencia al grupo.
REPRESENTATIVIDAD	Que fuese lo suficientemente grande para que existiera diversidad de planteamientos y se generaran ideas sobre las cuales reflexionar.
COMPRESIVIDAD	Que pudiese ser abarcable por la investigadora para regular atentamente el desarrollo de la actividad.

Se realizaron seis grupos de discusión: dos con expertos, uno con profesores y tres con estudiantes. La pauta general de desarrollo se presenta en la Tabla 39. El Anexo 2 recoge los protocolos de los diferentes grupos de discusión que se desarrollaron. Los temas se trabajaron alrededor de tres aspectos:

- Evaluación de las competencias.
- Puntos fuertes de la evaluación por competencias
- Motivación, compromiso y desempeño frente a las tareas y evaluaciones (en el caso de las discusiones con los estudiantes)
- Elementos que condicionan una buena práctica de evaluación por competencias (en el caso de las discusiones aplicadas a expertos y profesores).

Tabla 39: Proceso de investigación: Pauta para desarrollar el grupo de discusión. Fuente: Elaboración propia.

INTERVENCIONES	TIEMPO
Contextualización. Presentación de los participantes y del tema, explicación de la metodología de la sesión. Observaciones generales.	3 a 5 minutos
PRIMER MOMENTO: Primera Ronda de intervenciones. Cada una de las personas participantes interviene durante un tiempo, se sugiere que no exceda de 5 minutos, respondiendo a la primera cuestión.	30 minutos aprox.
SEGUNDO MOMENTO: Intercambio entre los participantes. El moderador da la palabra a las personas participantes para que formulen preguntas a los otros miembros del grupo o bien para que tengan la oportunidad de opinar, de sugerir, de argumentar sobre lo que se ha dicho respecto de la primera cuestión.	30 minutos aprox.
TERCER MOMENTO: Segunda ronda de intervenciones. Integración – Resumen. Identificación de acciones concretas, experiencias e intercambio final de sus aportaciones (4 minutos por persona máximo).	30 minutos aprox.
Ronda conclusiones – síntesis. Intervención final de la persona coordinadora, agradecimientos y despedida.	5-10 minutos
TIEMPO TOTAL.	Máximo 100 minutos

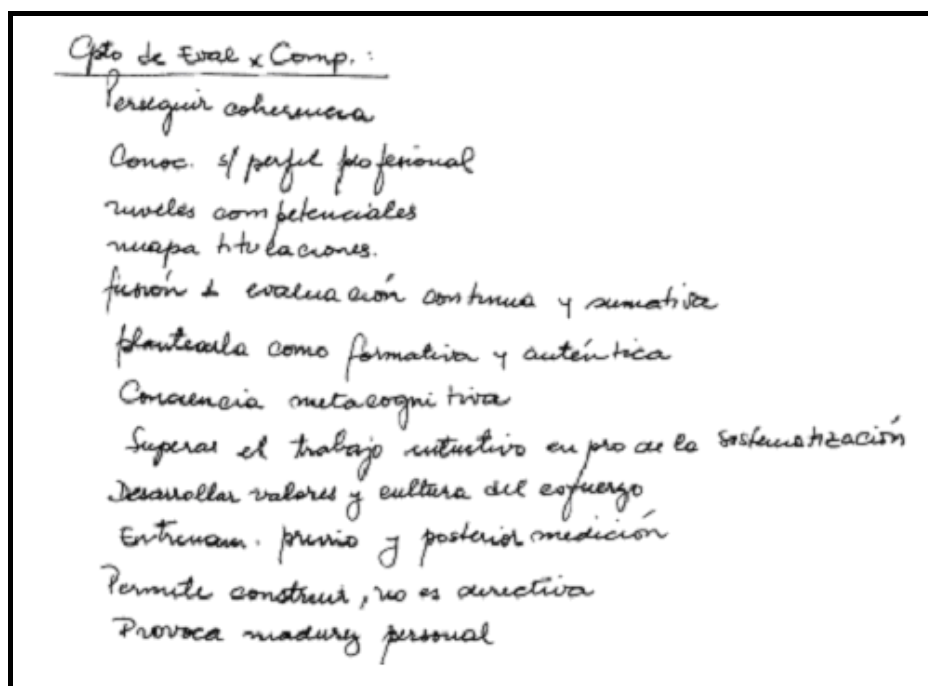
Uno de los aspectos positivos en la aplicación de este instrumento fue que la opinión de los participantes no se redujo a la suma de las valoraciones e intervenciones, sino que permitió un proceso en construcción a partir de la reflexión conjunta.

6.5.5. Notas de campo

Cabe señalar que las observaciones realizadas durante las visitas de campo, las entrevistas y los grupos de discusión fueron registradas para complementar la información. Esta actividad tuvo el propósito de identificar y registrar los aspectos más relevantes de los encuentros con los participantes y de complementar el análisis de los datos. La Ilustración 1 presenta un ejemplo de nota de campo recogida en el segundo grupo de discusión de Expertos. En esta nota se recogen los conceptos que los Expertos aportan como respuesta a las características que definen una buena evaluación por competencias.

Algunos autores (Maykut y Morehouse, 1999; McMillan y Schumacher, 2007; Stake, 2006; Taylor y Bogdan, 1987) sugieren que es necesario escribir las notas poco tiempo después de haber realizado la actividad; de no hacerlo, puede haber confusiones en el momento de analizar la información o se pueden entremezclar los datos de las entrevistas, sobre todo en el caso de los grupos de discusión.

Ilustración 1: Proceso de investigación: Ejemplo de nota de Campo.



Las notas de campo fueron fundamentalmente apuntes realizados durante momentos clave del proceso. Se recogieron en un cuaderno de notas, evitando obtener conclusiones acerca de lo que estaba sucediendo. La información obtenida a través de este instrumento se ha utilizado para complementar el análisis de los datos procedentes de las entrevistas. En el informe final del Estudio de Casos (Capítulo 11) se integran con las unidades de significado y se presentan con los resultados.

6.6. A modo de síntesis

Los Capítulos que forman el Marco Aplicado se consideran de forma integrada. El Capítulo 6 describe los fundamentos epistemológicos y metodológicos del Estudio de Campo; el Capítulo 7 presenta el desarrollo del estudio; el Capítulo 8 ofrece el diseño y validación del modelo; mientras que, en el Capítulo 9, se consideran aspectos vinculados a la calidad del proceso de investigación.

La revisión de la literatura da cuenta de la existencia de múltiples posicionamientos epistemológicos en las Ciencias Sociales que se engloban bajo el término *paradigma*. Ante la pluralidad de perspectivas, se define la orientación general de esta investigación bajo el paradigma interpretativo simbólico (Habermas, 1982). El Estudio de Campo responde a un diseño constructivista, se desarrolla un Estudio de Casos como estrategia de investigación y se aplican técnicas e instrumentos cualitativos. Para el análisis de datos se selecciona el análisis de contenido temático desarrollado desde un enfoque hermenéutico.

En este apartado, se han definido los objetivos específicos del Estudio de Campo que se centran fundamentalmente en conocer las concepciones de competencias que manifiestan los informantes y en identificar los procesos desarrollados en los Casos para integrar la evaluación por competencias en el contexto español.

El estudio de Casos, como estrategia de investigación permite conocer las distintas construcciones y los contextos en los que se desarrollan. Se reconocen las limitaciones de esta estrategia en relación al diseño, la validez y la posibilidad de generalización, sin embargo se asumen, considerando llevar a cabo procesos de triangulación, un tratamiento riguroso de los datos, la descripción densa y el desarrollo de un *enfoque progresivo*. El mayor desafío de este Estudio de Casos, planteado desde un enfoque interpretativo, se encuentra en la continua *tensión* entre el poder descriptivo y la capacidad heurística, considerando el volumen de datos que se maneja.

Las técnicas e instrumentos cualitativos descritos en este apartado fueron utilizados en forma combinada a lo largo de las distintas fases del estudio. En este Capítulo, se ha optado por una descripción de las características generales de cada uno de los instrumentos dado que se aplican a lo largo de las tres fases del proceso de investigación. En el apartado correspondiente a cada instrumento, se describieron sus fundamentos principales, se presentaron sus características, sus limitaciones con respecto a la aplicación general en el proceso de investigación y se explicó la forma en que esas limitaciones fueron consideradas y las estrategias que se desarrollaron para solventarlas. Asimismo se ofrecieron ejemplos de aplicación a través de ilustraciones y referencias específicas a Casos o situaciones.

Todos los instrumentos contaron con un sistema para recoger la información. Las especificaciones consideradas para la aplicación de los instrumentos, así como las incidencias u observaciones que se registraron, se detallan en el Capítulo 7 *Desarrollo del Estudio de Campo*. La información obtenida con la aplicación de instrumentos se trianguló a través de los grupos de discusión y consultas a Expertos. Esta triangulación se planificó y se llevó a cabo de forma integrada al proceso de investigación, con el fin de superar las limitaciones del Estudio de Casos. Este proceso, así como otras consideraciones vinculadas al control de calidad de la investigación, se presentan y describen en el Capítulo 9.



CAPÍTULO 7. DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

El presente Capítulo ofrece el desarrollo del Estudio de Campo a partir del diseño y la fundamentación presentados en el Capítulo 6. El Estudio de Campo se compone de un Estudio de Casos desarrollado en dos fases. En la primera fase, de carácter exploratorio, se profundiza en cuatro casos del contexto catalán. En la segunda fase, que corresponde al estudio propiamente dicho, participan 12 titulaciones del contexto español que han iniciado la implantación de los nuevos títulos de Grado en los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010.

Dado que las características y fundamentos metodológicos se presentaron en el capítulo 6, cada una de las fases se describe en relación al propósito, el desarrollo y el tratamiento de la información llevados a cabo. Los resultados de ambas fases se recogen en los Capítulos 10 y 11 respectivamente.

7.1. Fase 1: Estudio de cuatro Casos en el contexto catalán

El estudio exploratorio se puede consultar de forma íntegra en García San Pedro (2007) a través del Repositorio Digital Recercat. Como se mencionó en el Planteamiento general de la investigación (Capítulo 1), el estudio exploratorio formó parte del Trabajo de Investigación del programa de Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa. En los apartados siguientes sólo se presenta una síntesis del desarrollo y en el Capítulo 10 se recogen los resultados más significativos.

7.1.1. Propósito

El propósito fundamental de la fase exploratoria que se desarrolló entre 2005 y 2007, fue conocer y comprender, en profundidad, lo que piensan los propios participantes en procesos formativos desarrollados por competencias a partir de las experiencias piloto. Algunas de las preguntas que orientaron el estudio son las siguientes: ¿Hay acuerdo en la conceptualización de competencias? ¿Qué concepciones predominan? ¿Qué se entiende por *formación por competencias en al universidad*? ¿Existen modelos de competencias desarrollados efectivamente? ¿Qué ha supuesto la implantación de este

modelo formativo? ¿La universidad ha asumido una conceptualización propia de las competencias? ¿Qué posibilidades se han descubierto? ¿Qué dificultades se han enfrentado?

Esta fase exploratoria persiguió los siguientes objetivos:

Objetivo general

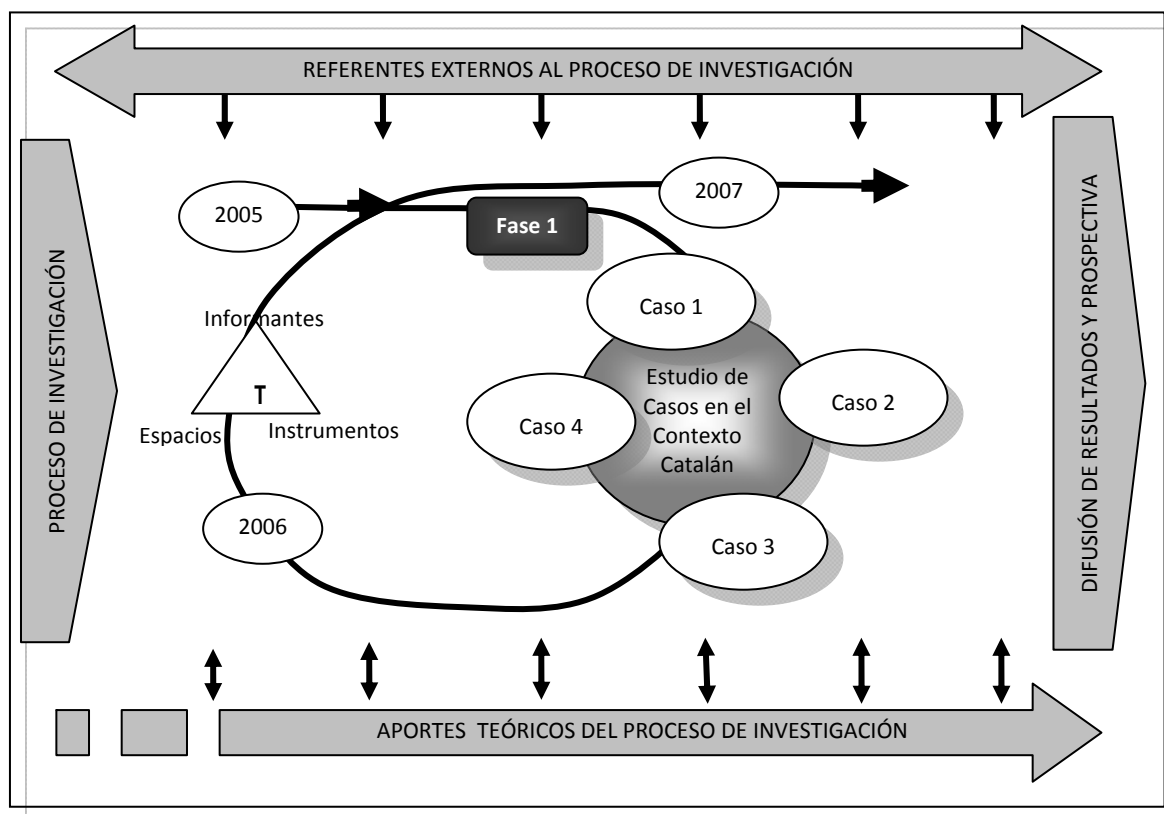
- Analizar y valorar las dimensiones de la formación por competencias en titulaciones que participan en el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior”.

Objetivos específicos

- Delimitar qué se entiende por competencias y formación por competencias y cómo se ha concretado este modelo de formación en los Casos.
- Conocer las fortalezas, dificultades, preocupaciones y posibilidades de la formación por competencias desde la valoración de los informantes.

El diseño de esta fase de investigación se representa en la Figura 28.

Figura 28: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 1: Estudio de cuatro Casos en el contexto catalán.



Considerando el proceso general de investigación, la Figura 28 representa la integración de esta fase exploratoria en el diseño general de la investigación.

7.1.2. Desarrollo

Como se describió en el Capítulo 6, el diseño y desarrollo del estudio de casos múltiple desde un enfoque hermenéutico siguió las orientaciones de Eisenhardt (1989), Pérez Serrano (1994), Taylor y Bogdan (1987) y Maykut y Morehouse (1999).

Los cuatro casos seleccionados bajo criterio de máxima variación pertenecen a titulaciones que participaron de la primera edición del “Pla Pilot de les Universitats Catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior” (2004-2005) de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (Gacía-San Pedro, 2007).

Los informantes fueron decanos, coordinadores de las titulaciones experimentales, profesores y un asesor, todos ellos implicados directamente en los cambios requeridos por el proceso de Bolonia.

Los instrumentos aplicados fueron entrevistas en profundidad, observación directa y análisis de documentos. En primer lugar, con la finalidad de delimitar los casos y profundizar en los conceptos se realizaron entrevistas a expertos. Una vez delimitados los casos dentro de los que participaron en la experiencia piloto desarrollada por la AQU, se solicitaron 29 entrevistas a coordinadores de las titulaciones y a profesores de las que se concretaron 21. También se llevó a cabo un análisis de documentos, realizado como estrategia complementaria a las entrevistas. Los documentos fueron aportados por los mismos entrevistados como ejemplificación de los temas que emergieron en las entrevistas. En uno de los casos se pudo aplicar la observación directa en las reuniones que mantuvo el profesorado como parte del trabajo de la experiencia piloto.

7.1.3. Tratamiento de la información

Las entrevistas fueron registradas mediante grabaciones bajo el consentimiento de los entrevistados. Luego, fueron transcritas y se decidió que la unidad de análisis fuera el *tema*. El tratamiento de los datos en esta etapa se hizo de forma manual, no se empleó ningún programa informático.

Inicialmente se determinaron 102 temas, a partir de allí se estudiaron y redujeron, resultando finalmente en 42 códigos. El análisis conceptual resultó en que los 42 códigos finales se agruparon en conceptos más amplios, constituyendo siete categorías: *cultura universitaria*, *perfil de la titulación*, *implantaciones*, *estudiantes*, *formación del profesorado*, *formación por competencias*, *ámbitos de incertidumbre y miedo*. Para su elaboración se volvió sobre las categorías provisionales que se habían pensado inicialmente, se revisaron las preguntas de las entrevistas y las notas y comentarios registrados, a fin de contemplar la globalidad y superar, en alguna medida, la fragmentación del análisis.

La síntesis de los resultados obtenidos en esta fase exploratoria se presenta en el Capítulo 10.

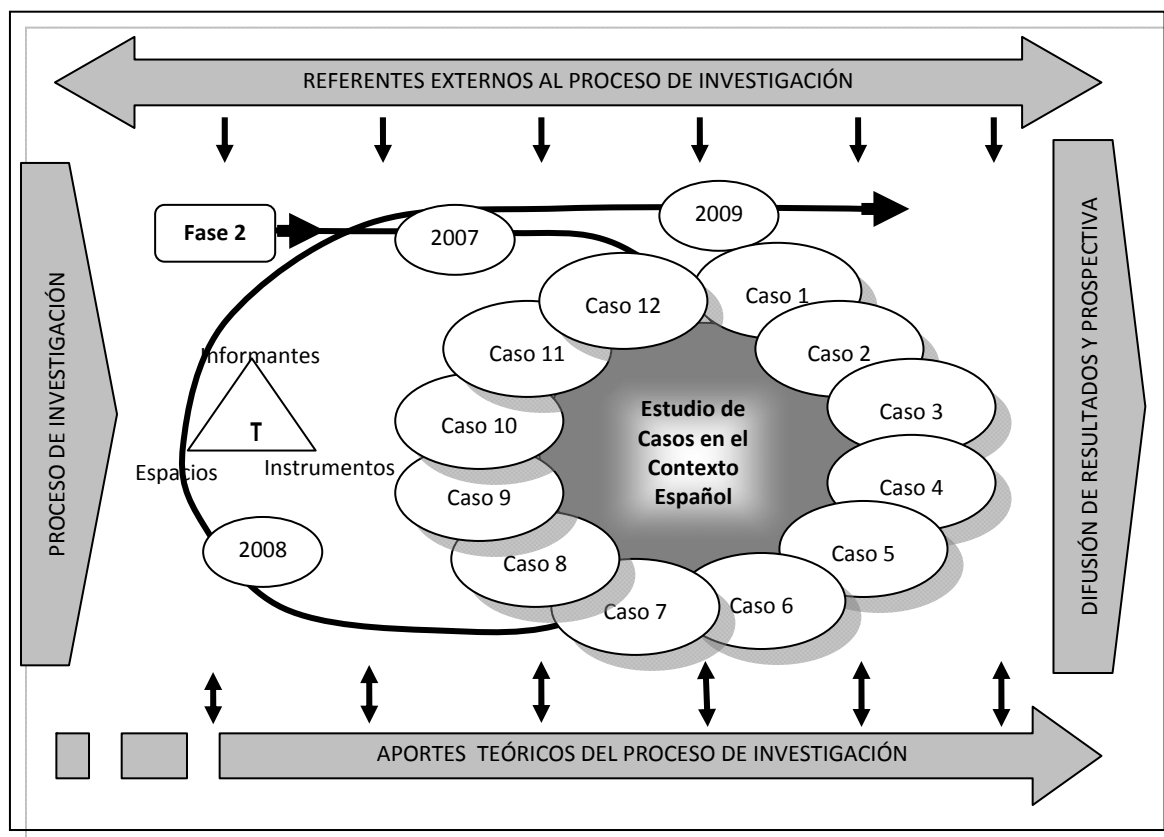
7.2. Fase 2: Estudio de doce Casos en el contexto español

7.2.1. Propósito

El propósito general de la Fase 2 es profundizar en la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de Grado del contexto español, a través de los objetivos específicos del Estudio de Campo presentados en el Capítulo 6.

A partir de la metodología constructivista asumida en esta investigación, la Figura 29 representa las características del proceso desarrollado en esta Fase.

Figura 29: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Estudio de 12 Casos en el contexto español.



El Estudio de Casos es la estrategia de investigación predominante en esta fase de la investigación. Esta Fase se ha nutrido de los aportes teóricos y de los referentes externos al proceso de investigación. Al igual que la Fase 1, se han tenido en cuenta aspectos referidos a la calidad de la investigación y, en consecuencia se incorporaron procesos de triangulación y consulta a Expertos. Estos últimos se describen en el Capítulo 9.

7.2.2. Desarrollo

Selección de los casos significativos: fuentes y criterios. Para efectuar la selección de los casos se consultaron tres fuentes de información: fuentes documentales, los expertos y el estudio exploratorio previo desarrollado en el contexto catalán (Cfr. Tabla 40).

Tabla 40: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Fuentes para la selección de los casos.

FUENTES	DEFINICIÓN
DOCUMENTALES	Documentos y publicaciones accesibles que provean orientaciones y descripciones del desarrollo contextualizado de su modelo de formación por competencias.
EXPERTOS	Se considera experto en este caso a la persona que: - Posee acreditados referentes en el tema de investigación fruto de publicaciones. - Ejerce cargos de gestión académica universitaria con alta responsabilidad a nivel español y/o internacional. - Está altamente implicada en el desarrollo de innovaciones e implantación de los nuevos grados del contexto español.

FUENTES	DEFINICIÓN
ESTUDIO EXPLORATORIO PREVILO	Titulaciones participantes en el estudio piloto convocado por el DURSI (Cfr. Capítulo 8, Fase 1) que han formado parte del estudio exploratorio y que han consentido participar en la presente fase de investigación.

Las fuentes documentales se buscaron fundamentalmente a través de bases de datos, recursos en línea y publicaciones de los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades nacionales e internacionales, redes de innovación docente, actas de congresos y otras publicaciones.

La consulta a Expertos fue un proceso paralelo a la búsqueda documental. Se pueden determinar cuatro momentos que se recogen en la Tabla 41, cada momento persiguió un objetivo específico.

Tabla 41: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Organización y objetivos de la consulta a expertos.

MOMENTO	OBJETIVO	PERÍODO
1	Delimitar, orientar y definir el estudio exploratorio en el contexto catalán.	2005-2006
2	Conocer experiencias y modelos internacionales. Establecer criterios de selección y de buenas prácticas en evaluación por competencias.	2007-2008
3	Conocer experiencias del contexto español. Delimitar los casos que formarán parte del estudio.	2008- 2009
PARALELO AL PROCESO	Contrastar y/o profundizar conceptos y perspectivas surgidas del proceso de investigación.	2005-2009

Los tres primeros momentos identificados en la consulta a Expertos convergen en un objetivo último como es la delimitación de casos significativos del contexto español. El cuarto momento ha servido, fundamentalmente, para profundizar aspectos conceptuales, prácticos y metodológicos así como también para contrastar si lo que se iba observando en la profundización de los casos era propio del caso o podía entenderse como común al problema de investigación²². La Tabla 42 recoge los expertos consultados en las distintas fases del proceso de investigación.

Tabla 42: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Relación de expertos consultados.

AÑO	EXPERTOS CONSULTADOS	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	MOTIVO DE CONSULTA
2005	Benito Echeverría	Universitat de Barcelona	España	Aportes desde la perspectiva de la Formación Profesional
2005	Joaquín Gairín	Universitat Autònoma de Barcelona	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2005	Jesús Berruezo	Intermanagement Ibérica Consulting	España	Aportaciones desde los RR.HH.
2005	Oscar García	La Salle	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2005	Carmen Armengol	Universidad Autónoma de Barcelona	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español.
2005 2008 2009	Aurelio Villa	Universidad de Deusto	España	Validación conceptual de criterios de selección. Selección de titulaciones con buenas prácticas en el contexto español.

²² Esta dimensión se ampliará en el apartado “la consulta a expertos como estrategia de triangulación”

AÑO	EXPERTOS CONSULTADOS	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	MOTIVO DE CONSULTA
2007	Josefa Lorenzo	Universidad de Alicante	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2007	Clarisa Ramos Feijoó	Universidad de Alicante	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2007	Mercè Gisbert	Universitat Rovira i Virgili	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2007	Ercilia García Álvarez	Universitat Rovira i Virgili	España	Validación metodológica
2008	Amparo Fernández March	Universidad Politécnica de Valencia	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2008	Robert Weenagher	Tuning Project	Holanda	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto europeo.
2009	Ma. José León	Universidad de Granada	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2008	Francisco Michavilla	Cátedra Unesco de Educación Superior	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2008	Julia González	Universidad de Deusto- Tuning Projeťc.	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto europeo.
2008	José Ginés Mora	University of London- IHME- OCDE: Programme in Institutional Management in Higher education	Reino Unido	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto europeo.
2008	Ana García Olalla	Universidad de Deusto	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español.
2008	Miguel Valero	Universitat Politècnica de Catalunya, Escuela Politécnica Superior de Castelldefels	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español.
2008	Araceli Adam	Instituto de Ciencias de la Educación - Universitat Politècnica de Catalunya	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español.
2008	María José Angulo	Universitat Pompeu Fabra	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2008	Olga Alegre de la Rosa	Universidad de las Palmas	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2008	Arlene Gilpin	Proyecto Tuning	Reino Unido	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto europeo.
2008	María Becerro	Agencia Nacional de evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2008	Teresa Sánchez Chaparro	Agencia Nacional de evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas en el contexto español.
2008	Lucía Gil	Universitat Pompeu Fabra	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto español
2008	Lars Gunnarsson	Faculty of Education, University of Gothenburg	Suecia	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto europeo.
2008	Kaneko Motoihsa	Graduate School of Education, University of Tokyo	Japón	Modelo de buenas Prácticas en evaluación del contexto oriental y de su institución de pertenencia.
2008	Lokhoff, Jenekee	Policy Officer Nuffic. Knowledge and Innovation Directorate	Holanda	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto europeo.

AÑO	EXPERTOS CONSULTADOS	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	MOTIVO DE CONSULTA
2008	Francisco Marmolejo,	University of Arizona, CONAHEC Consortium for North American Higher Education Colaboration	Estados Unidos	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto norteamericano.
2008	Joan Landeros, México	Directora, Centro Internacional de Educación Universidad La Salle, miembro de CONAHEC	México	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto mexicano y latinoamericano.
2008	Jason Lane	University of Nueva York	Estados Unidos	Selección de titulaciones con buenas prácticas contexto estadounidense.
2008	M. Battersby	Learning Outcomes Network, Centre for curriculum, Transfer and Technology (Vancouver)	Canadá	Validación conceptual y selección de buenas prácticas en Canadá.
2008	Kathleen O'Brien	Alverno College, USA	Estados Unidos	Modelo de buenas Prácticas en evaluación de su institución de pertenencia.
2008	Judith Reisetter	Alverno College, USA	Estados Unidos	Modelo de buenas Prácticas en evaluación de su institución de pertenencia.
2008	Ferrán Ferrer	Universitat Autònoma de Barcelona	España	Validación conceptual de criterios de selección.
2008	Barrie, Simon	University of Sydney	Australia	Validación conceptual. Selección de titulaciones con buenas prácticas en el contexto australiano.
2009	Jack Peffers	Institute of Education, University of London	Reino Unido	Modelo de Buenas Prácticas en evaluación de su institución de pertenencia.
2009	Primitivo Sánchez	Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad Complutense de Madrid	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas en el contexto español
2009	González Fernández, Natalia	Universidad de Cantabria	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas en el contexto español
2009	Cristina Poyatos	University of Griffith	Australia	Casos de buenas prácticas en el contexto australiano.

Como se puede observar en la Tabla 42 los expertos representan diversas perspectivas:

- Universidades privadas y públicas.
- Universidades nacionales e internacionales.
- Formación profesional.
- Formación continua.
- Agencias de calidad estatal y autonómica.
- Organizaciones de recursos humanos.
- Instituciones dedicadas a la investigación.

De la misma manera se encuentran representados organismos internacionales como la OCDE en su división Institutional Management in Higher Education (IMHE); instituciones de formación europeas como el caso de el Instituto de Educación de la Universidad de Londres (Institute of Education, University of London), y diversos contextos como el asiático, norteamericano, latinoamericano, europeo y

específicamente español. La pluralidad de perspectivas permitió construir los criterios para la selección definitiva de los casos.

Una vez realizadas las consultas a Expertos que se consideraron oportunas, necesarias y suficientes se efectuó un análisis de contraste con los modelos consolidados de formación y evaluación por competencias en el contexto internacional. El análisis de documentos permitió identificar experiencias avanzadas en instituciones como por ejemplo el Alverno College de Estados Unidos (Mentkowski y otros, 1982; Mentkowski y Doherty, 1980; Mentkowski, 1991), en Japón el modelo de la Universidad de Tokio (Kaneko, 2008), University of Sydney (Barrie, 2006, 2007, 2008; Barrie y otros, 2008, 2009; Velde, 1999), en Colombia la Universidad de la Sabana (Gonzalez Bernal, 2006, 2008) entre otros.

La contrastación efectuada permitió establecer los criterios para seleccionar los casos que formaron parte del estudio en el contexto español. La Tabla 43 describe los 5 criterios establecidos en un primer momento.

Tabla 43: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Criterios para la selección de los casos de estudio.

CRITERIO	JUSTIFICACIÓN
1. Tener un modelo de formación y evaluación por competencias definido, de público conocimiento.	La concreción a través del trazado permite la visibilidad del modelo, la concreción curricular y la expresión pública de los estándares de evaluación.
2. Contar con documentación que recogiera la consolidación de la experiencia.	La documentación permite ser consultada, facilita el análisis de la totalidad de la experiencia. Puede suponer cierta sistematización del modelo a partir la reflexión documental.
3. Facilitar el acceso a los agentes más implicados en el desarrollo del modelo.	Es condición para el estudio de caso poder acceder a las fuentes e informantes.
4. Conservar la máxima variación y representatividad de las áreas del conocimiento.	Favorecer la representatividad de las áreas permite observar si hay variaciones entre la aplicación de los modelos comunes al área del saber o si son propias de los modelos implantados.
5. Haber presentado la propuesta de aprobación para la certificación del programa Verifica	Uno de los requisitos del programa de evaluación es tener definidas las competencias del Grado.

Una vez establecidos estos criterios para la selección de los casos de estudio, se comenzó con el tercer momento de la consulta a expertos (Cfr. Tabla 41). En esta ocasión, a partir de los criterios establecidos, se les preguntó concretamente a los expertos por titulaciones que pudieran reunir los requisitos establecidos en la Tabla 43.

Cabe hacer mención que la identificación de los casos que desarrollan en forma avanzada evaluación por competencias, ha sido una tarea muy ardua y costosa. Los criterios establecidos, al ser aplicados al contexto español en este momento de reforma universitaria no permitían hallar casos representativos. Los grados se encuentran implantando el primer año y es difícil acceder a las valoraciones cuando el proceso aún no está acabado. En consecuencia, sólo se han podido disponer de experiencias consolidadas bajo los sistemas formativos de planteamientos anteriores y no extendidos a titulaciones completas, o experiencias nuevas parcialmente desarrolladas a raíz de la implantación del primer año de los nuevos grados.

Consecuentemente, dado el contexto y el momento histórico en el que se desarrolla este estudio, no es posible decir que en los casos seleccionados se hallan presentes en forma simultánea los cinco criterios establecidos en la Tabla 43. No obstante es muy

valorable que, no contando con experiencias consolidadas, las titulaciones se hayan prestado a formar parte de este estudio, considerando además, que es un momento de transición e incertidumbre en la implantación de los nuevos grados. La Tabla 44 reúne las titulaciones que forman parte del estudio de casos. Se presentan en orden alfabético, la posición que ocupan en esta tabla no equivale al número que más adelante las identifica como Caso de Estudio.

Tabla 44: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Relación de titulaciones que colaboran en el Estudio de Casos.

UNIVERSIDAD	TITULACIÓN
Universidad Autónoma de Barcelona	Licenciatura en Pedagogía
Universidad Complutense de Madrid	Grado en Geografía y gestión del territorio
Universidad Complutense de Madrid	Grado en Biología
Universidad de Alcalá de Henares	Grado en Filología y Estudios Ingleses
Universidad de Alicante	Trabajo Social
Universidad de Barcelona	Grado en Biblioteconomía
Universidad de Barcelona	Gestión y Administración Pública
Universidad de Deusto	Grado en Pedagogía
Universidad de La Coruña	Grado en Terapia Ocupacional
Universidad Politécnica de Cataluña, Escuela Politécnica Superior de Castelldefels	Grado en Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación
Universidad Politécnica de Cataluña	Grado en Estadística
Universidad Pompeu Fabra	Grado en Biología

La muestra se compone por 12 Casos, de los cuales 4 formaron parte del estudio exploratorio previo. La participación de las titulaciones del estudio exploratorio en el nuevo estudio de casos permitió ver la continuidad temporal de las experiencias y una valoración diferida de lo que se había desarrollado entre 2005 y 2007, facilitando un seguimiento longitudinal. Mientras que, la ampliación del contexto catalán al español, permitió observar características del objeto de estudio más allá de las características contextuales, como por ejemplo, la influencia de iniciativas autonómicas a través de los planes piloto.

Las áreas del conocimiento es otro criterio que se tomó en cuenta. Con este criterio se pretende garantizar la máxima variabilidad entre los Casos a fin de generar una aproximación más amplia y holística al problema. La distribución de los Casos de estudio por áreas del conocimiento queda representada en la Tabla 1.

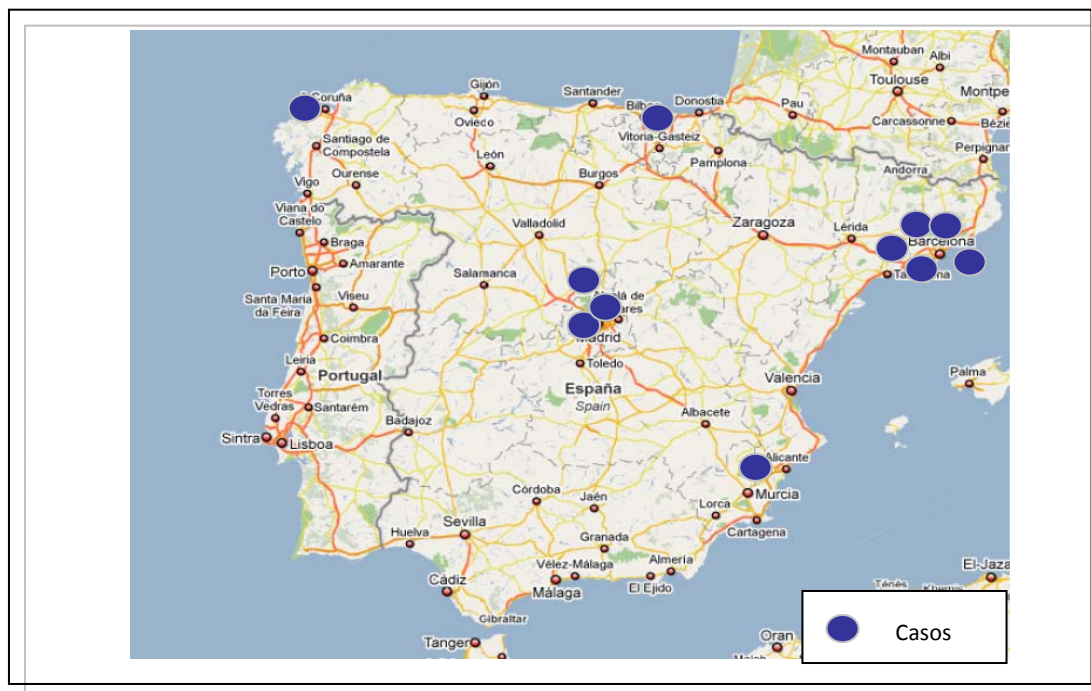
Tabla 45: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución de los casos de estudio por áreas del conocimiento

ÁREA DE CONOCIMIENTO	HUMANIDADES	CS. SOCIALES	CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	CS. DE LA SALUD Y LA VIDA
Número de Titulaciones	2	5	2	3
Total de Casos	12			

Cabe considerar que otro criterio que influyó en la selección de los Casos fue la mayor representatividad geográfica posible, aunque dada la dificultad de hallar los casos no fue excluyente. Por motivos ajenos a la investigación, no pudieron concretarse visitas de campo a otras titulaciones del Estado Español que también fueron sugeridas por los expertos. Por confidencialidad no se registran sus nombres.

La Ilustración 2 recoge la distribución geográfica de las titulaciones que forman parte del estudio de casos.

Ilustración 2: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución geográfica de los Casos de Estudio



Los cinco criterios establecidos previamente (Cfr.Tabla 41) fundamentaron la toma de decisiones para la selección de los Casos de estudio, sin embargo, las titulaciones definitivas sólo se establecieron cuando se efectuaron todas las entrevistas con los responsables académicos de los Grados y éstas aceptaron formar parte del estudio. En consecuencia, la muestra se estableció según el criterio de *muestreo intencionado* (Patton, 1990).

Caracterización de informantes clave. Se considera informantes clave a las personas implicadas directamente en la concepción, el diseño y el desarrollo de la evaluación por competencias. Dado que a lo largo de la presentación de los resultados se describen con detenimiento las características y las experiencias desarrolladas en cada uno de los Casos, en este apartado se opta por caracterizar la negociación y la participación de los informantes en el estudio.

La *negociación* se realizó con los responsables de la gestión académica de las nuevas titulaciones de Grado. El proceso consistió en el envío de una carta con la solicitud de participación y una breve contextualización del estudio, tras lo cual se ofrecía mayor información. En la La carta de solicitud se adaptó según las necesidades y las posibilidades que se presentaban en cada Caso. Tras la negociación y la entrada al campo, en cada caso se solicitó la participación de la mayor cantidad posible de informantes.

Con respecto a los informantes, el número dependió de las circunstancias que se presentaban. Por ejemplo en el Caso 3, la visita de Campo se pudo concretar cuando estaban realizando una mudanza de edificios, por lo cual las entrevistas con profesores no se pudieron concretar. Mientras que en el Caso 4 y 10, las coordinadoras de la

titulación prepararon una relación de entrevistas muy organizada, de forma tal que se pudo obtener la visión de 20 informantes en una misma visita de Campo.

Ilustración 3, se ofrece un ejemplo de la carta de solicitud enviada a los responsables académicos de cada una de las titulaciones.

La carta de solicitud se adaptó según las necesidades y las posibilidades que se presentaban en cada Caso. Tras la negociación y la entrada al campo, en cada caso se solicitó la participación de la mayor cantidad posible de informantes.

Con respecto a los informantes, el número dependió de las circunstancias que se presentaban. Por ejemplo en el Caso 3, la visita de Campo se pudo concretar cuando estaban realizando una mudanza de edificios, por lo cual las entrevistas con profesores no se pudieron concretar. Mientras que en el Caso 4 y 10, las coordinadoras de la titulación prepararon una relación de entrevistas muy organizada, de forma tal que se pudo obtener la visión de 20 informantes en una misma visita de Campo.

Ilustración 3: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Modelo de solicitud enviada a responsables académicos para la participación de la titulación en el Estudio de Casos.

<i>Bellaterra,.../.... /....</i>
<i>Apreciado/a Dr. /a,</i>
<i>Con motivo de desarrollar la Tesis Doctoral “Diseño y Validación de un modelo de Evaluación por competencias en la universidad” bajo la dirección del Dr. Joaquín Gairín Sallán, he efectuado una serie de consultas a expertos e instituciones por casos de buenas prácticas en este tema y nos han sugerido la titulación de [...].</i>
<i>A fin de desarrollar el Estudio de Casos previsto en el proyecto de investigación, deseo saber si es posible llevar a cabo una entrevista con el/la coordinador/a académica o jefe de estudios de la titulación así como con algunos profesores implicados en los diseños y puesta en marcha de este tipo de evaluación, a fin de ver qué posibilidades y dificultades tiene este modelo en la práctica. Agradezco por anticipado su respuesta.</i>
<i>Reciba un cordial saludo,</i>
<i>Ma. José García San Pedro</i>

La muestra inicial de Casos reunió a 14 titulaciones, no obstante la muestra definitiva se compuso de 12 Casos. La Tabla 46 recoge la distribución de los informantes por caso, considerando a todos los Casos consultados inicialmente.

Tabla 46: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Relación de los casos y cantidad de informantes por cada Caso.

CASOS (MUESTRA INICIAL)	RESPONSABLES DE GESTIÓN ACADÉMICA	PROFESORES	ESTUDIANTES	OTROS	OTRA FUENTE DE INFORMACIÓN	TOTAL INFORMANTES POR CASO
1	1 (en dos momentos distintos)	3	8 estudiantes de 4º curso		Documentos internos	12

CASOS (MUESTRA INICIAL)	RESPONSABLES DE GESTIÓN ACADÉMICA	PROFESORES	ESTUDIANTES	OTROS	OTRA FUENTE DE INFORMACIÓN	TOTAL INFORMANTES POR CASO
2	3 (uno de ellos en dos momentos distintos)	3		1	Documentos internos	7
3	2	2 ²³			Documentos internos	4
4	2	7 ²⁴	11 estudiantes de 1º curso		Documentos internos	20
5	1	1			Documentos internos	2
6	1	2			Documentos internos	3
7	2 (en dos momentos distintos)	No se permitió el acceso			Documentos internos	2
8	1 (en dos momentos distintos)	3		2	Documentos internos	6
9	2 (en tres momentos distintos cada uno)	6			Documentos internos	8
10	4 (1 en dos momentos distintos)	6	5 de 1º curso y 3 de 4º curso ²⁵	2	Documentos internos	20
11	1	No se pudo concretar			Documentos internos	1
12	1 (en dos momentos)	2		1	Documentos internos	4
13	1	No se pudo concretar	--	--	--	--
14	1	No se pudo concretar	--	--	--	--
Total de informantes	23	35	27	6	No cuantificable	91
Sobre el total de informantes	25%	38 %	30%	7%	No cuantificable	100%

La relación que se presenta en la Tabla 46 se hace sobre la muestra inicial de 14 Casos. Sin embargo, como se mencionó más arriba, los Casos 13 y 14 no formaron parte de la

²³ Esta entrevista fue informal y no se registró mediante grabación. Se consideraron los datos obtenidos como información complementaria. El análisis del caso se efectuó sobre la transcripción de la entrevista con los responsables académicos y con los documentos facilitados por ellos en la visita de campo.

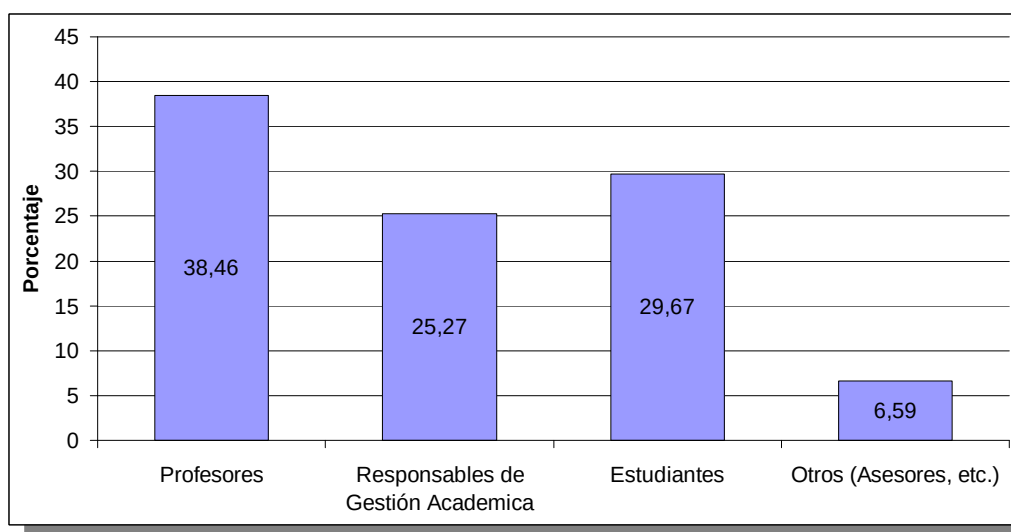
²⁴ Una de las profesoras informantes no permitió la grabación de su entrevista, por lo que la información se recogió en forma escrita.

²⁵ Este Grado tiene implantado el primer curso y excepcionalmente el cuarto al que se integran estudiantes que ya han finalizado la diplomatura vigente hasta ahora.

muestra definitiva. Por cuestiones ajenas a la investigación, como el exceso de trabajo de sus responsables académicos, aún cuando accedieron a formar parte del Estudio, no se lograron concretar las visitas de campo.

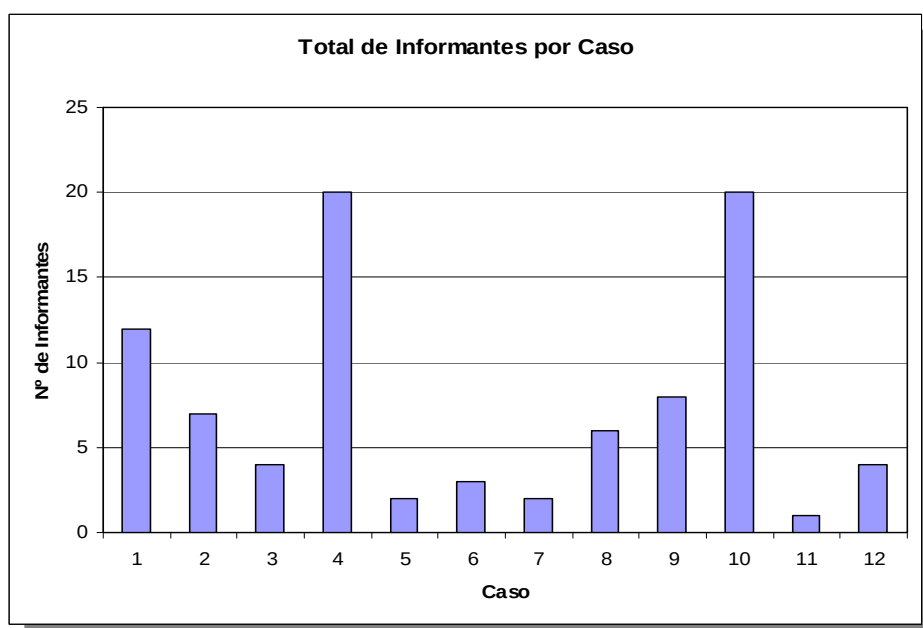
Las 91 personas que se distribuyen en la Tabla 46 se consideran informantes clave. La distribución según el porcentaje que representa cada tipo de informante queda expresada en el Gráfico 1. Como puede apreciarse la distribución de los informantes representa las distintas perspectivas del objeto de estudio. Los profesores representan el porcentaje de participación más alta, con el 38 %, lo cual posibilita una mayor pluralidad de puntos de vista. La participación de estudiantes permite obtener datos sobre su experiencia en evaluación por competencias, lo cual en cierta forma, supera una de las limitaciones del estudio exploratorio. La participación de los responsables académicos también es significativa, con un 25%, puesto que intervinieron no sólo los coordinadores de los 12 Casos, sino algunos decanos y coordinadores de innovaciones.

Gráfico 1: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución de los informantes por rol.



La cantidad de informantes por caso se representa en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución de los informantes por Caso.



A partir de aquí la población definitiva del estudio se compone de 12 Casos. Los Casos 4 y 10 son los que cuentan con mayor número de informantes en términos generales (20 informantes), mientras que la mayor representatividad del profesorado se halla en los Casos 10, 4 y 9. Los casos que sólo están representados por 1 ó 2 informantes pero en los que se pudo realizar la visita de campo, se consideraron válidos, dado que los informantes presentaban experiencias innovadoras en evaluación por competencias. Los Casos 1, 4, y 10 posibilitaron la participación de los estudiantes, en el Caso 10 los estudiantes pertenecieron a primero y cuarto curso de la titulación.

Considerando la temporalidad, la distribución geográfica, las áreas de conocimiento, el tipo de informantes y la cantidad de Casos que forman la muestra, se interpreta que la muestra es diversa y significativa con respecto a los objetivos que persigue el Estudio de Campo.

Instrumentos aplicados. La entrevista en profundidad y los grupos de discusión son los instrumentos principales que se aplicaron. Los criterios de selección de los instrumentos aplicados y los fundamentos de cada uno se presentaron en el Capítulo 7. La cantidad y distribución de estas herramientas por caso se detalla en la Tabla 47.

Tabla 47: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Distribución de los principales instrumentos por Caso.

CASOS	ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD			GRUPO DE DISCUSIÓN		
	INDIVIDUALES	GRUPALES	EXPERTOS ²⁶	PROFESORES	ESTUDIANTES	EXPERTOS
1	4		4		1	2
2	7					
3		2				
4	3	3			1	
5	2					
6		1				
7	2					
8	7					
9	12					
10	3	2		1	1	
11	1					
12	2	2				
TOTAL	43	9	4	1	3	2

Como se observa en la Tabla 47 se desarrollaron 43 entrevistas individuales y 9 entrevistas grupales con profesores y responsables de la gestión académica, asimismo se concretaron 4 entrevistas individuales a Expertos, para profundizar en los distintos aspectos (metodológicos, conceptuales, por ejemplo) que se presentaban conforme avanzaba el Estudio de Casos y que han sido útiles para triangular la información.

La utilidad de las entrevistas ha sido decisiva para el Estudio de Casos puesto que ha permitido obtener gran cantidad de información mediante un acceso directo a los

²⁶ Las entrevistas realizadas a Expertos son individuales. Se colocan en forma separada pues sus informantes (Expertos) no pertenecen a los Casos.

informantes. Si bien la cantidad de entrevistas individuales es superior a las entrevistas grupales, ambas mantienen el carácter de profundidad.

Por su parte, las entrevistas grupales, permitieron recoger la visión de una mayor cantidad de informantes en un mismo período de tiempo pero a su vez, ofrecieron una visión contrastada de la experiencia de los entrevistados mostrando los matices de la construcción conjunta de conceptos y significados emergentes. Este aspecto se refleja expresamente en el informe final, a través de la decisión de transcribir la unidad de significado completa donde se puede observar el intercambio y la construcción de los informantes. En el ejemplo que se propone a continuación, que corresponde al Caso 10, se entrevistaron a 5 profesores. La cita siguiente recoge la valoración de tres de ellos:

[Pregunta de la investigadora] ¿Esta flexibilidad de horario y agrupación por asignaturas que comentamos, les parece que favorece el aprendizaje?

Profesor 2. Yo creo que sí, que un día te dediques a una materia y le des una parte teórica y a continuación tienen la práctica de lo que les has dado en clase. Los propios alumnos te dicen que se quedan mejor con las cosas.

Profesor 1. Para ellos el aprendizaje es más fácil.

Profesor 4. Logísticamente te permite lograr más cosas, por ej. Trabajo de lectura crítica por grupos lo controlas más, tener toda la mañana para dedicar a un tema va mejor.

Aunque la presentación de los resultados puede resultar más densa, se considera que merece la pena observar los matices y el aporte de los informantes a través de la capacidad de la entrevista grupal como instrumento de resgistro.

En relación a los grupos de discusión desarrollados con los Expertos, éstos se presentan con detenimiento en el apartado *Estrategias de Triangulación* del Capítulo 9, como parte del control de calidad del proceso de investigación. La observación directa, las notas de campo y el análisis de documentos fueron instrumentos complementarios en la recolección de datos y se integran en la presentación de los resultados del Estudio de Casos, Capítulo 11.

7.2.3. Tratamiento de la información

Se selecciona el *análisis del contenido* como estrategia de análisis y tratamiento de la información dado que permite trabajar con datos cuantitativos como cualitativos.

“Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (Piñuel Raigada, 2002, p. 2).

Para Ruiz Olabuénaga (1996) existen tres enfoques en el análisis de contenido: el análisis de tipo cuantitativo, el análisis desde un enfoque narrativo, de metodología cualitativa y el análisis asociado a la tradición semiótica y a la crítica literaria. Estos enfoques se caracterizan en la Tabla 48:

Tabla 48: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Enfoques en el análisis de contenido. Fuente: Ruiz Olabuénaga (1996, p. 194).

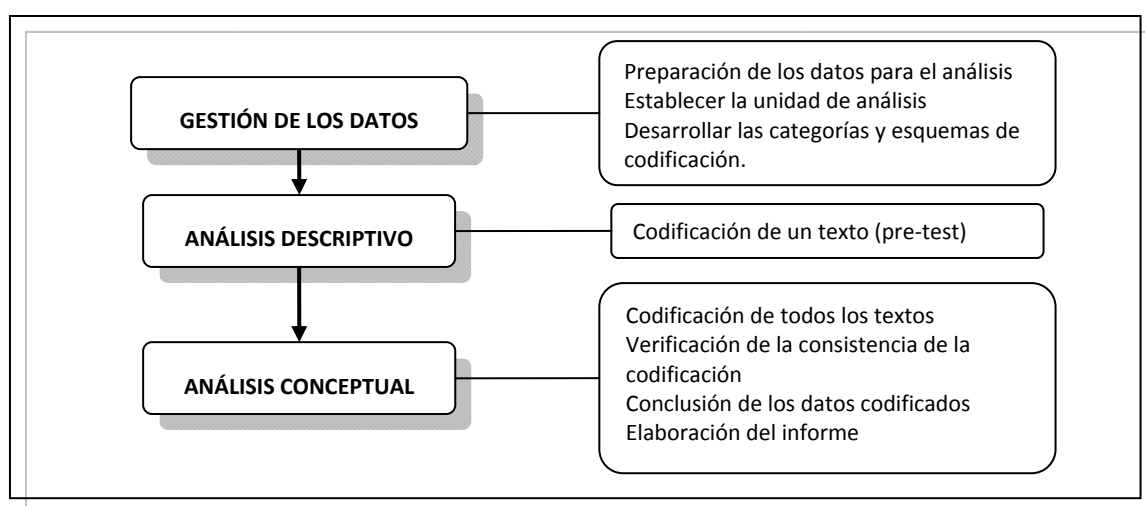
TIPO DE ANÁLISIS	CARACTERÍSTICAS
ANÁLISIS DE TIPO CUANTITATIVO	Generalmente se da en el análisis de la prensa diaria, recoge los temas, ideas o sujetos contenidos en el texto. Estos datos son aislados, contados, relacionados en su presencia dentro del texto e interpretados.
ANÁLISIS DESDE UN ENFOQUE NARRATIVO, DE METODOLOGÍA CUALITATIVA	Fundamentado en la escuela crítica, el posmodernismo y el constructivismo. La interpretación del discurso es más importante que la del recuento o asociación estadística de los elementos del lenguaje.
ANÁLISIS ASOCIADO A LA TRADICIÓN SEMIÓTICA Y A LA CRÍTICA LITERARIA	Se orienta hacia el análisis estructural del lenguaje.

En este caso se realizó un análisis del contenido cualitativo de la transcripción de las entrevistas y grupos de discusión mantenidos con los informantes clave. En tanto método de tratamiento de la información, el análisis de contenido hace aparecer el sentido de los datos, busca la coherencia dentro del contexto en el que se presentan a través de la elaboración de categorías. Según la propuesta de García (2007) el análisis de contenido cualitativo

- Enfatiza una visión integrada de los datos y sus contextos específicos.
- Permite al investigador interpretar la realidad social desde una perspectiva subjetiva pero científica.
- Va más allá de contar palabras o extraer el contenido de los textos: examina temas y modelos que se manifiestan o están latentes en el contenido manifiesto.

El proceso que se llevó a cabo se puede establecer, siguiendo la propuesta de García (2007), en base a tres momentos:

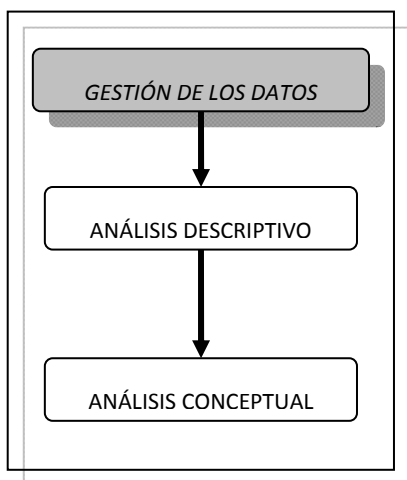
Figura 30: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Proceso de análisis de datos cualitativos. Fuente: García (2007)



Este modelo de análisis en tres etapas se adopta como forma de tratamiento de la información y permite pasar de la información a las categorías. Los apartados que se presentan a continuación, describen el proceso propuesto por García (2007).

A. Gestión de los datos

Preparación de los datos para el análisis



Las entrevistas y los grupos de discusión fueron registrados mediante grabaciones y notas de campo bajo el consentimiento de los participantes en el estudio. Se respetó la opción de dejar de grabar en determinados momentos o de no grabar alguna entrevista, a demanda del entrevistado.

La información obtenida fue transcripta y, en algunos casos, la transcripción fue devuelta a los informantes para su aprobación o rectificación. Los documentos originales se guardaron como referencia, a la vez que se compararon con las versiones corregidas. Se registraron algunas observaciones sobre los cambios, no obstante, sólo afectaban a aspectos formales del lenguaje.

Las reflexiones generadas a partir del estudio del contenido, de las reacciones de los entrevistados, o relacionando informaciones adicionales que proveyeron los mismos entrevistados, se registraron en notas adicionales. Estas notas son complementarias a las transcripciones y se consideraron en el momento de la integración conceptual.

Una vez que las entrevistas y los grupos de discusión fueron transcritos y revisados se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.Ti 5.0. Este programa informático permitió la organización completa de los datos obtenidos.

La estrategia de tratamiento de los datos: de la unidad hermenéutica a la unidad de significado.

Conformación de la unidad hermenéutica. En el tratamiento cualitativo de los datos que ofrece el programa informático Atlas Ti 5.0, la unidad hermenéutica es el conjunto de documentos que se reúnen para ser estudiados. En este caso, se conformó una unidad hermenéutica denominada “Evaluación por Competencias: Validación”. Esta unidad de análisis contuvo la información obtenida tras las visitas de campo y las consultas a expertos.

La información organizada y seleccionada se convirtió en 55 archivos que se asignaron al programa Atlas Ti 5.0 y determinaron los 55 documentos primarios. La Ilustración 4 recoge una muestra de los documentos que conforman la Unidad Hermenéutica “Evaluación por competencias Validación”.

Ilustración 4: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Documentos primarios asignados a la Unidad Hermenéutica (extracto).

ID	Name	Media	Quota	Author	Created	Modified	Usable	Origin	Location
P1	C1HU-P2-EI-M1.doc	Text [ANSI]	157	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C1HU-P2-EI-M1.doc	---
P2	C2HU-CT-EI-M1.doc	Text [ANSI]	107	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C2HU-CT-EI-M1.doc	---
P3	C2HU-CT-EI-M2.doc	Text [ANSI]	100	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C2HU-CT-EI-M2.doc	---
P4	C11HU-CT-EI-M2.doc	Text [ANSI]	61	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C11HU-CT-EI-M2.doc	---
P5	C12HU-CyCI-EI-M1.doc	Text [ANSI]	35	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C12HU-CyCI-EI-M1.doc	---
P6	C12HU-P1-EI-M1.doc	Text [ANSI]	36	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C12HU-P1-EI-M1.doc	---
P7	C2HU-P1-EI-M1.doc	Text [ANSI]	38	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C2HU-P1-EI-M1.doc	---
P8	C2HU-P2-EI-M1.doc	Text [ANSI]	35	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C2HU-P2-EI-M1.doc	---
P9	C2HU-P3-EI-M1.doc	Text [ANSI]	40	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C2HU-P3-EI-M1.doc	---
P10	C3HU-DDyVD-EC-M2.doc	Text [ANSI]	103	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C3HU-DDyVD-EC-M2.doc	---
P11	C5HU-CI-EI-M2.doc	Text [ANSI]	31	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C5HU-CI-EI-M2.doc	---
P12	C6CT-CTyP-EG-M2.doc	Text [ANSI]	58	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C6CT-CTyP-EG-M2.doc	---
P13	C6CT-D-EG-M2.doc	Text [ANSI]	7	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C6CT-D-EG-M2.doc	---
P14	C6CT-P1-EG-M2.doc	Text [ANSI]	34	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C6CT-P1-EG-M2.doc	---
P15	C6CT-VDyCTyP-EG-M2.doc	Text [ANSI]	8	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C6CT-VDyCTyP-EG-M2.doc	---
P16	C7CT-CT-EI-M1.doc	Text [ANSI]	80	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C7CT-CT-EI-M1.doc	---
P17	C8HU-C-EI-M2.doc	Text [ANSI]	67	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C8HU-C-EI-M2.doc	---
P18	C8HU-ASyP-EI-M2.doc	Text [ANSI]	50	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C8HU-ASyP-EI-M2.doc	---
P19	C8HU-P-EI-M2.doc	Text [ANSI]	50	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C8HU-P-EI-M2.doc	---
P20	C8HU-WR-EI-M1.doc	Text [ANSI]	16	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C8HU-WR-EI-M1.doc	---
P21	C8HU-WR-EI-M2.doc	Text [ANSI]	36	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C8HU-WR-EI-M2.doc	---
P22	C9-CT-P1-EI-M1.doc	Text [ANSI]	24	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C9-CT-P1-EI-M1.doc	---
P23	C9-CT-P2-EI-M2.doc	Text [ANSI]	25	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C9-CT-P2-EI-M2.doc	---
P24	C9-CT-P3-EI-M1.doc	Text [ANSI]	30	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C9-CT-P3-EI-M1.doc	---
P25	C9-CT-P3-EI-M2.doc	Text [ANSI]	43	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C9-CT-P3-EI-M2.doc	---
P26	C9-CT-P4-EI-M2.doc	Text [ANSI]	26	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C9-CT-P4-EI-M2.doc	---
P27	C9-CT-VDyC-EI-M1.doc	Text [ANSI]	46	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C9-CT-VDyC-EI-M1.doc	---
P28	C9-CT-VDyP-EI-M1.doc	Text [ANSI]	17	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C9-CT-VDyP-EI-M1.doc	---
P29	C9-CT-VDyP-EI-M2.doc	Text [ANSI]	25	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C9-CT-VDyP-EI-M2.doc	---
P30	NOTAS-DE-CAMPO-M1.doc	Rich Text	28	Super	08/05/09 19:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\NOTAS-DE-CAMPO-M1.doc	---
P31	C1HU-P1-EI-M1.rtf	Rich Text	66	Super	11/05/09 14:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C1HU-P1-EI-M1.rtf	---
P32	C8HU-EST-EI-M2.doc	Text [ANSI]	51	Super	12/05/09 11:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C8HU-EST-EI-M2.doc	---
P33	C10CT-P-EG-M2.rtf	Rich Text	44	Super	21/05/09 15:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C10CT-P-EG-M2.rtf	---
P34	C10CT-SAyVYACE-EG-M2.rtf	Rich Text	29	Super	21/05/09 15:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C10CT-SAyVYACE-EG-M2.rtf	---
P35	C10CT-EST4-GD-M2.doc	Text [ANSI]	27	Super	02/06/09 13:...	31/08/09 09:59:17	Yes	<HUPATH>\C10CT-EST4-GD-M2.doc	---

La Tabla 49 recoge la cantidad de documentos primarios por cada uno de los Casos y la consulta a expertos.

Tabla 49: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Documentos primarios por Caso y consulta a expertos.

CASOS	DOCUMENTOS PRIMARIOS ASIGNADOS A LA UNIDAD HERMENÉUTICA
CASO 1	P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc
	P33: C1HU-P1-EI-M1.rtf
	P45: C1HU-EST-GD-M2.doc
CASO 2	P 3: C2HU-CT-EI-M1.doc
	P 4: C2HU-CT-EI-M2.doc
	P 8: C2HU-P1-EI-M1.doc
CASO 3	P 9: C2HU-P2-EI-M1.doc
	P10: C2HU-P3-EI-M1.doc
	P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc
CASO 4	P40: C4HU-CTyVDC-EG-M2.doc
	P41: C4HU-EST-GD-M2.doc
	P42: C4HU-P2yP3-EG-M2.doc
CASO 5	P43: C4HU-P4yP5-E G-M2.doc
	P44: C4HU-P6-EI-M2.doc
	P12: C5HU-CI-EI-M2.doc
CASO 6	P13: C6CT-CTyP-EG-M2.doc
	P14: C6CT-D-EG-M2.doc
	P15: C6CT-P1-EG-M2.doc
CASO 7	P16: C6CT-VDyCTyP-EG-M2.doc
	P17: C7CT-CT-EI-M1.doc
	P46: C7CT-CT-EI-M2.doc
CASO 7	P18: C8-HU-C-EI-M2.doc

CASOS	DOCUMENTOS PRIMARIOS ASIGNADOS A LA UNIDAD HERMENÉUTICA
	P19: C8HU-ASyP-EI-M2.doc
	P20: C8HU-P-EI-M2.doc
	P21: C8HU-VR-EI-M1.doc
	P22: C8HU-VR-EI-M2.doc
	P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc
CASO 9	P23: C9-CT-P1-EI-M1.doc
	P24: C9-CT-P1-EI-M2.doc
	P25: C9-CT-P2-EI-M1.doc
	P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc
	P27: C9-CT-P4-EI-M2.doc
	P28: C9-CT-VDyC-EI-M1.doc
	P29: C9-CT-VDyP-EI-M1.doc
	P30: C9-CT-VDyP-EI-M2.doc
CASO 10	P35: C10CT-P-EG-M2.rtf
	P36: C10CT-SAYCyAICE-EG-M2.rtf
	P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc
	P38: C10CT-EST1-GD-M2.doc
	P39: C10CT-CT-EI-M2.doc
CASO 11	P 5: C11HU-CT-EI-M2.doc
CASO 12	P 6: C12HU-CyCI-EI-M1.doc
	P 7: C12HU-P1-EI-M1.doc
CONSULTA A EXPERTOS	P47: Exp-1-Educ.doc
	P48: Exp-2-RRHH.doc
	P49: Exp-3-MetInv-Psic.doc
	P22: Exp-4-VR-EI-M2. doc ²⁷
	P50: Exp-GD.doc

El número de documentos primarios asignados a cada caso no es constante, debido a que depende de la cantidad de informantes por caso y al tipo de instrumento aplicado. Por ejemplo: una entrevista grupal, a diferencia de la individual, puede recoger la información de dos, tres o más participantes. Ocurre lo mismo con el tratamiento de la información proveniente de los grupos de discusión: contienen transcripción directa de intervenciones así como también acuerdos y conclusiones generales. Por otra parte, tampoco registran un número consecutivo, debido a que las visitas de campo fueron realizadas en distintos momentos y la información se fue organizando conforme se accedía a ella.

Las *Notas de Campo* se incorporan en el tratamiento de la información como un documento. Se gestionan y tratan con el mismo procedimiento que las entrevistas y los grupos de discusión.

Establecimiento de la unidad de análisis. Como se describió en el apartado 7.2.2 *Selección de los Casos significativos* el número total de casos que formaron parte del estudio se establece en 12, la consulta a Expertos queda representada por cuatro

²⁷ El documento primario 22 se considera dos veces debido a que el informante es un experto que fue consultado en relación con uno de los casos y como experto nacional e internacional.

entrevistas individuales y el segundo grupo de discusión que se desarrolló, dado que, en el primero, se persiguió la validación de aspectos conceptuales que formaron parte del Marco Teórico. Las *notas de campo*, como se mencionó más arriba, se organizan en un solo documento.

En el caso de la selección muestral, las unidades de análisis fueron las titulaciones, para la recolección de datos, las unidades pasaron a ser las personas (coordinadores, profesores, estudiantes, asesores, expertos) que brindaron su percepción del objeto de estudio. Finalmente en lo que respecta a la *unidad de análisis textual* de los documentos generados se seleccionan los *temas* o frases en tanto *unidades de sentido que es posible identificar en los textos*. En general, se ha optado por seleccionar frases cortas, o un párrafo, por ejemplo.

Identificación de la información. Cada documento generado contuvo la información de un participante, en el caso de las entrevistas individuales, o de varios, en el caso de las grupales y los grupos de discusión. La identificación de los documentos generados de cada caso se explica en la Tabla 50.

Tabla 50: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: identificación de los documentos primarios.

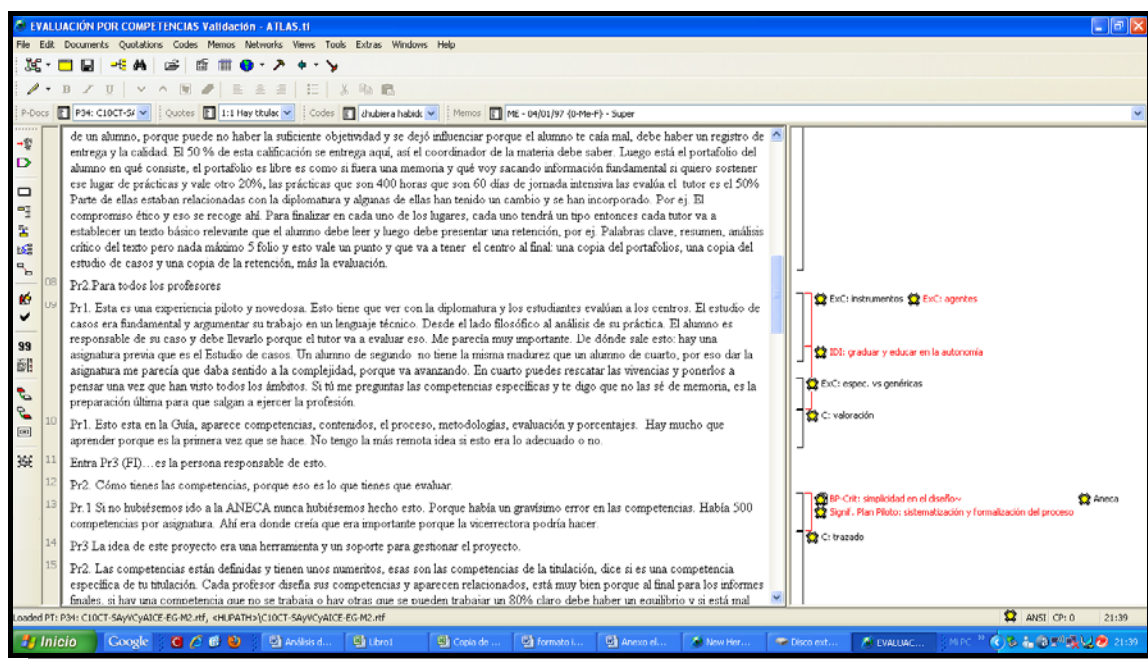
CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN	POSIBILIDADES	IDENTIFICADOR
CASO	N1; N2; N3...	C1; C2,...
ÁREA DEL CONOCIMIENTO	Humanidades y ciencias Sociales	[HU]
	Ciencias Exactas, Naturales, de la Salud y Tecnologías	[CT]
INFORMANTE	Profesor/a	[P]
	Vicedecano/a	[VD]
	Asesor/a	[A]
	Estudiante	[EST]
	Coordinador/a de Titulación	[CT]
	Experto/a	[EXP]
	Vicerrector/a de Innovación/calidad	[VR]
MOMENTO	Momento 1	[M1]
	Momento 2	[M2]
INSTRUMENTO	Entrevista Individual	[EI]
	Entrevista Grupal	[EG]
	Notas de Campo	[NC]
	Grupo de discusión	[GD]

Por ejemplo, si se toma el documento denominado **P41: C4HU-EST-GD-M2.doc** se corresponde con el Documento Primario 41 [P41], el Caso número 4 [C4], del área de conocimiento Humanístico-Social [HU], los informantes son estudiantes [EST], el instrumento aplicado es el grupo de discusión [GD] y la información fue recogida en el momento 2 [M2]. Por otro lado, si se desagrega la información del documento primario 16 [P16]: **P16: C6CT-VDyCTyP-EG-M2.doc**, se interpreta que corresponde al Caso 6 [C6] del área de las Ciencias y Tecnologías [CT], los informantes son tres personas: Vicedecano [VD], Coordinador de Titulación [CT] y un Profesor [P], se aplicó la entrevista grupal como instrumento [EG] y la información fue recogida en el momento 2 [M2].

Tratamiento de las unidades de significado

El primer nivel de tratamiento de los datos corresponde a la lectura y codificación inicial de toda la información obtenida, independientemente de su instrumento de recolección (entrevista individual, grupal, grupo de discusión, diario de campo), su informante y su procedencia (expertos, casos o notas de campo). En primer término se identificaron las unidades de significado por cada documento primario. La Ilustración 5 recoge, a modo de ejemplo, el tratamiento de un documento.

Ilustración 5: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Tratamiento de la información de un documento primario (Ejemplo).



Una vez identificada la unidad de significado en forma manual, el programa informático le asigna una etiqueta de forma automática. La etiqueta es la identificación de la unidad, en el ejemplo que se presenta a continuación corresponde a **P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:7**. La Ilustración 6 ejemplifica la identificación de una unidad de significado y su etiqueta. El paréntesis final identifica las iniciales de quien efectúa el análisis de la información, en este caso, las iniciales de la investigadora (MJGSP).

Ilustración 6: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Ejemplo de identificación de las unidades de significado.

"Aquí es al revés, tenemos contenidos y habíamos de buscar qué competencias y qué objetivos del plan de estudio correspondían y, por lo tanto, en vez de ser una cuestión deductiva a partir de las competencias, es al revés una cosa inductiva".

Códigos: [I: de los contenidos a las competencias] **P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:7** [Aquí es al revés tenemos conte..] (7:7)(MJGSP)

Este proceso de repitió en todos los documentos que conformaron la unidad hermenéutica. En consecuencia, el tratamiento de los 55 documentos primarios resultó en 2.165 unidades de significado agrupadas en 423 códigos iniciales. En el

Anexo 3 puede observarse la relación completa de los 423 códigos identificados a través de los documentos primarios y la distribución de las 2.165 unidades de significado. Las Tabla 51 y Tabla 52 detallan la información aportada por cada caso a través de la cantidad de unidades de significado definidas [U-S] y el porcentaje que representa [%]. El total de unidades de significado identificadas en los Casos es de 1.950, en la consulta a Expertos se identifican 187 y en las Notas de Campo 28.

Tabla 51: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Relación de Unidades de significado identificadas por caso expresadas en cantidad y porcentaje (Casos 1 a 6).

	CASO1		CASO 2		CASO 3		CASO 4		CASO 5		CASO 6		...
	U-S	%	U-S	%	U-S	%	U-S	%	U-S	%	U-S	%	
SUBT.	282	14,46	345	17,69	141	7,23	112	5,74	40	2,05	126	6,46	->
TOTAL	282	14,46	345	17,69	141	7,23	112	5,74	40	2,05	126	6,46	->

Tabla 52: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Relación de Unidades de Significado identificadas por caso expresadas en cantidad y porcentaje (Casos 7 a 12).

	CASO 7		CASO 8		CASO 9		CASO 10		CASO 11		CASO 12		SubTotal U-S
	U-S	%	U-S	%	U-S	%	U-S	%	U-S	%	U-S	%	
SUBT.	74	3,79	298	15,28	260	13,33	121	6,21	70	3,59	81	4,15	1950
TOTAL	74	3,79	298	15,28	260	13,33	121	6,21	70	3,59	81	4,15	1950

La Tabla 53 detalla la información aportada por cada experto a través de la cantidad de unidades de significado definidas [U-S] y el porcentaje que representa [%]. El total de unidades de significado identificadas en la información proveniente de los expertos es de 187 y el de las notas de campo 28.

Tabla 53: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Relación de Unidades de Significado identificadas por experto y notas de campo expresadas en cantidad y porcentaje.

[U-S]	EXP-1-EDUC	EXP-2-RRHH	EXP-3-METINV-PSIC	EXP-4-VR-EI	NOTAS-DE-CAMPO-	SUBT. [U-S]
SUBTOTALES	37	32	37	67	28	201
%	18%	16%	18%	33%	14	100%

Como puede apreciarse en la Tabla 53, la cantidad de información aportada por los expertos y considerada según las unidades de significados, se encuentra entre el 16 y 18% en los expertos de Educación (Exp-1-Educ), Recursos Humanos (Exp-2-RRHH) y Metodología de la Investigación (Exp-3-MetInv-Psic), mientras que el Experto que fue consultado en relación a su experiencia en la implantación del modelo (Exp-4-VR-EI) aporta el 33% de las unidades de significado.

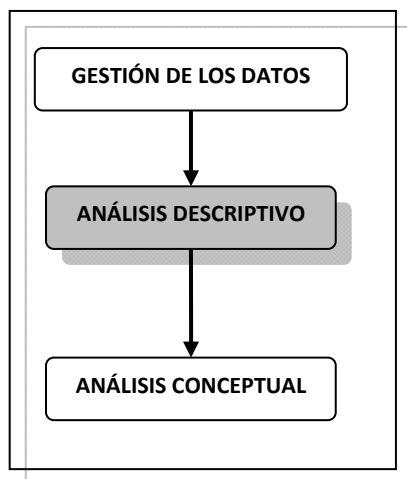
La Tabla 54 recoge el aporte de todas las fuentes de información, las expresa en cantidad de unidades de significado y en el porcentaje que representa el aporte de cada una frente al total de la información.

Tabla 54: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Gestión de los datos: Relación total de Unidades de Significado identificadas, expresadas en cantidad y porcentaje.

SUBTOTAL U-S	CASOS	EXPERTOS	NOTAS DE CAMPO	TOTAL
Total U-S	1950	187	28	2165
%	90%	9%	1%	100%

La síntesis de la Tabla 54 recoge la información obtenida como parte del Estudio de Casos, mientras que la información recogida en el segundo grupo de discusión desarrollado con Expertos se considera posteriormente, en el proceso de triangulación y se integra en la discusión de los resultados.

B. Análisis descriptivo de las categorías



Este nivel de análisis incluye cuatro codificaciones cualitativamente diferentes. El objeto es construir las categorías a partir de la identificación de los temas.

Comprende, en consecuencia, cuatro niveles de análisis:

1. Identificación de los temas.
2. Codificación inicial.
3. Codificación definitiva.
4. Construcción de las categorías.

Primer nivel de codificación: identificación de los temas

En términos generales, analizar significó descomponer la totalidad de información en partes, estudiar cada una por separado, encontrar vínculos entre ellos, además de su relación con el corpus general de datos obtenidos.

En primer término la codificación consistió, básicamente, en asignar códigos a los fragmentos significativos de los datos obtenidos, tomando conceptos, frases cortas, o algún párrafo como unidad de significado. Se listaron todos los temas que aparecieron. Como referente inicial, se utilizaron las categorías resultantes del estudio piloto y los temas establecidos para las preguntas de las entrevistas o grupos de discusión (Tabla 55).

Tabla 55: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Codificación inicial: Categorías del estudio piloto orientan la codificación inicial (fragmento).

CATEGORIA	DESCRIPTORES
CATEGORÍA 1	1. Características
	2. Tarea/Misión de la universidad
	3. Signos de crisis y cambio
	3.1. Signos
	3.2. Dimensiones
CULTURA UNIVERSITARIA	4. Retos y desafíos
	4.1. Nuevo rol de los actores
	4.2. Nuevas demandas
	5. Proceso de Bolonia
	5.1. Significación

CATEGORIA	DESCRIPTORES
CATEGORÍA 2 PERFIL DE LA TITULACIÓN	1. Características
	1.1. Señaladas
	1.2. Deseables
	2. Dimensiones
	2.1. Orientación al mundo industrial, empresarial (visión práctica o tecnológica)
	2.2. Orientación al mundo académico (visión fundamentadora)
	3. Abordaje realizado (proceso de definición en la titulación)
	3.1. Información previa (fuentes externas: demandas y necesidades)
	3.2. Estudio
CATEGORÍA 3 ESTUDIANTES	3.3. Discusión
	3.4. Consenso
	3.5. Participación
	3.6. Triangulación
	3.7. Validación por terceros
	4. Estructuración
	4.1. Deductiva
	4.2. Inductiva
	5. Perfil y competencias
CATEGORÍA 4 FORMACIÓN DEL PROFESORADO	6. Factores posibilitadores
	7. Factores condicionantes
	8. Riesgos
	9. Otros aspectos
	1. Características generales
	1.1. Conocimientos previos
	1.2. Hábitos y tiempo de estudio
	1.3. Ocupación
	2. Participación en los cambios
CATEGORÍA 5 PROFESORES	3. Elementos que favorecen y facilitan el rendimiento académico
	3.1. Implementación de diversas metodologías
	3.2. Sistemas de acompañamiento y tutorías
	4. Elementos que dificultan el rendimiento académico
	4.1. Carencia de competencias mínimas
	4.2. Trabajo
	4.3. Visión del presente
	4.4. Falta de formación del profesorado
	5. Percepción y Valoración de la formación por competencias
CATEGORÍA 6 ALUMNADO	5.1. Dificultad para percibir el modelo
	5.2. Contra mensajes del profesorado
	5.3. No aumenta la motivación, sí la participación
	6. Problemas y conflictos
	1. Características
	2. Asesoramiento, seguimiento y soporte
	3. Problemas y dificultades encontradas en la formación
	6.1. En relación con el alumnado
	6.2. En relación con las metodologías de enseñanza-aprendizaje
CATEGORÍA 7 PROFESORES	6.3. En relación con la evaluación de las competencias
	4. Demandas del nuevo rol y perfil
	5. Otras consideraciones

CATEGORÍA	DESCRIPTORES
CATEGORÍA 5 FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	1. Consideraciones a nivel de reflexión teórica 1.1. Conceptualizaciones halladas 1.2. Supuestos otorgados a la formación por competencias 1.3. Dificultades del enfoque 1.4. Posibilidades del enfoque 2. Consideraciones a nivel de reflexión práctica 2.1. Competencias trabajadas 2.1.1. Tipos 2.1.2. Nivel de aplicación 2.1.3. Consideraciones 3. Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje 3.1. Objetivos 3.2. Contenidos 3.3. Metodologías 3.4. Resultados de innovaciones implementadas 3.5. Posibilidades del modelo 3.6. Limitaciones y necesidades detectadas 3.7. Factores condicionantes 4. Análisis de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias 4.1. Supuestos 4.2. Instrumentos 4.3. Tipos 4.4. Características 4.5. Posibilidades 4.6. Dificultades 4.7. Condiciones e interrogantes 5. Tutorías 6. Practicum 7. Rasgos y consideraciones para aplicar el modelo en la universidad 8. Temas para el debate y la discusión
CATEGORÍA 6 ÁMBITOS DE INCERTIDUMBRE Y MIEDO	1. Dimensión y finalidad del cambio 2. Estructurales 2.1. Nivel de titulación 2.2. Reconocimiento del trabajo docente 2.3. Temporales 3. Infraestructurales 4. Conceptuales 4.1. Del propio modelo de formación por competencias 4.2. De las políticas educativas 4.3. De los formadores 5. Dimensión ética 6. Dimensión teleológica 7. Metáforas y expresiones empleadas 7.1. “hay voces” 7.2. “sálvese quien pueda” 7.3. “entelequia” 7.4. “paradojas de la formación y el formador” 7.5. “paradoja de la situación y del cambio”

En la Tabla 56 se presenta el fragmento de una entrevista procesada, con los primeros códigos surgidos.

Tabla 56: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información, análisis descriptivo, primer nivel de codificación (ejemplo).

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PRIMERA CODIFICACIÓN
“El gran problema a mi modo de ver que tenemos es bajo qué modelo operamos, bajo qué modelo de competencias”	COMPETENCIAS
“lo que no podemos estar es lo que nos ha pasado, que por no discutir un modelo, cada vez se ha puesto uno diferente sobre la mesa, sin el suficiente trabajo sobre el propio modelo”	Necesidad de clarificar el MODELO
“Yo creo que ha habido falta de tiempo, falta de maduración para llegar a nuestro modelo, o por las prisas o por asumir las implicaciones que se ha tenidos que presentar.”	Necesidad de discutir y validar un propio modelo
“Se confunden mucho las competencias con las capacidades y las capacidades con los objetivos, ese tipo de cosas.”	Falta de maduración del modelo, exigencias y prisas, énfasis en la gestión

Segundo nivel de codificación: de los temas a los códigos iniciales

A continuación se ilustra el segundo momento de codificación, donde a partir de la identificación inicial de los temas y su correspondiente etiquetado, se procede a avanzar en un nivel mayor de abstracción a fin de acceder a los códigos definitivos. La identificación de algunas categorías desde el estudio exploratorio facilitó la codificación inicial, por lo que el primer y el segundo nivel de codificación se hicieron prácticamente en forma simultánea.

En el ejemplo que se presenta se puede observar cómo con el código *Bolonia: resistencia de las Humanidades* se identifican cinco unidades de significado. Estas unidades pertenecen a Casos diferentes (Caso 1, 4 y 8), a informantes diversos (profesores, coordinadores, miembros del ICE y estudiantes) y a momentos diferentes (momento 1 y momento 2).

Tabla 57: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información, análisis descriptivo, segundo nivel de codificación.

CÓDIGO: BOLONIA: RESISTENCIA DE LAS HUMANIDADES {5-0}

Hay estudiantes que se plantean boicotear Bolonia justamente porque creen que este proceso es muy mercantilista, que lo que busca es un estudiante que el sistema productivo le interesa formar específicamente en unas competencias pero no un profesional más genérico, con una cultura más global, más crítica. **P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:69** [Hay estudiantes que se plantea...] (19:19) (MJGSP).

Si hay resistencia de muchos tipos: en el campo de la humanidades pues sí pero lo que pasa es algo personal yo creo que en el proceso de Bolonia nos parecía que iban en contra de estas disciplinas, pero creo que es una resistencia un poco falsa porque precisamente la forma de comprobar la validez de estas áreas de conocimientos y de estos estudios es precisamente adoptar estas metodologías porque son disciplinas que están muy desarrolladas. **P18: C8-HU-C-EI-M2.doc - 18:20** [Si hay resistencia de muchos t...] (6:6) (MJGSP).

Yo creo que hay un poco de culpa a resistirse a eso, yo creo que pesa más cuestiones de estructura universitaria, departamentos, es una cuestión política puede que sea así pero metodológicamente es un reto. Por ejemplo en Historia que necesitan de un planteamiento distinto cuando incluso existen recursos, pero todo ello depende de que el profesorado esté interesado en su materia esté interesado en en actualizarse y conocer los nuevos planteamientos al margen de las modas, pero son cuestiones más de desarrollo epistémico y metodológico de las disciplinas **P18: C8-HU-C-EI-M2.doc - 18:21** [Yo creo que hay un poco de cul...] (6:6) (MJGSP).

Hay algunas carreras que no, por ejemplo, en Humanidades se han desentendido casi totalmente de eso, para qué sirve esto y cómo utilizarlo, pero creo que en general. **P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc - 34:16** [Hay algunas carreras que no, p...] (8:8) (MJGSP).

Por antonomasia es en la universidad donde el alumno está criticando para tener una base más sólida donde luego le permite valorar las cosas. No es tanto el sistema de trabajo, a mí me parece excelente, mejor que el que había antes. Pero si es cierto que hay ciertas cosas que a mí no me gustan. Antes de daban un carnet de la Universidad

ahora me dan un carnet del banco Santander, de entrada o es una cosas que de alguna manera están haciendo que estén mejor adaptado a la sociedad pero no sé si como persona... P41: C4HU-EST-GD-M2.doc - 41:6 [Por antonomasia es en la unive...] (6:6) (MJGSP).

El ejemplo que se presenta en la Tabla 57 se puede observar las distintas variables que intervienen y se relacionan para constituir en el próximo nivel de análisis los códigos definitivos y las categorías.

Tercer nivel de codificación: de los códigos iniciales a los códigos definitivos

Una vez codificados las 2165 unidades de significado, se extrajeron en un documento que se presenta en el ANEXO 4. A partir de este nivel se optó porque el tratamiento de los datos se haga en forma manual. La Tabla 58 presenta un fragmento de la relación entre la codificación inicial efectuada en los niveles de análisis previos y los códigos definitivos.

Tabla 58: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información, análisis descriptivo, tercer de codificación (fragmento)

CODIFICACIÓN INICIAL	CÓDIGOS
Est.: características del alumnado	CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES
Est.: Resistencia x aumento de trabajo Est.: trabajo y tiempo de dedicación	RESISTENCIAS DE LOS ESTUDIANTES
Rendimiento académico: factores F-A F-A y asistencia F-A y desmotivación F-A: responsabilidad	FACTORES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES
C: definición C: definición: Sello institucional C: diferencia con capacidad C: diferencias por áreas C: Meta máxima C: necesidad de conceptualizar C: Necesidad de nuevas aportaciones en el tema C: ¿desarrollo incidental? C: propiamente universitarias: características Comp universitaria: aseguramiento del nivel mínimo	CONCEPCIÓN DE COMPETENCIA
C: cuestionamiento al paradigma C: valoración C: Visión coordinador académico Cambio epistemológico en las áreas Cambio: sentido profundo Cambio: sentido y dirección Grados: cambio epistemológico	CONSECUENCIAS FORMATIVAS DE LAS COMPETENCIAS

CODIFICACIÓN INICIAL	CÓDIGOS
FxC: nuevo modelo de aprendizaje	APRENDER POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD
C: Aprendizaje basado en competencias	
C: Aprendizaje: superficial vs. profundo	
Contrato de aprendizaje y evaluación	
C: rasgos individuales contemplados en la definición	
C: y desarrollo de valores	
ExC: relacionada con aprendizaje y rendimiento	

Como puede apreciarse en el ejemplo que recoge la Tabla 58, las tonalidades de gris anticipan la agrupación que se hará con los códigos resultantes del tercer nivel de análisis.

Cuarto nivel de codificación: de los códigos a las categorías

La categorización es el proceso por el que el investigador aplica unas reglas de sistematización para captar mejor el contenido de su Texto de campo y consiste en aplicar a una unidad de registro un criterio de variabilidad sistematizándolo en una serie de categorías y clasificando cada unidad en esas categorías (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 204). Este proceso no es unidireccional (no se aplica de la teoría a los datos – deductivamente- ni tampoco procede de los datos a la teoría – inductivamente-), sino que es un proceso circular puesto que se trabaja en ambos sentidos en forma permanente.

La finalidad de este proceso es la reducción de la información y la constitución de las categorías. Las categorías son los elementos centrales que caracterizan la *textura* de la investigación. En este caso, se obtienen 2165 unidades de significado, 422 códigos iniciales según el segundo nivel de codificación, tras el tercer nivel se reducen a 62 códigos definitivos y estos códigos definitivos se redujeron a 14 categorías.

Tabla 59: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información, análisis descriptivo, cuarto nivel de codificación (fragmento).

CODIFICACIÓN INICIAL	DEFINICIÓN DE CÓDIGOS	IDENT.	CATEGORÍAS
ExC: No hacen ExC	Dificultades de la Evaluación por competencias Hace referencia a las dificultades asociadas a la concreción de la evaluación por competencias en la universidad.	[ExC-DIF]	EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS [ExC]
ExC: valoración: gran distancia			
ExC: dificultad: absorbe al profesorado			
ExC: dificultad: cantidad de estudiantes			
ExC: dificultad: falta de formación del profesorado			
ExC: dificultades: no son expertos			
C: dificultad: aumento de objetivos			
FxC: la organización no ha cambiado			
FxC: riesgo: lectura liviana			

CODIFICACIÓN INICIAL	DEFINICIÓN DE CÓDIGOS	IDENT.	CATEGORÍAS
FxC: modelo			
FxC: como modelo de formación: valoración			
FxC: utilidad para la universidad			
FxC: Modelo: Aspectos a considerar para la revisión del modelo	Modelo de formación y evaluación por competencias		
C: clave del modelo	Hace referencia a la idea o ideas que fundamentan y unifican la evaluación por competencias en una titulación o en una asignatura o módulo. Se asocian sus características, condiciones y valoraciones. Esa idea supone una forma particular de concretar la evaluación y valorar el aprendizaje.	[ExC-MOD]	
C: necesidad de consensuar modelo			
FxC: característica			
FxC: características a considerar			
FxC: incompatible con planificación previa			
FxC: integración teoría-práctica			
ExC: modelo integrado			
Validación del modelo: definición			
validación del modelo: indicadores			
Validación del modelo: metamodelo			
C: ¿aprobar o certificar?			
ExC: Acreditación de competencias			
E-F: características			
E-F: altas exigencias	CARÁCTER DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS		
E-F: no debe ser aumentar cantidad de trabajo	Hace referencia al carácter formativo o sumativo de la evaluación por competencias.	[ExC-CAR]	
E-F: no encaja con modelo anterior			
E-F: ejemplos			
Eval. aproximativa, modelada			
Eval. como interés y preocupación			
Eval.: relevancia y pertinencia			

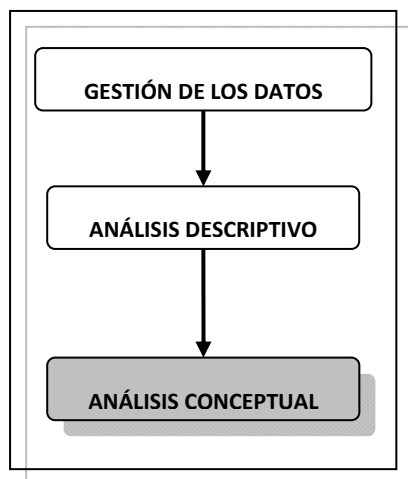
La Tabla 60 presenta un fragmento de la relación de los códigos definitivos y su definición. La definición de los códigos también toma el nombre de *Libro de Códigos*. El Anexo 5 presenta la relación completa del Libro de Códigos.

Tabla 60: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información. Análisis descriptivo, cuarto nivel: definición de los códigos definitivos (fragmento).

CÓDIGOS DEFINITIVOS	IDENTIFICACIÓN
Características de los estudiantes	
Hace referencia a las características de los agentes responsables del propio aprendizaje. Generalmente señaladas por los formadores.	[EST-C]
Resistencias de los estudiantes	
Definición: hace referencia al malestar vivenciado y expresado de diversas formas por los estudiantes a raíz del aumento en la carga de trabajo académico.	[EST-R]
Factores de rendimiento académico de los estudiantes	
Definición: hace referencia a los factores internos y externos que favorecen o no el éxito académico de los estudiantes. Son señalados por los estudiantes y los profesores	[EST-FRA]
Concepción de competencia	
Definición: Hace referencia a la definición de competencia/ COMPETENCIA UNIVERSITARIA	[COMP-CON]
Consecuencias formativas de las competencias	
Hace referencia a los cambios de tipo pedagógico y conceptual que conlleva la adopción del modelo formativo por competencias.	[COMP-CF]
Aprender por competencias en la universidad	
Hace referencia al concepto de aprendizaje por competencias en la universidad y a sus características o rasgos.	[COMP-APR]

Al igual que en el nivel de análisis previo, las tonalidades de grises, que se muestran en la Tabla 60, anticipan la conformación de las categorías en el nivel de análisis conceptual.

C. Análisis conceptual



El propósito de este nivel de análisis es construir las categorías a partir del significado hallado en los temas.

Las categorías que se definen en esta investigación son categorías “teóricas” pues, a diferencia de las categorías comunes (edad, sexo, rol, etc.) y de las categorías especiales (nombres específicos de determinadas cosas, personas, y eventos que difieren geográficamente), estas categorías *emergen en el discurso del análisis de los datos*.

Para su elaboración se volvió sobre las categorías provisorias (las del estudio exploratorio), se revisaron las preguntas de las entrevistas y las notas y comentarios registrados, a fin de contemplar la globalidad y superar, en alguna medida, la fragmentación que se venía realizando. La perspectiva hermenéutica adoptada a lo largo de todo el proceso de investigación, permitió definir los criterios para construir las categorías. Como consecuencia, *cada categoría se articula y define desde los significados hallados*.

De las reglas de categorización definidas por Ruiz Olabuénaga (1996: 205-206) se consideraron especialmente las siguientes:

- Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo a un criterio único. En este caso es la unidad de significado que se definió en apartados precedentes.
- Las categorías tienen que ser significativas, esto es que posean capacidad descriptiva y explicativa suficiente (para que puedan reflejar los objetivos de la investigación)
- Las categorías tienen que ser claras, no ambiguas, y consistentes consigo mismas, de modo que no haya dudas al clasificar un dato (facilita la replicabilidad).
- Las categorías se diferencian según el lenguaje que se utilice para su construcción (nominal, de intervalo, ordinal). En este caso son categorías nominales puesto que clasifican los datos según posean o no determinada característica

La Tabla 61 presenta la integración de los códigos definitivos en las categorías.

Tabla 61: Desarrollo del Estudio de Campo. Fase 2: Tratamiento de la información. Análisis conceptual: Formación de las categorías.

CÓDIGOS DEFINITIVOS	IDENTIFICADOR	CATEGORÍAS
Características de los estudiantes	[EST-C]	ESTUDIANTES [EST]

CÓDIGOS DEFINITIVOS	IDENTIFICADOR	CATEGORÍAS
Resistencias de los estudiantes	[EST-R]	Hace referencia a los destinatarios y co-responsables del proceso de formación.
Factores de rendimiento académico de los estudiantes	[EST-FRA]	Considera aspectos específicos, así como las resistencias y los factores que afectan su rendimiento académico.
Perfil de la titulación	[COMP-PT]	COMPETENCIAS [COMP] Hace referencia a la idea o fundamentos que revelan los agentes implicados de este concepto. Incluye los distintos tipos de competencias, las consecuencias formativas y lo que significa aprender por competencias en la universidad. Considera, por otra parte, todas las estrategias y metodologías que favorecen la adquisición de competencias.
Concepción de competencia	[COMP-CON]	
Consecuencias formativas de las competencias	[COMP-CF]	
Tipología de Competencias	[COMP-TIP]	
Aprender por competencias en la universidad	[COMP-APR]	
Metodologías y Estrategias que favorecen la adquisición de competencias	[COMP-MET]	
Dificultades de la Evaluación por competencias	[ExC-DIF]	EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS [ExC] Hace referencia a la evaluación o valoración que se hace del desempeño de un estudiante teniendo como referencia las competencias definidas.
Modelo de formación/evaluación por competencias	[ExC-MOD]	
Carácter de la evaluación por competencias	[ExC-CAR]	
Trazado curricular	[ExC-TRA]	
Evidencias e instrumentos	[ExC-EVI]	
Resultados de aprendizaje	[ExC-RAP]	
Evaluación por competencias y diversidad	[ExC-DIV]	ITINERARIO DE DESARROLLO DEL ESTUDIANTE [IDE] Hace referencia al trayecto educativo que acontece en el estudiante y del cual forma parte activa. Contempla la complejidad de su desarrollo individual, no obstante su consideración es clave para el desarrollo de la evaluación por competencias.
Itinerario de desarrollo del estudiante	[IDE]	
Agentes	[AG]	AGENTES DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS [AG] Hace referencia a la intervención de los distintos agentes implicados en la institución. Incluye las categorías: Comunicación, Profesorado, Estudiantes, Implicación.
Estudiantes como agentes de evaluación	[AG-EST]	
Profesores como agentes de evaluación	[AG-PRO]	
Tiempo como sedimentación/maduración	[T-MAD]	TIEMPO [T] Hace referencia al factor temporal como variable que afecta a otros elementos.
Tiempo como presión	[T-PRE]	
Demandas de tiempo	[T-DEM]	
Críticas a la universidad	[UNI-CRI]	UNIVERSIDAD [UNI] Hace referencia a la institución formal que imparte Educación Superior. Caracterizada por el debate interno generado por la integración de un nuevo modelo formativo.
Misión de la universidad	[UNI-MIS]	
Visiones de la Universidad	[UNI-VIS]	
Caracterización	[PRO-CAR]	PROFESORADO [PRO] Hace referencia a los agentes responsables de la enseñanza. Incluye sus características, la dimensión de desarrollo profesional y las necesidades de formación detectadas.
Problemáticas que afectan al profesorado	[PRO-PROB]	
Factores de éxito y de Desarrollo Profesional	[PRO-DP]	
Retos y necesidades detectadas	[PRO-NEC]	
Cambio cultural	[DIF-CCU]	DIFICULTADES ASOCIADAS A LA IMPLANTACIÓN DE LOS NUEVOS GRADOS [DIF]
Falta de formación del profesorado	[DIF-FFP]	

CÓDIGOS DEFINITIVOS	IDENTIFICADOR	CATEGORÍAS
Aumento de trabajo	[DIF-+TRAB]	Hace referencia a las situaciones adversas, conflictos y problemas ocasionados a raíz de la implantación de los nuevos grados.
Cantidad de estudiantes	[DIF-+EST]	
Falta de recursos	[DIF-REC]	
Cambio de modelo formativo	[DIF-MOD]	
Resistencias	[DIF-RES]	
Falta de liderazgo	[DIF-LID]	
A lo desconocido del modelo	[MIE-DES]	MIEDOS E INCERTIDUMBRES [MIE] Hace referencia a preocupaciones y temores ocasionados a raíz de la implantación de los nuevos grados.
A que no se valore el esfuerzo por el cambio	[MIE-ESF]	
Al cambio cultural	[MIE-CCU]	
Incertidumbres	[MIE-INC]	
Cambio cultural	[PSB-CCU]	POSIBILIDADES [PSB] Hace referencia a las posibilidades descubiertas como consecuencia de adoptar el modelo por competencias en los nuevos grados.
Cambio en el modelo de evaluación	[PSB-EVA]	
Cambio en el modelo formativo	[PSB-MOD]	
Desarrollo profesional	[PSB-DP]	
Estructurales	[PSB-EST]	
Valoración	[IMP-VAL]	IMPLANTACIÓN [IMP] Hace referencia a todas las instancias y factores que intervienen en la implantación de los grados y la adopción del modelo formativo por competencias.
Cambios	[IMP-C]	
Antecedentes positivos-factor de éxito	[IMP-ANT+]	
Caracterización del proceso	[IMP-PROC]	
Dificultades de la implantación	[IMP-DIF]	
Innovación del proceso	[IMP-INNOV]	BUENAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS [BP] Hace referencia a todos aquellas actuaciones o estrategias que han tenido efecto positivo en las en la concreción de los modelos de evaluación por competencias.
Significación del plan piloto	[IMP-PIL]	
Definición de Buenas prácticas	[BP-DEF]	
Formación del profesorado	[BP-FP]	
CRITERIOS de buenas prácticas	[BP-CRI]	
Implicación de agentes	[BP-IMP]	METÁFORAS Y EXPRESIONES SIGNIFICATIVAS [MET] Hace referencia a todas las expresiones emergentes y de gran carga de significado que caracterizan originalmente un tema.
Origen indistinto	[BP-ORI]	
Percepciones del el momento actual	[MET-ACT]	
Percepciones de la implantación del grado	[MET-IMP]	
Competencias	[MET-COM]	
Trabajo colaborativo	[MET-TC]	

Una vez estructurada de la categoría, se procedió a reconstruirla, transfiriendo las unidades de significado que correspondían a cada aspecto de la categoría. Este proceso favoreció su revisión conceptual, de modo tal que no sólo quedó enriquecida por la integración de otras fuentes, sino que además permitió agregar matices o elementos que se pierden por la simplificación analítica de la codificación.

La integración y desarrollo conceptual de las categorías se presenta en el apartado de Resultados del Estudio de Casos, en el Marco Conclusivo.

7.3. A modo de síntesis

El Capítulo 7 presenta el desarrollo del Estudio de Campo a partir del diseño de investigación y los fundamentos metodológicos descritos en el Capítulo 7. El Estudio de

Campo se compone de dos Fases: la Fase 1, de carácter exploratorio, se desarrolla entre 2005 y 2007; la Fase 2, que corresponde al estudio propiamente dicho, se concreta entre 2007 y 2009. Cada una de las fases se describe en relación al *propósito*, el *desarrollo* y el *tratamiento de la información* llevados a cabo.

La primera fase, de carácter exploratorio, desarrolló un Estudio de cuatro Casos en el contexto catalán. Las titulaciones que participaron pertenecen a diferentes áreas del conocimiento y todas formaron parte del *Pla Pilot de les Universitats Catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior* (2004-2005) de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). El estudio completo de esta Fase puede consultarse a través del Repositorio Digital Recercat (García-San Pedro, 2007).

La segunda fase consiste en un Estudio de 12 Casos en el que participan titulaciones con la experiencia del primer año de implantación de los nuevos Grados, en el contexto español. La distribución de los Casos representa las diversas áreas del conocimiento: 2 Casos pertenecen a las Humanidades, 5 a Ciencias Sociales, 2 al área Científico-tecnológico y 3 al área de las Ciencias de la Salud y de la Vida.

Considerando la temporalidad, la distribución geográfica, las áreas de conocimiento, el tipo de informantes y la cantidad de Casos que forman la muestra, se entiende que la muestra es diversa y significativa con respecto a los objetivos que persigue el Estudio de Campo.

Se entrevistaron a 91 informantes: 23 responsables de la gestión académica (vicerrectores, decanos, coordinadores de Grado, responsables de áreas); 35 profesores; 27 estudiantes; y 6 asesores o miembros de equipos de innovación de las titulaciones. Con respecto a los Casos, se aplicaron 43 entrevistas individuales; 9 entrevistas colectivas; 1 grupo de discusión con profesores y 3 con estudiantes; mientras que con respecto a los Expertos se llevaron a cabo 4 entrevistas individuales y 2 grupos de discusión. En esta fase, la observación directa no logró registros significativos dado que las oportunidades de desarrollarla en forma sistemática fueron limitadas debido a la distribución geográfica de los Casos. Sin embargo este instrumento se aplicó en la Fase 1 (García-San Pedro, 2007). Por otro lado, se obtiene acceso a documentos, fundamentalmente, de carácter interno. Algunos de ellos se integran, a modo de ejemplo, en los resultados presentados en el Capítulo 11; no obstante, en su mayor parte, a raíz del carácter confidencial de la información, no se incorporan en el corpus de resultados. Para solventar esta limitación -y preservar la triangulación respetando la confidencialidad de la información-, se opta por recoger en el informe final, las unidades de significados que aluden a estos documentos.

El Estudio de Casos se ha abordado desde una perspectiva constructivista, desarrollando lo que Stake (1999) denomina como *enfoque progresivo*. En primer lugar porque el objeto de estudio se ajusta y se define con mayor claridad conforme pasa el tiempo: la primera tiene el propósito de acercarse a la realidad de la formación por competencias en la universidad, mientras que la segunda focaliza las concepciones y las acciones concretas que favorecen la integración de la evaluación por competencias en la universidad.

En segundo término cada fase tiene consistencia y unidad en sí misma, responde a sus objetivos e indaga sobre un problema propio a partir de una metodología seleccionada. Es decir, pueden considerarse en forma aislada sin perder el sentido, sin embargo responden a un mismo objetivo: conocer de primera mano la dimensión

práctica de la formación y la evaluación por competencias en la universidad en el contexto español actual.

En tercer lugar, las fases del estudio aumentan cualitativa y cuantitativamente. Por un lado, hubo un *incremento cuantitativo* de la segunda fase con respecto a la primera en el número de los Casos, los instrumentos de recolección de datos y los informantes. Por otro lado, hubo un *enriquecimiento cualitativo* a través de la diversidad de contextos y de informantes, otorgando mayor profundidad a la información obtenida. Por ejemplo, una de las limitaciones de la fase exploratoria de la investigación es que no se pudo desarrollar una consulta a los estudiantes. Este aspecto fue considerado en el diseño del estudio en el contexto español, incorporando la participación de los estudiantes a través de los grupos de discusión. Las limitaciones del Estudio de Campo así como también de los procesos de control de calidad desarrollados y las consideraciones deontológicas de la investigación, se presentan en el Capítulo 9. Los resultados de las Fases 1 y 2 del Estudio de Campo se recogen en los Capítulos 11 y 12 respectivamente.

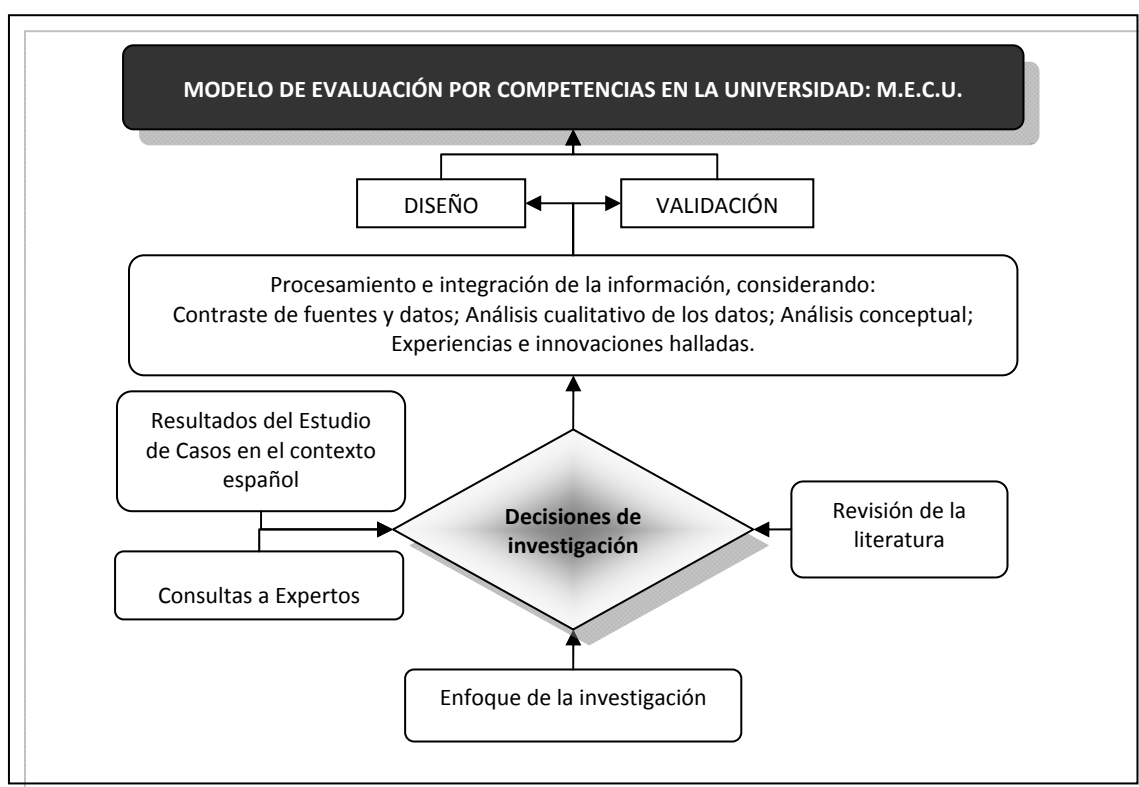
CAPÍTULO 8.

MODELO DE EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA UNIVERSIDAD (M.E.C.U.): CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN

En este Capítulo se presenta el proceso de construcción y validación del Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad.

La construcción del modelo es un momento clave en el proceso de investigación desarrollado pues integra, a través de las decisiones tomadas, la revisión de la literatura, el enfoque de la investigación, los resultados del Estudio de Campo y la consulta a Expertos. La Figura 31 representa la integración de los elementos mencionados.

Figura 31: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Caracterización del proceso de diseño y validación.



8.1. Propósito

El propósito de esta fase es responder al objetivo general de *diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad española* y, concretamente, a los objetivos específicos 3, 4 y 5 establecidos en el Capítulo 1:

- [3] Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la universidad española.
- [4] Construir un modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias españolas.
- [5] Validar el modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias españolas.

Por esta razón, esta fase se desarrolla en dos etapas: la primera corresponde al diseño y construcción del modelo y la segunda presenta el proceso de validación del modelo construido.

Para poder integrar los elementos representados en la Figura 30 en un diseño, se estableció una estrategia de tratamiento de los resultados y una estrategia de análisis. Por otra parte, las preguntas de investigación son importantes puesto que facilitan la integración y la síntesis entre los procesos de tratamiento de la información obtenida y la estrategia de análisis. El proceso de trabajo establecido permitió elaborar el diseño del modelo de evaluación por competencias (Cfr. Tabla 62).

Tabla 62: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Diseño y construcción del modelo. Caracterización del proceso desarrollado.

OBJETIVOS	TRATAMIENTO CUALITATIVO DE LOS DATOS	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS	RESULTADO
Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la universidad española.	Proceso Inductivo-Deductivo	Análisis cualitativo de los datos + análisis de contenido temático + contraste con referentes teóricos	M.E.C.U. Diseño conceptual e indicadores
Construir un modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias españolas.			
Preguntas de investigación: Los principios de la evaluación por competencias identificados en la revisión de la literatura ¿se encuentran presentes en los datos? ¿Cuáles son los que evidencian mayor relación para favorecer la evaluación por competencias? ¿Cómo se traducen los matices y significados hallados en el Estudio de Casos en indicadores para la construcción del modelo? ¿Cómo se integran los resultados? ¿Qué tipo de diseño favorece la mejora y orienta la integración de los resultados? El modelo construido: ¿expresa la integración conceptual? ¿Discrimina niveles de integración de la evaluación por competencias? ¿Cómo, en qué aspectos, favorece la mejora?			

La Tabla 62 recoge el proceso de trabajo que permitió diseñar y construir el modelo de evaluación por competencias y responder a los objetivos 3 y 4. El desarrollo de este proceso se describe con detenimiento en el apartado 8.2. *Diseño y construcción del modelo*.

La validación del modelo construido sigue el mismo esquema de trabajo para responder al objetivo específico 5. Para esta fase se decide validar el modelo a través de una consulta a Expertos. Además la colaboración de dos de ellos permitió que se

aplicara en forma piloto en dos titulaciones²⁸. Estas titulaciones no formaron parte del Estudio de Casos. El carácter constructivista del enfoque adoptado permitió la integración de la aplicación piloto en el proceso de investigación, obteniendo un mayor contraste del modelo. La Tabla 63 representa las principales características del proceso de validación desarrollado.

Tabla 63: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo. Caracterización del proceso desarrollado.

OBJETIVO	TRATAMIENTO DE LOS DATOS	ESTRATEGIA DE VALIDACIÓN	RESULTADO
Validar el modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias españolas.	Proceso Deductivo	Consulta a Expertos. Aplicación piloto del instrumento.	Modelo validado (Reformulación)
Preguntas de investigación: ¿Qué tipo de validez es más apropiada para el modelo? ¿Qué aportes efectúan los expertos? ¿Se adapta a los diseños por competencias de las titulaciones que participan en la aplicación piloto? ¿Qué aspectos del modelo se reformulan? ¿El tipo de validación seleccionado es adecuado con el enfoque de la investigación? ¿Posibilita clarificar el instrumento?			

La Tabla 63 recoge el proceso de trabajo que permitió validar el modelo de evaluación por competencias y responder al objetivo específico 5. El desarrollo de este proceso se presenta en forma detallada en el apartado 8.3. *Validación del modelo a través de expertos y de dos aplicaciones piloto.*

8.2. Diseño y construcción del modelo

Como se anticipó en el apartado anterior, esta primera parte corresponde al diseño y construcción del Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (MECU). Se caracterizó por identificar los principios del modelo, a partir de la revisión teórica efectuada, y relacionarlos con los indicadores construidos sobre las categorías resultantes del Estudio de Casos.

En primer término, la revisión de la literatura permitió identificar los principios y aspectos importantes para la integración y el desarrollo de la evaluación por competencias en la universidad. La caracterización de estos aspectos esenciales se integró en el Marco Teórico de esta Tesis, junto a las cuestiones críticas que se hallaban conforme se avanzaba en la revisión conceptual (Cfr. Capítulos 3, 4, 5 y 6). En consecuencia, los principios identificados a partir de la revisión de la literatura son los siguientes:

1. El desarrollo holístico del estudiante como centro de la evaluación por competencias.
2. El tiempo y el espacio como vertebradores del proceso de evaluación por competencias (escenarios).
3. El trazado (o mapa) de la formación y evaluación por competencias.

²⁸ La investigadora agradece especialmente la colaboración de la Dra. Mercedes González Sanmamed de la Universidad de La Coruña y del Profesor Eugenio Astigarraga de la Universidad de Mondragón.

4. La participación creciente de distintos agentes evaluadores y la distribución de la responsabilidad sobre la evaluación de las competencias.
5. La utilización de los resultados con carácter prospectivo centrado en el desarrollo epistemológico y deontológico de la profesión.
6. El trabajo colaborativo y la participación de los agentes en el diseño, en la formación y en la evaluación de las competencias.
7. El diseño y proyección de un mapa de evidencias de la adquisición de las competencias, de complejidad y autonomía creciente.

En segundo término se diseñó una plantilla (Cfr. Tabla 64) para poder cruzar los principios señalados anteriormente con las categorías del Estudio de Casos. La plantilla se construyó considerando: los códigos que abarca, las categorías con las que se relaciona, la relación o incidencia del código en relación a los principios seleccionados para el modelo conceptual (alta o baja) y una columna que recogía las observaciones y reflexiones generadas como aporte a considerar para la definición final del indicador. La columna *Incidencia en el modelo* permite relacionar conceptualmente el código con el principio, lo que servirá más tarde para generar los indicadores y los ejes del modelo.

Tabla 64: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Diseño del Modelo, plantilla para la construcción de los indicadores.

Códigos	Otros CÓDIGO/S QUE ABARCA	CATEGORÍA/S CON LA/S QUE SE RELACIONA	INCIDENCIA EN EL MODELO	Aporte para la construcción del indicador
Nombre del código.... Definición...	...	...	Alta/ Baja PRINCIPIO AL QUE SE VINCULA	[Reflexión o evidencia que aporta]

La Tabla 65 presenta un ejemplo de la plantilla desarrollada con un fragmento del análisis. La plantilla completa se encuentra en el Anexo 6.

Tabla 65: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Diseño del Modelo, plantilla para la construcción de los indicadores (1ª elaboración, fragmento).

DEFINICIÓN	CÓDIGO/S QUE ABARCA	CATEGORÍA/S CON LA/S QUE SE RELACIONA	INCIDENCIA EN EL MODELO	APORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES [EST-C] Hace referencia a las características de los agentes responsables del propio aprendizaje. Generalmente señaladas por los formadores.	Est.: características del alumnado	ESTUDIANTES	Alta DESARROLLO HOLÍSTICO DEL ESTUDIANTE	¿Expresan los profesores la centralidad del estudiante a través de los diseños o propuestas de evaluación? ¿Qué evidencias se encuentran en el estudio?

DEFINICIÓN	CÓDIGO/S QUE ABARCA	CATEGORÍA/S CON LA/S QUE SE RELACIONA	INCIDENCIA EN EL MODELO	APORTE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
RESISTENCIAS DE LOS ESTUDIANTES [EST-R] Definición: Hace referencia al malestar vivenciado y expresado de diversas formas por los estudiantes a raíz del aumento en la carga de trabajo académico.	Est.: Resistencia x aumento de trabajo Est.: trabajo y tiempo de dedicación	ESTUDIANTES	Alta MAPA DE EVIDENCIAS DE COMPLEJIDAD CRECIENTE	Revisión de la carga de trabajo del estudiante. Estrategias para graduar carga de trabajo.
Estudiantes como agentes de evaluación [EST-AEV] Definición: Hace referencia a la participación de los estudiantes como agentes de evaluación.	Est.: visión de las competencias Est.: nivel de satisfacción Est.: detectan problema de gestión académica Est.: valoración de proceso de Bolonia Est.: preocupación	ESTUDIANTES	Alta PARTICIPACIÓN DE AGENTES EN LA EVALUACIÓN	Participación de los estudiantes en la evaluación.
FACTORES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES[EST-FRA] Definición: Hace referencia a los factores internos y externos que favorecen o no el éxito académico de los estudiantes. Son señalados por los estudiantes y los profesores	Rendimiento académico: factores F-A F-A y asistencia F-A y desmotivación F-A: responsabilidad	ESTUDIANTES	Baja DESARROLLO HOLÍSTICO DEL ESTUDIANTE	

Una vez efectuado el análisis de la relación entre los códigos definitivos, con los principios identificados, se consideraron las experiencias de innovación halladas en el Estudio de Casos. La última columna de la plantilla (Tabla 65) recogía algunas reflexiones que permitieron completar la redacción de los indicadores iniciales del modelo.

Con esta forma de trabajo se construyeron 43 indicadores iniciales. Se realizó una nueva plantilla que relacionó los principios con los indicadores iniciales. La Tabla 66 presenta un fragmento de la plantilla construida, mientras que el Anexo 7 recoge la relación completa entre los principios identificados a partir de los referentes teóricos y los indicadores construidos como resultado de la relación entre las categorías.

Tabla 66: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Diseño del modelo, plantilla para la construcción de los indicadores (2ª elaboración, fragmento)

	<i>Desarrollo holístico estudiante</i>	<i>Espacio y tiempo/escenarios</i>	<i>Trazado de la formación y evaluación</i>	<i>Participación de agentes</i>	<i>Utilización de resultados</i>	<i>Trabajo colaborativo y desarrollo profesional</i>	<i>Mapa de evidencias de complejidad creciente</i>	<i>Total</i>
La población de estudiantes incide en las decisiones sobre el trazado (p.e. existencia de itinerarios optativos de evaluación).								3
El trazado considera la dimensión temporal como parte del aprendizaje (p.e. se evidencia el cambio metodológico, el tipo de evidencias que se solicita a los estudiantes; las actividades de evaluación evidencian algún tipo de cambio).								4
El tiempo es considerado como criterio para el trazado curricular de las competencias.								3
El mapa de evidencias de evaluación crece cualitativamente y se hace más complejo.								1
Se observa una metodología/ planificación/ criterios a priori para la utilización de los resultados de la evaluación.								2

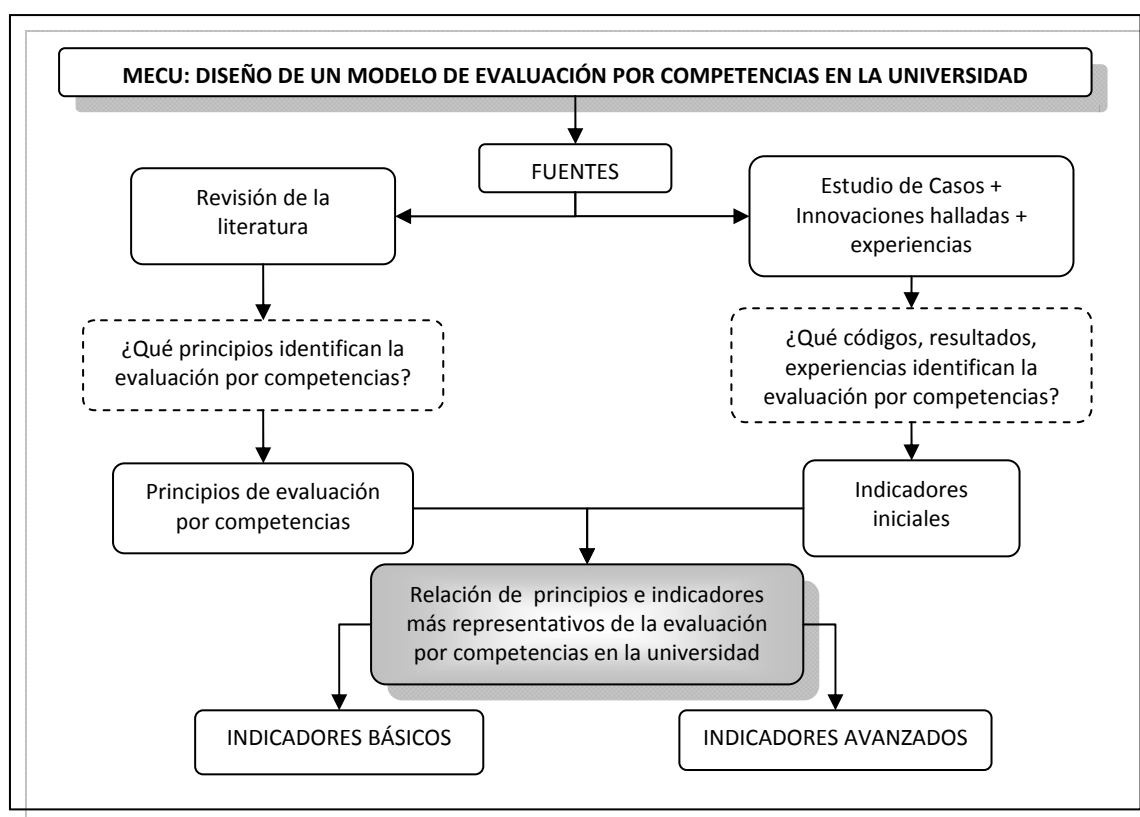
Total de indicadores vinculados al principio del modelo	---	---	---	---	---	---	---	---

Una vez identificados los indicadores más representativos de cada uno de los principios, se listaron y, en base a los resultados del Estudio de Casos y las experiencias recogidas, se pensó que algunos indicadores demostraban o requerían un desarrollo más avanzado que otros con respecto al principio que representaba. En consecuencia se observó que esa relación podía ser útil al modelo, dado el momento de implantación del contexto español. La Figura 32 recoge el proceso de construcción desarrollado.

Como puede observarse a través de la Figura 32, el diseño del modelo permitió relacionar la dimensión teórica con la práctica y establecer una primera aproximación al desarrollo de un modelo de evaluación por competencias.

La identificación de dos niveles de desarrollo o de integración de la evaluación por competencias en una titulación es una característica importante del modelo que permite ver, por un lado su contextualización, y, por el otro, permite, tras el análisis, diferenciar aquellos aspectos más consolidados en una titulación.

Figura 32: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Proceso desarrollado para el diseño del modelo.



8.2.1. Opciones de diseño

A partir del Estudio de Casos y dado que esta Tesis tiene lugar dentro del Programa de Doctorado de Calidad y Procesos de Innovación Educativa, se cree conveniente que el modelo a desarrollar a la vez que identifica los aspectos más representativos de la evaluación por competencias, sirva también como instrumento de autodiagnóstico.

La posibilidad de autodiagnosticar la integración de la evaluación por competencias en el contexto de los nuevos Grados es un aporte interesante en relación a la toma de decisiones y al desarrollo de planes de mejora centrados en el estudiante. En consecuencia, una vez identificados los ejes y los indicadores del modelo, se establecieron tres criterios para elaborar el diseño operativo del modelo: diagnóstico, formativo y prospectivo. La Tabla 67 recoge estos criterios.

Tabla 67: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Criterios para la construcción del modelo.

CRITERIO DE DISEÑO CONSIDERANDO LA CONSTRUCCIÓN	JUSTIFICACIÓN
CARÁCTER DIAGNÓSTICO	El modelo tiene que permitir considerar los elementos más significativos de la evaluación por competencias y su presencia o ausencia en la unidad formativa sujeta a evaluación (curso, módulo, programa...)
CARÁCTER FORMATIVO	El modelo tiene que permitir conocer los elementos principales a desarrollar para integrar la evaluación por competencias, brindando la posibilidad de enriquecer las prácticas a través de los ejemplos ofrecidos.

**CRITERIO DE DISEÑO
CONSIDERANDO LA
CONSTRUCCIÓN****JUSTIFICACIÓN****CARÁCTER PROSPECTIVO**

El modelo tiene que permitir ver el estado actual a partir de la evaluación diagnóstica, pero también considerar los pasos siguientes para integrar la evaluación por competencias.

En cuanto a la aplicación, los criterios de diseño que se priorizaron son la agilidad, la practicidad, la flexibilidad y la dinamicidad. La Tabla 68 presenta la justificación de cada uno.

Tabla 68: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Criterios para la construcción del modelo en función de su aplicación.

**CRITERIO DE DISEÑO
CONSIDERANDO LA
APLICACIÓN****JUSTIFICACIÓN****AGILIDAD**

El instrumento tendría que ser lo más ágil posible para aplicar, ocupar la menor cantidad de tiempo.

PRACTICIDAD

El instrumento tendría que ser sencillo y operativo. Aplicable por agentes propios de la titulación y/o con orientación externa especializada, según la finalidad que persiga la aplicación.

FLEXIBILIDAD

El instrumento tendría que adaptarse para evaluar cualquier espacio formativo (un módulo, un área, una asignatura, un plan de estudios). Podría ser mediante el desarrollo de apartados específicos, o adaptarse mediante el lenguaje.

DINAMICIDAD

El instrumento tendría que responder a los distintos cambios que pueden ir desarrollándose en el espacio formativo, pudiendo evidenciar los avances realizados y mostrar los resultados en forma inmediata.

Las opciones de diseño presentadas en las tablas precedentes no excluyen otras opciones de construcción posibles. Inicialmente estas fueron útiles para dar forma al modelo.

8.2.2. Descripción y características del modelo construido

El modelo construido es un cuestionario que consiste en “una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito” (Del Rincón y otros, 1995: 207). En este caso, las sucesivas reelaboraciones, resultaron en un cuestionario que se estructura en cinco apartados:

- EJE 1: Trazado de la formación por competencias.
- EJE 2: Trazado de la evaluación por competencias.
- EJE 3: Desarrollo de la Evaluación y Utilización de los resultados.
- EJE 4: Participación de agentes en la evaluación.
- EJE 5: Contexto organizativo de la titulación.

Según los resultados del estudio de casos, las buenas prácticas identificadas y aquellas estrategias o acciones valoradas como positivas por los informantes, los indicadores se diferenciaron. Por un lado, aquellos cuya presencia era frecuente en los casos y, por otro lado, se identificaron aquellos indicadores menos frecuentes o cuyo contenido se halló en forma aislada. Los primeros resultaron en *Indicadores Básicos* y los segundos

en *Indicadores Avanzados*, en conjunto representan *niveles de integración* en el desarrollo curricular del trazado de la evaluación por competencias.

Las preguntas o ítems están categorizados y formulados a modo de lista de control. Esta opción responde a los criterios de aplicación señalados en la Tabla 68. Se reconoce que esta opción limita la cantidad de datos que se obtienen. Para contrarrestar la limitación de los datos que recoge este tipo de respuesta, se propone una lista de evidencias por cada uno de los ítems, que sustentará, de forma individualizada, el desarrollo de cada uno de los indicadores (Tabla 69).

Tabla 69: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Plantilla del modelo.

EJE: ...	CASILLAS DE VERIFICACIÓN	EVIDENCIAS SOLICITADAS	OBSERVACIONES
Indicadores Básicos			
1. ...		...	
2. ...		...	
Indicadores Avanzados			
1. ...			
2. ...			

Las evidencias solicitadas también se establecieron a partir de los resultados del análisis de contenido del estudio de Casos. Esta combinación entre indicadores y evidencias permite, por un lado, mantener la agilidad en el completamiento del instrumento y, por otro lado, señalar orientativamente, los recursos, ejemplos, estrategias o acciones –según sea el caso- a través de los que se evidencia la concreción del indicador. Esta opción responde a los criterios de construcción señalados en la Tabla 68.

Niveles de aplicación. Inicialmente, se consideraron dos modos de aplicación: avanzado y simplificado.

- **Modo Simplificado:** Evalúa la aplicación de la evaluación por competencias en el Grado. El diseño, a modo de lista de control, permite verificar rápidamente aquellos indicadores implantados o adquiridos.
- **Modo Avanzado:** A partir de la aplicación de la lista de control se sugiere la reunión de las evidencias propuestas. Estas evidencias pueden ser evaluadas por un agente externo o por un equipo de profesores coordinado tomando como referencia los principios del modelo.

Agentes evaluadores. El modelo está diseñado para ser aplicado por un equipo de evaluadores (grupo de profesores formado ad hoc, por evaluadores externos, o por el/la coordinador/a o responsables académicos de una titulación). Aunque puede ser aplicado por una sola persona, se reconoce que la mayor riqueza que brinda el instrumento es la posibilidad de evaluar en forma conjunta los resultados y avances en el desarrollo de la evaluación por competencias.

Indicaciones para la aplicación del modelo. El documento MECU.xls (Cfr. Anexo 8) está dividido en 8 hojas de cálculo. Las primeras 5 corresponden a los ejes identificados en el modelo. Cada una de estas hojas contiene un máximo de 10 indicadores cuya presencia debe verificarse, si es el caso, tildando la casilla. A continuación se presentan las plantillas de cada uno de los ejes.

Tabla 70: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: MECU, Trazado de la Formación por Competencias.

EJE 1. TRAZADO DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS**1. INDICADORES BÁSICOS**

	Criterio		Evidencia solicitada
1.1.1.	Las competencias de la titulación aún no se han definido. No obstante, se está trabajando en ello.		Mapa de competencias y niveles o grados establecidos. Observaciones:
1.1.2.	Existe un trazado curricular o mapa de las competencias en la titulación.		
1.1.3.	El trazado curricular de las competencias está distribuido en las asignaturas.		
1.1.4.	El trazado curricular de las competencias en la titulación está distribuido entre las asignaturas y expresado en niveles de desempeño.		

2. INDICADORES AVANZADOS

	Criterio		Evidencia solicitada
1.2.1.	Los saberes conceptuales se hacen más complejos conforme avanzan los cursos relacionándose directamente con el perfil profesional.		Mapa conceptual de la titulación. Observaciones:
1.2.2.	Los saberes procedimentales se hacen más complejos y se relacionan más directamente con el perfil profesional.		Mapa procedimental de la titulación. Observaciones:
1.2.3.	Los saberes deontológicos se hacen más complejos y se relacionan más directamente con el perfil profesional.		Mapa deontológico de la titulación. Observaciones:
1.2.4.	Las estrategias de enseñanza-aprendizaje se diversifican conforme se desarrolla/n la/s asignatura/s.		Identificar cronológicamente cuatro estrategias metodológicas que se aplican en el desarrollo de cada asignatura. Observaciones:
1.2.5.	Las estrategias de enseñanza-aprendizaje se hacen más participativas conforme se desarrolla/n la/s asignatura/s.		Identificar cronológicamente TRES actividades que desarrollan los estudiantes en cada asignatura. Observaciones:
1.2.6.	El trazado curricular o mapa de competencias requiere diversos escenarios de formación, lugares de prácticas, de experiencias, etc.		Identificar al menos tres lugares/escenarios de aprendizaje y evaluación en los que se desarrolle cada asignatura. Observaciones:

EJE 2. TRAZADO DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**1. INDICADORES BÁSICOS**

	Criterio		Evidencia solicitada
2.1.1.	Las competencias se expresan a través de los resultados de aprendizaje esperados.		Relación de resultados esperados. <u>Observaciones:</u>
2.1.2.	Los resultados de aprendizaje están graduados y distribuidos en las asignaturas.		Mapa de resultados de aprendizaje. <u>Observaciones:</u>
2.1.3.	Cada resultado de aprendizaje se corresponde con evidencias establecidas para cada curso.		Mapa de evidencias de aprendizaje. <u>Observaciones:</u>

2. INDICADORES AVANZADOS

	Criterio		Evidencia solicitada
--	----------	--	----------------------

2.2.1.	Existen itinerarios optativos de evaluación.		El apartado de evaluación en el programa formativo expresa los itinerarios. <u>Observaciones:</u>
2.2.2.	Existen itinerarios optativos de evaluación acordados por el profesorado de cada área.		El apartado de evaluación en el programa formativo expresa los itinerarios y se vinculan con otros resultados del área. <u>Observaciones:</u>
2.2.3.	Las evidencias de aprendizaje requieren una solución más comprometida conforme se desarrollan las asignaturas.		Seleccionar dos evidencias solicitadas cronológicamente. <u>Observaciones:</u>

EJE 3. DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN Y UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS**1. INDICADORES BÁSICOS**

	Indicador		Evidencia solicitada
3.1.1	Los criterios de evaluación de las competencias están establecidos en el programa/guía didáctica de la asignatura para cada resultado de aprendizaje.		Aportar matriz de evaluación de, al menos, tres trabajos solicitados en cada asignatura. <u>Observaciones:</u>
3.1.2	Los resultados de la evaluación formativa inciden en la evaluación final de las competencias.		Expresar la relación entre los tipos de evaluación formativa y sumativa con respecto a la evaluación de las competencias. <u>Observaciones:</u>
3.1.3	Los estudiantes valoran su desempeño en los distintos escenarios.		Señalar instrumentos aplicados e instancias de autoevaluación. <u>Observaciones:</u>
3.1.4	La evaluación entre pares de las evidencias de aprendizaje es parte de la evaluación de la/s asignatura/s.		Señalar instancias y porcentaje de incidencia. <u>Observaciones:</u>

2. INDICADORES AVANZADOS

	Indicador		Evidencia solicitada
3.2.1.	Los estudiantes son informados de los criterios de evaluación para las competencias establecidas y los resultados de aprendizaje esperados.		Señalar instancias de información. <u>Observaciones:</u>
3.2.2.	Los resultados de aprendizaje son utilizados para informar a los estudiantes de sus avances.		Señalar la forma en que se hace la devolución de los resultados. <u>Observaciones:</u>
3.2.3.	Los resultados de aprendizaje son utilizados para reforzar los procedimientos, corregir fallos y adquirir las competencias.		Señalar dos formas consideradas para compensar resultados de aprendizaje no logrados. <u>Observaciones:</u>

EJE 4. PARTICIPACIÓN DE AGENTES EN LA EVALUACIÓN**1. INDICADORES BÁSICOS**

	Indicador		Evidencia solicitada
4.1.1.	Existe participación de agentes educativos externos en el desarrollo de las asignaturas o módulos.		Señalar espacios y actividades en las que han participado en la formación agentes distintos al profesorado. <u>Observaciones:</u>

4.1.2.	Existe participación de agentes educativos externos en la evaluación de las asignaturas o módulos.	Señalar espacios y actividades en las que han participado en la formación y evaluación de las competencias agentes distintos al profesorado. <u>Observaciones:</u>
4.1.3.	La evaluación de los agentes externos incide en la evaluación final del desempeño del estudiante.	Señalar instancia y forma. <u>Observaciones:</u>
4.1.4.	El profesorado ha participado en actividades formativas para el cambio de modelo.	Identificar cursos, jornadas, redes, etc. <u>Observaciones:</u>
4.1.5.	Existe algún tipo de trabajo colaborativo entre el profesorado o innovación previa que sustenta la formación y evaluación por competencias.	Señalar actividad. <u>Observaciones:</u>

2. INDICADORES AVANZADOS

	Indicador	Evidencia solicitada
4.2.1.	Los estudiantes valoran el escenario en relación a su contribución a la adquisición de las competencias.	Señalar instrumentos que se utilizan y aspectos que valoran. <u>Observaciones:</u>
4.2.2.	Los estudiantes evalúan a los agentes externos en relación a su contribución a la adquisición de las competencias.	Señalar instrumentos que se utilizan y aspectos que valoran. <u>Observaciones:</u>
4.2.3.	Se reconocen aspectos de las competencias muy difíciles de evaluar en la práctica diaria.	Expresar la/s dificultad/es. <u>Observaciones:</u>

EJE 5. CONTEXTO ORGANIZATIVO DE LA TITULACIÓN**A. INDICADORES BÁSICOS**

	Indicador	Evidencia solicitada
5.1.1.	Existen estrategias institucionales para favorecer el diseño de formación y evaluación por competencias.	Señalar estrategias desarrolladas por la institución. <u>Observaciones:</u>
5.1.2.	Existen mecanismos de registro y monitorización de la evaluación por competencias.	Señalar la forma en que se monitoriza la evaluación por competencias. <u>Observaciones:</u>
5.1.3.	Las evidencias de aprendizaje solicitadas para cada curso se revisan y ajustan periódicamente.	Señalar aspectos revisados o ajustes efectuados. <u>Observaciones:</u>
5.1.4.	La institución ha promovido instancias formativas para el profesorado.	Identificar acciones formativas. <u>Observaciones:</u>
5.1.5.	La institución ha promovido instancias formativas para los responsables académicos o coordinadores de las titulaciones.	Identificar acciones formativas. <u>Observaciones:</u>
5.1.6.	Existe relación con otros agentes e instituciones ajenas a la universidad para desarrollar las propuestas de formación y evaluación por competencias.	Señalar qué instituciones y la forma en la que colaboran en el desarrollo de las competencias. <u>Observaciones:</u>

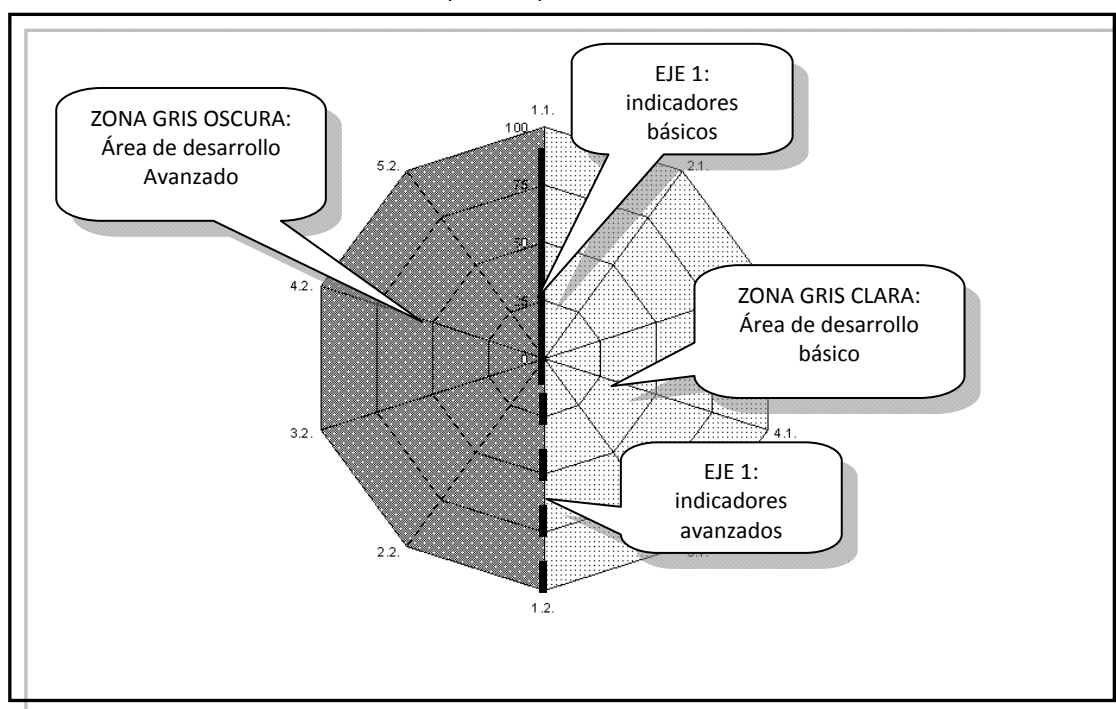
B. INDICADORES AVANZADOS

	Indicador	Evidencia solicitada
5.2.1.	El estudiante es contemplado en su diversidad a través de las decisiones de formación y evaluación específicas.	Señalar estrategias, módulos formativos, etc. que se hayan diseñado ad hoc. <u>Observaciones:</u>

5.2.2.	Se calcula la carga de trabajo del estudiante y se hacen revisiones y reajustes.	Señalar estrategias de identificación y seguimiento de la carga de trabajo del estudiante. <u>Observaciones:</u>
5.2.3.	El profesorado experimenta otros contextos universitarios y/o formativos.	Señalar estancias de profesores, experiencias o proyectos de colaboración que hayan favorecido la docencia activa e innovadora, relacionada con el desarrollo y evaluación de competencias. <u>Observaciones:</u>

Una vez completadas las 5 hojas de cálculo, automáticamente los resultados se traducen en un gráfico. Este gráfico se genera en la hoja llamada “GRÁFICO”. Esta representación permite observar las áreas logradas con respecto a la implantación del modelo y aquellas que son de desarrollo potencial (Cfr. Gráfico 3).

Gráfico 3: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: MECU



En el caso de la aplicación avanzada, luego de completar la lista de control se sugiere la reunión de las evidencias propuestas. Estas evidencias pueden ser evaluadas por un agente externo o por un equipo de profesores coordinado tomando como referencia los principios del modelo.

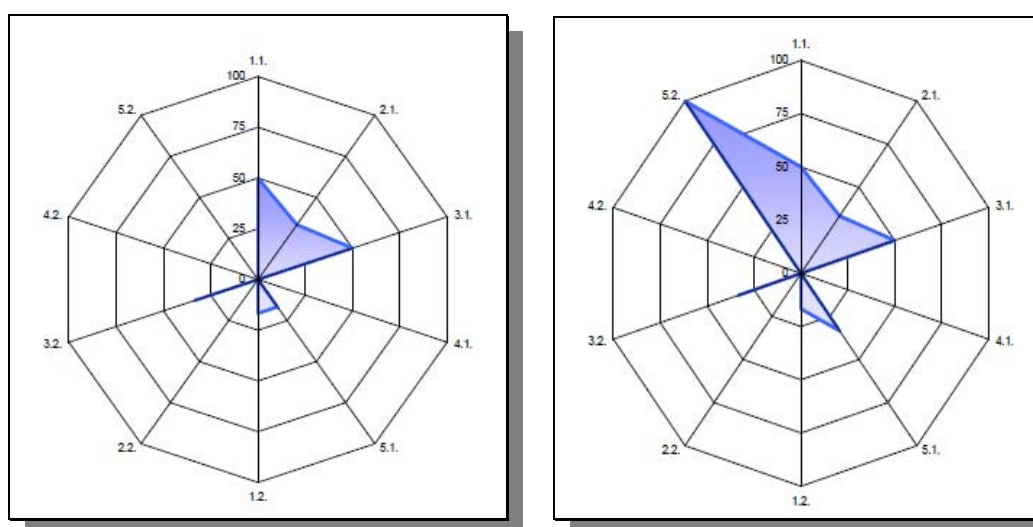
En este modo de aplicación es importante completar el apartado “observaciones” pues es la herramienta que recoge la reflexión sobre las evidencias solicitadas. La figura del evaluador externo o el equipo de profesores que ejerza esa función, podrá analizar las evidencias reunidas y detectar las áreas de mejora.

Análisis e interpretación de los resultados. Una vez completada la escala de verificación, el formulario permite observar los resultados a través de su expresión gráfica.

Como se ha mencionado anteriormente, los indicadores agrupados como *Indicadores básicos* se corresponden con requisitos de carácter formal en relación a la evaluación por competencias. Dado el contexto de aplicación del modelo, muchos de los indicadores pueden coincidir con las demandas de modelos de acreditación de las titulaciones, por ejemplo. Por otra parte, los indicadores señalados como *Indicadores avanzados* se corresponden con aspectos innovadores, propios de la cultura organizativa de un centro. Estos indicadores, sin ser esenciales a la evaluación por competencias, la acompañan y, en muchos casos se transforman en elementos que distinguen a la institución en la concepción, el diseño y la evaluación por competencias.

Con el fin de ilustrar, los gráficos que se presentan a continuación responden a distintas realidades de integración de la evaluación por competencias en las titulaciones. Por ejemplo, entre otros resultados que se pueden extraer de la interpretación, la figura de la derecha representa que la institución ha desarrollado más estrategias formativas para implantar el cambio de modelo que la representada en el lado izquierdo.

Gráfico 4: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Ejemplo de Matriz de resultados.



Enfatizando el carácter prospectivo, en el caso de ambas figuras, por ejemplo, puede ser útil para la titulación identificar qué acciones de mejora se establecen como prioritarias para integrar la evaluación por competencias, dado que los ejes que hacen referencia al diseño y desarrollo de la evaluación no obtienen una puntuación significativa.

8.3. Validación del modelo a través de expertos y de dos aplicaciones piloto

El proceso de validación en un diseño de carácter constructivista, desarrollado a través de estrategias de triangulación, es una *herramienta heurística que, no sólo amplía y enriquece la investigación, sino que la fortalece y consolida* (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 116). En relación al diseño y desarrollo general de la investigación, la validación del

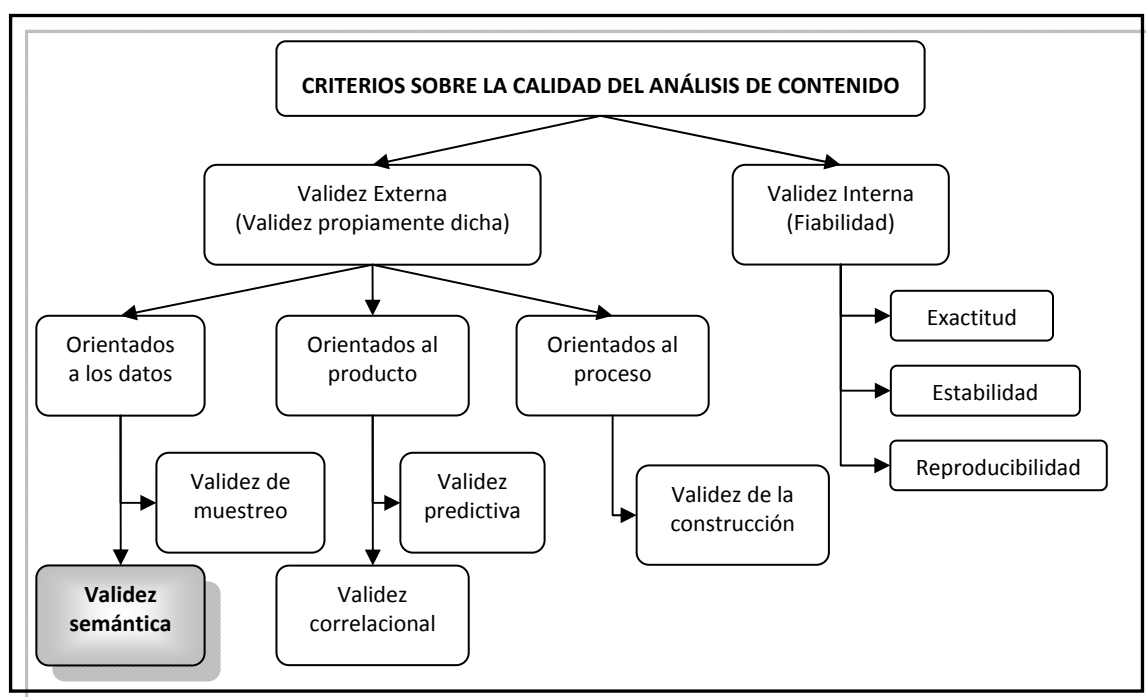
modelo significa la posibilidad de contrastar un proceso de construcción inductivo con referentes externos, ajenos al proceso de investigación.

La revisión de la literatura, reconoce la importancia de desarrollar diferentes tipos de validación. En este sentido, Krippendorff (1990) citando a Campbell (1957) distingue entre validez interna y externa. La validez interna designa la fiabilidad, *emplea criterios inherentes a un análisis y evalúa si los hallazgos de la investigación tienen alguna relación con los datos disponibles, pero sin decir cuál* (Krippendorff, 1990, p. 230). Siguiendo la idea del autor, la validez externa *evalúa el grado en que las variaciones inherentes al proceso del análisis se corresponde con las externas a él*, también reconoce si *los hallazgos representan a los fenómenos reales en el contexto de los datos, tal como se pretende*. En este sentido y considerando el contexto español actual, dado que el diseño y la aplicación del modelo tienen un carácter autodiagnóstico y formativo, la validez que se consideró más apropiada fue la validez externa.

Interesa indagar, en consecuencia, si el lenguaje y el contenido del modelo son interpretados y comprendido por los destinatarios. Es decir, si, tal y como señala Krippendorff, *representan a los fenómenos reales en el contexto de los datos*. Lo importante, en esta etapa, es que los procedimientos de análisis de contenido *sean sensibles al contexto*.

En la tipología que propone el autor, se distinguen tres clases de validez externa: orientada a los datos, al producto y al proceso (Cfr. Figura 33). Dentro de la validez orientada a los datos, distingue la validez semántica y la de muestreo.

Figura 33: Tipología de la verificación de la validez en el análisis de contenido. Fuente: Krippendorff (1990).

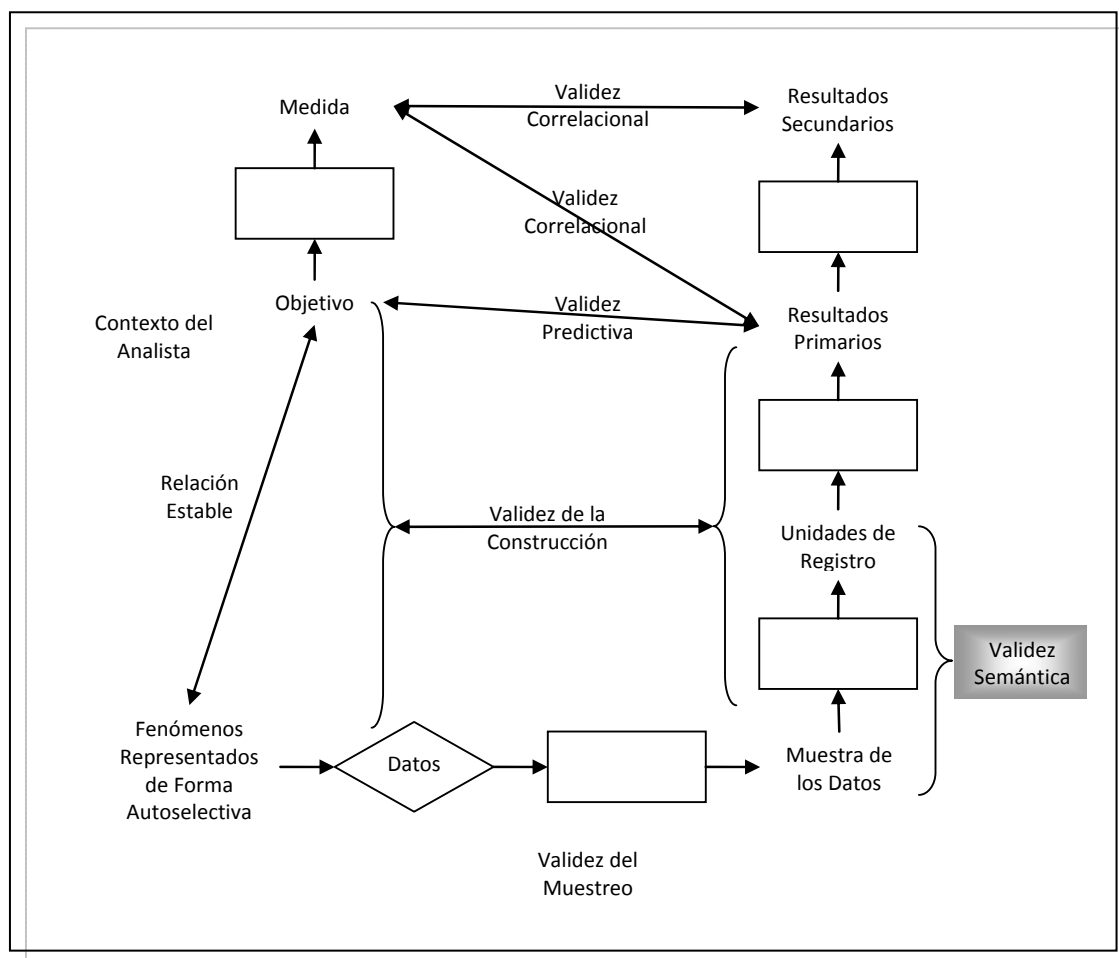


Para el proceso de validación se opta por la validez semántica puesto que *evalúa el grado en que un método es sensible a los significados simbólicos relevantes dentro de un contexto determinado* (Krippendorff, 1990, p. 231). El modelo, construido a partir de la integración de la literatura con el análisis de contenido del Estudio de Casos es,

en cierta medida, una síntesis del estudio formulada en forma propositiva. En consecuencia, conocer si la construcción desarrollada en el modelo es sensible (es decir, significativa, relevante, clara) al significado simbólico relevante del contexto universitario español (a lo que entienden los jueces por *evaluación por competencias*, por ejemplo) es un paso, dentro del proceso de validación al que se somete cualquier modelo.

Dentro de los diferentes tipos de validez, la validez semántica se utiliza en las primeras fases de un proceso de análisis de contenido, pero no se reduce a él (Cfr. Figura 34). En este caso, la consulta a expertos y las aplicaciones piloto persiguen la validez semántica del contenido del modelo desarrollado.

Figura 34: Comparaciones establecidas para diferentes tipos de validez. Fuente: Krippendorff (1990)



Como puede apreciarse en la Figura 34, la validez semántica recoge un aspecto de la validación del contenido, con lo cual se entiende como una etapa dentro de un complejo proceso de validación. Con esta opción, se reconoce la necesidad de que en un futuro se realicen sucesivas validaciones del modelo.

En consecuencia, dado que el análisis de contenido desarrollado enfatizó las categorías émicas, la *validación semántica es un punto de partida* en la integración del modelo de evaluación por competencias para el aprendizaje universitario.

“En el análisis de contenido se logra una alta validez semántica cuando la semántica del lenguaje de los datos se corresponde con la fuente, el receptor o cualquier otro contexto respecto del cual se examinan dichos datos. El interés por las categorías émicas o espontáneas, en lugar de las categorías éticas o impuestas

por el análisis refleja también la preocupación por la validez semántica” (Krippendorff, 1990, p. 231).

Aún así, como se ha mencionado, es importante considerar la necesidad de complementar este proceso de validación con otros propuestos en la tipología del autor, a fin de lograr una mayor consistencia con la finalidad de fortalecer y consolidar el proceso de investigación (Ruiz Olabuénaga, 1996) en el que se fundamenta el modelo.

8.3.1. Validación mediante Expertos

Selección de los expertos. Los criterios para definir a los expertos en esta fase continúan siendo los mismos que los detallados en la Tabla 40 del apartado 7.2.2. En esta fase de la investigación se priorizó la representatividad de las universidades, dado que el modelo se aplica en el ámbito universitario.

La solicitud de participación como Expertos en esta fase de la investigación se envió a las personas que se detallan en la Tabla 71.

Tabla 71: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo: Solicitudes de validación efectuadas. Relación de Expertos.

JUEZ/EXPERTO-A	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	PERSPECTIVA QUE APORTA A LA VALIDACIÓN	¿PARTICIPÓ EN INSTANCIAS PREVIAS DE LA INVESTIGACIÓN?	
				SI/NO	FORMA DE INTERVENCIÓN
Alegre de la Rosa, Olga	Universidad de las Palmas	Las Palmas, España	Académica; Gestión educativa; Agencia de calidad; Evaluación Externa	SI	EXPERTA
Armengol Asparó, Carmen	Universidad Autónoma de Barcelona	Barcelona, España	Académica; Gestión educativa;	SI	ESTUDIO DE CASOS/EXPERTA
Rodríguez Cortés, Carina	Centro Internacional de Educación Universidad La Salle	México	Académica, desarrollan modelo de evaluación por competencias.		NO
Astigarraga, Eugenio	Universidad de Mondragón	Mondragón, España	Académica, Formación Profesional	SI	EXPERTO
Blázquez Entonado, Florentino	Dpto. Ciencias de la Educación, Facultad de Educación Universidad de Extremadura	Badajoz, España	Académica		NO
Comas Acuña, Arturo	Universidad de Magdalena	Santa Marta, Colombia	Académica, desarrollan modelo de evaluación por competencias		NO
de Miguel Díaz, Mario	Universidad de Oviedo	Oviedo, España	Académica		NO
Echeverría Samanes, Benito	Universidad de Barcelona	Barcelona, España	Académica, Formación Profesional	SI	EXPERTO

JUEZ/EXPERTO-A	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	PERSPECTIVA QUE APORTA A LA VALIDACIÓN	¿PARTICIPÓ EN INSTANCIAS PREVIAS DE LA INVESTIGACIÓN?	
				SI/NO	FORMA DE INTERVENCIÓN
Escudero Muñoz, Juan Manuel	Universidad de Murcia	Murcia, España	Académica		NO
Fernández March, Amparo	Universidad politécnica de Valencia	Valencia, España	Académica; Gestión educativa	SI	EXPERTA
Figueras, Pilar	Universidad de Barcelona	Barcelona, España	Académica, Metodológica		NO
Gil Flores, Javier	Universidad de Sevilla	Sevilla, España	Académica		NO
González Sanmamed, Mercedes	Universidad de La Coruña	La Coruña, España	Académica; Gestión educativa.		NO
José Ginés Mora	University of London-IHME-OCDE (Institutional Management in Higher Education)	Londres, Reino Unido	Consultor internacional. Académica	SI	EXPERTO
Landeros, Joan	Centro Internacional de Educación Universidad La Salle, miembro de CONAHEC	México	Consultora internacional. Académica, desarrollan modelo de evaluación por competencias	SI	EXPERTA
Malpica Basurto, Federico	Grupo IRIF- Edit. Graó	Barcelona, España	Modelo SCALAE de Evaluación de la Calidad Educativa		NO
Marmolejo, Francisco	University of Arizona, CONAHEC Consortium for North American Higher Education Colaboration	Arizona, Estados Unidos	Consultor internacional. Académica, desarrollan modelo de evaluación por competencias	SI	EXPERTO
Navío Gámez, Antoni	Universidad Autónoma de Barcelona	Barcelona, España	Académica y Formación Profesional.	SI	EXPERTO
Pélach, Joaquim	Universidad de Girona	Girona, España	Académica		NO
Pérez, Jordi	Universidad Pompeu Fabra	Barcelona, España	Académica, desarrollan modelo de evaluación por competencias	SI	ESTUDIO DE CASOS
Rauret, Gemma ²⁹	Aneca	Madrid, España	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación		NO

²⁹ Al momento de solicitar la participación como Experta, la Dra. Rauret ejercía como Directora de la Aneca, cargo que al cierre de esta Tesis desempeña la Dra. Zulima Fernández.

JUEZ/EXPERTO-A	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	PERSPECTIVA QUE APORTA A LA VALIDACIÓN	¿PARTICIPÓ EN INSTANCIAS PREVIAS DE LA INVESTIGACIÓN?	
				SI/NO	FORMA DE INTERVENCIÓN
Rodríguez Espinar, Sebastián	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU)	Barcelona, España	Agencia Autonómica Calidad y Acreditación		NO
Tejada Fernández, José	Universidad Autónoma de Barcelona	Barcelona, España	Académica y Formación Profesional.	SI	EXPERTO
Villar Angulo, Luis Miguel	Universidad de Sevilla	Sevilla, España	Académica		NO

La Tabla 71, además de presentar la relación de solicitudes efectuadas a los Expertos, también muestra la distribución de los expertos según su participación o no en momentos previos de la investigación. Este criterio se consideró importante en la selección inicial de los jueces puesto que permitiría garantizar nuevas perspectivas para triangular la información.

Sobre las 24 solicitudes efectuadas, se obtuvieron 18 respuestas al cuestionario, lo que significa que un 75% de los Jueces respondió a la petición (Tabla 72).

Tabla 72: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo: resultados de las solicitudes de validación efectuadas.

	SOLICITUDES EFECTUADAS		RESPUESTAS OBTENIDAS	
TOTAL solicitudes de participación	24	100%	18	75%

Dentro del 75% de respuestas obtenidas, pueden efectuarse algunas observaciones sobre la distribución de los Expertos en relación a los criterios de selección. Por ejemplo, los jueces pertenecen a 13 universidades distintas; de los 18 jueces, 13 no participaron en procesos previos de la investigación, como por ejemplo haber sido consultados como Expertos para la selección de Casos; 12 jueces se consideran expertos en el tema de competencias, debido a sus publicaciones o experiencia, mientras que los 6 restantes son especialistas en otros ámbitos, como el metodológico, entre otros; 9 jueces de los 18 son académicos del área de Didáctica y Organización Escolar, lo que permite recoger la perspectiva del área del conocimiento desde la que se plantea esta investigación. La Tabla 73 presenta las diferencias entre las solicitudes efectuadas y las respuestas obtenidas considerando algunos criterios de selección.

Tabla 73: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo, observaciones sobre la relación entre las solicitudes de validación efectuadas y respuestas obtenidas.

CRITERIOS CONSIDERADOS	SOLICITUDES EFECTUADAS	RESPUESTAS OBTENIDAS
Expertos PARTICIPANTES en fases previas de la investigación	11	5
Expertos NO PARTICIPANTES en fases previas de la investigación	13	13
Expertos pertenecientes al ámbito de la formación profesional	4	2
Expertos con publicaciones reconocidas en el tema de estudio y/o proyectos de investigación competitivos en el tema.	15	12
Instituciones universitarias representadas	16	13

CRITERIOS CONSIDERADOS	SOLICITUDES EFECTUADAS	RESPUESTAS OBTENIDAS
Instituciones universitarias españolas	12	11
Instituciones universitarias no españolas	4	2
Instituciones no universitarias representadas	1	1
Expertos vinculados al área de métodos de investigación y diagnóstico en educación.	3	3
Expertos vinculados al Área de Didáctica y Organización Escolar	9	9
Expertos vinculados a la gestión de los nuevos grados.	6	6
Expertos relacionados con agencias de calidad y acreditación/vinculados a procesos de evaluación externa.	3	2

Como puede apreciarse en la Tabla 73, la diversidad de perspectivas, países, sistemas educativos, instituciones, áreas de conocimiento y roles fue un criterio prioritario en la selección de los Expertos a fin de que la consulta garantizara la mayor representatividad posible.

Construcción de un instrumento de validación. El instrumento de validación se constuyó siguiendo el propósito de la validación semántica con la finalidad de registrar la valoración que efectuarían los Expertos. Para la construcción se llevó a cabo el siguiente proceso:

1. Determinación de los criterios de validación.
2. Construcción del instrumento de validación.
3. Elaboración de documentación explicativa para los jueces.
4. Análisis e integración de los resultados de las respuestas obtenidas.

Criterios de validación. El procedimiento de diseño y construcción del modelo, se propuso identificar aquellos indicadores más representativos de la evaluación por competencias en el ámbito universitario. El procedimiento de validación en concreto, buscó conocer si los Expertos para cada eje del modelo consideraban unívoco, relevante y pertinente el indicador y relevante o no la evidencia solicitada.

Este propósito se determinó expresamente puesto que, dada la complejidad del tema y la amplitud de interpretaciones que se dan sobre las competencias, este proceso se considera como punto de partida para integrar el nuevo modelo en las titulaciones de Grado del contexto español.

En consecuencia, se establecieron tres criterios para la validación de los indicadores: univocidad, pertinencia e importancia, y uno para la evidencia: relevancia (Cfr.Tabla 74). Dado el tipo de validez buscado, la escala que se consideró más apropiada es dicotómica [contiene sólo los valores SI/NO]. Se descartó considerar matices o grados en los criterios de valoración puesto que la validación buscó *discriminar* si *efectivamente* cada indicador era unívoco, pertinente e importante para desarrollar la evaluación por competencias desde el punto de vista de los Expertos.

Los criterios establecidos se integraron en una plantilla. Además de la valoración de cada ítem, la plantilla desarrollada contempló un apartado denominado "Observaciones". Este apartado, de carácter abierto, permitió recoger otras aportaciones de los jueces. Un fragmento de la plantilla construida se presenta en la Tabla 75.

Tabla 74: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del Modelo, Criterios de evaluación para los Jueces.

CRITERIO	ESCALA DE VALORACIÓN	DESCRIPCIÓN
UNIVOCIDAD DEL INDICADOR	SI se tilda	El indicador/evidencia es claro/a y preciso/a, su semántica y sintaxis son apropiadas.
	NO se tilda	El indicador/evidencia es ambiguo/a, poco claro/a. Se hace necesario reformularlo/a.
PERTINENCIA DEL INDICADOR	SI se tilda	El indicador/evidencia se corresponde conceptualmente con el modelo de evaluación por competencias propuesto.
	NO se tilda	El indicador/evidencia no se corresponde conceptualmente con el modelo de evaluación por competencias.
IMPORTANCIA DEL INDICADOR	SI se tilda	La presencia del indicador es representativa de la evaluación por competencias en la universidad.
	NO se tilda	La presencia del indicador no es representativa de la evaluación por competencias en la universidad.
RELEVANCIA DE LA EVIDENCIA	SI se tilda	La evidencia solicitada representa significativamente al indicador.
	NO se tilda	La evidencia solicitada no representa al indicador de modo significativo.

La plantilla diseñada permite tildar la casilla correspondiente a cada indicador cuando se considera unívoco, pertinente o importante y, sólo en el caso de considerar relevante la evidencia solicitada para cada uno. El Anexo 9 contiene el instrumento de validación completo.

Tabla 75: Modelo de evaluación por competencias en la universidad. Fase 3: Validación del modelo, plantilla de evaluación para los Jueces (fragmento).

I. Trazado de la Formación por Competencias					
	Evaluación de los indicadores			RELEVANCIA DE LA EVIDENCIA	OBSERVACIONES
	UNIVOCIDAD	PERTINENCIA	IMPORTANCIA		
1.1.1.	☐	☐	☐	☐	
1.1.2.	☐	☐	☐	☐	
1.1.3.	☐	☐	☐	☐	
1.1.4.	☐	☐	☐	☐	
1.2.1.	☐	☐	☐	☐	
1.2.2.	☐	☐	☐	☐	
1.2.3.	☐	☐	☐	☐	
1.2.4.	☐	☐	☐	☐	
1.2.5.	☐	☐	☐	☐	
1.2.6.	☐	☐	☐	☐	

Procedimiento de validación. El procedimiento desarrollado consistió en el envío a los jueces de la carta con la solicitud de validación, a través del correo electrónico, y dos documentos adjuntos. Como se señaló en el apartado Selección de los Expertos se enviaron 24 solicitudes y se obtuvieron 18 respuestas, que corresponden a un 75%.

De los dos documentos adjuntos a la solicitud, el primero contuvo una carta de presentación e introducción a la investigación, donde se explicitaron el contexto, una reseña del proceso de investigación y las finalidades del instrumento de validación (Cfr. Anexo 10). Se incluyó un agradecimiento inicial por la participación como juez experto. La Ilustración 7 recoge un modelo de solicitud como ejemplo.

Ilustración 7: Proceso de investigación. Fase 3. Validación del Modelo: Solicitud de participación para los Jueces (modelo de carta).

Bellaterra,/.../2009

Estimado Dr/a. XXXX,

Mi nombre es María José García San Pedro y me encuentro desarrollando la Tesis Doctoral “Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad”. Esta investigación la llevo a cabo en el marco del Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona bajo la dirección del Dr. Joaquín Gairín Sallán.

Dada su reconocida trayectoria profesional y los aportes que ha realizado al tema objeto de la investigación, solicito su participación como JUEZ/EXPERTO en la validación del Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (M.E.C.U.).

Este instrumento está construido a partir de los resultados de un estudio de casos desarrollado entre 12 titulaciones del contexto español. En documentos adjuntos se presenta una reseña muy breve del proyecto de investigación, del modelo de evaluación por competencias resultante y del instrumento que aplicarían las titulaciones para verificar la implantación de este modelo evaluativo, así como también las indicaciones para realizar la validación que se le solicita.

Si acepta ser JUEZ en este proceso de investigación le agradeceré complete la hoja titulada PLANTILLA DE VALIDACIÓN del documento MODELO MECU-VALIDACIÓN.xls, guarde, por favor, las modificaciones hechas al documento y lo devuelva antes del 26 de Octubre próximo.

Agradezco una vez más su atención, su colaboración y los aportes que pueda efectuar.

Quedo a la espera de su respuesta.

Reciba un cordial saludo,

María José García San Pedro

El resto del documento se dividió en tres partes. La primera parte, denominada MECU: *Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad*, donde se expusieron brevemente los fundamentos del modelo. La segunda parte contenía el título, los objetivos y una explicación del cuestionario a validar. La tercera parte presentaba las *Indicaciones para la validación del modelo* y contenía la escala de valoración, que sirvió como indicador para realizar el juicio valorativo sobre cada ítem.

El segundo documento contenía el modelo y la *Plantilla de validación* con los campos de respuesta activos para los 43 ítems del instrumento (Cfr. Anexo 9)

A partir de algunas respuestas recibidas, se concretaron cuatro entrevistas de profundización sobre la validación efectuada: una con el Dr. José Tejada Fernández (UAB), otra con el Dr. Sebastián Rodríguez Espinar (AQU), una tercera con el Dr. Federico Malpica (Grupo IRIF) y finalmente con el Dr. J.M. Escudero Muñoz (UOViedo). Cabe destacar que, además de completar la matriz de validación se obtuvieron valoraciones complementarias de la Dra. González Sanmamed (UdC), del Profesor Eugenio Astigarraga (UMondragón), del Dr. José Ginés Mora (London Univ.) y del Dr. Francisco Marmolejo (Univ. of Arizona). Se agradece especialmente a todos los jueces la colaboración prestada en la evaluación del instrumento.

Los resultados del proceso de validación se consignan en el *Capítulo 13 Resultados de la validación del Modelo*.

8.3.2. Aplicaciones piloto

Dos de los Jueces consultados, aplicaron el modelo en las titulaciones en las que se desempeñan profesionalmente. Estas titulaciones tienen implantado el primer año del Grado y no formaron parte del Estudio de Casos. La Dra. Mercedes González Sanmaned aplicó el modelo en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de La Coruña, que comenzó a impartirse en el curso 2009-2010, mientras que los profesores Sr. Eugenio Astigarraga y Sra. Arantza Mongelos de la Universidad de Mondragón lo aplicaron también en la misma titulación.

Caso Mondragón. La Universidad de Mondragón es una Universidad de iniciativa y vocación sociales, declarada de utilidad pública y sin ánimo de lucro. Pertenece a la Corporación Cooperativa MCC lo que permite mantener a los estudiantes una estrecha relación con la realidad laboral.

La finalidad del modelo de aprendizaje de la Universidad de Mondragón denominado Proyecto Mendeberri es capacitar a las personas para que acepten su propia formación, trabajen en equipo, dirijan los proyectos, tomen las decisiones, negocien y se comuniquen. Supone también el cambio y diversificación de los roles y funciones del profesor a quien se le atribuye la función de tutor. Los contenidos se plantean en forma interdisciplinar y se abordan mediante equipos de trabajo.

En el grado de Educación Primaria, las prácticas externas que realizan los alumnos constituyen uno de los pilares sobre los que se sustenta el programa formativo. El plan de Grado en Educación Primaria incluye 44 ECTS de prácticas externas de carácter obligatorio (en 2º curso 8 créditos, en 3º 6 y en 4º 30 créditos respectivamente) incluidos todos ellos en la materia “Prácticas externas”. Desde 1976 la Facultad HUHEZI cuenta con experiencia en la organización de estas prácticas y ha creado una red de centros de Educación Primaria y de otras unidades que realizan una labor educativo-formativa (escuelas, centros penitenciarios, centros de educación para adultos, hospitales, equipamientos extra escolares, actividades educativas de tiempo libre, etc.).

La aplicación del modelo en este caso consistió en el completamiento del formulario y la reunión de evidencias basadas en los documentos elaborados por el profesorado de la titulación. Asimismo, los expertos enviaron observaciones y reflexiones sobre la aplicación del modelo que se integraron en los resultados generales del proceso de validación.

Caso Coruña. La Universidad de La Coruña ha desarrollado una herramienta informática que ha permitido avanzar en el trazado de las competencias, determinar las estrategias de enseñanza, las metodologías de trabajo y los agrupamientos que se llevan a cabo en los nuevos planes de estudio. Asimismo, la guía cuenta con un detallado apartado de evaluación, donde se indican las metodologías y el porcentaje que representa cada una en la calificación final de la asignatura. La información se encuentra en línea³⁰.

³⁰ La guía docente completa de cada asignatura de la titulación se halla disponible en línea. Puede consultarse el siguiente link: https://campusvirtual.udc.es/guiadocente/guia_docent/index.php?centre=652&ensenyament=652G02&consulta=assignatures&idioma=&font=10.

La titulación de Grado en Educación Primaria, Caso en el que se aplica el modelo, ha comenzado a impartirse en el curso 2009-2010, por lo que en el momento de la aplicación había finalizado el primer trimestre del primer curso académico.

La aplicación del modelo en este caso consistió en el completamiento del formulario en su versión simplificada y el envío de las observaciones para la mejora del modelo. Estas observaciones hacen referencia a las dificultades y posibilidades halladas en la aplicación del modelo, no sobre los resultados obtenidos como instrumento de autodiagnóstico. Estas valoraciones, al igual que las del Caso Mondragón, se integraron en los resultados generales de la validación del modelo.

8.4. A modo de síntesis

Este Capítulo 8 ha presentado el proceso de construcción y validación del Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (M.E.C.U.).

Este Capítulo se corresponde con la Tercera Fase del proceso de investigación. El propósito de esta fase fue responder al objetivo general de *diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad española* y, concretamente, a los objetivos específicos 3, 4 y 5 definidos en el Capítulo 1.

Esta fase se desarrolla en dos etapas: la primera corresponde al diseño y construcción del modelo y la segunda presenta el proceso de validación del modelo construido.

La construcción del modelo integra la revisión de la literatura, el enfoque de la investigación, los resultados del Estudio de Campo así como también, la consulta efectuada a Expertos.

El proceso de trabajo establecido permitió elaborar el diseño del modelo de evaluación por competencias. Para elaborar el diseño operativo del modelo se estableció que debía reunir tres criterios que respondieran a un carácter diagnóstico, formativo y prospectivo. En relación a la aplicación, los criterios de diseño que se priorizaron fueron la agilidad, la practicidad, la flexibilidad y la dinamicidad.

El modelo resulta en un cuestionario dividido en cinco ejes cuyos indicadores permiten identificar elementos básicos y avanzados que caracterizan la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias. El desarrollo de este proceso se describió con detenimiento en el apartado 8.2. *Diseño y construcción del modelo*.

La validación del modelo construido sigue el mismo esquema de trabajo anterior y da respuesta al objetivo específico 5.

La validación del modelo significa la posibilidad de contrastar un proceso de construcción inductivo con referentes externos, ajenos al proceso de investigación. Interesó indagar, en consecuencia, si el lenguaje y el contenido del modelo son interpretados y comprendido por los destinatarios. Lo importante, en esta etapa, es que los procedimientos de análisis de contenido *sean sensibles al contexto*.

En consecuencia, para esta fase se decide validar el modelo a través de una consulta a Expertos. La consulta se efectuó a 24 Expertos y se obtuvieron 18 respuestas al cuestionario, lo que significa que un 75% de los Jueces respondió a la petición.

Por otra parte, la colaboración de dos de los Expertos posibilitó que el modelo se aplicara en forma piloto en dos titulaciones. Estas titulaciones no habían formado parte del Estudio de Casos, lo que permitió un mayor contraste del modelo. Finalmente, también se realizaron cuatro entrevistas de profundización. Todo el proceso desarrollado se describe con detenimiento en el apartado 8.3 *Validación del modelo a través de expertos y de dos aplicaciones piloto*.

En consecuencia, se obtiene un modelo operativo que permite diagnosticar la integración de la evaluación por competencias en un espacio formativo, con respecto a los resultados obtenidos en el Estudio de Casos desarrollado en el contexto español. El modelo considera los factores y las acciones organizativas que favorecen y desarrollan el enfoque por competencias. Los resultados de la Tercera Fase del proceso de investigación se integran en el Capítulo 12.



CAPÍTULO 9. EL CONTROL DE CALIDAD DEL PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Aceptando la visión de Atkinson (1992) como punto de partida, que sostiene que las limitaciones humanas y metodológicas no tienen que llevarnos a *abandonar el intento de producir relatos del mundo disciplinados, coherentes, metódicos y sensibles* (Atkinson, 1992 citado por Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 85) cabe afirmar que, desde el inicio, en el proceso de investigación se han considerado, una serie de criterios de calidad con la finalidad de lograr un mayor rigor en la investigación. Entre los criterios tomados en cuenta se hallan principalmente tres: (a) las características del control de calidad desarrollado, (b) los criterios en los que se ha fundamentado la toma de decisiones y (c) las consecuencias para el proceso de investigación.

A lo largo de este Capítulo se presentan las consideraciones sobre ellos.

9.1. Fundamentos y criterios del proceso de control de calidad

Como se ha mencionado, el enfoque multimétodo, que caracteriza a la investigación cualitativa da lugar al empleo de diversas técnicas a fin de lograr una “convergencia metodológica”. La búsqueda de coherencia, sistematicidad y rigor metodológico es una preocupación constante. Es por esto que, en palabras de Pérez Serrano (1994) el enfoque cualitativo

“caracterizado (...) como global, holístico, complejo, cambiante, pero con un diseño flexible y emergente, es decir, no preconcebido, tiene que dar lugar a una investigación creíble y fiable” (Pérez Serrano, 1994, p. 77).

Por otro lado, el realismo analítico y el constructivismo aportan elementos propios sobre la validez de la investigación cualitativa. El realismo analítico entiende que el mundo social es un mundo interpretado, no un mundo literal, continuamente sometido a la construcción (deconstrucción) del interaccionismo simbólico. Los aportes de Altheide y J. Johson y de Morgan (1983) son referenciados por Ruiz Olabuénaga (1996, p. 98) para afirmar que se hace necesario aplicar una *ética etnográfica* que considere la validez de contenido y la validez de acceso metodológico.

Tabla 76: Tipos y criterios de validez en la investigación constructivista. Fuente: Ruiz Olabuénaga (1996).

TIPO DE VALIDEZ	CARACTERÍSTICA	CRITERIOS DE VALIDEZ
VALIDEZ DE CONTENIDO	Se fundamenta en que el mundo social es un mundo interpretado por los sujetos estudiados y por el investigador, que pretende representar el fenómeno estudiado.	Los criterios generales de calidad cualitativa son cuatro: Plausibilidad Credibilidad Relevancia Importancia del tema.
VALIDEZ DE ACCESO METODOLÓGICO	La ética de esta modalidad es asumir que todo conocimiento es perspectivístico, en consecuencia exige que se exprese el punto de vista del investigador y se proponga como audiencia inmediata la audiencia académica. Características: Acceso hermenéutico: Los sujetos de estudio se enmarcan en un espacio y tiempo concretos, lo que permite al investigador “entrar en su mundo” Carácter incompleto del conocimiento: Dimensiones implícitas y tácitas Inaccesibilidad del conocimiento: sentido primero y sentido segundo	Superar la “crisis de la representación del significado”: capacidad del investigador para comprender, interpretar y reconstruir el significado expresado por los sujetos. Justificación detallada de la interpretación efectuada: justificación del paso de lo implícito a lo explícito. Sesgo de la comunicación: el conocimiento tácito es el que mayormente define la situación, no es textual, representa una dificultad para la comunicación.
VALIDEZ DE LA COMUNICACIÓN DE LOS RESULTADOS	El realismo analítico considera relevante el modo en que se dan a conocer los resultados para preservar el rigor analítico. Las decisiones sobre cómo presentar informes de investigación no deben ser consideradas arbitrarias, sino una fase más de todo el proceso de investigación.	Criterios propuestos por Lofland y rescatados por Ruiz Olabuénaga (1996, p. 103) son los siguientes: Inmediatez del reportaje: fuente del relato (primera mano, segunda...) Colocación espacial del informante: Condicionamientos del informador para captar el contenido de su información. Posición social provocadora de sesgos: la relación del informante con el informado, puede provocar sesgos pretendidos o involuntarios. Sesgos provenientes del interés del investigador informado: pueden deformar los informes. Garantías previas del informante y del propio investigador: la experiencia previa influye sobre el nivel de credibilidad

Sin llegar a la visión radical del constructivismo que sostiene que los criterios de autenticidad y credibilidad deben sustituir a los de validez, fiabilidad y generabilidad, se reconoce que, aunque diferentes en su naturaleza, se deben considerar criterios de excelencia propios para cualquier investigación. Por ejemplo, Goetz y LeCompte (1988) postulan la necesidad de un control de calidad del diseño etnográfico, que puede hacerse extensivo a los diseños fenomenológicos. Los autores persiguen el objetivo de trasladar esos criterios de calidad y adaptarlos a la modalidad de investigación cualitativa.

Por su parte, Thomas Skrtic (1985 citado por Ruiz Olabuénaga, 1996) propone una serie de técnicas que considera más eficaces para evaluar los criterios de validez de una investigación concreta, de tipo cualitativo. Estas técnicas hacen referencia a la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Cfr. Tabla 77).

Tabla 77: Control de Calidad del proceso de investigación. Técnicas de confiabilidad. Fuente: Skrtic (1985, citado por Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 110).

CONFIABILIDAD	TÉCNICAS
RESPECTO A LA CREDIBILIDAD	Observación persistente: Enfoque intenso en aquellos puntos de la situación que son más característicos. Triangulación: Garantizar una variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas (teorías) y de métodos, contrastando unos con otros para confirmar datos e interpretaciones. Control de miembros: Examen continuo de datos e interpretaciones con los miembros de los diversos grupos y audiencias de los que han sido extraídos los datos.
RESPECTO A LA TRANSFERIBILIDAD	Muestreo teórico/intencional: buscando maximizar el objeto y la amplitud de la información recogida y, con ello, iluminar los factores más necesarios a la hora de comparar dos contextos para estudiar sus semejanzas. Descripción espesa: Descripciones llenas y densas que suministren una base de sustancia para los juicios de semejanza.
RESPECTO A LA DEPENDENCIA	Auditoría de dependencia: El proceso de control seguido por el investigador es examinado por un investigador externo para determinar si los procesos de investigación seguidos caen dentro del esquema de una práctica profesional aceptable.
RESPECTO A LA CONFIRMABILIDAD	Auditoría de confirmabilidad: Por la que se controla a través de un agente externo la relación existente entre los datos brutos y las deducciones e interpretaciones que el investigador interno extrae de ellos.

Tanto la Tabla 76 como la Tabla 77 ofrecen referentes para desarrollar el control de calidad del proceso general de la investigación.

“Como criterio de validez, debe admitirse que, del mismo modo que el investigador debe responsabilizarse de sus decisiones teóricas (contenido) y metodológicas (acceso), debe tomar las decisiones textuales (formato) y representativas de manera responsable.” (Atkinson, 1992 citado por Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 102)

La calidad de la investigación tiene varios referentes que considerar, no sólo se corresponde con las decisiones teóricas y metodológicas, sino también alcanza la forma de organizar y presentar los resultados.

9.2. Estrategias de triangulación

La preocupación constante que ha guiado esta investigación es la de haber reunido suficientes evidencias y realizado los procedimientos necesarios a fin de asegurar la validez y la fiabilidad del proceso desarrollado. La triangulación es *básicamente un mecanismo de control de calidad* (Ruiz Olabuénaga, 1996, p. 110) de la investigación. Supone una selección variada de perspectivas, sujetos, situaciones, procedimientos, entre otros elementos, a fin de que el fenómeno sea explorado desde sus múltiples facetas. En palabras de Pérez Serrano:

“Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo (...) utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos” (Pérez Serrano, 1994, p. 81).

Y más adelante agrega:

“...los datos cualitativos, por su misma esencia están abocados a problemas de consistencia. Es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica” (Pérez Serrano, 1994, p. 81).

La causa más importante que hace necesario recurrir a esta aplicación estriba en que los datos cualitativos no poseen la misma consistencia que los cuantitativos. Los datos cualitativos están unidos necesariamente a la interpretación y a la subjetividad del investigador, en consecuencia la triangulación es el procedimiento que puede solventar esta debilidad y aspirar a la objetividad, la transferibilidad y la comunicabilidad del espíritu científico. Por esta razón, la triangulación *es precisamente un intento de alternar planteamientos distintos para abordar un mismo problema controlando así y elevando el nivel de calidad de sus conclusiones* (Ruiz Olabuénaga, 2003, p. 176).

Pérez Serrano (1994) presenta seis clases de triangulación: de tiempo, de espacios, de niveles combinados, teórica y de investigadores. Esta tipología se explica en la Tabla 78.

Tabla 78: Control de calidad del proceso de investigación. Tipos de triangulación. Fuente: Pérez Serrano (1994)

TIPOS	CONCEPTUALIZACIÓN
DE TIEMPO	Intenta considerar el factor de cambio y el de proceso mediante la utilización del diseño de cortes a través de secciones y mediante diseños longitudinales para analizar tendencias a lo largo del tiempo.
DE ESPACIOS	Utiliza técnicas similares a través de diferentes culturas
NIVELES COMBINADOS	Combina el nivel individual, el interactivo (grupal) y el nivel de colectividades y organizacional, cultural o social.
TEÓRICA	Se basa en la preferencia de teorías alternativas o competitivas sobre la utilización de un solo punto de vista. Se emplean diferentes perspectivas coincidentes en un mismo objetivo.
DE INVESTIGADOR	Verificación intersubjetiva
METODOLÓGICA	Utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. Se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos.

La triangulación con respecto al diseño de la investigación desarrollado en esta Tesis es entendida como una articulación sincrónica al mismo tiempo que diacrónica. Esto significa que a la vez que se buscó obtener la mayor diversidad de fuentes e informantes en cada uno de los casos, se pensó también en mantener estos criterios a lo largo de todo el proceso de investigación. Por esta razón se aplicaron estrategias de triangulación con respecto al diseño de investigación, a la aplicación de instrumentos y recogida de información, a la integración de los resultados y construcción del modelo.

La Tabla 79 integra la tipología de estrategias de triangulación de Pérez Serrano (1994) y las técnicas de triangulación propuestas por Thomas Skrtic (1985). Se presenta a continuación, la relación y los momentos en que los tipos de triangulación y las técnicas mencionadas se aplicaron en el diseño y desarrollo del proceso de investigación de esta Tesis.

Tabla 79: Control de calidad del proceso de investigación. Tipos de triangulación aplicados al proceso de investigación. Fuente: Adaptación de Pérez Serrano (1994) y Skrtic (1985)

TIPOS DE TRIANGULACIÓN	CONSIDERACIONES SOBRE LA TRIANGULACIÓN EN EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN		
	DISEÑO	SELECCIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS	ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS
DE TIEMPO	Fase 1, 2 y 3 del Desarrollo del Estudio de Campo	Los grupos de discusión se desarrollan según las necesidades. Primero validación conceptual y segundo verificación y ajustes de indicadores.	Se contrastan las informaciones entre los momentos de la investigación.
DE ESPACIOS	Máxima variación en lugares (geográficamente dispersos y diversos), espacios (Visitas de Campo)	Se consideran los espacios para la aplicación de instrumentos en forma individual y conjunta.	Se contrasta la información entre el aporte de los distintos Casos
NIVELES COMBINADOS	Se combinan momentos de análisis deductivo, inductivo y mixtos.	Instrumentos de aplicación individual, grupal, y colectiva.	Contraste de niveles recogido en el informe de resultados.
TEÓRICA	La revisión de modelos de distintos contextos permite anticipar elementos críticos a considerar.	Se consideran distintas tipologías hasta encontrar las más adecuadas al objeto de estudio.	Contraste de los resultados del estudio de Casos, con las respuestas de los jueces sobre la validación y la revisión de la literatura.
DE INVESTIGADOR	Verificación del diseño con el Director de la Tesis y con otros expertos.	Sesiones de control con investigadora externa al proceso.	Revisión de los resultados por el Director de la Tesis y dos investigadores externos al proceso.
METODOLÓGICA	Máxima variación posible según las Fases y las posibilidades de las Visitas de Campo.	Los instrumentos seleccionados se combinan según las posibilidades pero permanecen constantes a lo largo del proceso.	Descripción densa de los resultados, sustentada a través de los registros.

Con objeto de contrastar otro enfoque sobre el control de calidad, la Tabla 80 presenta el análisis del proceso de investigación y el diseño y validación del modelo considerado bajo la óptica de Goetz y LeCompte (1998) y Yin (1994). Sólo se completan en la Tabla 80 los aspectos que corresponden al proceso de investigación desarrollado.

Tabla 80: Control de calidad del proceso de investigación. Criterios de validez propuestos de Goetz y LeCompte (1998) y Yin (1994) aplicados al proceso de investigación y diseño y validación del modelo.

CRITERIOS DE VALIDEZ	FASES 1 Y 2 DEL ESTUDIO DE CAMPO				DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL MODELO
	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	RECOLECCIÓN DE DATOS	COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA	ANÁLISIS DE DATOS	
VALIDEZ DE CONSTRUCCIÓN	Consideraciones a partir del estudio exploratorio.	Ampliación de la muestra. Evidencias de múltiples fuentes e instrumentos.			Construcción de indicadores a partir de la confrontación de la teoría con los resultados del Estudio de Casos.

CRITERIOS DE VALIDEZ	FASES 1 Y 2 DEL ESTUDIO DE CAMPO				DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL MODELO
	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	RECOLECCIÓN DE DATOS	COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA	ANÁLISIS DE DATOS	
VALIDEZ INTERNA		Desarrollo de grupos de discusión para ajustar enfoques y lenguajes.	Descripción de los informantes, Casos y Expertos.	Existencia de patrones Descripción densa, integración de aportes. Triangulación a partir de distintas fuentes.	Consulta a expertos
VALIDEZ EXTERNA					Consulta a expertos Aplicación piloto en dos casos
FIABILIDAD		Protocolo de los instrumentos Preguntas de investigación Base de datos generada		Dos Investigadores externos al proceso revisan el informe final	La aplicación piloto se efectúa en Grados que no formaron parte del Estudio de Casos

A continuación se presentan en forma detallada la consulta a Expertos y los Grupos de discusión empleados como estrategias de triangulación.

9.2.1. La consulta a expertos

La consulta a expertos se describió en apartados previos como una estrategia de recogida de información para la selección de los casos. No obstante, es una herramienta que ha acompañado todo el proceso de investigación en forma paralela, mereciendo, como estrategia de triangulación de la información, un tratamiento detenido.

Este tratamiento específico como estrategia de triangulación se justifica en base a que pueden identificarse claramente los motivos de las consultas efectuadas: contrastar información conceptual, seleccionar y determinar el número de los casos, validar la construcción del modelo.

Se aplicaron distintos instrumentos para efectuar las consultas: grupos de discusión, entrevistas en profundidad, entrevistas telefónicas, asistiendo a las conferencias que ofrecieron y mediante el correo electrónico. La diferencia radica en la profundidad del tema a consultar, los medios disponibles y el tiempo o la accesibilidad del experto. La Tabla 81 recoge la relación de expertos consultados para profundizar conceptualmente conforme se avanzaba en el proceso de investigación.

Tabla 81: Control de calidad del proceso de investigación. Relación de expertos consultados para profundizar temáticas específicas a los largo del proceso de investigación.

AÑO	EXPERTOS CONSULTADOS	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	MOTIVO DE CONSULTA	INSTRUMENTO
2005	Benito Echeverría	Universidad de Barcelona	España	Aportes desde la perspectiva de la Formación Profesional.	Entrevista en profundidad

AÑO	EXPERTOS CONSULTADOS	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	MOTIVO DE CONSULTA	INSTRUMENTO
2005	José Tejada Fernández	Universidad Autónoma de Barcelona	España	Aportes desde la perspectiva de la Formación Profesional.	Entrevista en profundidad
2005 y 2008	Jesús Berruezo	InterManagement Ibérica Consulting	España	Aportaciones desde los RR.HH. Asesor externo de una universidad en la implantación de la formación por competencias.	Entrevista en profundidad
2008	Ferrán Ferrer	Universitat Autònoma de Barcelona	España	Validación conceptual: resultados de aprendizaje vs. competencias.	Entrevista
2008	M. Battersby	Learning Outcomes Network, Centre for curriculum, Transfer and Technology (Vancouver)	Canadá	Validación conceptual y selección de buenas prácticas en Canadá. Miembro de la red de resultados de aprendizaje.	Correo electrónico
2008	Kathleen O'Brien	Alverno College, USA	Estados Unidos	Modelo de evaluación por competencias consolidado y reconocido de su institución de pertenencia.	Correo electrónico y análisis de documentos
2008	Judith Reisetter	Alverno College, USA	Estados Unidos	Modelo de evaluación por competencias consolidado y reconocido de su institución de pertenencia.	Correo electrónico y análisis de documentos
2008	Lars Gunnarsson	Faculty of Education, University of Gothenburg	Suecia	Modelo de buenas Prácticas en evaluación de su institución de pertenencia.	Conferencia y Entrevista en profundidad
2008	Kaneko Motoihsa	Graduate School of Education, University of Tokyo	Japón	Modelo de buenas Prácticas en evaluación del contexto oriental y de su institución de pertenencia.	Conferencia y Entrevista en profundidad
2008	Olga Alegre de la Rosa	Universidad de las Palmas	España	Conceptualizar la evaluación por competencias. Aporte de documentación.	Análisis de documentos

AÑO	EXPERTOS CONSULTADOS	INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	PAÍS	MOTIVO DE CONSULTA	INSTRUMENTO
2009	José Antonio De Rota	Universidad de La Coruña	España	Conceptualizar la evaluación por competencias a través de los sistemas de verificación, experiencias en modelos universitarios internacionales: estadounidenses.	Entrevista en profundidad
2009	Cristina Poyatos	University of Griffith	Australia	Conceptualizar la evaluación por competencias a través de modelos universitarios internacionales: contexto Australiano.	Sesiones de trabajo en dos seminarios y consulta
2009	Primitivo Sánchez	Instituto de Ciencias de la Educación – Universidad Complutense de Madrid	España	Selección de titulaciones con buenas prácticas en el contexto español	Entrevista en profundidad
2009	Juan Fernández Sánchez	Departamento de Psicología, Universidad Complutense de Madrid	España	Profundizar en el concepto y modelos de evaluación, diseño del modelo de investigación.	Entrevista en profundidad
2009	Miguel Fernández Pérez	Profesor Emérito, Universidad Complutense de Madrid	España	Profundizar en el concepto y modelos de evaluación, diseño del modelo de investigación.	Entrevista telefónica

El Anexo 11 recoge, a modo de ejemplo, el registro de la consulta a las expertas del Alverno College a través del correo electrónico. En este caso, sus directoras Kathleen O'Brien y Judith Reisetter facilitaron documentación sobre el modelo de formación y evaluación por competencias que desarrollan desde principios de los años setenta.

9.2.2. Grupo de discusión

Los grupos de discusión con expertos permitieron dinamizar y optimizar el proceso de consulta. Los fundamentos de esta estrategia se presentaron en el Capítulo 7.

Se desarrollaron dos grupos de discusión. Ambos fueron posibles en el contexto de investigaciones en el que participó la investigadora como miembro del equipo. La realización del primer grupo de discusión fue posible en el marco del Seminario de Expertos convocado con motivo de la validación de la *Guía para la evaluación de competencias en las Ciencias Sociales* (Gairín y otros, 2009a), proyecto de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). El segundo grupo, se desarrolló a continuación del Seminario de Expertos efectuado en el contexto del estudio *Posibilidades y dificultades de la evaluación por competencias en la universidad* (Ref. EA2008-0086, Gairín y otros, 2009b).

Primer grupo de discusión.

Propósito. El primer grupo de discusión persiguió la profundización conceptual, reunió a expertos del ámbito académico de siete universidades españolas y de ámbito laboral o empresarial, como la formación profesional y los recursos humanos. A estos expertos se les solicitó que efectuaran críticas sobre un documento elaborado. El documento, que se encuentra en el Anexo 12, contiene bases conceptuales sobre las competencias y el cambio que supone para la evaluación de los aprendizajes universitarios.

Participantes. La Tabla 82 presenta la relación de expertos participantes en el grupo de discusión. La sesión reunió a 12 expertos de seis universidades diferentes y una consultora de recursos humanos, dos expertos convocados excusaron su participación.

Tabla 82: Control de Calidad del proceso de investigación. Relación de expertos participantes en el 1º grupo de discusión

EXPERTOS PARTICIPANTES EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN SOBRE ASPECTOS CONCEPTUALES DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	INSTITUCIONES DE PERTENENCIA
Dr. Eugenio Astigarraga Echeverría	Universidad de Mondragón
Dr. Josep Juandó Bosch	Universitat de Girona
Dr. Antoni Navío Gámez	Universitat Autònoma de Barcelona
Dr. Joaquim Casal Bataller	Universitat Autònoma de Barcelona
Dra. Olga Alegre de la Rosa	Universidad de La Laguna
Dra. Sofía Isus Barado	Universitat de Lleida
Dra. Maria Marqués i Banqué,	Universitat Rovira i Virgili
Prof. Jesús Berruezo	InterManagement Ibérica Consulting
Dr. Aurelio Villa Sánchez	Universidad de Deusto
Dra. Mercè Gisbert Cervera	Universitat Rovira i Virgili
Dr. José María Cela	Universitat Rovira i Virgili
Dra. Carmen Armengol	Universitat Autònoma de Barcelona

Desarrollo. La sesión de discusión tuvo como principal objetivo validar el desarrollo conceptual. Para tal fin, se adaptó la sesión de discusión y se organizó de la siguiente manera:

- Consideraciones generales sobre el documento.
- Consideraciones específicas sobre cada tema.
- Discusiones abiertas e intercambios para reflexionar.

Los aportes del debate generado se han integrado en el Marco Teórico de esta investigación.

Segundo grupo de discusión.

Propósito. Contrastar y ajustar el objeto de estudio. El enfoque multimétodo a través de la selección de estrategias, permite ajustar el foco de la investigación, en consecuencia *los investigadores escogen una estrategia de recogida de datos básica (...) y utiliza(n) las otras estrategias para verificar los descubrimientos más importantes antes de abandonar definitivamente el campo* (McMillan, 2005, p. 441).

El Estudio de Casos permitió ver, entre otras cosas, que aquellos profesores que realizaban evaluación por competencias estaban impregnados de un lenguaje y un modo de ver el aprendizaje más orientados al estudiante que aquellos que no desarrollaban el modelo. La posibilidad de reunir a estos profesores, que no se conocían entre ellos, pero que sí compartían una forma de ver la evaluación por competencias, fue una oportunidad muy importante surgida en el proceso de investigación.

En consecuencia, se decide desarrollar un segundo grupo de discusión con el interés de validar y ajustar los elementos del modelo de evaluación por competencias.

Las preguntas que orientaron este momento fueron, fundamentalmente: *¿se constata la existencia de los elementos del modelo? ¿En qué están de acuerdo los expertos? ¿Tienen un lenguaje común? ¿Cómo “ven” las competencias y la evaluación? ¿Qué es una “buena práctica” en evaluación por competencias?*

Participantes. La selección de los expertos participantes en este segundo grupo de discusión se realizó entre aquellos profesores y coordinadores que habían sido entrevistados a lo largo del estudio de casos y habían mostrado experiencia en desarrollar una docencia orientada a la evaluación por competencias. Sea como coordinadores de titulaciones con experiencias innovadoras, como responsables de equipos de innovación o redes de trabajo e investigación y/o, como profesores, todos desarrollan metodologías que favorecen la evaluación por competencias.

Desarrollo. Si bien, estos expertos estaban muy sensibilizados con el problema de investigación y no se conocían entre sí, se optó como criterio de rigor científico, por invitar a otros profesores vinculados a redes de innovación y a Institutos de Ciencias de la Educación de tres universidades que no habían participado en el estudio de Casos. En total se convocó a 18 expertos de los cuales 13 asistieron a la sesión.

En consecuencia, de los 13 asistentes se reunieron ocho expertos de 7 instituciones diferentes provenientes del Estudio de Casos y cinco que no habían formado parte. La Tabla 83 presenta la relación de expertos participantes en el grupo de discusión sobre las prácticas en evaluación por competencias.

Tabla 83: Control de Calidad del proceso de investigación. Relación de expertos participantes en el 2º grupo de discusión.

EXPERTOS	UNIVERSIDADES, TITULACIONES E INSTITUCIONES	PROCEDENCIA	PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO DE CASOS
Dra. Cándida Gago	Geografía, Universidad Complutense de Madrid	Madrid	SI
Dr. Andreu Sulé Duesa	Biblioteconomía, Universitat de Barcelona	Barcelona	SI
Dra. Carme Armengol	Pedagogía, Universitat Autònoma de Barcelona	Barcelona	SI
Prof. Inés Viana Moldes	Terapia Ocupacional, Universidade Da Coruña	La Coruña	SI
Prof. Fernando Iglesias Amorín	Pedagogía y Didáctica, Universidade Da Coruña	La Coruña	SI
Dr. Joan Francesc Sánchez Robert	Ingeniería, Universitat Politècnica de Catalunya, Castelldefells	Barcelona	SI
Dra. Marina Solé	Gestión y Administración Pública, Universidad de Barcelona	Barcelona	SI

EXPERTOS	UNIVERSIDADES, TITULACIONES E INSTITUCIONES	PROCEDENCIA	PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO DE CASOS
Dra. Natalia González Fernández	Pedagogía, Universidad de Cantabria	Cantabria	NO
Dr. Joan Domingo Peña	Ingeniería, Universitat Politècnica de Catalunya Terrassa	Barcelona	NO
Dra. Ana M. Cadenato Matia	Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Politècnica de Catalunya	Barcelona	NO
Dra. María R. Martínez Martínez	Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Politècnica de Catalunya	Barcelona	NO
Dra. Elena Quevedo	Equipo de innovación, Universidad de Deusto	Bilbao	SI
Lic. Nuria Marzo	IDES, Universitat Autònoma de Barcelona	Barcelona	NO

Las fotografías que se detallan a continuación, en la Ilustración 8, registran el trabajo de los expertos en el segundo grupo de discusión que se desarrolló.

Ilustración 8: Control de Calidad del proceso de investigación. Imagen de un momento de la consulta a Expertos.



Como puede apreciarse en las fotografías, se desarrollaron procesos de intercambio y discusión con alta interacción y muestras de interés y colaboración entre los participantes. Los resultados del segundo grupo de discusión se integran principalmente en las Conclusiones.

9.2.3. Fortalezas y debilidades del diseño del estudio de campo

Con respecto a las fortalezas y debilidades detectadas en el diseño del estudio de campo, se puede decir que la intencionalidad exploratoria y el enfoque hermenéutico, han permitido mayor flexibilidad y posibilidad de adaptación del diseño a las realidades estudiadas.

El diseño de investigación, así como la colaboración prestada por parte de todos los informantes y expertos, ha permitido superar con creces la cantidad de datos previstos, los conocimientos adquiridos y las experiencias halladas. No obstante, la

complejidad de llevar adelante un proceso de estas características y el volumen de información para gestionar, han puesto a prueba más de una vez las competencias científicas y emocionales de la investigadora. Por lo que se reconoce que más allá de las limitaciones que tiene este trabajo, ha sido una gran oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.

Por otra parte cabe preguntarse sobre la posibilidad de haber enfatizado un análisis más comparativo entre los Casos estudiados y, si en ese caso los resultados hubieran cambiado y en qué medida. Se cree, sin embargo, que dados los objetivos del trabajo, el interés radica en establecer el estado de la cuestión y sus posibilidades, por lo cual la comparación entre las titulaciones no conduciría a un mayor avance.

Varios autores (LeCompte y Goetz, 1982; Goetz y LeCompte, 1988; Pérez Serrano, 1994) señalan que en los estudios cualitativos es difícil lograr una fiabilidad perfecta debido a la complejidad de los fenómenos estudiados. Esta característica o condición, tiene estrecha relación con la capacidad de replicabilidad de los descubrimientos científicos y “depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias analíticas originales. Éstas son replicables únicamente si los informes de investigación reconstruyen con carácter analítico todos los procedimientos utilizados.” (Pérez Serrano, 1994, p. 79). Bajo el epígrafe “el problema de Heráclito” Goetz y LeCompte (1988) reseñan esta dificultad de replicar los escenarios naturales. No obstante, este problema puede solventarse si se garantiza una descripción cuidada y detallada (descripción densa).

La explicación detallada del diseño y desarrollo del estudio ha perseguido la posibilidad de replicar el análisis de contenido realizado. Asimismo se reconoce la limitación de transferir, generalizar o aplicar los resultados obtenidos a otras situaciones o contextos, no obstante queda a criterio de quien utilice estos resultados el considerar el grado en que puedan serlo.

Con respecto a los instrumentos utilizados, se consideran pertinentes. No obstante, para futuras investigaciones, si se pretende extender el alcance de los resultados, puede ser útil considerar el empleo de instrumentos de corte cuantitativo. Por ejemplo, un cuestionario para conocer el uso que hacen los estudiantes de los resultados de la evaluación en relación a la mejora de sus competencias.

En el apartado “Limitaciones de la Investigación” de las Conclusiones se complementarán las consideraciones presentadas.

9.3. Consideraciones deontológicas de la investigación

Se considera importante expresar que la calidad de la investigación reside también en los procesos, aprendizajes y posibilidades que se generan como productos de la tarea que se lleva a término.

En tanto se consideren con respecto al diseño de la investigación, sirven de marco de referencia, se fundamentan en los valores personales y profesionales del investigador y se concretan en sus opciones de diseño y acompañan el desarrollo de la investigación. En tanto se consideren como producto, se los podría denominar “resultados no previstos” de la investigación y de aquí pueden surgir, probablemente, valoraciones muy interesantes.

El Código Deontológico de los Profesionales de la Educación (Consejo Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España, 1996) del Estado Español señala:

La profesión educativa es compleja, difícilmente delimitable y plantea tantos interrogantes que sería imposible su regulación racional por meros principios jurídicos, dado que lo ético y lo jurídico, "sensu estricto", no son plenamente coincidentes. Por otra parte, los principios éticos necesariamente presentes en el ejercicio profesional tienen una indudable orientación teleológica, conformando actitudes y valores e incidiendo, por tanto, en la necesidad de una autorregulación ética por medio de un CÓDIGO DEONTOLÓGICO libremente aceptado.
(Introducción)

En consecuencia, considerando la citada complejidad del ámbito educativo, los resultados de esta investigación pretenden desarrollar aportes para mejorar la calidad del aprendizaje y la evaluación universitarios.

Las consideraciones éticas han estado presentes en forma permanente a lo largo del proceso de investigación y han incidido en la toma de decisiones sobre el diseño, el desarrollo del estudio de campo y el tratamiento de la información obtenida. De igual modo, entre las opciones de diseño del modelo también han sido consideradas las cuestiones éticas, relacionadas con los objetivos del modelo y la utilización de sus resultados.

En términos generales, en cuanto al diseño del modelo y a la utilidad, se ha perseguido una orientación hacia el desarrollo e integración de la evaluación por competencias y la mejora educativa en las titulaciones universitarias. Los fines que persiga la aplicación institucional, ajenos a los objetivos para los que ha sido diseñado quedan fuera del alcance y de la responsabilidad sobre este trabajo.

Tabla 84: Control de Calidad del proceso de investigación. Consideraciones específicas vinculadas a la ética del proceso de investigación desarrollado.

MOMENTOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS VINCULADAS A LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN
DISEÑO Y ENFOQUE DEL ESTUDIO	El diseño de investigación, por su carácter emergente, abierto y en construcción permanente, se ha transformado por momentos en instancias formativas, generando la reflexión entre el profesorado, los estudiantes y la investigadora. El estudio de casos no se ha planteado desde un enfoque comparativo, sino que el análisis se ha formalizado desde los aportes que hacían los informantes a los temas y esta opción ha marcado el informe de los resultados.
SELECCIÓN DE LA MUESTRA	La consulta a los expertos.
NEGOCIACIÓN, ENTRADA AL CAMPO Y SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES	Los participantes fueron informados en forma permanente sobre los objetivos y el diseño de la investigación, brindándoles información escrita y oral, así como también se ha pedido su consentimiento en cada momento para efectuar grabaciones o presentar ejemplos que aportaban. Los criterios de selección de los profesores para las entrevistas, fueron concertados con los responsables académicos o coordinadores de la titulación, preservando su derecho a brindar la información que consideren oportuna.
APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS	La transcripción de la información obtenida en las entrevistas ha sido devuelta a los informantes cuando lo han solicitado, para su aprobación o rectificación y a partir de allí se ha trabajado. Los instrumentos seleccionados y aplicados no han interferido en el normal desempeño de las actividades académicas previstas en la titulación. Aunque posee un carácter abierto, se informó y se solicitó autorización a los coordinadores de la titulación para el uso de la información disponible en la red que pudiera complementar y definir cada caso.

MOMENTOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	CONSIDERACIONES ESPECÍFICAS VINCULADAS A LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN
DISEÑO DEL MODELO	Se persiguió el objetivo de desarrollar un diseño que pueda ser tan positivo para los estudiantes como para la institución y quienes tienen la responsabilidad de llevarlo adelante.
VALIDACIÓN DEL MODELO	El procedimiento desarrollado siguió las fases previstas para la validación mediante jueces. Se intentó preservar la mayor diversidad y representatividad en relación a la procedencia, y un equilibrio entre las áreas del conocimiento.

Cuando el proceso de investigación se transforma en una experiencia de aprendizaje se abre la posibilidad a reflexionar sobre los resultados no previstos del proceso. En este sentido, por ejemplo, los grupos de discusión desarrollados han permitido también generar redes de comunicación e intercambio de experiencias entre los profesores que desarrollan innovaciones. Asimismo, esas experiencias de buenas prácticas se han recogido (Gairín y otros, 2009b) como forma de reconocer y alentar a quienes generosamente han compartido su saber y su experiencia.

9.4. A modo de síntesis

El Capítulo 9 representa el cierre del Marco Aplicado. Mientras que los fundamentos epistemológicos y metodológicos del diseño y desarrollo del Estudio de Campo se describieron en el Capítulo 6, el desarrollo del Estudio de Casos se presentó en el Capítulo 7, el Capítulo 8 describió todo el proceso de diseño y validación del modelo que se propone en esta Tesis, el Capítulo 9 hace referencia al Control de Calidad de todo el proceso de investigación.

Desde esta perspectiva, se desarrolla en forma transversal a los apartados precedentes y se comprende como el modo de recoger el proceso de triangulación desarrollado, en forma paralela a la investigación.

Desde el Planteamiento general de la investigación, se han considerado una serie de criterios de calidad con la finalidad de lograr un mayor rigor en la investigación. Entre los criterios tomados en cuenta se hallan principalmente tres: (a) las características del control de calidad desarrollado, (b) los criterios en los que se ha fundamentado la toma de decisiones y (c) las consecuencias para el proceso de investigación.

Por otra parte, se han efectuado tres consideraciones importantes: en primer lugar, con respecto a las características del proceso de investigación desarrollado; en segundo lugar, con respecto a las fortalezas y debilidades detectadas en el diseño del estudio de campo y en tercer lugar, con respecto a las consideraciones deontológicas.

En primer lugar, con respecto a las características del proceso de investigación, cabe señalar que la triangulación en el diseño de investigación desarrollado en esta Tesis es entendida como una articulación sincrónica al mismo tiempo que diacrónica. Esto significa que a la vez que se buscó obtener la mayor diversidad de fuentes e informantes en cada uno de los casos, se pensó también en mantener estos criterios a lo largo de todo el proceso de investigación. Por esta razón se aplicaron estrategias de triangulación con respecto al diseño de investigación, a la aplicación de instrumentos y recogida de información, a la integración de los resultados y construcción del modelo.

La tipología de estrategias de triangulación de Pérez Serrano (1994) y las técnicas de propuestas por Thomas Skrtic (1985) se integran y evidencian la relación y los

momentos en que los tipos de triangulación y las técnicas mencionadas se aplicaron en el diseño y desarrollo del proceso de investigación de Campo. Asimismo, con objeto de contrastar otro enfoque sobre el control de calidad, se analiza el proceso de investigación y el diseño y validación del modelo bajo la óptica de Goetz y LeComte (1998) y Yin (1994).

La consulta a Expertos, utilizada como estrategia de triangulación, se aplicó para contrastar información conceptual, seleccionar y determinar el número de los casos, y validar la construcción del modelo. Para formalizar las consultas se emplearon distintos instrumentos: grupos de discusión, entrevistas en profundidad, entrevistas telefónicas, asistiendo a las conferencias que ofrecieron y mediante el empleo de las nuevas tecnologías. La diferencia entre los distintos instrumentos, radica en la profundidad del tema a consultar, los medios disponibles y el tiempo o la accesibilidad del experto. El apartado 9.2.1. presentó los detalles de esta aplicación.

Por su parte, los grupos de discusión desarrollados con expertos permitieron dinamizar y optimizar el proceso de triangulación. Los fundamentos de esta estrategia se presentaron en el Capítulo 7. Se desarrollaron dos grupos de discusión. Ambos fueron posibles en el contexto de investigaciones en el que participó la autora de esta Tesis como miembro del equipo de investigación. La descripción completa de la aplicación de esta estrategia se ofreció en el apartado 9.2.2.

En segundo lugar, con respecto a las fortalezas y debilidades detectadas en el diseño del Estudio de Campo, se puede decir que la intencionalidad exploratoria y el enfoque multimétodo han permitido una mayor flexibilidad y posibilidad de adaptación del diseño a las realidades estudiadas.

La colaboración prestada por parte de todos los informantes y expertos, ha superado con creces la cantidad de datos previstos, los conocimientos adquiridos y las experiencias halladas. Por otro lado, la explicación detallada del diseño y desarrollo del estudio persiguió la posibilidad de replicar el análisis de contenido realizado. Los instrumentos utilizados, se consideran pertinentes.

Asimismo, se reconoce la limitación de transferir, generalizar o aplicar los resultados obtenidos a otras situaciones o contextos, no obstante queda a criterio de quien utilice estos resultados el considerar el grado en que puedan serlo. Las observaciones sobre estos aspectos se completan y amplían en el apartado 13.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

En tercer lugar, el proceso de investigación ha considerado aspectos deontológicos. Las consideraciones éticas han estado presentes en forma permanente a lo largo del proceso de investigación y han influido en las decisiones sobre el diseño, el desarrollo del Estudio de Campo y el tratamiento de la información obtenida. De igual modo, entre las opciones de diseño del modelo también se consideraron las cuestiones éticas, relacionadas con los objetivos del modelo y la utilización de sus resultados. Todas estas consideraciones se recogen en la Tabla 84.

Finalmente, teniendo en cuenta la complejidad del ámbito educativo señalada por el Código Deontológico de los Profesionales de la Educación (Consejo Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España, 1996), los resultados de esta investigación pretenden desarrollar aportes para mejorar la calidad del aprendizaje y la evaluación universitarios. Los fines que persiga la aplicación del

modelo diseñado y validado, ajenos a los objetivos para los que ha sido construido quedan fuera del alcance y de la responsabilidad sobre este trabajo.

MARCO CONCLUSIVO



CAPÍTULO 10. RESULTADOS DEL ESTUDIO EXPLORATORIO EN EL CONTEXTO CATALÁN

El Marco Conclusivo ofrece los resultados de las distintas fases de la investigación desarrollada, así como también recoge las conclusiones de todo el proceso. La Figura 35 representa la integración de las fases a través de los resultados.

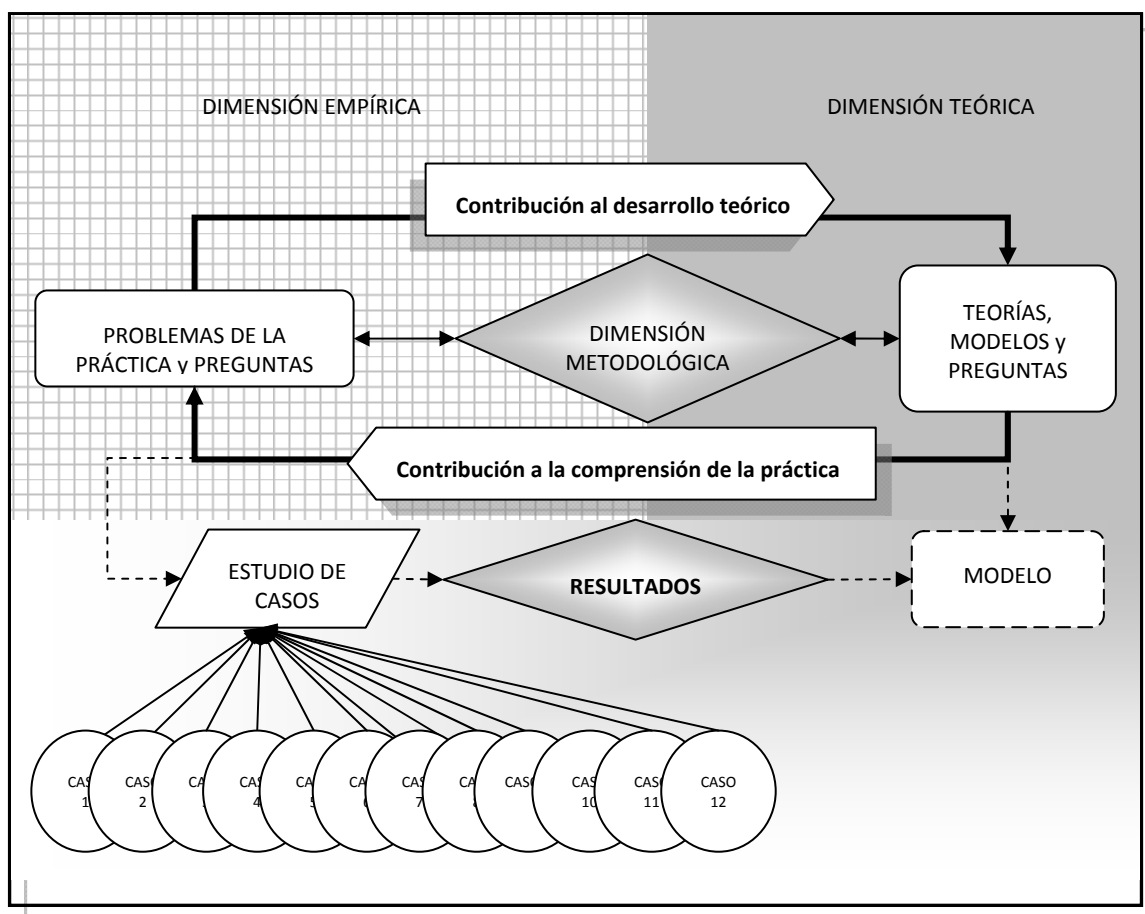
Está compuesto por cuatro Capítulos: los primeros tres corresponden a los resultados de las fases desarrolladas y el último presenta las conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación. Asimismo se sugieren propuestas de intervención que consideramos positivas en relación a la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias.

Los resultados que se presentan en este Capítulo son una síntesis del estudio completo que puede verse en García-San Pedro (2007).

Cabe observar que por su carácter propedéutico en el contexto del proceso de investigación, esta síntesis contiene los aspectos más significativos del Estudio de Casos, sin ejemplificar las unidades de significado que fundamentan las inferencias realizadas.

El Estudio de Casos se desarrolló en cuatro titulaciones catalanas de distintas áreas implicadas en la primera edición del *Pla Pilot de les Universitats Catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Esta estrategia de investigación adoptó una perspectiva hermenéutica y se llevó a cabo según se describe en los Capítulos 7 y 8.

Figura 35: Integración de la dimensión teórica y de la dimensión empírica en el proceso de investigación.
Fuente: Elaboración propia.



10.1. La universidad como contexto del cambio de modelo de formación.

La categoría *Cultura Universitaria* surge de la reflexión sobre los procesos y elementos que integran la vida de la universidad como institución. Esta *totalidad organizativa* es afectada por las demandas surgidas a partir del Proceso de Bolonia, frente a las cuales tiene que dar una respuesta.

Se identifican tres aspectos propios de esta categoría: a) los rasgos, b) la misión, los signos y desafíos del cambio y, c) el significado del Proceso de Bolonia como consecuencia de su implantación.

En primer lugar, la universidad es asociada por los informantes a los conceptos de crisis, complejidad organizativa, gremialismo (atención a intereses sectoriales, parcelamiento), que hacen difícil o ponen en duda su capacidad transformadora para dar respuesta a las demandas del Proceso de Bolonia.

En segundo término, existen signos que hablan de la necesidad de replantear la misión y las estrategias de la universidad. La universidad se debate entre responder, por ejemplo, a objetivos como la competitividad económica, la innovación, la comunidad científica internacional, y su misión como conservadora y transmisora del saber fundamental.

En tercer lugar el Proceso de Bolonia genera distintas visiones de cambio, nuevos planteamientos y exige la toma de decisiones sobre qué aspectos cambiar, reforzar o replantear. La Tabla 85 recoge las visiones del cambio halladas en entre los informantes.

Tabla 85: Visiones del cambio de modelo formativo. Fuente: García-San Pedro, 2007 y 2009.

VISIÓN DEL CAMBIO DE MODELO FORMATIVO	CARACTERIZACIÓN
EL CAMBIO DE MODELO ES OPORTUNIDAD DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA	Esta visión se corresponde con una adecuación (sintonización) a las tendencias y estándares europeos y el desarrollo de mecanismos y sistemas que facilitan la transferencia y la comunicabilidad de los resultados. Es una forma de asegurar la calidad educativa al establecer modelos y criterios de seguimiento y la evaluación de las titulaciones que, hasta el momento, no se habían exigido ni aplicado en el contexto español.
EL CAMBIO DE MODELO GENERA CONFUSIÓN.	Esta visión engloba dos dimensiones, por un lado confusión entre el cambio en la vida institucional de la organización educativa en su propia evolución y la necesidad de responder a las nuevas estructuras derivadas de la convergencia europea. Este último enfoque, hacia el “usuario” o destinatario de la formación universitaria, no supone solamente una innovación –como proceso puntual y planificado- del aspecto formativo, sino una nueva adecuación de todo el sistema, que puede coincidir o no con la propia evolución de la organización educativa. La causa de confusión es la falta de diferenciación clara de lo que corresponde a cada dimensión.
EL CAMBIO COMO FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD	Se corresponde con una revalorización de la cultura del centro, de los objetivos perseguidos por la titulación y del modelo educativo propuesto. Esta percepción se ha dado entre las titulaciones que venían realizando experiencias novedosas en distintos procesos o ámbitos y que, como respuesta a los cambios estructurales, han extendido la experiencia acumulada a toda la titulación, validando las decisiones tomadas y aprovechando esta coyuntura para evaluar el proceso. A nivel organizativo se podría llegar a hablar de que han desarrollado estrategias de autorregulación. En consecuencia, como resultado de sus evaluaciones, se ha fortalecido la dirección de las mejoras asumidas y se han reforzado aspectos ligados a la cultura y la identidad institucional (la formación del profesorado, la evaluación de los estudiantes, por ejemplo).
LAS RESISTENCIAS AL CAMBIO	Se caracteriza por miedo a un trabajo sin orientaciones claras, sin dirección o sentido, a un esfuerzo desmedido que, según sostienen los informantes, no tendrá recompensas ni reconocimiento académico-profesional. La falta de políticas educativas atrevidas y pioneras ha alimentado esta percepción dando lugar a la aparición de resistencias y desmotivación que no favorecen el crecimiento ni el aprendizaje organizacional.

La primera visión recogida en la Tabla 85, se relaciona con la dimensión externa del cambio (procesos de rendición de cuentas y acreditación), la segunda con el nivel conceptual (la necesidad de clarificar qué pasa, qué cambia y cómo se puede cambiar la organización), la tercera con la identidad cultural de la titulación (la identidad institucional, los aspectos distintivos, la *marca institucional*), y la cuarta con el currículum oculto del proceso de cambio (los obstáculos, los miedos, resistencias, poder).

10.2. La experiencia de las implantaciones de los Planes Piloto

La categoría “Implantaciones” hace referencia al proceso desarrollados en distintos niveles organizativos para integrar los lineamientos del EEES en las titulaciones. Se identificaron siete subcategorías: Toma de iniciativa, Estructuración del Proceso, Necesidades detectadas, Aspectos enfatizados y acciones implementadas,

Innovaciones que surgen del proceso, Dificultades encontradas y Posibilidades descubiertas. Una vez identificadas esas subcategorías, se detectaron los factores de éxito que influyeron en los Casos.

En términos generales, la toma de iniciativa para llevar a cabo la implementación provino, indistintamente, de los órganos de gobierno de la universidad o de los equipos de coordinación de las titulaciones quienes, según el liderazgo ejercido, favorecieron la participación e implicación de un mayor número de profesores.

En cuanto a la estructuración del proceso implementado, es necesario considerar no sólo la forma en la que se concretó, sino también las condiciones previas que facilitaron la ejecución. Estas condiciones se identifican en tres áreas: el profesorado, la infraestructura y la cantidad de estudiantes por curso. En cuanto al profesorado hay coincidencia en destacar la juventud como elemento favorecedor para asumir el espíritu de la innovación. En este ámbito también sobresale la cualificación y la formación en el extranjero. Las infraestructuras, modernas, apropiadas y en condiciones, favorecen el cambio al facilitar la adaptación de sus espacios (tecnológicos y físicos) en la aplicación de formas de trabajo y planteamientos distintos de la clase magistral. Finalmente, el agrupamiento reducido de estudiantes permite plantear la posibilidad de un seguimiento más ajustado de los aprendizajes, y una evaluación más próxima a los procesos implantados.

La Tabla 86 recoge las características de la integración de la formación por competencias en los Casos.

Tabla 86: Resultados del Estudio exploratorio: características de la formación por competencias en los Casos del contexto catalán.

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
OBJETIVOS DE LA IMPLANTACIÓN	Diseñar y justificar reflexivamente el cambio, cuidar al profesorado para emplear estratégicamente los esfuerzos.	Reforzar las estrategias y diseños ya implementados.	Investigar con nuevas metodologías, renovar y dinamizar las estrategias de formación y evaluación.	Definir la titulación en base a las competencias y concretar el cambio de paradigma de e-a, considerando lo que aprende el estudiante.
NECESIDADES DETECTADAS	Mayor reconocimiento de la docencia para favorecer el cambio. Visibilidad de la titulación y de la asignatura. Favorecer el trabajo en red. Asesoramiento, orientación y acompañamiento de los procesos de cambio.	Formación del profesorado: se implementaron estrategias previas de formación. Conocer la demanda real de tiempo de las propuestas educativas, para favorecer el cálculo de los ECTS.	Mayor formación en evaluación Integrar el trabajo de las asignaturas, evitando el aislamiento. Mayor seguimiento y asesoramiento para el cambio. Necesidad de coordinar esfuerzos solicitados a los estudiantes	Vincular la implantación con el cambio institucional, no pueden coexistir las nuevas demandas en el antiguo modelo de enseñanzas universitarias. Superar los intereses parcelarios de las áreas. Falta de recursos para adecuar las enseñanzas a las demandas de la sociedad digital.

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
FASES	1º Definición de objetivos y competencias. 2º Formación de una comisión permanente con representantes de todos los niveles. Misión: diseñar, desarrollar e implementar el Plan de trabajo que elabore.	1º Creación de una comisión formada por representantes de distintas áreas. División del trabajo a fin de establecer posibles competencias básicas para el perfil. Trabajo de negociación y acuerdos 2º Contrastación con terceros: triangulación a fin de validarlas 3º Comisión determinará una propuesta final de competencias y redacción del nuevo plan de estudios sobre esa base.	1º Jornada institucional formativa. Meta: grupo de profesores de la titulación con asesor definiera documento de trabajo. 2º Grupo de la titulación detecta necesidad: evaluación. 3º Propuesta institucional de dos estrategias de formación en evaluación: formación en metodologías y asesoramiento 4º Titulación opta por el asesoramiento como estrategia de innovación. 5º Reunión de coordinadora con asesor. 6º Asesor estudia materiales y realiza un diagnóstico sobre el empleo de los instrumentos de evaluación del profesorado.	1º Propuesta a nivel institucional de participar de las pruebas piloto con sus implicaciones: a) Mayor supervisión, b) Replan-tear y adaptar los años y cursos académicos, c) Ser un proceso experimental, d) Ir acreditando por fases. 2º Conformación de una comisión de trabajo con profesores significativos que lideran el proceso. 3º Se definen tres niveles de trabajo: a) Profesorado voluntario que ya está implementando y anticipa problemáticas planteadas por la práctica. b) Comisión que orienta al profesorado, trabaja en la elaboración del perfil c) Implicación de todo el profesorado para definir el perfil de la titulación.
FACTORES POSIBILITADORES	El compromiso y la implicación del profesorado. Participación en la elaboración de los Libros Blancos de la ANECA	Información a los estudiante; Formación del profesorado; Importancia de la experiencia previa en la metodología aplicada como factor de éxito.; Implicación del profesorado; Participación en la elaboración de los Libros Blancos de la ANECA	Estrategias de formación propuestas a nivel institucional; Implicación del estudiantado; Participación en la elaboración de los Libros Blancos de la ANECA	Creación de un clima apropiado para gestar el cambio; Los procesos liderados por personas representativas; El cambio ya es movilización positiva en sí misma

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
FACTORES OBSTACULIZADORES	La improvisación	Resistencia de profesores por falta de formación; Resistencia de los estudiantes por el grado de demandas de responsabilidad y compromiso frente al aprendizaje; Cantidad de tiempo que insume el nuevo diseño; Falta de infraestructura apropiada para las metodologías activas y de trabajo grupal.	Falta de intermediarios válidos para la comunicación de los objetivos y dimensiones del cambio; Falta de trabajo colegiado para coordinar las innovaciones.	Falta de formación del profesorado para implantar el cambio y para continuarlo; Falta de debate y esclarecimiento conceptual; Reticencias de los estudiantes por las altas demandas de aprendizaje
INNOVACIONES PROPIAS DEL PROCESO	Aplicaciones informáticas Rediseño de la guía docente.	Implementación del ABP y el portafolio, participación de los estudiantes en la realización de jornadas científicas (BIOCONFERENCIAS) Reducción de clases magistrales un 20% Integración y trabajo entre asignaturas del trimestre mediante ABP. Explicitación de competencias transversales como objetivos docentes desarrollado a través del portafolio. Elaboración conjunta con los estudiantes de una "guía para sobrevivir al ABP"	Acompañamiento del profesorado y asesoramiento Empleo de las nuevas tecnologías a través del campus virtual Adecuación metodológica de acuerdo a la realidad de los cursos Reconocimiento de la docencia: Grupo de innovación docente. Elaboración de un Plan de Acción Tutorial Implementación de una "jornada de acogida" y de un "Curso 0" para informar a los estudiantes.	Banco de buenas prácticas de la titulación. Innovaciones metodológicas

Pese a las diferencias entre los objetivos y las implantaciones, hay algunos elementos que permanecen constantes entre los casos. En primer lugar la consideración de la formación del profesorado y del reconocimiento de la docencia como elementos esenciales para el cambio. En segundo término, la necesidad de renovar las metodologías, adecuándolas a las demandas del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Un tercer aspecto puede encontrarse en la necesidad de integrar las nuevas tecnologías como elementos de innovación. El valor que adquieren las innovaciones que surgen como respuesta al proceso de cambio, tanto como elemento transformador y unificador del cambio, como valor adquirido, construido entre sus agentes.

El proceso implantado generó distintas valoraciones entre los informantes. Se descubren las posibilidades del nuevo modelo formativo:

- Reconocimiento de los saberes (acreditación y certificación);
- Rendimiento del tiempo de estudio, gestión más realista;
- Centralidad del aprendizaje;
- Sensibilización, voluntad de cambio y colaboración entre el profesorado.

Los factores de éxito detectados en las innovaciones pueden agruparse en tres niveles: estructural-organizativo, relacional y formativo que se integran en la Tabla 87.

Tabla 87: Resultados del Estudio exploratorio: factores de éxito en la integración de la formación por competencias.

NIVEL	FACTOR DE ÉXITO DETECTADO	FORMA DE PROMOVER EL DESARROLLO PROFESIONAL
ESTRUCTURAL-ORGANIZATIVO Hace referencia a la universidad como organización y a las estrategias que ha implementado para acompañar el proceso de adaptación	Sensibilización.	Al facilitar un ambiente de experimentación donde se asume el error y se valora el conocimiento de las limitaciones, necesidades y posibilidades del profesorado.
	Liderazgo y dinamización continua de los responsables académicos.	La gestión activa del proceso de cambio permite, a través de distintas iniciativas, conocer y presentar la nueva realidad de modo que toda la comunidad se sienta implicada y co-responsable.
	Trabajo en red con otras universidades.	Favorece la comunicación y el conocimiento de otras realidades y respuestas. Permite el aprendizaje profesional a través del intercambio de experiencias y la unificación de criterios.
	Elaboración y difusión de materiales.	Favorece el aprovechamiento de la experiencia de sus autores y da a conocer los avances de la docencia. Aporta elementos para la “visibilidad” y el reconocimiento de la docencia.
NIVEL RELACIONAL Se entiende en relación con elementos primordiales de la cultura organizacional, como son el liderazgo y la comunicación.	El liderazgo ejercido por personas significativas para la comunidad de profesores.	Genera una matriz de confianza en la que, con mayor facilidad, el resto de los miembros suma su aporte y se arriesga.
	Estrategias de difusión, acompañamiento y comunicación.	Permiten conocer en qué consiste el cambio, saber qué y donde hay que cambiar.
	Implicación del profesorado.	Favorece la cultura de la colaboración, la creatividad, la reflexión y el análisis de las necesidades, los procesos, y el cambio. Participa en la gestión de las innovaciones.
	Asesoramiento.	Favorece la orientación de los procesos a nivel personal y se transforma en una instancia de reflexión sobre las prácticas.
NIVEL FORMATIVO Se corresponde con la gestión del conocimiento para optimizar las acciones implementadas.	Plan de acción tutorial.	La formación para responder a las nuevas demandas de las tutorías, a las nuevas necesidades de los estudiantes.
	Metodologías de trabajo transdisciplinario y colaborativo:	Estimula el intercambio evitando el trabajo compartimentado de las asignaturas.
	Documentación de las experiencias innovadoras.	Valora el trabajo docente favoreciendo su visibilidad. Sirven de antecedentes para tomar decisiones sobre criterios realistas.
	Conocimiento de referentes externos (benchmarking).	Favorece la anticipación de problemas, y una planificación más estratégica al tener como punto de partida la experiencia acumulada por otros.

La tabla precedente integra las estrategias desarrolladas por los Casos y que son valoradas por los informantes como factores de éxito en la experiencia de implantación de las titulaciones piloto.

10.3. La formación por competencias

La pregunta por los fundamentos y la necesidad de esclarecer la base conceptual de las competencias tuvo diversas formulaciones. Se reconoce la necesidad de establecer qué se entiende operativamente por cada competencia y de qué modo se trabaja. Se señala que la falta de clarificación de un modelo de competencias en los Casos conlleva la coexistencia de varios, con la consecuente dificultad de definir y unificar criterios.

Esta falta de diálogo y acuerdo sobre un modelo a partir del cual establecer el perfil de la titulación, ha llevado a confusiones, desgastes y discusiones que han obstaculizado el trabajo colegiado del profesorado.

En cuanto al concepto de competencias en sí mismo, las definiciones son evasivas, generales, incompletas y confusas. Habilidades-competencias, objetivos-competencias, actitudes-competencias son expresiones empleadas, con frecuencia, como sinónimos. En el discurso de gran parte de los informantes, no se distingue entre la competencia y el perfil profesional.

Se reconoce la dimensión normativa de la competencia (Stevenson, 1996) a través de dos formas: por un lado, en cuanto al referente valorado que suponen (al bien, lo bueno, en sentido aristotélico expresado por *la vocacional*) y, por el otro, en tanto referente de logros, de aspiración, de ordenación, que posibilita superar la *buena voluntad* individual para unificar criterios y diseñar estrategias comunes, es decir que deja de lado el voluntarismo para legitimarse.

El concepto de competencias se agrupa bajo tres definiciones: a) como referente de la excelencia, b) como elemento para integrar el saber y el hacer, la reflexión sobre la práctica, para unir el mundo universitario con el profesional, c) concepción más profunda del aprendizaje que va más allá de los objetivos de la asignatura.

El paradigma de las competencias rompe con la lógica que hasta ahora estaba presente en la práctica diaria. Esto es percibido, en algunos casos como valor en sí mismo debido a la “movilización” del profesorado, de los programas, de las estructuras. Por ejemplo, las guías docentes de las asignaturas han tenido que asumir una remodelación completa, que exprese el paso del énfasis en los contenidos a la centralidad del estudiante y la transferencia de los saberes. Se aplican modelos determinados por el claustro, sobre la base de los documentos marco. Con todo, aún existen evidencias de que el paradigma memorístico resiste al paso de cualquier reforma o innovación.

El cambio de modelo actualiza una cuestión omnipresente desde el nacimiento de la misma universidad. La discusión en el fondo de estos matices está compuesta por el binomio academicismo/profesionalismo: ¿a quién benefician los graduados? ¿Qué perfil se enfatiza? Para algunos informantes, la formación por competencias supone dar respuestas al mundo de la industria, al mercado, a una salida profesional concreta, mientras que para otros, también es válido el planteo de un perfil académico, reflexivo, que siente las bases de una *comunidad pensante que es capaz de leer la realidad global*.

Según los informantes, la decisión sobre qué perfil se asume puede estar condicionada por el poder y la influencia que las áreas o los académicos puedan tener a la hora de

definirlo. Señalan que lo importante es que las competencias que se definan sean coherentes con el perfil profesional de la titulación. Se reconoce asimismo que las decisiones sobre el perfil también deberían tomar en consideración del alumnado.

Los cambios en el modelo de enseñanza-aprendizaje presentan para los informantes, algunas posibilidades y dificultades. Entre las posibilidades manifestadas se encuentran: la centralidad del educando y sus aprendizajes; la integración del saber con el saber hacer en los aprendizajes a través de las competencias; el empleo de metodologías activas que favorece el aprendizaje de destrezas, la independencia en el estudio y estrategias que favorecen el aprendizaje permanente; la toma de conciencia en el estudiante de los procesos de aprendizaje; conlleva una selección estratégica de los contenidos.

Entre las dificultades señaladas por los informantes se encuentran: las resistencias en los estudiantes a aceptar el cambio de modelo por el esfuerzo personal y cognitivo que conlleva; la interpretación de algunos profesores del cambio de modelo como una *secundarización* de la universidad; la impresión de una disminución en la profundidad de los contenidos que sólo será posible comprobar a largo plazo; el riesgo de que los perfiles sean planteados en función de *contenidos inamovibles*.

En relación a las metodologías promovidas por el cambio de modelo, se sostiene que al poner énfasis sobre los aprendizajes se vuelven *más atractivas*, muchas veces son vistas como parte de una *moda* y se experimenta innovando *con cierta apariencia cosmética*, aunque no se sepa bien en qué consiste o cómo se aplica la estrategia³¹. Este resultado remite a una crítica: los informantes señalan que es importante recordar que las metodologías son un medio, no un fin en sí mismas, por lo que no deben ser convertidas en una “moda” como suele ocurrir en educación. Finalmente, la advertencia apela a que las innovaciones no tengan un carácter *cosmético*, según los informantes *no se debe hacer un dogma de las competencias*.

10.4. Evaluación de las competencias

La centralidad de los procesos de aprendizaje y el cambio metodológico conllevan a un rediseño curricular; el tipo de competencias, la forma en que se deberían trabajar y la calidad y profundidad de los aprendizajes trabajados se señalan como preocupaciones. Al mismo tiempo se reconoce que el currículo es el camino para el desarrollo de las

³¹ Llama la atención que las expresiones que aparecen bajo esta categoría se encuentren relacionadas con la estética. La expresión “estética” proviene del griego “αἰσθητική” y significa belleza, armonía, perfección. Para los griegos la belleza es, perfección, equilibrio. En este sentido nos remite a la palabra “cosmética” que también aparece entre los argumentos de los entrevistados. El “cosmos”, del griego “κόσμος”, también significa orden y perfección, en consecuencia belleza. El sentido con que esta expresión es utilizada por los informantes no hace referencia al sentido griego fundamental, sino a una segunda significación, moderna. Ya no es belleza fundamental, sino apariencia de belleza, maquillaje. Las innovaciones no tienen carácter fundamental, de alcanzar las raíces, sino más bien superficial, temporal.

competencias. Esta idea significa una mayor articulación entre teoría y práctica, integración de saberes, desarrollo de nuevas formas de trabajo que respondan a las necesidades de transversalidad y a la compleja realidad que representa.

Según los informantes, la evaluación es el aspecto que más demuestra la complejidad de las competencias, sus debilidades y sus desafíos. Los informantes reconocen la necesidad de definir modelos de evaluación.

En relación a los modelos, surgen dos cuestiones, la primera hace referencia a la combinación entre la evaluación formativa y sumativa de las competencias y la segunda a la dificultad de afrontar el cambio con la cantidad de estudiantes por clase. Para la primera cuestión no hay respuestas definitivas, lo que se sostiene es que si hay distintos tipos de saberes, serán necesarios distintos tipos de evidencias, que para estas evidencias hay distintos instrumentos y que el peso de esos instrumentos debe variar de acuerdo a los objetivos que se hayan establecido. Esto nos remite a otro aspecto considerado por los informantes: los escenarios de evaluación. No siempre es posible anticiparlos o proveerlos completamente en el ámbito universitario. Por otro lado, el *practicum* se reconoce como el espacio por excelencia para evaluar las competencias si bien surge la necesidad de redefinir los modelos que se están desarrollando en los Casos.

Con respecto a la segunda cuestión, sobre la cantidad de estudiantes, la realidad de los profesores llama a la reflexión sobre la viabilidad de la evaluación y su seguimiento. A pesar de esta dificultad, dos de los Casos presentan una propuesta bimodal, de estancias de práctica en ámbitos laborales para el último curso.

En relación a la diversidad, es decir, la reflexión sobre el modo en que la evaluación de las competencias contempla la diversidad de los estudiantes, no es espontánea. Las respuestas encontradas aún son teóricas, no ha llegado a formularse el planteo desde la reflexión sobre la práctica.

10.5. Los estudiantes

Esta categoría reúne la percepción que los profesores y los coordinadores de los Casos expresan de los estudiantes como colectivo. Estos aspectos influyen en la concreción de los modelos de formación de las titulaciones.

El profesorado caracteriza a los estudiantes como representantes de la Postmodernidad: visión del presente, hedonismo, permisividad, falta de esfuerzo y compromiso frente a sus propios aprendizajes. En lo que respecta a su formación previa provienen de una formación tradicional, con escasa experiencia en metodologías activas de aprendizaje. Se menciona que la mayor parte de los estudiantes trabaja, por cual el estudio es con frecuencia, una ocupación paralela.

Entre los elementos que favorecen y facilitan el rendimiento académico se encuentran la diversidad metodológica y el sistema de acompañamiento y tutorías. Es de destacar la necesidad de construir nuevos modelos de orientación pues las demandas de los estudiantes han cambiado. Se hallan tres modelos de tutorías: académicas (hacen referencia a rendimiento en el estudio), personales (asesoran y orientan sobre problemas de integración, adaptación y psicológicos), de itinerarios formativos (orientan sobre elección de asignaturas).

Entre los elementos que dificultan el rendimiento académico se encuentran la carencia de competencias mínimas, la actividad laboral de los estudiantes, la visión del presente que les impide proyectar esfuerzos y valorar la importancia de los aprendizajes y la falta de formación del profesorado para responder a los nuevos modelos de demandas (por ejemplo: la falta de competencias básicas y los problemas afectivos que presentan los estudiantes).

El profesorado reconoce la influencia de tres elementos que afectan directamente la formación por competencias de los estudiantes. El primero es la dificultad para percibir el modelo (las causas atribuidas son: falta de formación, de comunicación y de interés); el segundo son las resistencias del profesorado, que afectan directamente las prácticas y desorientan al estudiantado y, finalmente, las metodologías que se llevan a cabo para favorecer el desarrollo de las competencias (según señalan los informantes, parecería ser que no aumenta la motivación, pero sí la participación, lo que es condición necesaria -no suficiente- para el aprendizaje significativo).

10.6. La formación del profesorado

El cambio de modelo presenta al profesorado un nuevo escenario que no se ha acompañado de las condiciones para su óptimo desarrollo profesional. Es frecuente encontrar expresiones que aluden a su falta de formación, carencia que puede presentar distintos aspectos:

- Falta de formación para realizar las implementaciones de los Planes Piloto
- Falta de formación para fundamentar el modelo y el perfil de competencias
- Falta de formación para emprender nuevas metodologías.
- Falta de formación para asumir que hay distintos modelos de competencias y por ende distintos modos de evaluar
- Falta de formación para asumir las nuevas demandas de las tutorías. Las tutorías han cambiado en algunos aspectos y no necesariamente debido al Proceso de Bolonia. Los entrevistados destacan que los alumnos necesitan más acompañamiento en aspectos emocionales y hasta psicológicos, que muchas veces los desborda pues no tienen la formación suficiente y faltan recursos especializados que puedan resolver esta necesidad.

En los casos en los que se ha contado con asesores pedagógicos, también se suma la dificultad para comprender su ayuda, lo cual puede resultar paradójico.

Otra consideración señalada es que, dado el tipo de contrato del profesorado (alto porcentaje de asociados, inestabilidad laboral, entre otros factores), el cambio de modelo coincide con la iniciación de la carrera docente o la consolidación académica del profesorado novel, lo que suma mayores factores de carga de trabajo, de estrés y de exigencias. Para el profesorado que tiene una trayectoria consolidada el cambio puede asumirse de un modo menos problemático, lo que no significa que este tipo de profesorado sea el más comprometido con las experiencias piloto.

10.7. Los espacios de incertidumbre

La categoría “ámbitos de incertidumbre y miedo” surge a raíz de la frecuencia con la que aparecían estos conceptos o sus sinónimos en los discursos, mediante metáforas o expresiones significativas. Las subcategorías determinan cuatro tipos de incertidumbres relacionadas con: a) la dimensión teleológica: sentido y finalidad del cambio; b) la dimensión estructural, es decir aspectos troncales del modelo vigente hasta el momento; c) los cambios conceptuales que se dan en tres niveles: el propio modelo de formación por competencias, las políticas educativas y la formación del profesorado; d) la dimensión ética.

En relación al primer tipo de incertidumbre, se halla que cuando se habla de cambio como consecuencia de las acciones implementadas, aparecen expresiones que tienen que ver con el sentido y la finalidad del cambio, es decir la dimensión teleológica. Por ejemplo, expresiones ligadas al “agua, mar, piscina”, en tanto ámbitos inestables, asociadas al sentimiento de responsabilidad asumida por los equipos de coordinación de llevar a buen término las iniciativas. También las expresiones reflejan la incertidumbre con respecto a la significación y el alcance práctico de “lo europeo”.

Con respecto a la dimensión estructural, los ámbitos de incertidumbre mencionados corresponden a la titulación, al reconocimiento del trabajo docente, a la dimensión temporal tanto en relación con la demanda de tiempo de trabajo del profesorado como a la necesidad de una nueva planificación del tiempo del estudiante.

En relación a las incertidumbres de carácter conceptual, se identifican tres dimensiones:

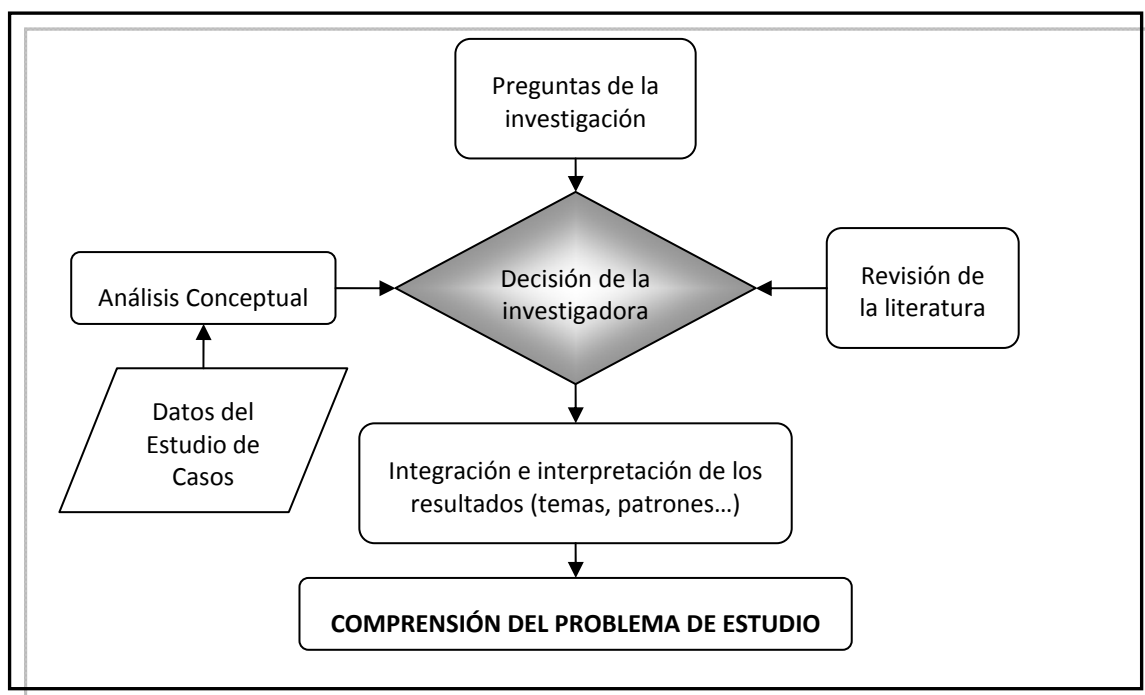
- Incertidumbre del propio modelo de formación por competencias porque hay falta de esclarecimiento conceptual (filosófico-pedagógico y didáctico) del modelo mismo. Esto ocasiona que no se sepa qué es formar por competencias, que se originen discusiones sin fundamentos claros, carencia de fundamentos sólidos del propio modelo, visiones distorsionadas del modelo.
- Incertidumbre acerca de las políticas educativas: que no determinan claramente un modelo o las estrategias para definirlo.
- Incertidumbre de los formadores porque no poseen la formación suficiente para abordar el cambio y en consecuencia se generan distintas actitudes: evasión, reticencias, desorientación, compromiso.

Finalmente la dimensión ética expresa la preocupación por la coherencia, por hacer realidad un compromiso asumido frente a los estudiantes. Esto significaría que la propuesta de los nuevos lineamientos europeos, desde las perspectivas de los informantes, plantea grandes desafíos para el modelo español.

CAPÍTULO 11. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE 12 CASOS EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

El presente Capítulo ofrece la integración e interpretación de los resultados correspondiente al Estudio de 12 Casos desarrollado en titulaciones del contexto español. La Figura 36 integra el proceso para la elaboración de los resultados.

Figura 36: Resultados del Estudio de Casos en el contexto español: decisiones tomadas sobre la integración de los resultados.



En el Capítulo 7 se describió con detenimiento el proceso de tratamiento y gestión de las unidades de significado. La estrategia que se adoptó para pasar del análisis hermenéutico a la construcción de un corpus de conocimiento que pueda ser generalizable en algún grado se detalla en la Tabla 88.

Tabla 88: Integración de los resultados del Estudio de Casos: Estrategia de análisis y de síntesis. Fuente: Elaboración propia.

ESTRATEGIA DE ANÁLISIS ESTRATEGIA DE SÍNTESIS (Enfoque)	Análisis de Casos (simple, comparativo)	Análisis de Casos transversal (integrado)	Análisis Temático Integrado (meta-nivel de Caso)
	Énfasis: en el aporte de CADA CASO (lo diferente, lo innovador, lo distintivo) al objeto de estudio. El caso es, prácticamente, objeto de estudio.	Énfasis: en el aporte o RELACIÓN ENTRE LOS CASOS. A partir de las relaciones que se establecen entre los casos se construye el objeto de estudio.	Énfasis: en el aporte de los Casos AL TEMA objeto de estudio. El nivel conceptual se enriquece EN Y A TRAVÉS DE LOS CASOS.
ENFOQUE POSITIVISTA	Comparación de los resultados entre los Casos. Inferencias y generalizaciones.	Integración de los resultados de los Casos. Inferencias y generalizaciones.	Construcción de los temas en y a través de la integración de los resultados. Inferencias y generalizaciones.
ENFOQUE INTERPRETATIVO	Análisis interpretativo de la formación y evaluación por competencias en cada Caso.	Análisis interpretativo transversal de la formación y evaluación por competencias en los Casos.	Análisis interpretativo a partir de los temas (investigados ad hoc y emergentes). Sentido Primero y sentido segundo. Aportes de los Casos al los temas.
ENFOQUE DESCRIPTIVO	Descripción de la formación y evaluación por competencias en cada Caso.	Descripción integrada, transversal de la formación y evaluación por competencias en los Casos.	Identificación de los temas (investigados ad hoc y emergentes). Descripción del aporte de los casos a los temas que caracterizan la formación y evaluación por competencias.

La Tabla 88 representa la estrategia definida para elaborar los resultados. La elaboración del informe final sobre los resultados del estudio de casos requiere de decisiones específicas a partir de la estrategia de análisis y síntesis que combina en forma consecutiva el enfoque descriptivo, interpretativo y positivista, los resultados se presentan en dos niveles.

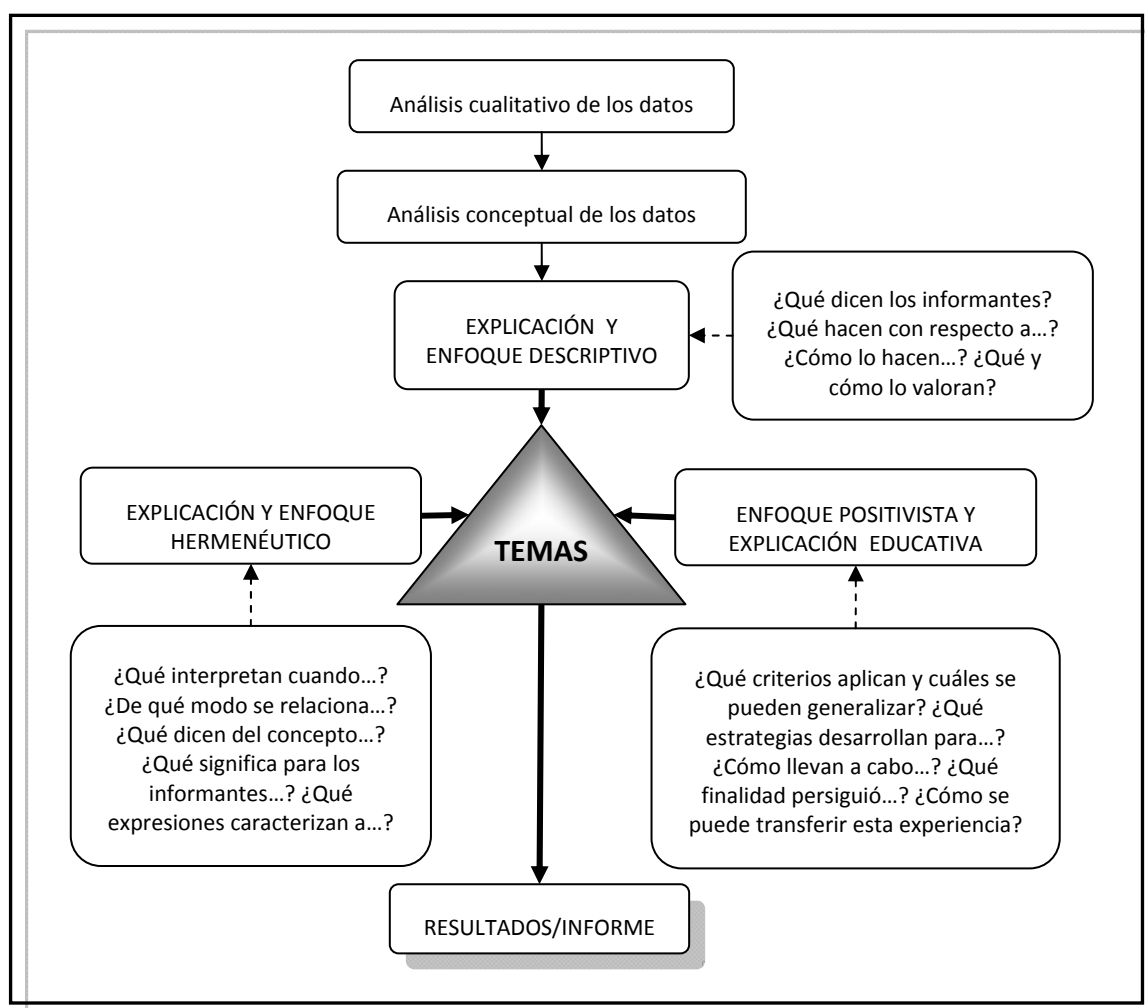
El nivel descriptivo-interpretativo identifica y explica el sentido y el significado del “tema” para los informantes, por ejemplo: competencias como constructo, concepciones halladas, necesidades detectadas, estrategias empleadas y valoraciones, entre otros. Con el primer nivel de construcción se responde al objetivo de conocer y comprender qué ocurre en los Casos y cómo se da respuesta al cambio conceptual y metodológico en el contexto español. Este nivel de elaboración permite también profundizar en cada tema, evitando precipitaciones e inferencias infundadas.

El segundo nivel de presentación de los resultados, con un enfoque de tipo positivista, la construcción de los temas se efectúa en y a través de la integración de los resultados, lo que permite desarrollar cierto grado de inferencia y de generalización. En este nivel se buscan patrones comunes entre los Casos (Eisenhardt, 1989, p. 540) como por ejemplo: fuentes utilizadas para definir las competencias, procesos desarrollados para integrar la evaluación por competencias, así como triangulación de puntos de vista según los informantes (estudiantes, profesores, coordinadores de las titulaciones) o de fuentes (entrevistas individuales, grupos de discusión, notas de campo...). El segundo nivel tiene como propósito la generalización, la transferencia y la

construcción de teoría a partir de la integración de los resultados, en consecuencia, los temas recogen los criterios hallados, los instrumentos o estrategias desarrolladas o consideraciones específicas a partir de las innovaciones o buenas prácticas de los informantes o los casos. Los temas en este nivel de análisis, al presentar cierto grado de generalización, comienzan a relacionarse con la teoría, por lo cual se hace referencia a autores. De todos modos, la construcción de teoría a partir de los resultados no se considera un proceso acabado.

En la Figura 37 se integran gráficamente los tres enfoques ejemplificados a través de las preguntas que permiten articular la relación entre los datos.

Figura 37: Resultados del Estudio de Casos: Integración de los enfoques descriptivo, interpretativo y positivista para la integración de los temas y la elaboración del informe final.



El apartado “Discusión de resultados” integra el proceso de investigación desarrollado y contrasta los resultados del Estudio de Casos con la literatura y el aporte de los expertos señalando posibilidades, limitaciones y futuras líneas de investigación.

Observación sobre la presentación de resultados: La presentación de los distintos temas combina citas textuales o fragmentos de citas para facilitar la lectura. La necesidad de efectuar una descripción densa obedece a los motivos señalados en los Capítulos 8 y 10. El volumen de datos obtenidos ha llevado a seleccionar la información directamente vinculada a la evaluación por competencias, dejando algunos temas y cuestiones emergentes para estudios y profundizaciones posteriores.

11.1. Las competencias como constructo

El concepto de competencias como “tema” aparece de forma directa e indirecta en las entrevistas, los grupos de discusión y los documentos analizados. No obstante, como reflexión sobre un constructor, generalmente se obtiene tras varias formulaciones. Sólo en dos casos (Caso 1 y Caso 8) se han hallado referencias de carácter principalmente teórico sobre las competencias como objeto de estudio.

Se señala con frecuencia la falta de claridad conceptual [“Sin hablar de competencias porque esa palabra no la hemos tenido muy clara” (C6CT-VDyCTyP-EG), “es algo que no está definido del todo” (C6CT-VDyCTyP-EG)], la dificultad para comprender el origen del concepto [“yo no sé bien de dónde salen, ni sé cómo van a evaluarlas... no lo sé, no lo sé.” (C7-CG)], y confusión [“...definir las competencias me resulta complicado”, “Yo insisto que si realmente la competencia ha de tener las tres patas... o si los conceptos no son una competencia..., es algo que no está definido del todo” (C6CT-VDyCTyP-EG)]

También definir las competencias me resulta complicado. Este programa lo hice con una compañera y aunque nuestra manera de ver la vida es muy diferente. Lo que nosotros tenemos más que competencias son destrezas relacionadas con el inglés las destrezas transversales son más de encontrar resolver problemas, análisis y argumentación. La verdad es que me falta la parte más metacognitiva, pero la habilidad de resolver problemas requiere definir los problemas realmente, que ellos tomen las riendas de su aprendizaje y localicen sus áreas de mayor dificultad y puedan buscar los recursos para resolverlos. P44: C4HU-P6-EI-M2.doc - 44:7 [También definir las competenci...] (10:10) (MJGSP).

Se reconoce que en el “tema” de las competencias se presentan diferencias conceptuales entre los formadores. Estas diferencias en la conceptualización merecen ser debatidas. No obstante, por ejemplo, puede darse el caso, que no sea el momento para debatirlas porque hay que solucionar otras cuestiones que parecen ser más *prioritarias* “...por el medio en el tema de las competencias hay diferencias. Ahora no es el debate”.

De hecho en su momento el profesor puede hacerlo a partir de que definían su perfil, decidir qué tipo de competencias iba a abordar cada materia y, de hecho, en los títulos de grado y en otros casos las comisiones que han diseñado el título están haciendo la distribución y claro por el medio en el tema de las competencias hay diferencias. Ahora no es el debate. P36: C10CT-SAyVCyAICE-EG-M2.rtf - 36:13 [De hecho en su momento el prof...] (16:16) (MJGSP).

En consecuencia, esta visión de las competencias como constructo, es clasificada como “no-definición”. Se caracteriza por reconocer que no existe una clarificación conceptual, que es un tema necesario pero complejo de abordar, confuso de definir y, como respuesta por parte de la comunidad formativa, se opta por no profundizar en el concepto y proceder a la definición del listado de las competencias que se trabajarán en el plan de estudios.

11.1.1. Conceptualizaciones halladas sobre competencias

Las conceptualizaciones halladas en relación a la noción de competencias, pueden agruparse en cinco clases: la primera comprende aquellas definiciones que entienden a las competencias como habilidades mínimas, la segunda las relaciona al carácter profesionalizador, la tercera entiende a las competencias como un sello institucional,

la cuarta las vincula al desarrollo de la excelencia con un matiz que resalta su dimensión transformacional, la última presenta a las competencias como referente para los resultados de aprendizaje.

Las competencias como habilidades mínimas. La primera clase de definiciones resalta el carácter de logros o habilidades mínimas. Como se mencionó en los primeros párrafos de apartado se recoge la reflexión teórica hallada en el Caso 1 que vincula el origen histórico del término con el uso en la literatura internacional. Este aporte se expresa a través de un profesor [P1] del Caso 1 en el Momento 1. Por otro lado, la misma concepción se halla en un profesor del Caso 10 recogida en el Momento 2 a través de una entrevista grupal.

...Origen Spencer... una cosa es el recorrido histórico, y otra cosa es la nueva conceptualización de competencias, porque ojo, que todavía los anglosajones a veces se les escapa skills cuando se refieren a competencias, más ligadas a la habilidad manual, a la destreza. P33: C1HU-P1-EI-M1.rtf - 33:66 [Origen Spencer... una cosa es el...] (46:46) (MJGSP).

Tengo docencia en estadística en 1º y en una asignatura puente de desarrollo de competencias que son habilidades mínimas para el proyecto de fin de carrera y la adaptación al grado. P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:14 [Tengo docencia en estadística ...] (26:26) (MJGSP).

Esta concepción se corresponde con la idea de *competencias umbral* propuesta por Díaz Barriga (2008). Esta conceptualización representa a las competencias como habilidades o destrezas mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, o, en este caso, llegar a obtener un título; mientras que las *competencias diferenciadoras* distinguen a quienes pueden tener un desempeño superior al término medio.

Las competencias como elemento profesionalizador. La segunda clase de conceptualizaciones que se han hallado destaca el carácter profesionalizador de las competencias. Este carácter, subrayado por el profesor entrevistado [P1] en el Caso 1, habla de la “incumbencia en el escenario profesional” es decir, de aquello que corresponde dominar en una situación concreta o lo más aproximada posible a la realidad profesional. Por otra parte, también se expresa a través de la necesidad de vincular las asignaturas con la realidad, la vida cotidiana, la dimensión práctica de los saberes, tal y como se observa en los aportes recogidos a través de una entrevista individual con un profesor del Caso 8 y a otro profesor [P2] del Caso 1 (“valoro que las competencias sirvan para pensar, para edificar curriculums que puedan favorecer la transferencia del conocimiento universitario a la práctica profesional”, “Porque si gracias a esta asignatura no va a ser capaz de hacer nada profesionalmente, entonces: ¿para qué sirve esta asignatura? Solamente para erudición, pues es un objetivo loable de alguien que no tiene que ganarse la vida”).

Porque al final, la competencia, y ya metiéndome en un tema conceptual, no es más que la incumbencia en el escenario profesional de lo que le toca a este profesional que es diferente de otro profesional, para lo cual también hay que ser competente, es decir capaz, si eso me incumbe a mí, porque está en mi perfil, también tengo que ser capaz de ejecutarlo, de desarrollarlo y realizarlo. P33: C1HU-P1-EI-M1.rtf - 33:24 [Porque al final, la competenci...] (10:10) (MJGSP).

Y con eso ¿qué hacer a continuación? Una vez que ya sabe “eso”, “eso” ¿para qué le prepara?, ¿qué tiene que ser capaz de hacer? Ha habido multitud de reuniones, por áreas de conocimiento, individuales con la mayor parte de los profesores, para

darle la vuelta a la asignatura y vamos a pensar que “gracias a haber cursado esta asignatura y lo que vaya a conseguir profesionalmente qué va a ser capaz de hacer. Porque si gracias a esta asignatura no va a ser capaz de hacer nada profesionalmente, entonces: ¿para qué sirve esta asignatura? Solamente para erudición, pues es un objetivo loable de alguien que no tiene que ganarse la vida, pero.. P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:11 [Y con eso qué hacer a continua...] (4:4) (MJGSP).

No obstante, el carácter profesionalizador en la formación universitaria tiene que ver no sólo con la realización competente del desempeño, sino con saber explicar el fundamento de aquello en lo que se está incidiendo y generar nuevos conocimientos. Desde esta concepción de las competencias, la “transferencia” del saber universitario a la práctica profesional permite “fundamentar porqué haces esta opción y no otra”, e ir más allá de la explicación razonada. Es un carácter de profesional “reflexivo” (Schön 1983) que posibilita pensar a partir de la experiencia “qué hay detrás de todo esto, qué reflexión se puede hacer... qué teoría, qué pensamiento...”

Competencia de que justamente puedas tener un discurso laboral que ilumine tu práctica y que puedas fundamentar porqué haces esta opción y no otra. Ser un buen profesional no es sólo quien puede hacer bien una cosa, sino también quien sabe por qué lo hace de una manera y no de otra y por qué escoge esta metodología y no otra, por qué escoge este camino y no otro y qué hay detrás de todo esto, qué reflexión se puede hacer... qué teoría, qué pensamiento... P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:34 [Competencia de que justamente ...] (13:13) (MJGSP).

Esta visión de las competencias permite que los estudiantes “aprendan a partir de la experiencia”, y piensen ellos mismos sin ser “presas” de la exclusividad del pensamiento ni de las expectativas de su ambiente (Perrenoud, 2004, p. 257).

Las competencias como sello institucional. La competencia concebida como “sello institucional” se observó claramente a través de los aportes registrados en el Caso 8 (“la Universidad debe tener su línea de trabajo distinta a otra”). Desde esta perspectiva las competencias son el medio a través del cual concretar el modelo educativo de la institución.

El análisis de documentos efectuado en el Caso 8, permite ver que el modelo educativo que se desarrolla en la institución es de público conocimiento y presenta una serie de competencias claramente establecidas. Para preservar la identidad del caso, se omite la presentación de los documentos que hacen referencia gráfica y bibliográfica. En estos documentos se puede contrastar y comprobar la relación entre las competencias y las finalidades institucionales. No obstante, se citan a modo de ejemplo, las observaciones de la persona asesora y profesora recogidas través de la entrevista individual.

Yo soy de la opinión de que necesitamos un hilo conductor. Nos tenemos que diferenciar por algo si nuestros estudiantes de ingeniería acabarán con esto y no acabarán con esto. De base es necesario. P19: C8HU-ASyP-EI-M2.doc - 19:45 [Yo soy de la opinión de que ne...] (44:44) (MJGSP).

Las competencias como referentes de la excelencia. La conceptualización de las competencias como referente de la excelencia, se halló principalmente en los Casos 2 y 9. Esta visión sostiene que los graduados deben destacar en aquel escenario profesional para el cual se preparan.

Los conocimientos en esta concepción, sirven de base teórica, de fundamento, pero se hace necesario consolidar las habilidades hacia la “excelencia” y la forma más avanzada de llevar las competencias es, según un profesor del Caso 2 [P2] a través del “compromiso con la sociedad”. Por otro lado, en el Caso 3 a partir de la entrevista grupal mantenida con responsables del Grado se encuentra la reafirmación de esta visión de las competencias.

Concretamente, el desarrollo de las competencias desde esta perspectiva, no es sólo el compromiso con la sociedad, sino que se acentúa un matiz transformador “...el conocimiento es para aplicarse. No es una profesión para conocer la realidad, sino que aspira a transformarla”. La transcripción completa de estas visiones y matices se recoge en los siguientes registros:

Desarrollar competencias es exceler³² en el ejercicio de la profesión. P 9: C2HU-P2-EI-M1.doc - 9:2 [desarrollar competencias es exce...] (7:7) (MJGSP).

Uno no ha de demostrar a nivel teórico todo lo que se sabe, sino que hay que demostrar, saber actuar para que se sobresalga en los servicios que se puedan dar. Porque ya existían competencias y estudios sobre competencias y buenas, por lo menos en el campo de [...indica área del saber que identifica al Caso- se omite referencia específica]. P 9: C2HU-P2-EI-M1.doc - 9:5 [Uno no ha de demostrar a nivel...] (8:8) (MJGSP).

Entender las competencias así, dando por supuesto los conocimientos. Es decir, por lo que le entiendo, sería un grado más elevado o más elaborado de determinadas habilidades hacia la excelencia... Yo creo que más elaborado hacia la excelencia en el servicio a la sociedad. P 9: C2HU-P2-EI-M1.doc - 9:9 [Entender las competencias así,...] (11:12) (MJGSP).

Te decía que en las metodologías se buscó que garantizaran no sólo los conocimientos, sino la aplicación de esos conocimientos, especialmente en profesiones como esta, como la de... [se omite la identificación de la titulación], el conocimiento es para aplicarse. No es una profesión para conocer la realidad, sino que aspira a transformarla. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:66 [Te decía que en las metodologías...] (49:49) (MJGSP).

Un elemento clave que emerge en relación a esta perspectiva es la dimensión normativa de la competencia (Stevenson, 1996). Se puede reconocer esta dimensión a través de dos formas: por un lado, en cuanto al referente valorado que suponen (al bien, lo bueno, en sentido aristotélico expresado por “lo vocacional”) y, por el otro, en tanto referente de logros, de aspiración, de ordenación, que posibilita superar la “buena voluntad” individual para unificar criterios y diseñar estrategias comunes (un trazado curricular, como se verá más adelante). En consecuencia, para desarrollar las competencias que apuntan a la excelencia se hace necesario dejar el “voluntarismo” para establecer un trabajo más objetivo y formalizado del profesorado. Este rasgo esencial se recoge a través del coordinador del Caso 9 en el primer momento del estudio de campo, lo que sugiere que ya existía en ese caso una proyección concreta

³² Exceler (sic). NOTA: la transcripción es literal, pero esta palabra no se registra como verbo en el Diccionario de la Real Academia Española.

sobre la forma de desarrollar la visión de las competencias. Esta visión se contrapone claramente a la presentada en el Caso 7 sobre la no-definición del concepto³³.

Entonces el hecho de plantear el logro de competencias finales, implica un sentido vocacional, que ya está bien en sí mismo, y un sentido de mayor objetividad: Nosotros producimos alumnos X y lo que se quiere es que sea el mejor. Lo que es seguro que ya no pasará por la buena voluntad de algunos, sino por un planteo más objetivo. P23: C9-CT-P1-EI-M1.doc - 23:22 [Entonces el hecho de plantea...] (34:34) (MJGSP).

El planteo de las competencias exige transparencia, evaluación y supone objetividad. P32: NOTAS-DE-CAMPO-M1.doc - 32:4 [El planteo de las competencias...] (8:8) (MJGSP).

Las competencias como referente para los resultados de aprendizaje. La conceptualización de la relación entre las competencias y los resultados de aprendizaje se observó sólo en dos de los casos, a través del Vicedecano del Caso 9 y del Coordinador del Caso 8. Las competencias, como marco o referente de logro, no pueden ser evaluadas en sí mismas sino a través de sus desempeños. Esta posibilidad, en los escenarios de aprendizaje, se concreta a través de los objetivos de la asignatura o módulos que persiguen la obtención de resultados de aprendizaje [“Eso finalmente se tiene que convertir en objetivos concretos de aprendizaje de conocimientos, de habilidades y actitudes y valores y eso es lo que tú vas a evaluar” C9-VDyP]. Es decir, para los informantes, la forma de “captar” o atrapar las competencias es a través de los resultados de aprendizaje [“Yo entendí que el paso hacia las competencias era trabajar los objetivos específicos” C8-C]. De aquí que la competencia requiera de un trabajo más integrado, que responda a un carácter transversal y un desarrollo a lo largo de los años de formación, una competencia no se agota en una asignatura [“La competencia supone un nivel más profundo de aprendizaje, más global e integrado es distinto a los objetivos de la asignatura” Nota de Campo M1].

No me gusta nada el término competencias, prefiero resultados de aprendizaje. Para mí una competencia es la capacidad que tiene una persona para resolver un problema. Para mí es una cosa muy genérica. Eso finalmente se tiene que convertir en objetivos concretos de aprendizaje de conocimientos, de habilidades y actitudes y valores y eso es lo que tú vas a evaluar. P30: C9-CT-VDyP-EI-M2.doc - 30:11 [No me gusta nada el término co...] (31:34) (MJGSP).

Creo que la clave fue sobre todo entrar en las actividades prácticas, lo que hicimos fue con los programas específicos. Yo entendí que el paso hacia las competencias era trabajar los objetivos específicos y a través de actividades prácticas eso se fue incrementando. P18: C8-HU-C-EI-M2.doc - 18:42 [creo que la clave fue sobre to...] (10:10) (MJGSP).

La competencia supone un nivel más profundo de aprendizaje, más global e integrado es distinto a los objetivos de la asignatura. P32: NOTAS-DE-CAMPO-M1.doc - 32:1 [La competencia supone un nivel...] (3:3) (MJGSP).

Otro concepto que está muy relacionado es el de competencia como capacidad. “La diferencia que hay entre un competente y un capaz es que el capaz se encuentra con

³³ A título recordatorio se recoge el registro del Coordinador de la titulación: “El concepto de las competencias yo no sé bien de dónde salen, ni sé cómo van a evaluarlas, no lo sé, no lo sé. P46: C7CT-CT-EI-M2.doc - 46:14 [El concepto de las competencia..] (10:10) (MJGSP)

un conflicto (...) y sabe lo que tiene que hacer”, está posibilitado para resolver el problema en cuestión mientras que una persona competente “sabe si es correcto actuar o no, analizando la situación y detectando las claves del contexto, las variables situacionales”. Tal y como se recoge en la conceptualización del profesor [P1] del Caso 1 “es muy difícil de ver en la práctica” y la diferenciación vale a título teórico, para ilustrar los conceptos. No obstante, para la evaluación de las competencias a través de la formación universitaria, se hace necesario identificar aquellos resultados de aprendizaje que representen concreciones de las competencias según los escenarios de aprendizaje más aproximados a los contextos profesionales de los perfiles que se promuevan en los Grados.

Lo que me dice un título es que yo soy capaz, pero no si soy competente, hasta que no voy a la acción y lo demuestro. Estos tres elementos claves en la definición hoy de competencias, entonces aquí hay una dimensión cognitivo-comportamental impresionante, y aquí, y estos son los recursos... Esto es muy difícil de ver en la práctica, porque los contextos pueden ser muy diferenciales, y entonces en un mismo contexto problemático yo actúo o no actúo, y ahí es donde está mi capacidad. La diferencia que hay entre un competente y un capaz es que el capaz se encuentra con un conflicto en el aula y sabe lo que tiene que hacer. Un competente sabe si es correcto actuar o no, analizando la situación y detectando las claves del contexto, las variables situacionales. P33: C1HU-P1-El-M1.rtf - 33:61 [Lo que me dice un título es qu...] (53:53) (MJGSP).

La perspectiva de los estudiantes sobre las competencias. Entre los resultados hallados, no se encuentran definiciones de los estudiantes sobre el concepto de competencias. No obstante, la perspectiva de los estudiantes sobre las competencias como modelo de formación y de evaluación se puede observar a través de varios aspectos. Por un lado la satisfacción frente al aprendizaje (“nos dijeron que trabajaban muchísimo más y les resultaba más gratificante en el sentido de veían mejor los resultados” C8-C), su marcado carácter práctico y dinámico (“he aprendido cómo se hace un proyecto porque lo he hecho” C8-ICE) y, a grandes rasgos, una forma nueva de relacionarse con el profesorado y de contabilizar y desarrollar su trabajo. Estos aspectos se ampliarán con detenimiento en los apartados siguientes.

En primer término cabe hacer notar que el profesorado ha tenido que hacer un esfuerzo para que los estudiantes vean que el cambio en la organización y en el tipo de trabajo que se les solicita, va más allá de la asignatura [“los alumnos les está costando mucho ver qué es, por qué estamos haciendo este cambio y cómo puede repercutir en su formación” C2-P3; “las pruebas que hemos hecho con alumnos, es que hemos conseguido interesarlos” C8-C]. Como lo expresa el profesor del Caso 2 [P3], la duda, que está presente es si los estudiantes pueden ver “que estamos enfocando las cosas de otra manera”.

...Y este agregado de una finalidad “demostrable” lo han percibido los alumnos?

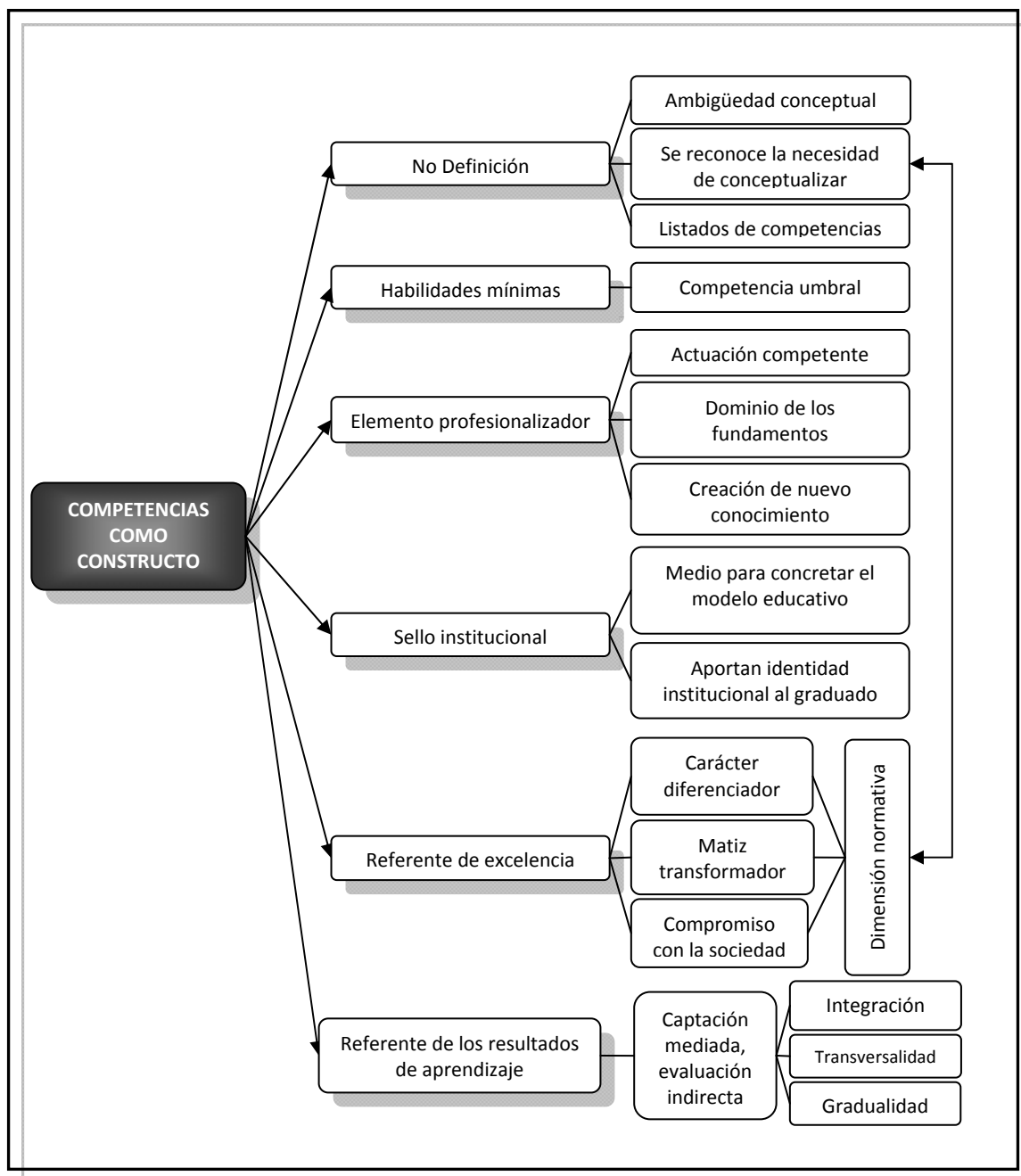
Yo creo que no, que a los alumnos les está costando mucho ver qué es, por qué estamos haciendo este cambio y cómo puede repercutir en su formación. Yo creo que ellos lo perciben como que estamos haciendo más trabajo, que tienen un trabajo más seguido, más frecuente, pero no sé si acaban de ver que estamos enfocando las cosas de otra manera. Yo he implementado trabajo autónomo, presencial, con tutorías, con visitas a bibliotecas, otros centros... P10: C2HU-P3-El-M1.doc - 10:16 [Y este agregado de una finalid...] (14:16) (MJGSP).

Había una serie de testimonios de los estudiantes que era aplastante... pero yendo a detalles, “ha cambiado la forma de tutoría porque tenemos al profesor cuando

queremos tenerlo, porque nos podemos comunicar desde Internet, he aprendido cómo se hace un proyecto porque lo he hecho” el tema de la respuesta de lo estudiantes como valoración de la aplicación: aplastante. P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc - 34:48 [había una serie de testimonios...] (30:30) (MJGSP).

A modo de integración de las competencias como constructo, la Figura 38 recoge las dimensiones halladas en entre los informantes.

Figura 38: Conceptualizaciones halladas de las competencias como constructo.



11.1.2. Características de las competencias universitarias

En relación a las características que definen una competencia propiamente universitaria, emergieron 6 rasgos distintivos. Probablemente no todos los rasgos identificados sean exclusivos del ámbito universitario, pero a partir del análisis

efectuado se observa que entre los informantes se asocian con este nivel formativo. Las características halladas son:

- Reflexión sobre la acción.
- Carácter crítico, transformador, independiente.
- Carácter innovador, abra mercados, diferencia competitiva.
- Desarrollo de la dimensión personal, afectividad, para complementar el saber hacer profesional.
- Aseguramiento de un nivel mínimo de desempeño.
- Carácter prospectivo.

Cabe hacer mención que algunas de estas características se desprenden de las conceptualizaciones halladas en el apartado anterior.

Reflexión sobre la acción. La competencia universitaria reúne la teoría y la práctica a través de la reflexión crítica y científica sobre la acción [“dialéctica entre acción y reflexión”, “No hacer una acción práctica a ciegas sino una teoría” C1-P2]. Esta acción no es la aplicación mecánica de una serie de procedimientos, sino la interpretación contextualizada de una situación y la reflexión sobre las soluciones más apropiadas. Esta reflexión está abierta a modificar, recrear o generar nuevo conocimiento científico [“El estudiante ha de aplicar estos conocimientos y ha de ser un buen profesional” C1-P2]. Las dos primeras aportaciones que se recogen a continuación hacen referencia a las características antes mencionadas y se ejemplifican a través de un profesor [P2] del Caso 1, sin embargo cabe confirmarla con otra visión que se genera a partir de este mismo rasgo y que se recoge a través de un profesor [P3] del Caso 2. Esta visión de contraste sostiene que, en última instancia, la universidad no debe perder su misión como formadora de mentes críticas [“debatimos mucho y las competencias tratadas desde el ámbito universitario son una superación de las competencias en formación profesional”, “no olvidemos ese otro campo donde los universitarios también pueden estar”].

Lo que han de reforzar es esta dialéctica entre acción y reflexión, la capacidad que cada uno ha de tener de poder hacer teoría también, de acción práctica y al revés. No hacer una acción práctica a ciegas sino una teoría. P2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:42 [lo que han de reforzar es esta...] (13:13) (MJGSP).

El estudiante ha de aplicar estos conocimientos y ha de ser un buen profesional. P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:53 [el estudiante ha de aplicar es...] (15:15) (MJGSP).

Entonces hemos pasado de un modelo tradicional, que tampoco formaba mentes inquisitivas, a un modelo profesional porque se necesita personas formadas para entrar en el mundo laboral...pero no olvidemos ese otro campo donde los universitarios también pueden estar... no todos deben trabajar... alguien debe pensar....y los que piensan vienen a la universidad. Eso es lo que a mí me aterra. P10: C2HU-P3-EI-M1.doc - 10:35 [Entonces hemos pasado de un mo...] (40:40) (MJGSP).

Carácter crítico, transformador, independiente. Se considera necesario que la universidad haga una “síntesis propia” como respuesta a este nuevo modelo formativo [“nuestro modelo evalúa capacidades, su conocimiento y su aplicación, es decir, teoría y práctica” C8-ICE]. Esta formación podría favorecer distintos perfiles profesionales sin renunciar a un carácter crítico, transformador, independiente [“Tenemos aquí alumnos

que no destacan en esos aspectos competenciales, pero que son brillantes y no podemos decir por eso que no sean buenos alumnos” C2-P3, “la universidad puede hacer una síntesis propia, que sin dejar de lado la realidad laboral, lo haga desde un plus desde la identidad de la universidad” Notas de Campo]

Nosotros debatimos mucho y las competencias tratadas desde el ámbito universitario son una superación de las competencias en formación profesional. ¿Qué ocurre? que la formación profesional evalúa las competencias...la formación profesional no se ha metido..., sí que ha dado un paso más en vez de formar especialistas, forma personas polivalentes que resuelvan problemas funcionales y entonces el enfoque universitario, en general, debe ser capaz de evaluar esos elementos de competencias que es otra de las dificultades: la evaluación de esos aspectos que no sean conocimientos y habilidades, es decir nuestro modelo evalúa capacidades, conocimiento y su aplicación, es decir, teoría y práctica. P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc - 34:15 [nosotros debatimos mucho y las...] (8:8) (MJGSP).

En este sentido, se recogen notas de campo del Momento 1 y el aporte de un profesor con más de veinte años de experiencia [P3] del Caso 2 dado que este caso proviene inicialmente de ser una titulación de carácter técnico que ha tenido diferentes itinerarios formativos a lo largo del tiempo y se ha ido adaptando para incorporar distintos perfiles profesionales.

Tenemos aquí alumnos que no destacan en esos aspectos competenciales, pero que son brillantes y no podemos decir por eso que no sean buenos alumnos, tienen otras capacidades y no se puede tener un solo modelo. Hemos perdido las otras líneas que complementan al mundo profesional, para no dejar de lado a los alumnos que no respondan también al modelo competencial. Ya ellos se buscarán su camino. P10: C2HU-P3-EI-M1.doc - 10:39 [Tenemos aquí alumnos que no des...] (41:43) (MJGSP).

Eso es lo que me inquieta conceptualmente a mí, porque la primera crítica ante al concepto de competencias es que responde a un mercado,(...) la universidad puede hacer una síntesis propia, que sin dejar de lado la realidad laboral, lo haga desde un plus desde la identidad de la universidad.... P32: NOTAS-DE-CAMPO-M1.doc - 32:26 [eso es lo que me inquieta conc...]

Carácter innovador, abra mercados, diferencia competitiva. Este rasgo hace referencia a la necesidad de que la formación universitaria considere el contexto económico-laboral como uno de los ámbitos a los que debe dar respuestas. Para los informantes esto significa que el mundo de la empresa es parte de la realidad social en la cual se desarrollará la carrera profesional de los futuros graduados [“la sociedad es empresa”, “Está todo relacionado con la empresa y con los negocios y nos movemos y nos desarrollamos personal y profesionalmente” C8-AsyP].

Yo creo que la Universidad cumple con una función social de conocimiento y de ir más allá, pero tiene otra función porque la sociedad es empresa. Está todo relacionado con la empresa y con los negocios y nos movemos y nos desarrollamos personal y profesionalmente, nos movemos ahí, a parte de la vida personal. P19: C8HU-AsyP-EI-M2.doc - 19:10 [Yo creo que la Universidad cum...] (8:8) (MJGSP).

Las competencias universitarias se orientan, en consecuencia, a favorecer el carácter innovador y la transferencia científico-tecnológica para facilitar la apertura de nuevos mercados y la consolidación a través de una diferenciación competitiva [“podemos competir justamente con productos que no hacen los otros (...) necesitamos profesionales, científicos, gente excelente que puedan dar este plus de valor (...) productos que nos han hecho salir de una economía retrasada” C1-P2].

Ahora no podemos tener una economía de subsistencia. Un país que ha llegado a un nivel de desarrollo... pero eso nos pasa en todo: en industria, en agricultura... eso nos pasa en todo, no podemos competir con salarios bajos, en productos que están haciendo otros, podemos competir justamente con productos que no hacen los otros, productos que tienen una cualidad y un valor agregados, que por tanto, necesitamos profesionales, científicos, gente excelente que puedan dar este plus de valor y que justamente dejar los productos que nos han hecho salir de una economía retrasada a nivel europeo, que puedan hacer los países del tercer mundo y países en vías de desarrollo, nosotros hemos de hacer otras cosas, y por tanto necesitamos otro tipo de profesionales. P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:142 [Ahora no podemos tener una eco...] (40:40) (MJGSP).

Aseguramiento de un nivel mínimo de desempeño. Por otro lado, una característica que destaca entre los informantes en relación a las competencias universitarias es la de un aseguramiento de un “nivel mínimo de desempeño”. Este nivel mínimo, como punto de partida, se acuerda y se define a través del curriculum. Cabe señalar que en este rasgo coinciden 6 informantes y que esta característica aparece desde el primer momento de la investigación. Se recoge aquí el registro del profesor del Caso 1 [P2] y se refuerza, como ejemplo del segundo momento a través de la asesora y profesora del Caso 8 [AsyP].

Una competencia no habría de ser solamente formulada unívocamente, habría de tener un nivel de graduación, un arco, habría que marcar, eso sí, cuál es el nivel mínimo para dar una titulación determinada, eso no deja de ser una juicio de valor, una normativa que es en definitiva, convencional, algunos que lo deciden. P2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:116 [Una competencia no habría de s...] (29:29) (MJGSP).

Yo creo que llegará un momento en que no tengamos que mirar, sino que todo el mundo hable de ello. Cuando sepamos que Juan si está estudiando en la Universidad es porque será competente en eso. Ya lo estamos haciendo, no será necesario porque está implícito en el propio curriculum. P19: C8HU-ASyP-EI-M2.doc - 19:47 [Yo creo que llegará un momento...] (46:46) (MJGSP).

Como se ha mencionado, ese acuerdo expresado a través del curriculum asegura un nivel mínimo de resultados para lograr una titulación determinada. En este aspecto es interesante la valoración de una estudiante de cuarto curso [EST1] del Caso 10 emitida en un grupo de discusión:

En el proceso... qué pasa?... ¿Qué habría que hacer para valorar a los estudiantes? [EST1] Si los estudiantes no llegan a los mínimos...existe un proceso... No todo es evaluación final. Tú tienes que tener unos mínimos tiene que ser una cosa conjunta, tienes que tener unos mínimos aprendizajes. P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:15 [En el proceso qué pasa...] (52:53) (MJGSP).

El establecimiento de unos resultados mínimos sobre una relación de competencias establecidas para una titulación conlleva un juicio de valor (“Una evaluación no es infalible, siempre conlleva un juicio de valor, lo cual no es una cosa nueva”). Este juicio hace referencia a lo que es valorado como condición necesaria para ejercer una profesión. Aunque el establecimiento de estos logros mínimos puede ser una cuestión arbitraria (“tampoco hay dos profesionales que ejerzan una competencia de la misma manera”) y en proceso de mejora y ajuste permanente, a grandes rasgos, significaría que el graduado está capacitado para “ejercer la profesión de una manera responsable”. Esta relación se puede observar a través del aporte de un profesor del Caso 1 y del coordinador del Grado del Caso 2:

Una evaluación no es infalible, siempre conlleva un juicio de valor, lo cual no es una cosa nueva. Pero tampoco hay dos profesionales que ejerzan una competencia de la

misma manera. Ni en el mundo profesional, ni en el mundo laboral hay dos personas que ejerzan una competencia de la misma manera, tampoco la universidad puede fijar las competencias finalistas de una manera unívoca, otra cosa es que quiera garantizar unos logros mínimos que pueda decir que esta persona está capacitada para ejercer esta profesión de manera responsable. P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:119 [Una evaluación no es infalible...] (29:29) (MJGSP).

Nosotros tenemos 7 u 8 no muchas más, pero igual dentro de estas 7 u 8, de cara al próximo curso igual asegurarse que sean tres o cuatro y el año que viene pues...ver que estas se consolidan y mirar de introducir dos o tres más. P 4: C2HU-CT-EI-M2.doc - 4:85 [Nosotros tenemos 7 u 8 no much...] (35:35) (MJGSP)..

Carácter prospectivo que requiere un desarrollo integrado. Esta característica de las competencias universitarias aparece en el estudio exploratorio y continúa presente en el segundo momento del estudio. Las competencias, especialmente las transversales, son vistas como una concepción más profunda del aprendizaje, que van más allá de los objetivos de la asignatura o del cumplimiento de un programa. Con lo cual requiere un trazado y un desarrollo conjunto, entre las materias y las áreas.

Por ese lado, a mi me ha resultado fácil, pero quizás lo más difícil es comprender cómo transmitirle al estudiante la importancia del aprendizaje basado en competencias. Bueno, quizás tú dices que tus objetivos específicos son muy claros, pero cuando se habla de competencias en un sentido más amplio, ¿cómo consigues en un trimestre que tus alumnos hablen con un vocabulario científico, por ejemplo, o que piensen según el método científico? Tú puedes colaborar y profundizar algunos aspectos, focalizar las actividades en ese sentido, pero no lo puedes lograr. Eso es lo que a mi más me cuesta. P25: C9-CT-P2-EI-M1.doc - 25:3 [Por ese lado, a mi me ha resul...] (4:4) (MJGSP).

Desarrollo profesional en equilibrio con la afectividad. Otro rasgo que emerge como característica propia de las competencias del nivel universitario es el desarrollo personal a través de la afectividad. Este desarrollo afectivo se presenta como un pilar necesario que acompaña la formación humanística, científica y técnica. Las competencias universitarias sólidamente arraigadas en un equilibrio afectivo permiten interactuar con el otro y contar con elementos para poder desarrollar la vida profesional exitosa [“un desarrollo muy potente en el desarrollo personal para interactuar con los demás, para poder estar con el otro”].

El Caso 8, cuyo modelo formativo incorpora esta dimensión, puede servir de ejemplo a través de los aportes de dos personas, una de ellas asesora y profesora, con trayectoria en el mundo empresarial y la otra perteneciente al equipo directivo, con más de veinte años dedicados a actividades formativas.

Pero la parte universitaria yo creo que debe tener conocimiento más técnico y la parte universitaria tiene que tener como un desarrollo muy potente en el desarrollo personal para interactuar con los demás, para poder estar con el otro, si no cómo voy a estar en una empresa haciendo un proyecto de ingeniería. Quién le enseña eso a quién. No hay quien te enseñe. En psicopedagogía había un módulo que era para que los alumnos fueran a las prácticas tres meses, antes de ir a las prácticas había un módulo de competencias para acercarlos al mundo empresarial. Trabajamos la escucha in situ en el aula yo creo que es fundamental. P19: C8HU-ASyP-EI-M2.doc - 19:7 [Pero la parte universitaria yo...] (6:6) (MJGSP).

Yo creo que la demanda existe y dar respuesta a esa demanda, yo creo que no hay que cambiar a la sociedad, sino que la sociedad de alguna manera está demandando eso. El ejemplo del Dr. House: ¿tú te pondrías en manos de un Dr. House? sabe muchísimo y cura pero te deja al paciente con ganas de tirarse por la ventana porque, ese tipo de competencias no son las que la sociedad quiere. Esta

pregunta la he hecho, y dicen: “sí pero”...no es esa competencia la que tenemos que desarrollar, es una competencia que de ganas de vivir, que solucione problemas no sólo materiales sino personales. P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc - 34:34 [Yo creo que la demanda existe ...] (16:16) (MJGSP).

Carácter integrador de las competencias

El análisis de los datos ha permitido identificar una serie de rasgos emergentes sobre el carácter integrador de las competencias. Las competencias, como elemento integrador del aprendizaje, aportan elementos para el cambio de modelo de aprendizaje.

Se presentan en este apartado aquellos rasgos que los informantes valoran positivamente sobre las competencias. Entre ellos se recogen: integración entre la teoría y la práctica, la integración entre sus componentes, y la necesidad de integración del trazado curricular para llevar a cabo su desarrollo. Aún cuando no alcanzan a ser conceptualizaciones más acabadas, como las que se identifican en el apartado 11.1.1, pueden ser indicativas del cambio de paradigma que se está llevando a cabo en las universidades españolas.

Integración entre la teoría y la práctica. El carácter integrador de las competencias se puede observar y favorecer a través de la relación entre teoría y práctica (“el sentido de la reflexión es que pueda iluminar la práctica”, “que puedan tener también un fundamento epistemológico”, “son una integración”), donde se hace explícita la necesidad de un saber epistemológico que oriente la acción y la decisión profesional.

En todo caso el sentido de la reflexión es que pueda iluminar la práctica. En este sentido, está muy bien poder ligar competencias aplicativas juntamente con competencias más teóricas pero que tiene como finalidad también iluminar la práctica. Pero eso no crea ningún problema. P2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:37 [En todo caso el sentido de la ...] (13:13) (MJGSP).

Y ya está bien que las competencias no sean instrumentales, sino que puedan tener también un fundamento epistemológico que de alguna manera nos diga o nos pueda justificar por qué estamos haciendo una acción u otra. P2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:38 [Y ya está bien que las compete...] (13:13) (MJGSP).

Le Boterf integra a Bunk, él a partir de Bunk, cuando habla de la competencia de acción profesional a partir de las 4 competencias (técnica, metodológica, participativa y social) al final son los 4 saberes: saber, saber estar, saber ser, saber hacer. Toda competencia profesional tiene que tener integración de los cuatro niveles. P33: C1HU-P1-EI-M1.rtf - 33:59 [Le Boterf integra a Bunk, él ...] (51:51) (MJGSP).

Las competencias son una integración de habilidades, de actitudes, de conocimientos que resuelven problemas o que hacen cosas. O sea, son dos realidades distintas, que tienen una razón de ser y que hay valores que no se entienden si no tienen unas competencias previas. P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc - 34:1 [las competencias son una integ...] (4:4) (MJGSP).

Integración de sus componentes. La competencia como constructo, no puede observarse aislando o delimitando sus componentes. En consecuencia la integración es parte de su definición. Este rasgo se puede ver en los ejemplos presentados a través de una profesora del Caso 2 [P2] que representa el área de Humanidades y Ciencias Sociales y un profesor del Caso 9 [P3] que representa el área Científico-Tecnológica.

Por ejemplo, saber buscar fuentes relevantes sería una competencia, conocerlas hace al conocimiento, la habilidad sería que si está en alemán no las entiendas y la competencia es saber buscar para el usuario que pide una cosa la más idónea, por

ejemplo, según el nivel cultural del usuario, es decir teniendo en cuenta el caso que se presenta. [...] Yo te lo digo como yo lo entiendo, no siempre es fácil diferenciar que hasta aquí llega la habilidad y hasta aquí la competencia, e incluso los textos teóricos que hay sobre esto a veces usan una palabra casi como sinónima. Si estamos hablando de competencia, por qué ahora me sale una palabra que es habilidad. Yo trato de tener ideas claras para poder hablar con propiedad.... P9: C2HU-P2-EI-M1.doc - 9:11 [Por ejemplo, saber buscar fuen...] (14:16) (MJGSP).

Dada la integración en la acción, se hace difícil diferenciar entre los límites de la habilidad específica y la competencia (“no siempre es fácil diferenciar que hasta aquí llega la habilidad y hasta aquí la competencia”, “En la conceptualización van muy unidas”). La integración del aprendizaje de las competencias se favorece cuando éstas se aplican a través del área de formación como lo expresa la profesora del Caso 9 “...lo que me interesa que se trabajen conjuntamente con las competencias específicas o sea que todas las habilidades de comunicación oral y escrita la trabajen bien como científicos. En el momento que se trabaja la competencia como científicos es muy compleja porque incluye las competencias transversales.”

En la conceptualización van muy unidas. Porque yo me dedico al tema del ABP y lo que me interesa que se trabajen conjuntamente con las competencias específicas o sea que todas las habilidades de comunicación oral y escrita la trabajen bien como científicos. En el momento que se trabaja la competencia como científicos es muy compleja porque incluye las competencias transversales. A mi no me gusta mucho separarlo porque considero que la formación profesional incluye muchas de estas competencias que les llaman transversales. P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc - 26:1 [En la conceptualización van mu...] (3:6) (MJGSP).

Entonces si las competencias las definimos como una integración que va más allá de esto e integra además actitudes, motivaciones, valores...(...) P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc - 34:17 [Entonces si las competencias l...] (8:8) (MJGSP).

Integración en el trazado curricular como condición para su desarrollo. Dado que las competencias no pueden desarrollarse fuera de un contexto de referencia, las competencias se integran en el desarrollo curricular de diversas formas (Bennet y otros, 1999; Drummond, Nixon y Wiltshire, 1998; Fallows y Steven, 2000a; Kift, 2002; Robley, Whittle y Murdoch-Eaton, 2005). Hay competencias transversales como las vinculadas a la ética y a la deontología que para ser evaluadas requieren “hacer algo más, diferente, que no sea a través de un caso o de un proyecto...” y, en consecuencia, se hace necesario reflexionar sobre cómo la ética y los valores se integran en la matriz curricular. La integración en el trazado también se puede dar a través de proyectos que favorecen las competencias transversales, superan los límites de las disciplinas y pueden utilizarse en otras áreas.

Enfocar las competencias desde las asignaturas es fragmentar y obstaculizar su desarrollo. Tal y como expresa la Coordinadora del Caso 2 en el Momento1, el desarrollo de las competencias no puede justificarse desde una asignatura en concreto: “Yo sufro más porque me vendrá un inspector y me dirá “usted mira la capacidad de ética, esto usted ¿cómo lo constata? ¿Cómo asegura que un alumno que ha acabado el grado tiene esta competencia, que lo ha conseguido?” cómo le digo “mire hay un ítem que dice que sí” porque la ética está metida entre varias cosas y sacarla de forma única es un poco difícil.” Se hace necesario un desarrollo planificado, articulado y conjunto.

Hay una que sí que es importante es la ética y la deontología. No desde el punto de vista de un código deontológico que nosotros tenemos, sino de la ética en cuanto tú

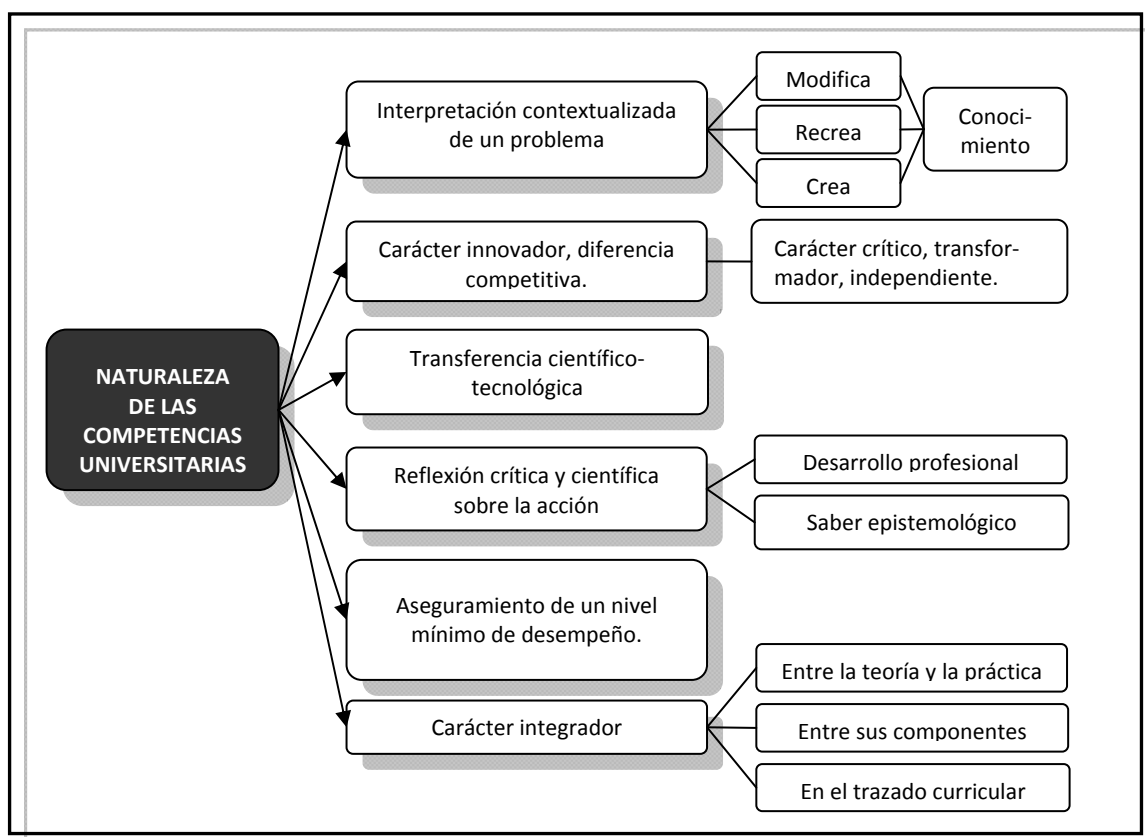
tratas un usuario. Estas cosas las puedes hacer dentro de un estudio de casos, pero para evaluar esta competencia tienes que hacer algo más, diferente, que no sea a través de un caso o de un proyecto...Yo sufro más porque me vendrá un inspector y me dirá: usted mira la capacidad de ética, esto usted ¿cómo lo constata? ¿Cómo asegura que un alumno que ha acabado el grado tiene esta competencia, que lo ha conseguido?"cómo le digo "mire hay un ítem que dice que sí" porque la ética está metida entre varias cosas y sacarla de forma única es un poco difícil. P 4: C2HU-CT-EI-M2.doc - 4:86 [Hay una que sí que es importan...] (35:35) (MJGSP).

El tercer proyecto es sobre globalización es (...) Es lo que estamos desarrollando en la actualidad. El destino de estos proyectos no es sólo nuestros alumnos y que ellos puedan hacer sus propios trabajos sin necesidad de que nosotros lo expliquemos todo y que se desarrollen competencias específicas, sino competencias transversales. Desarrollar competencias como la indagación el saber buscar críticamente, el saber interrelacionar, la inferencia, examinar críticamente, saber revisar críticamente la información y que puedan construir su propio mapa y a partir de ahí puedan trabajar lo que necesites...que no sólo sea para nuestros alumnos sino que se pueda en otras asignaturas (Sociología Antropología...) de las ciencias sociales, en algunas biología. P12: C5HU-CI-EI-M2.doc - 12:8 [El tercer proyecto es sobre gl...] (7:7) (MJGSP).

Este carácter integrador que se halla como resultado de la visión de los informantes, junto a las cualidades atribuidas como propias de las competencias universitarias permiten elaborar una síntesis próxima a una definición de las competencias en el contexto universitario.

La Figura 39 recoge las características de las competencias valoradas como más cercanas al contexto universitario.

Figura 39: Características de la naturaleza de las competencias universitarias señaladas por los informantes.



11.1.3. Resistencias al cambio de modelo.

Frente a la visión integrada de las competencias hallada en el estudio, coexisten algunos elementos representativos del paradigma academicista, centrado en la transmisión de conocimientos. Los aspectos que se señalan a continuación reflejan la presencia de esta visión en los formadores. Las resistencias en este sentido se hallan bajo tres formas: la facilidad de continuar transmitiendo contenidos aislados, el aislamiento de las áreas y la tradición epistemológica de las disciplinas.

Cultura transmisiva. Frente a la visión integradora que suponen las competencias, se reconoce la facilidad y el hábito de preparar y transmitir los temas, los contenidos de tipo conceptual del curriculum (“me es más fácil decir “tema 1...””).

También hay algunas competencias que son difíciles de plasmar más allá de los conocimientos. Yo como jefe de estudios me encuentro, a parte de un poco desbordado por el tiempo, un poco difícil de transmitir, me es más fácil decir “el tema 1, el tema 2 era este” pero por las competencias derivadas de esto: cuesta. P4: C2HU-CT-EI-M2.doc - 4:33 [También hay algunas competenci...] (14:14) (MJGSP).

El modelo centrado en la transmisión de conocimientos sin intención de promover una construcción significativa del aprendizaje (“...Sé que fracasarán, pero los entrenaré antes...”, “Va a ser complicado enseñar a poner los mecanismos para relacionar conceptos”C12)

Este año introduciré una pregunta de ensayo, de relación, sé que fracasarán, pero los entrenaré antes...ya se intenta estimular la relación de los conceptos. ¿Problemas de las preguntas de relacionar?: Es ¿cómo las evalúas?, porque si utiliza bien el razonamiento puede estar bien pero no llegar a resolver el problema, aportar algo. Va a ser complicado enseñar a poner los mecanismos para relacionar conceptos. P 7: C12HU-P1-EI-M1.doc - 7:34 [Este año introduciré una pregu...] (29:29) (MJGSP).

Por ejemplo, la percepción que tiene la profesora del Caso 2 es que la visión de las competencias deja de lado al conocimiento y pasa a un segundo plano: “el conocimiento que antes era la base de todo, aquí se supone” y que el énfasis se ha puesto en las competencias.

Yo creo que el conocimiento que antes era la base de todo, aquí se supone, yo me he dado cuenta de que todo el énfasis se ha puesto en las competencias y las habilidades quedan como un transfondo y en principio el conocimiento se supone. P 9: C2HU-P2-EI-M1.doc - 9:8 [yo creo que el conocimiento qu...] (10:10) (MJGSP).

Esta percepción del papel que tienen los contenidos en el desarrollo y evaluación de las competencias aparece con frecuencia como argumento en distintos temas.

Dificultad para romper el aislamiento de las áreas, para construir una visión integradora. Otra resistencia al cambio de modelo se observa en la forma de ver las competencias como algo más que hay que sumar a lo que se venía haciendo (“ahora salen las competencias transversales que ni siquiera son de una asignatura ni de una titulación sino que son de un conocimiento universitario que son saberse relacionar...”) y no como un cambio en el modelo de formación y de evaluación. Cuando se encuentra este tipo de resistencias, se observa que se “suma” una tarea más a lo de siempre (“...supone añadir unos objetivos que no sean a costa de los objetivos que teníamos propios”) y el cambio se vive como “uno de los problemas”.

Quiero decir que teníamos unos objetivos comunes, genéricos de la titulación, capacitación profesional, conocimiento del medio... y ahora salen las competencias transversales que ni siquiera son de una asignatura ni de una titulación sino que son de un conocimiento universitario que son saberse relacionar... etc. Entonces supone añadir unos objetivos que no sean a costa de los objetivos que teníamos propios. Ese es uno de los problemas. P 8: C2HU-P1-EI-M1.doc - 8:5 [Quiero decir que teníamos unos...] (7:7) (MJGSP).

Resistencia a refundar o replantear la epistemología de las áreas del conocimiento.

La visión de las competencias requiere un planteamiento epistemológico que responda a la complejidad. No sólo por el cambio de modelo formativo, sino porque para responder a las necesidades actuales se hace preciso “adecuar” las disciplinas. Planteos cronológicos, por ejemplo, como se dan en Historia “con asignaturas (...) donde el alumno memoriza y nada más”, con “asignaturas de 40 temas”, no responden al papel que tiene la epistemología de esta disciplina en la sociedad actual. La estructura de los nuevos grados pero con los nuevos grados se “va a permitir este tipo de enfoques y de trabajos” (C8-C).

Por otro lado se ha confundido el cambio epistemológico con la integración de las nuevas tecnologías y hay casos en los que han “malinterpretado que todo era por ordenador, por power point” y han “abandonado la clase magistral” con toda su riqueza.

Superar las resistencias al cambio epistemológico “va a costar mucho trabajo, aciertos” pero puede ser “un reto sencillamente porque (...) que son disciplinas que debemos adecuarlas a las necesidades actuales” (C8-C). Es un reto que hay que asumir y responder y el “compromiso del profesorado” más allá de las “modas” parece ser el camino.

Por ejemplo en Historia que necesitan de un planteamiento distinto cuando incluso existen recursos, pero todo ello depende de que el profesorado esté interesado en su materia esté interesado en actualizarse y conocer los nuevos planteamientos al margen de las modas, pero cuestiones más de desarrollo epistémico y metodológico de las disciplinas yo creo que plantean esas necesidades, yo creo que incluso estamos en la tesitura de adecuar grados en esas áreas pero con una estructura más volcada a lo que realmente se necesita en este momento de formación en esa área. No podemos seguir en el caso de la Historia con asignaturas básicamente con cuestiones cronológicas donde el alumno memoriza y nada más y que nada a partir de la práctica, muchas veces se han sorprendido de que en esas asignaturas se hagan cosas, pero más allá de un comentario de texto, del análisis del discurso, análisis de contenidos, incluso estadística, Creo que parte que se debería trabajar pero es por las propias disciplinas, no podemos seguir con unas carreras... puede que haya pesado un poco pero hay sus resistencias, que hayan malinterpretado que todo era por ordenador por power point y que hayan abandonado la clase magistral y las clases magistrales no se abandonan, hay excelentes profesores que exponen magistralmente y que es vamos, para unas competencias una buena comunicación verbal es tan necesarias como otra, incluso hay quienes utilizan power point muy sofisticado pero que no consiguen nada hay que poner las cosas en su justa medida y no creo que haya mayor problema. P18: C8-HU-C-EI-M2.doc - 18:26 [Por ejemplo en Historia que ne...] (6:6) (MJGSP).

11.2. Las competencias como modelo de formación y evaluación

El apartado anterior desarrolló los resultados referidos al concepto de competencias, a las visiones que se han hallado, a las características propias que se le reconocen o que pueden desarrollar las competencias en el ámbito universitario y el carácter integrador que marca un estilo de formación específico.

Es probablemente este estilo el que requiere un enfoque diferente de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En consecuencia, las competencias como modelo de formación y evaluación plantean unas necesidades específicas. Por un lado la necesidad de conocer los fundamentos para poder comunicar las demandas del nuevo modelo. Por otro lado, la necesidad de conocer las consecuencias prácticas que tiene este modelo en el trabajo diario, es decir, la posibilidad de recibir orientaciones sobre cómo aplicar el nuevo modelo y facilitar la trasposición didáctica.

En relación a conocer los fundamentos para poder comunicar las demandas del nuevo modelo. Los coordinadores señalan, por ejemplo:

- la necesidad de saber hacia dónde dirigir los esfuerzos [“Yo si tengo que liderar esto, yo debería ser el primero en tener claras” (CT-C7)]
- en qué consiste el cambio de modelo [“el paradigma de la enseñanza basada en el aprendizaje, bueno... qué quiere decir exactamente esto... ¿no?” C7-CT].

Señalan también que el vocabulario, la terminología se ha difundido, pero el significado, las consecuencias prácticas aún no se sabe qué implican [Yo creo que la terminología esta se ha difundido ya, pero el contenido, o sea ¿qué es lo que quiere decir esta terminología? Se desconoce totalmente...C7-CT]

Yo si tengo que liderar esto, yo debería ser el primero en tener claras las cosas, como jefe de estudios o me pongo las pilas y me paso hablando contigo tres semanas y me lo acabo de interiorizar o si no me es difícil transmitírselo a los profesores. P 4: C2HU-CT-EI-M2.doc - 4:92 [Yo si tengo que liderar esto, ...] (39:39) (MJGSP).

Yo creo que esta clarificación, igual cuando se habla de metodología docente, el paradigma de la enseñanza basada en el aprendizaje, bueno... qué quiere decir exactamente esto... ¿no? P17: C7CT-CT-EI-M1.doc - 17:7 [Yo creo que esta clarificación...] (6:6) (MJGSP).

Yo creo que la terminología esta se ha difundido ya, pero el contenido, o sea ¿qué es lo que quiere decir esta terminología? Se desconoce totalmente... P17: C7CT-CT-EI-M1.doc - 17:8 [Yo creo que la terminología es...] (7:7) (MJGSP).

Se reconoce una falta de formación para la transferencia del modelo. Los informantes señalan una gran desorientación en cómo transferir las competencias al trabajo diario con el fin de facilitar la trasposición didáctica. La reflexión sobre las opciones de desarrollo curricular para las competencias sólo se han hecho presentes en un caso [“Estamos pensando que igual será necesario poner “cursos cero” pero no sabemos muy bien y, como habrás podido comprobar, no existe amplia literatura en este campo y estamos un poco a dos velas.” (C8-CT)]. El registro de la nota de Campo recogía esta desorientación en el Momento 1.

Hay un nivel teórico instrumental muy elevado y hay un déficit muy grande en lo que es conceptual de fundamentación y por el otro lado, está el discurso del profesorado que tiene que tomar estas dos vertientes, con algo muy definido por un lado a nivel profesional y la universidad que no sabe cómo canalizar todo esto P32:

NOTAS-DE-CAMPO-M1.doc - 32:28 [Hay un nivel teórico instrumen...] (52:52) (MJGSP).

En consecuencia, se reconocen dos aspectos centrales, por un lado que hay una necesidad de conocer los fundamentos del cambio de modelo y por el otro, que existe una terminología que está presente entre los agentes implicados en el cambio y que existen instrumentos para desarrollarla. Lo que no se sabe y se valora como una necesidad importante es cómo hacer la transferencia a la práctica, es decir, cómo concretar esos modelos.

11.2.1. La formación por competencias

El código “Modelo de formación-evaluación por competencias” hace referencia a la idea o ideas que fundamentan y unifican la evaluación por competencias en una titulación o en una asignatura o módulo. Se asocian sus características, condiciones y valoraciones. Esa idea integra una forma particular de concretar la formación, la evaluación y valorar el aprendizaje de las competencias.

Se detectan tres concepciones frente a las competencias como modelo de formación:

1. Entender que es una moda y, en consecuencia, adherir a ella sacrificando la comprensión de sus fundamentos.
2. Trabajar en forma planificada, entendiendo que es un proceso de cambio global y gradual que necesita de la participación de todos los agentes.
3. Utilizar el discurso de las competencias como instrumento formal que puede generar -o no- un cambio en el modelo educativo.

La primera concepción se ejemplifica a través del registro del coordinador del Caso 7. En su registro se recoge una crítica al cambio de modelo pedagógico. Reconoce que la vaguedad de las expresiones, la falta de claridad conceptual desde los documentos oficiales y la falta de formación para el cambio, genera una percepción de que el modelo de formación y evaluación por competencias sea visto como “una terminología vacía que está de moda utilizar (...) pero que si está de moda vamos a utilizarla independientemente de que creamos o entendamos lo que está representando.”

En esta tabla, por un lado, a estos descriptores se les llama contenidos y por otro lado se les llama competencias, quiero decir que nos hemos pasado un buen rato intentando aclararnos si hay diferencias entre competencias, contenidos, si en algunas ocasiones puede coincidir... P17: C7CT-CT-EI-M1.doc - 17:4 [En esta tabla, por un lado, a ...] (5:5) (MJGSP).

Hay una terminología que supongo que proviene del campo de la Pedagogía que se está utilizando pero que me da la impresión que poca gente tiene claro, incluso en los documentos oficiales se confunde y que yo creo que sería interesante aclarar... pero que, por otro lado, si no se aclara y viendo esta confusión, puede dar la impresión de que en realidad no es más que eso, una terminología vacía que está de moda utilizar, y eso es un gran peligro., pero que si está de moda vamos a utilizarla independientemente de que creamos o entendamos lo que está representando. P17: C7CT-CT-EI-M1.doc - 17:5 [Hay una terminología que supon...] (6:6) (MJGSP).

La segunda concepción se ejemplifica a través del la forma en la que se integró el nuevo modelo formativo en el Caso 2. Estos registros pertenecen a dos personas que han ejercido como coordinadoras de la titulación en el Momento 1 y en el Momento 2

respectivamente. Por otra parte, se destacan los niveles de trabajo, las comisiones, la participación de los estudiantes y la necesidad de que los criterios y las necesidades detectadas expresen la *“visión que tenga todo el colectivo de profesores”*. Esta opción de trabajo se confirma en el registro del Momento 2 a través de las expresiones tales como *“fue todo un debate de cómo tenía que ser el Plan de estudios”* y *“estuvimos bastante tiempo discutiendo”*.

Vamos a tener que haber trabajado sobre cada una de las competencias transversales, qué entendemos por ellas, y en qué nivel la estamos trabajando en nuestra asignatura en primero, y eso quiere decir... y hemos establecido tres niveles de trabajo... P3: C2HU-CT-EI-M1.doc - 3:34 [vamos a tener que haber trabaj...] (13:13) (MJGSP).

No, los de la titulación. En este caso más bien, decanato, departamentos y jefes de estudio. O sea que muchos de estos profesores a este documento lo vieron pero no hubo oportunidad de discutirlo a fondo, por eso ahora es importante poderlo hacer porque en el momento en el que elaboremos nuestro plan de estudios, esto al menos, esté un poco más trabajado... P3: C2HU-CT-EI-M1.doc - 3:44 [No, los de la titulación. En e...] (19:19) (MJGSP).

Fue interesante porque salió la misma necesidad en dos grupos diferentes. Y creo que es importante que sea una visión que tenga todo el colectivo de profesores. P3: C2HU-CT-EI-M1.doc - 3:101 [fue interesante porque salió l...] (54:54) (MJGSP).

Hubo una fase previa con una comisión permanente éramos unos seis o siete profesores con representación de alumnos que a veces venían a veces no. Que fue todo un debate de cómo tenía que ser el Plan de estudios, decir que en el libro blanco te daba una visión genérica y a partir de ahí tenías que concretar la disciplina en tu facultad. Lo que tenías que hacer..., estuvimos bastante tiempo discutiendo. Ahora esto ya está aprobado, ya está enviado a la ANECA a Madrid, lo han aprobado y nosotros lo que estamos haciendo es programar asignaturas. P4: C2HU-CT-EI-M2.doc - 4:23 [Hubo una fase previa con una c...] (8:8) (MJGSP).

Finalmente, la tercera concepción frente al desarrollo de un modelo de evaluación por competencias se muestra a través de los registros del Caso 6. El aporte de estos profesores señala que frente al cambio de modelo se puede entender que las competencias se justifican en las asignaturas [*“vestimos que hacemos competencias pero seguimos con un sistema más tradicional”*] o que las competencias articulan el desarrollo de un plan de estudios [*realmente creemos en las competencias y las competencias marcan la evaluación, lo que es el desarrollo del aprendizaje.*]. Si el cambio es de modelo, no queda en el *“vestido”*, sino que es de fondo. Los aportes pertenecen al Momento 2 y se registran a partir de la entrevista grupal mantenida con la persona coordinadora de la titulación y con un profesor responsable de una innovación.

[CT] Hay dos enfoques: 1) “este es mi plan de estudios y siguen siendo asignaturas y tendré que justificar las competencias. 2) Mi Plan de Estudios es un camino para lograr 14 o 20 competencias en la cual las asignaturas son instrumentos y el eje central son las competencias”. P13: C6CT-CTyP-EG-M2.doc - 13:41 [Hay dos enfoques: 1) “este es ...] (67:67) (MJGSP).

[P] Ahí esta el éxito de decir “vestimos que hacemos competencias pero seguimos con un sistema más tradicional” o realmente creemos en las competencias y las competencias marcan la evaluación, lo que es el desarrollo del aprendizaje. P13: C6CT-CTyP-EG-M2.doc - 13:42 [Ahí esta el éxito de decir “ve...” (69:69) (MJGSP).

11.2.2. El aprendizaje universitario por competencias

El estudiante como centro del proceso. Para quienes comparten este nuevo modelo de aprendizaje, el cambio significa “poner al educando en el centro de la tarea educativa, como gestor de sus propios procesos de aprendizaje...” (C1-P2). Esto exige una nueva concepción del estudiante como gestor activo, protagonista responsable de su aprendizaje, el estudiante ya no es una “tabla rasa” sobre la que el “profesor escribe unos aprendizajes” (C8-ICE). Esta idea es sostenida por un asesor del ICE del Caso 8, un profesor [P2] del Caso 1 y la coordinadora del Caso 2, estos últimos en el Momento 1.

Sí que creo que tiene que haber unos cambios en el modelo de educación y esto parece ser que vaya acompañando al desarrollo de la persona. Es mejor que el anterior que lo que trataba es de que el estudiante es una tabla rasa y el profesor que es el que lo sabe y es el que escribe sobre esta tabla rasa unos aprendizajes. P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc - 34:11 [sí que creo que tiene que haber...] (8:8) (MJGSP).

Es poner al educando en el centro de la tarea educativa, como gestor de sus propios procesos de aprendizaje... P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:60 [es poner al educando en el cen...] (18:18) (MJGSP).

No creo que eso dependa del espacio europeo, eh?... el cambio seguramente lo hubiéramos hecho igual, pero creo que sí que sigue la línea y la idea del espacio europeo, la filosofía del espacio europeo yo creo que sí que es ésta, esta atención... y revela la idea de que la centralidad es el estudiante y miremos a quiénes recibimos para acompañarlos... P 3: C2HU-CT-EI-M1.doc - 3:75 [No creo que eso dependa del es....] (32:33) (MJGSP).

Un elemento objetivo que expresa la centralidad del educando y el cambio en la planificación de la enseñanza son las Guías Docentes o programas. Este documento es la evidencia a través de la cual se demuestra la centralidad del estudiante en este modelo formativo [no sólo piensas en lo que haces como profesor, sino que piensas lo que hace el alumno. Esto está planificado en las guías docentes. (C3-VD); todos los tiempos de las asignaturas están pensados en el tiempo del estudiante (C8-P)]. La planificación detallada y orientada a resultados tiene que estar “bien pensada” [Cada unidad docente, cada hora lectiva tiene un objetivo concreto, por lo tanto tiene que estar bien pensado qué es lo que va a ocurrir en esa clase (C8-P)]. En cierta forma, se optimizan los procesos y se alinean para favorecer la autonomía del estudiante, desde esta perspectiva “el estudiante al salir de esa clase ya tiene que haber dado un paso adelante... (C8-P). Este “paso adelante” significa saber hacia dónde orientará sus aprendizajes, qué tarea debe resolver, en qué tiempos y qué resultados se esperan de él.

Por otra parte, el registro de un profesor del Caso 8 expresa la dificultad para el profesorado de llevar a la práctica diaria este nuevo planteo. Por ejemplo, supone un cambio en el enfoque del tiempo: desde esta perspectiva una clase no sería tiempo de enseñanza, sino tiempo de aprendizaje [Tú diseñas el tiempo de la clase no el tiempo del estudiante y eso, lo haces inconscientemente], supone también un cambio en los objetivos de la clase [...el objetivo de tu actividad es el desarrollo de tales competencias en los estudiantes y no hacer muy bien la explicación o la docencia. C8-P]. El cambio “consiste en que los estudiantes alcancen y sean capaces de este adquirir un conjunto de elementos que involucran actitudes y valores”.

Tú diseñas el tiempo de la clase no el tiempo del estudiante y eso, lo haces inconscientemente. Tienes que realizar un esfuerzo real, clase tras clase y semana tras semana para plantearte que el objetivo de tu actividad es el desarrollo de tales

competencias en los estudiantes y no hacer muy bien la explicación o la docencia. P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:21 [tú diseñas el tiempo de la cla...] (4:4) (MJGSP).

A muchos de mis compañeros con los que he hablado, les he dicho “tú tienes que pensar tal cosa pero léete primero esto o mira este ejemplo para darte cuenta de lo que hay que diferenciar”. El cambio se da entre pensar que la asignatura consiste en el programa, en el contenido, de manera tradicional, a entender que consiste en que los estudiantes alcancen y sean capaces de este adquirir un conjunto de elementos que involucran actitudes y valores. P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:27 [A muchos de mis compañeros con...] (4:4) (MJGSP).

Desde una concepción del estudiante como centro del proceso, la evaluación no se considera sólo en su carácter final, sino que anticipa lo que se va a encontrar. La docencia debe promover en el estudiante el desarrollo de una orientación hacia las demandas de la tarea, se organiza en términos de lo que estudiante tiene que recorrer y al desarrollo de las competencias implicadas en esa tarea [...tiene que darse cuenta de cómo lo va a hacer y eso significa que hay un proceso de autoevaluación por parte del estudiante. (C8-P)]. Esto promueve un proceso de autoevaluación en el estudiante que le permita valorar los pasos hacia la adquisición de las competencias. No es el estudio de un tema lo que le permitirá adquirir las competencias, no es llevar “la asignatura al día” sino que es el trabajo diario lo que le ayudará a desarrollarlas [Tiene que darse cuenta de que ha avanzado sesión por sesión, semana por semana, no es tan importante decir “al final voy a estudiar mucho para hacer un examen” no, no porque al final el examen te vale un 20 % o a lo mejor ni existe. (C8-P)]

Hasta el momento actual las guías de aprendizaje ya parten de que todo se define el en tercer ciclo en términos de competencias, todos los tiempos de las asignaturas están pensadas en el tiempo del estudiante, las tutorías ya no son “estoy en el despacho por si quieres preguntar” sino que “te sigo para saber cómo estás” y por tanto hay seguimiento. Y anticiparse a lo que va a ser la evaluación para encontrarte qué problemas todo el proceso. De lo que era el trabajo del profesor... está pegando un cambiao y no todos están al mismo ritmo. P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:30 [Hasta el momento actual las gu...] (4:4) (MJGSP).

Cada unidad docente, cada hora lectiva tiene un objetivo concreto, por lo tanto tiene que estar bien pensado qué es lo que va a ocurrir en esa clase porque el estudiante al salir de esa clase ya tiene que haber dado un paso adelante, (...). P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:34 [Cada unidad docente, cada hora...] (4:4) (MJGSP).

Esta orientación hacia el estudiante es un cambio que no todo el profesorado está dando en la misma medida ni al mismo ritmo [De lo que era el trabajo del profesor... está pegando un cambiao y no todos están al mismo ritmo. (C8-P)] y es una cuestión que urge a quienes llevan adelante la responsabilidad de gestionar los grados [más del 50% tiene que salir el año que viene (C8-P)].

Por otra parte, las tutorías son el espacio para comprobar y seguir de un modo más cercano el aprendizaje [ya no son “estoy en el despacho por si quieres preguntar” sino que “te sigo para saber cómo estás” y por tanto hay seguimiento. (C8-P)]. La centralidad del aprendizaje de los estudiantes se evidencia también en una relación más cercana entre el profesorado y los estudiantes “podemos conocer mejor a todos los estudiantes y puedo ayudarles mejor” (C9-CT). Cambia el rol del estudiante pero también el rol docente hacia una “simetría” [...cambia el rol del profesor que se convierte en un mediador y eso exige también nuevas competencias para la propia docencia. C1-P].

Ahora ves a los alumnos, los tenemos diez semanas y podemos conocer mejor a todos los estudiantes y puedo ayudarles mejor. P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc - 26:18 [Ahora ves a los alumnos, los t...] (30:30) (MJGSP).

Piensa que tenemos un modelo donde se ha saturado también con la verborrea de aula donde el protagonismo del profesor maneja su discurso y para de contar, pero ahora también ha cambiado en el modelo, de centrado en el profesor a centrado en el alumno donde hay que trabajar distinto tipo de actividades y recursos, entonces también cambia el rol del profesor que se convierte en un mediador y eso exige también nuevas competencias para la propia docencia. P33: C1HU-P1-EI-M1.rtf - 33:34 [Piensa que tenemos un modelo d...] (18:18) (MJGSP).

La complejidad del aprendizaje universitario basado en competencias. Es un aprendizaje complejo, no se alcanza a comprender su dimensión en el momento, se hace difícil comunicar la importancia de este tipo de aprendizaje.

Aunque, como se mencionó en el apartado anterior, el enfoque centrado en el estudiante requiere del desarrollo de la autoevaluación, y la apropiación del aprendizaje, el profesorado con experiencia en este enfoque menciona que los estudiantes no son concientes de toda la complejidad que desarrollan, que sólo lo pueden ver y valorar a la distancia [van a un ritmo muy rápido, llega un momento en que el alumno no es conciente de los que está aprendiendo...C9-CT]

Los aprendizajes son comprimidos en 3 trimestres, van a un ritmo muy rápido, llega un momento en que el alumno no es conciente de los que está aprendiendo... me he encontrado con alumnos que se están replanteando las cosas y que a la distancia les ha servido, pero en el momento no ven la dimensión de todo lo que han hecho, es acumulativo y no son concientes de todo lo que han llegado a aprender. P23: C9-CT-P1-EI-M1.doc - 23:4 [Los aprendizajes son comprimid...] (9:9) (MJGSP).

Frente a la impresión que tienen los informantes sobre la “cantidad de conocimientos” que supone el aprendizaje basado en competencias se han hallado dos tipos de valoraciones. Por un lado se piensa que, a diferencia del modelo tradicional, con este modelo se adquieren menos conocimientos. Por otro lado, se sostiene que si bien son procedimientos más complejos, la adquisición de conocimientos parece ser menor al inicio, aunque con el paso del tiempo y el aprendizaje se comprueba que han tenido lugar procesos de aprendizaje más profundos y más autónomos. Por ejemplo, estas perspectivas pueden reconocerse a partir de la triangulación interna del Caso 9: los profesores [P2] y [P4] perciben que hay una adquisición de conocimientos en menor grado aunque reconocen que se ven favorecidos los procesos de aprendizaje autónomo, esto se afirma en el Momento 1 así como en el Momento 2. No obstante, la visión del Coordinador de titulación y Vicedecano es que esta disminución en el rendimiento frente a los contenidos no se ve reflejada en los resultados de los exámenes. La posibilidad de combinar diferentes tipos de pruebas para corroborar el desarrollo integral y equilibrado parece ser la mejor solución frente a la complejidad del aprendizaje por competencias.

Quizás este sistema en un primer momento haga que los profesionales sean más capaces de aprender solos pero en un primer momento van a tener menos conocimientos. P25: C9-CT-P2-EI-M1.doc - 25:28 [Quizás este sistema en un prim...] (22:22) (MJGSP).

Tienen una idea general de todo, pero el grado de conocimientos no lo alcanzan. P27: C9-CT-P4-EI-M2.doc - 27:22 [Tienen una idea general de tod...] (87:87) (MJGSP).

Cuando he evaluado por competencias he intentado evaluar por ABP. He introducido un caso pequeño para que ellos puedan resolver, profundizan menos. Te demuestran que saben identificar los conceptos, que los pueden ordenar y los estructuran. Cuando quieren que desarrollen algo el grado de profundidad del conocimientos es inferior es más superficial, ahí sí que hemos visto que los temas, dentro de la asignatura, en grado de profundidad es distinto. A mi me gusta evaluar de las dos formas. Que puedan ver a través de ABP si han trabajado y que también si están en la Universidad deben tener un conocimiento mínimo. P27: C9-CT-P4-EI-M2.doc - 27:20 [Cuando he evaluado por compete...] (83:85) (MJGSP).

Es un buen método para desarrollar competencias transversales y en los exámenes realizados hasta ahora no hemos visto que haya empeorado la adquisición de las competencias específicas, es decir el conocimiento puro y duro, no ha supuesto el empeoramiento, al contrario en algunas asignaturas ha supuesto una mejoría sustancial y en otras ha quedado más o menos igual... no hemos tenido problemas. P28: C9-CT-VDyC-EI-M1.doc - 28:20 [Es un buen método para desarro...] (22:22) (MJGSP).

La visión de los estudiantes al comparar el aprendizaje por competencias con otras experiencias formativas previas es que se aprende más [Te das cuenta que aprendes más (C4-EST)] porque se trabajan en forma conjunta varios aspectos vinculados a la mejora del aprendizaje.

Por otra parte, señalan la importancia de la evaluación continuada para favorecer el aprendizaje dado que, se ve reconocido el esfuerzo y el aporte personal a través de los trabajos realizados [te están valorando el esfuerzo de lo que estás haciendo (C4-EST)].

Desde la perspectiva de los estudiantes, la motivación hacia el aprendizaje también aumenta, dado que se ve favorecida por un mayor reconocimiento hacia la tarea desarrollada y los resultados obtenidos [Yo con esa asignatura me motivo porque me relaja sabes que te van a evaluar lo que has aprendido (C1-EST)], y por una mayor interacción con los profesores. A continuación se presentan los registros completos de los estudiantes del Caso 1 y del Caso 4

Yo estoy haciendo el curso completo tengo la posibilidad de comparar con otra licenciatura que he hecho y creo que esto necesita que haya un proceso de adaptación en muchos aspectos se da bastante más materia, se aprende más. Pero según este mismo baremo que se está haciendo, no tendría que haber exámenes, según mi opinión, porque estamos haciendo una evaluación continua, trabajos a diarios y a mí personalmente se trabajan muchas horas. P41: C4HU-EST-GD-M2.doc - 41:3 [Yo estoy haciendo el curso com...] (4:4) (MJGSP).

No te cuesta tanto ponerte a hacer las cosas porque sabes que te están valorando el esfuerzo de lo que estás haciendo. Una cosa es que lo hagas bien o lo hagas mal, pero te van a valorar por tu trabajo. P41: C4HU-EST-GD-M2.doc - 41:11 [No te cuesta tanto ponerte a h...] (11:11) (MJGSP).

Yo con esa asignatura me motivo porque me relaja sabes que te van a evaluar lo que has aprendido, si tienes las competencias que se requieren te relaja, porque además de aprender te ayuda, porque en otras asignaturas que aprendes y en el examen te sale mal te la juegas todo en un examen y has suspendido todo! el proceso que has estado haciendo durante el año. P45: C1HU-EST-GD-M2.doc - 45:27 [Yo con es asignatura me motivo...] (32:32) (MJGSP).

[P4] Yo interacciono con gente de postgrado y no tiene nada que ver una carrera con otra. Las habilidades se adquieren mucho después de haber acabado la carrera. P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:30 [P4 Yo interacciono con gente d...] (43:43) (MJGSP).

Para el profesorado que ha desarrollado experiencias de aprendizaje por competencias, la forma de trabajo que se adquiere a través de su desarrollo integrado es valorada como el “mejor aprendizaje” [que comprenda que la forma de trabajar es el mejor aprendizaje, puesto que llegará más lejos (C6-CT)]. El enfoque de aprendizaje que adquieren los estudiantes a través del trabajo por competencias es el de “querer hacer las cosas bien”, es decir, de acuerdo a las normas y pautas establecidas [...que cuando vayan a otro lugar a trabajar o a estudiar no quieran hacer las cosas mal, que estén convencidos de cómo se hacen las cosas, que recuperen las carpetas de las asignaturas, poder llegar a esto sería el reto principal (C6-P1)]

...[...]es decir, la cosa no va a ser poner siempre una nota de las competencias, sino que comprenda que la forma de trabajar es el mejor aprendizaje, puesto que llegará más lejos. P13: C6CT-CTyP-EG-M2.doc - 13:21 [(REVELA VISIÓN INTEGRADA DE LA...)] (32:32) (MJGSP).

Tienen una rúbrica donde tienen las indicaciones de calidad, saben que si no está bien hecho no lo admito. Eso sería nuestro nivel de éxito absoluto: que cuando vayan a otro lugar a trabajar o a estudiar no quieran hacer las cosas mal, que estén convencidos de cómo se hacen las cosas, que recuperen las carpetas de las asignaturas, poder llegar a esto sería el reto principal. P15: C6CT-P1-EG-M2.doc - 15:6 [Tienen una rúbrica donde tienen la...] (9:9) (MJGSP).

Si, tal y como se anticipó más arriba, la centralidad del estudiante significa un cambio en la forma de planificar y desarrollar la enseñanza, la complejidad del aprendizaje por competencias genera la pregunta ¿qué es lo que el estudiante es capaz de hacer con todo esto? Con esta pregunta se favorece el alineamiento de la enseñanza y la evaluación centrados en el estudiante, es un “salir del conocer, comprender o saber” que reflejan un modelo de enseñanza transmisivo para pasar a pensar en las capacidades para “hacer”.

Nos hemos encontrado primero: con un problema de definición de competencias específicas. Es decir, salir del conocer, comprender o saber, de lo que podrían ser modelos más tradicionales, a qué es lo que se pide que el estudiante sea capaz de hacer con todo esto. P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:6 [nos hemos encontrado primero: ...] (4:4) (MJGSP).

Las competencias no son el fin, sino el medio para desarrollar capacidades más complejas y, en consecuencia, se hallan integradas en modelos de aprendizajes más complejos, que favorezcan la significatividad y la autonomía, que promuevan la visión transversal del objeto de estudio [el PBL está pensado así- como una alternativa a evitar compartimentar tanto las asignaturas que uno pierda la conexión entre una y otra, la vida no es anatomía o fisiología... (C9-CT)]. Por ejemplo, el modelo de aprendizaje del Caso 8 sirve como contexto para el desarrollo de las competencias “porque las competencias para poder ser desarrolladas tienen que ser incorporadas en un sistema no tan tradicional, entonces hay que buscar un modelo de aprendizaje más autónomo, más significativo”.

(...) nuestro modelo no solamente son competencias, sino que es más amplio, porque resumir todo en competencias... (...) Sobre todo el modelo de aprendizaje es el que nos permite incorporar bien las competencias con ese modelo de aprendizaje, porque las competencias para poder ser desarrolladas tienen que ser incorporadas en un sistema no tan tradicional, entonces hay que buscar un modelo de aprendizaje más autónomo, más significativo. P21: C8HU-VR-EI-M1.doc - 21:6 [Hemos hecho esta distribución...] (9:10) (MJGSP).

Pero sí, un deseo es que esa transversalidad... yo personalmente creo...-y el PBL está pensado así- como una alternativa a evitar compartimentar tanto las asignaturas que uno pierda la conexión entre una y otra, la vida no es anatomía o fisiología... la fisiología no es sin la anatomía y la anatomía sirve para la fisiología, por lo tanto separarlas es absurdo. En algunas otras áreas de la biología ocurre lo mismo, no? Y explicar asignaturas descontextualizadas, pues no funciona... explicar la bioética por la bioética... no sirve para nada, hay que plantearla dentro de una situación determinada. Y eso es lo que uno intenta. Aquí queremos seguir que al menos una parte de los aprendizajes de los estudiantes la realice de esta forma integrada, contextualizada, en el día a día... etc. Uno puede hablar de fisiología muscular, por ejemplo, pero lo puede aplicar a por qué las personas de raza negra corren más que las de raza blanca...por ejemplo....ése es nuestro deseo... P28: C9-CT-VDyC-EI-M1.doc - 28:35 [Pero sí, un deseo es que esa t...] (57:57) (MJGSP).

Desde la perspectiva de los estudiantes la variedad de estrategias de aprendizaje y evaluación favorecen la respuesta a la complejidad de estos aprendizajes. Asimismo, requiere un desarrollo global e integrado de todos los aspectos del estudiante ["Si quieres ser un buen estudiante debes serlo en todo" (C10-EST4)].

No voy a desmerecer el trabajo en grupo, es importante. Yo considero que en la agrupación de todas las técnicas [estrategias de formación y evaluación] se suma todo. Si quieres ser un buen estudiante debes serlo en todo. Eso te ayuda en tu trabajo de mañana. Individualmente, aprendes a organizar tu tiempo. También es importante estudiar para un examen. P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:8 [No voy a desmerecer el trabajo...] (28:28) (MJGSP).

El aprendizaje por competencias se integra de una manera gradual en el currículo, se ve favorecido por estrategias que van aumentando en complejidad pero de un modo planificado, secuenciando las demandas y los resultados que se esperan lograr. Por ejemplo en el Caso 9 sostiene el Coordinador "introducimos en primero una cosa, que ya habíamos introducido en 5º, que es el portafolio. Un portafolio para que el estudiante vaya desarrollando estas cuatro competencias desde el principio (C9-CT).

Siempre hemos planteado actividades activas,...Involucrar a los alumnos el máximo posible en su propio aprendizaje. Esto ha generado que en todas las asignaturas se generaran siempre actividades relacionadas con las competencias específicas de las asignaturas pero que implican competencias transversales. Hablar en público, siempre se ha hecho. Por lo menos una vez al trimestre hablan en público, escriben, utilizan las TIC's dentro de las propias asignaturas como tal. P30: C9-CT-VDyP-EI-M2.doc - 30:2 [Siempre hemos planteado activi...] (6:8) (MJGSP).

En los enfoques de enseñanza que favorecen las competencias es más difícil desarrollar un estilo de aprendizaje superficial, puesto que no se alcanzan los resultados esperados. En la práctica, lo que ocurre según los informantes, es que debido a la cantidad de tareas solicitadas, los estudiantes suelen desarrollar enfoques de tipo superficial para resolverlas. No obstante, los estudiantes son concientes de tal limitación y de las estrategias que utilizan para cubrir las demandas de trabajo y admiten sentir vergüenza.

[E3] A mi hi ha practiques que em donen vergonya perquè ho fas per acabar però es que no em dona temps. P45: C1HU-EST-GD-M2.doc - 45:18 [A mi hi ha practiques que em d...] (23:23) (MJGSP).

El aprendizaje por competencias permite renovarse e integrar cambios o experiencias que combinen distintos aspectos. Al trabajar la complejidad, se combinan distintas dimensiones que afectan al aprendizaje, como por ejemplo los agentes (heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación), las estrategias (de carácter

individual, grupal), el compromiso con la tarea, la participación y adopción de roles, entre otros. En consecuencia, se transforma en instancia de aprendizaje y evaluación holística. Se puede observar la valoración de una profesora de primer curso del Caso 4 [P6] que ejemplifica el trabajo activo, la evaluación permanente y la co-evaluación entre los estudiantes.

Luego hago una representación oral de cinco minutos del tema que quieran. Lo que se pretende es, por una parte, que trabajen en equipo, que se responsabilicen con un proyecto de este tipo, que trabajen y se corrijan entre ellos la entonación y que pronuncien a la perfección. Los resultados con muy variopintos y lo han evaluado muy bien. Fue en ese momento cuando comenzaron a tomar conciencia. Eso lo hicimos al final del curso, a pesar de que es breve, dio tanta vida que fue una pena que fuera al final. Se ve mucho quien trabaja y qué grupo no trabaja, quien se corrige y soy consciente de que lo hicieron. P44: C4HU-P6-EI-M2.doc - 44:9 [Luego hago una representación...] (15:15) (MJGSP).

Las condiciones para favorecer un aprendizaje por competencias. Entre las condiciones para favorecer el aprendizaje por competencias los informantes señalan seis. Estas características también se confirman a través del grupo de discusión de Expertos.

1. La necesidad de desarrollar una evaluación continua.
2. El desarrollo de experiencias de aprendizaje de carácter práctico, con posibilidad de transferencia.
3. La consideración del tiempo que demandan las tareas de aprendizaje orientadas al desarrollo de las competencias.
4. La relación entre la carga de trabajo y el enfoque de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.
5. La cuidadosa selección de contenidos, como fundamento del desarrollo de las competencias.
6. La participación del profesorado en experiencias de aprendizaje integral, similares a las experiencias que promueven el desarrollo de las competencias.

Como se mencionó en el punto anterior, el modelo de aprendizaje basado en competencias requiere, entre otras cosas, de una evaluación continua que registre los resultados en forma progresiva. La utilidad del examen final es cuestionada por los estudiantes cuando se utiliza en forma aislada de otros instrumentos y con carácter sumativo, dado que contradice la filosofía de trabajo y evaluación continua.

[E1] Hay profesores que te conocen, que ven tus notas, notables... y llega el examen y tienes un cuatro y medio. Te pregunta: "¿qué ha pasado?" pues mira me pasó esto. Si son más comprensivos te pueden hacer media y ya has aprobado la asignatura. Todo se cae si el examen final no lo apruebas. ¡No ha servido nada de lo que he hecho! Todo lo que he aprendido, entonces te da la sensación de que te da rabia y sabes que has aprendido. P45: C1HU-EST-GD-M2.doc - 45:28 [Hay profesores que te conocen...] (33:33) (MJGSP).

[E3] Estic contenta perquè he après, però en el examen tinc un quatre i això no pot ser. En aquest examen no ho he pogut demostrar i he de tornar a cursar a l'assignatura i has de començar de zero i això desmotiva. P45: C1HU-EST-GD-M2.doc - 45:29 [Estic contenta perquè he après...] (34:34) (MJGSP).

El carácter práctico y la transferencia posibilitan el aprendizaje pero a su vez, demandan más tiempo para profundizar en los saberes. Esto significa que, por una parte, "si un alumno está muy motivado por la asignatura tal vez sí le brindemos las herramientas para que pueda explorar de manera propia" pero si se "queda en la

superficie” por no estar motivado o no comprometerse con su aprendizaje, puede evitar el suspenso, pero no implicará que haya adquirido los saberes mínimos. Los estudiantes, por su parte, aseguran que la sobrecarga de trabajo, a raíz del carácter práctico de las tareas, afecta la motivación y el rendimiento y, en ocasiones, “parece que estamos desmotivados y que la clase no funciona”. Este aspecto es identificado por profesores y estudiantes y se presenta independientemente del área de conocimiento, tal y como puede verse a través de la opinión de dos estudiantes [E3] y [E2] del Caso 1 y de un profesor [P2] del Caso 9.

[E3] Ara sí que après i t'aporten coneixements més pràctics que pots posar en pràctica però...no pots profunditzar en les assignatures que te interessin professionalment. Vols per no pots perquè hi ha altres que te absorbeixen i com que es molt superficial no podria arribar perquè no acabes d'arribar i com tens altres coses en la teva vida, ja ves que res de la vida social i tampoc es enriquidor. P45: C1HU-EST-GD-M2.doc - 45:6 [Ara sí que après i t'aporten c...] (5:5) (MJGSP).

[E2] Por eso parece que estamos desmotivados y que la clase no funciona pero es por eso P45: C1HU-EST-GD-M2.doc - 45:16 [Por eso parece que estamos des...] (20:20) (MJGSP).

Una cuidadosa selección de los contenidos es una de las principales condiciones para favorecer el aprendizaje por competencias. Al modificar la distribución del tiempo de enseñanza-aprendizaje, se disminuye la presencialidad y, consecuentemente lo primero que se ve afectado son los contenidos. La reducción de contenidos es notoria para todo el profesorado, sin embargo esto ha generado diversas apreciaciones. Algunos profesores lo han visto como una medida necesaria que hace que se centre en “lo esencial”, otros con resistencia admiten el cambio, pero en lo que coinciden es que este mínimo de dominio sobre los contenidos, visto por sí solo, es “menos de lo que era antes” y que los estudiantes que aprueban “raspando” “se quedan más cortos en eso”.

Pero al tener que disminuir tanto la presencialidad, tal vez los contenidos sí se reducen, tal vez les exigimos menos. Si un alumno está muy motivado por la asignatura tal vez sí le brindemos las herramientas para que pueda explorar de manera propia pero si no lo está, tal vez se quede en la superficie y alcance a pasar y tal vez eso sea menos de lo que era antes. P25: C9-CT-P2-EI-M1.doc - 25:19 [Pero al tener que disminuir ta...] (16:16) (MJGSP).

Aprobar ahora quizás es más fácil que con el aprendizaje tradicional, pero a largo plazo, si el aprendizaje les va a motivar más pues a lo mejor en el futuro siendo profesionales tendrán más herramientas en lo que a ellos les interese. Pero quizás sí que se quedan más cortos en eso. P25: C9-CT-P2-EI-M1.doc - 25:20 [Aprobar ahora quizás es más fá...] (16:16) (MJGSP).

Tiene el aspecto positivo de que el aprendizaje sea mucho más agradable y el aprendizaje de manera autónoma, pero la crítica que yo le pondría es que se hace mucho menos hincapié en la profundización de los contenidos. Entonces, al final, somos más atractivos como profesionales, pero los estudiantes probablemente sepan un poco menos. P25: C9-CT-P2-EI-M1.doc - 25:25 [Tiene el aspecto positivo de q...] (22:22) (MJGSP).

Otra condición que se encuentra entre los elementos que favorecen el aprendizaje por competencias es que el mismo profesorado participe de experiencias de formación integrada, similares a la de los estudiantes (“Lo que me ayudó a cambiar, hay distintas claves: una de ellas es vivir la experiencia no sólo teorizarla vivirla en mi propia piel” C8-AsyP)). Esta participación se logra a través de estrategias de formación, participación en redes de innovación, cursos, entre otros (“muy concreto: era ir a las

tripas de lo que la gente hace y de cómo evoluciona, siempre con el aprender a hacer” (C8-AsyP)). El profesorado que ha participado tiende a comunicarlo a sus estudiantes a través de las experiencias de aprendizaje que él mismo diseña. Este aspecto es corroborado en el segundo grupo de discusión al establecer las condiciones que favorecen la evaluación por competencias. Se recoge a continuación, a modo de ejemplo, el aporte de una profesora del Caso 8.

(...)hay gente que lo usa y hay gente que no lo usa. Es como una rueda y se van contagiando poco a poco y va tirando. Lo que estoy haciendo ahora es que estoy organizando la formación del profesorado en el tema de las competencias empezaremos en junio. En principio hay 35 competencias y se van a trabajar 11 y la metodología: aprender haciendo. No quiero que cambien absolutamente su forma de hacer y estoy haciendo una red de colaboradores de profesores que ya lo han hecho. Pero ¿cómo? Primero hacer unas sesiones de formación en la red y trabajar una competencias para verlo sentirlo y a partir de ahí diseñarlo. P19: C8HU-ASyP-EI-M2.doc - 19:27 [de alguna forma que todos los...] (28:28) (MJGSP).

11.2.3. La evaluación por competencias

La evaluación por competencias como cambio conceptual. El código “Evaluación por competencias como cambio de modelo” hace referencia a la idea o ideas que fundamentan y unifican la evaluación por competencias en una titulación o en una asignatura o módulo. Se asocian sus características, condiciones y valoraciones. Esa idea supone una forma particular de concretar la evaluación y valorar el aprendizaje.

La evaluación por competencias supone un cambio conceptual, puesto que el tipo de evaluación que requiere no se ajusta al modelo vigente hasta ahora. La sociedad ha cambiado y el sistema educativo no está respondiendo a esas necesidades, el cambio debe asumir “una dirección nueva”(...)“Entre otras cosas porque no está dando respuestas a problemas reales” (C8-ICE).

En este sentido, la evaluación por competencias está “un poco reñida con la evaluación típica de un examen, de un final del período en el cual hay que saber sólo unos contenidos teóricos, conceptuales o academicistas” (C1-P2).

Lo que sí que es verdad es que esta evaluación está un poco reñida con la evaluación típica de un examen, de un final del período en el cual hay que saber sólo unos contenidos teóricos, conceptuales o academicistas. P2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:95 [Lo que sí que es verdad es que...] (23:23) (MJGSP).

Y eso no es incompatible con procesos de evaluación o la evaluación de metodologías tradicionales, siempre y cuando éstas no sean las únicas, ni sean finalistas. En esto tampoco inventamos nada, la evaluación debe ser también una evaluación continua, formativa. P2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:98 [Y eso no es incompatible con p...] (24:24) (MJGSP).

El cambio conceptual todavía se encuentra en una dimensión teórica, del lenguaje. La terminología está presente pero no se encuentran formas efectivas de llevarlo a la práctica. En este caso, la evaluación por competencias tiene algunos aspectos nuevos pero “...en esto tampoco inventamos nada” (C1-P2). En la práctica, son las necesidades las que van dando forma al modelo de evaluación y no el cambio conceptual real, como lo expresa la Coordinadora del Caso 2 en el Momento1:

La discusión sobre cómo las trabajo [A LAS COMPETENCIAS] y para qué, todavía no la hemos hecho, o sea que en ese sentido, no se ha producido cambio. Cuando introducimos el cambio en la evaluación, que más que cambio era necesidad de

definirlo, yo creo que nos sirvió para sistematizarlo. P 3: C2HU-CT-EI-M1.doc - 3:92 [La discusión sobre cómo la tra...] (50:50) (MJGSP).

El cambio conceptual, “cambio mental” (C4-VDC), que requiere la evaluación por competencias va más allá de una aproximación intelectual [“en los textos que me he leído yo de evaluación por competencias te aconsejan el cambio mental del profesorado y no sólo el cambio de los sistemas...” (C4-VDC)]. El cambio es visto como “duro, difícil y pausado” dado que el profesorado estaba “anclado en los contenidos” (C4-CT) y la “herencia” del modelo centrado en la enseñanza [Es una cosa muy complicada los profesores no tienen en la cabeza que las cosas se hagan así (C6-P1)]

Los modos de evaluar implican un cambio mental, porque en los textos que me he leído yo de evaluación por competencias te aconsejan el cambio mental del profesorado y no sólo el cambio de los sistemas, también están demandando a los profesores que nuevas técnicas pidan emplear: técnicas de información pruebas orales, técnicas de papel y lápiz, yo estoy empapándome de todo esto y hacer una exposición en mayo para plantear qué se puede hacer. P40: C4HU-CTyVDC-EG-M2.doc - 40:7 [Los modos de evaluar implican ...] (7:7) (MJGSP).

Claro es un cambio mental que para muchos profesores que estaban anclados a evaluar contenidos y la calidad de esos contenidos va a ser un camino duro y difícil y pausado P40: C4HU-CTyVDC-EG-M2.doc - 40:10 [Claro es un cambio mental que ...] (9:9) (MJGSP).

Ya se sabe que es una cosa complicada... hay mucho de herencia...Es una cosa muy complicada los profesores no tienen en la cabeza que las cosas se hagan así. P15: C6CT-P1-EG-M2.doc - 15:18 [Ya se sabe que es una cosa com...] (24:25) (MJGSP).

Por ejemplo, el cambio hacia la evaluación por competencias en el Caso 8 se ha logrado a través de modificaciones en algunos aspectos de las asignaturas, no ha sido un cambio radical, pero si ha requerido mucho trabajo. Desde los equipos de innovación en el Caso 8 han hallado “una especie de correlación entre el número de años que lleva ejerciendo la docencia y su facilidad para adaptarse” al cambio de modelo. Sostienen que “claramente lo acepta el más joven, y se adapta más rápidamente, no por el hecho de ser más joven mentalmente, sino porque ellos ven que tienen mucha carrera por delante o se adaptan al cambio o están perdidos”. Este aspecto también ha sido señalado en el Caso 12.

No tenemos resueltos todos los problemas, pero yo creo que más del 50% de los profesores han conseguido llegar a diseñar lo que son sus asignaturas actuales en términos de competencias, modificando los aspectos metodológicos, modificando la asignatura, modificando los sistemas de evaluación, añadiendo tipos diferentes de evaluación a los tradicionales. Antes decían “el 80% de la calificación es un examen”....han ido modificando esa estructura y creo que vamos avanzando y creo que comenzaremos el año que viene con una cierta tranquilidad. P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:15 [No tenemos resueltos todos los...] (4:4) (MJGSP).

Y para que el sistema de evaluación tenga sentido toda la metodología de desarrollo de la asignatura tiene que modificarse, porque claro no podemos evaluar algo diferente a lo que hemos tratado de desarrollar a lo largo de un curso. Entonces en algunas asignaturas ha sido problemático, hay profesores que dicen “mira yo tiro la toalla, me queda poco para la jubilación, ya no puedo cambiar” hemos encontrado una especie de correlación entre el número de años que lleva ejerciendo la docencia y su facilidad para adaptarse, claramente lo acepta el más joven, y se adapta más rápidamente, no por el hecho de ser más joven mentalmente, sino porque ellos ven que tienen mucha carrera por delante o se adaptan al cambio o están perdidos. P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:16 [Y para que el sistema de evalu...] (4:4) (MJGSP).

¿Es posible conjugar la evaluación compartimentada de las asignaturas con los criterios globales que parece exigir la formación por competencias? Los profesores no tienen referentes para este aspecto del modelo. P32: NOTAS-DE-CAMPO-M1.doc - 32:16 [¿Es posible conjugar la evalua...] (26:26) (MJGSP).

El cambio conceptual también afecta al modo de abordar el diseño de la evaluación, cambia la lógica de la planificación del aprendizaje. La formación y evaluación por competencias, al plantearse en función de los resultados esperados permite alinear la planificación, la formación y la evaluación [“tienes que planear actividades mucho más completas que antes”, “ya te planeas la docencia de otra manera” (C9-P3)]. Este aspecto del cambio conceptual es valorado como positivo pues ayuda a “organizarse mejor”. Si bien “lleva mucho trabajo” hay aspectos de la planificación que “sirven de un año para otro pero hay otro que te tienes que preparar cada año” (C3-VD). Lo interesante de este aspecto que favorece la visión de conjunto del desarrollo y la evaluación, de modo tal que “No es como que cada uno parta una rebanada de pastel, sino que, como sabemos qué queremos al final es como organizamos las asignaturas” (C3-VD).

Características de la evaluación por competencias. El profesor 2 [P2] del Caso 1 reconoce que la evaluación por competencias en la universidad supone por una lado, la posibilidad de establecer unos mínimos, representativos de la capacidad del llevar a cabo un ejercicio profesional responsable [Ligar la evaluación con un análisis cuidado de hasta qué punto hemos conseguido estas competencias que me propongo...]. No obstante, esta capacidad no asegura un desempeño profesional exitoso puesto que el contexto de evaluación tiene un carácter aproximativo [...otra cosa es que quiera garantizar unos logros mínimos que pueda decir que esta persona está capacitada para ejercer esta profesión de manera responsable]. Los escenarios de evaluación son simulaciones de los futuros escenarios profesionales, o, en el mejor de los casos, escenarios reales supervisados directamente por tutores de prácticas.

Que creemos, eso puede ser intuible, que pueda ser transferible a una situación profesional, pero no son situaciones profesionales reales, por lo cual la evaluación siempre será imperfecta, siempre será aproximativa de estas competencias P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:94 [Que creemos, eso puede ser int...] (23:23) (MJGSP).

La evaluación... es muy difícil evaluar unas competencias de tipo profesionalizador antes de que los contextos en los cuales se ejerce la profesión puedan estar presentes en los escenarios de evaluación. P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:92 [La evaluación... es muy difícil ...] (23:23) (MJGSP).

El coordinador del grado [CT] del Caso 2 entiende a la evaluación por competencias como algo muy serio pues en ella se definen “aspectos importantes de los alumnos”. La característica es saber si “lo que estás evaluando puede corresponder realmente con los conocimientos y habilidades que los alumnos deben haber adquirido”. En consecuencia, la evaluación por competencias es una búsqueda de coherencia entre la formación y la evaluación. Sin embargo a la hora de ejemplificar expresa una confusión entre el objeto de evaluación, el contenido de la evaluación, el instrumento y la forma: “Si tengo que estar evaluando competencias, conocimiento y haciendo evaluación continuada es que no hago nada más durante todo el curso...”. Probablemente, a raíz de esta confusión, sostiene que para diseñar la evaluación por competencias la primera necesidad que identifican en el Grado es clarificar “...qué entiendes por evaluación por competencias”.

La formulación explícita de unos resultados vinculados a las competencias que se establecieron que sean genéricas. P 4: C2HU-CT-EI-M2.doc - 4:96 [La formulación explícita de un...] (23:23) (MJGSP).

En el Caso 4 a través de la visión de la Coordinadora del Grado y del Vicedecano de Calidad, identifican que la evaluación por competencias debe formar parte del mismo proceso de aprendizaje y que, en este caso, el Plan Piloto en el que participaron les sirvió para consolidar esta forma de trabajo. De la misma manera señalan la necesidad de una evaluación continua acompañada de retroalimentación permanente para que la evaluación por competencias pueda llevarse a cabo [“Si queremos evaluar en competencias, tienen que ser unas pruebas constantes a lo largo de un cuatrimestre y tiene que haber el feedback, si no es así es una mentira y dejar las cosas como están”]. También señalan que evaluar por competencias es distinto de “evaluar a la antigua” [...si el último día hago un examen oral y punto y veo la capacidad verbal que tienen, eso es evaluar a la antigua, no es evaluar como un medio optimizador de aprendizajes.].

Estaban acostumbrados a evaluar competencias entendidas como evaluación de aprendizajes y que la evaluación formara parte del mismo proceso de aprendizaje y que no fuera precisamente una evaluación sumativa o numerativa, sino que formara parte del propio proceso de aprendizaje. En eso sí que tenían mucha más experiencia, el plan piloto les vino estupendo y ha hecho que converja unos resultados como los que estamos teniendo muy satisfactorios. P40: C4HU-CTyVDC-EG-M2.doc - 40:4 [estaban acostumbrados a evalua...] (6:6) (MJGSP).

Por otra parte, en las dos entrevistas grupales mantenidas con profesoras del Grado [P2, P3, P4 y P5] del Caso 4, se encuentra la visión de la evaluación por competencias como acreditación de las competencias adquiridas. Esta visión de la evaluación de competencias presenta al menos tres cuestiones complejas. Por un lado, la necesaria participación de un agente evaluador externo como agente certificador; en segundo término la posibilidad de que a través de la evaluación continua el estudiante adquiera las competencias pero no supere el examen certificador. Finalmente, cuando los niveles de competencias establecidos por una titulación y ajustados a referentes externos (por ejemplo Colegios Profesionales internacionales, Niveles de Idiomas, etc.) no son alcanzados por los estudiantes se generan consecuencias académicas, institucionales y culturales donde se mezclan y emergen diversos intereses. Se recogen a continuación, los aportes de las dos entrevistas grupales mantenidas con el profesorado implicado en la docencia del primer año del nuevo grado.

¿Estos graduados terminan un nivel certificable del idioma?

[P2] Estamos con un debate, hemos puesto en los programas el nivel que esperamos pero nos encontramos con una contradicción nos hemos reunido y nos hemos comprometidos a que los alumnos tengan el nivel B2 en inglés y A2 en alemán son objetivos muy ambiciosos y si un profesor aplica un examen de los que hay preparados y el alumno ha trabajado todo el cuatrimestre, lo ha hecho medianamente bien, pero ¿no da el nivel?...Ahí hemos tenido un debate desde la comisión del plan de estudio de que debemos cerrar el examen y si no lo alcanza no pasa, certificar el nivel pero por otro lado nos parecía muy difícil es problemático desde el punto de vista administrativo, de matrículas y la Universidad no está para perder alumnos. Se han puesto niveles de forma ambigua. P42: C4HU-P2yP3-EG-M2.doc - 42:9 [¿Estos graduados terminan un n...] (19:20) (MJGSP).

[P3] Encontrar el canal de certificación, no es fácil.

[P2] Si el Departamento lo certifica, pero el problema son los profesores aquí somos lo que somos y está el concepto español muy arraigado de libertad de cátedra. Quién es el profesor que está dando en el segundo cuatrimestre ¿es ella quién tiene que cerrar la puerta? Y ¿por qué no? Nadie quiere ser el malo de la película y tener esa responsabilidad y que después el Departamento no lo apoya. Hemos hablado de la...

[P2] Evaluación externa

[P3] ¡Exacto!

[P2] La evaluación externa que garantizaría para los alumnos un nivel. Este año hemos tenido muchas dificultades. Estamos construyendo la casa por el tejado. No han tenido estas cosas que estamos haciendo y que se vayan acostumbrando a lo que vamos haciendo aquí y llegará el momento en que podamos avanzar más. P42: C4HU-P2yP3-EG-M2.doc - 42:10 [P3 Encontrar el canal de certif...] (21:25) (MJGSP).

El hecho de que la titulación trabaje por garantizar los niveles internacionales, no sólo objetiva la calidad de la formación adquirida, sino que permite conocer con claridad los referentes de evaluación (transparencia de la evaluación) y saber que pueden ser reconocidos en forma efectiva por instituciones internacionales (transferencia de los aprendizajes). Estos rasgos quedan recogidos a través de los registros que se detallan a continuación de la entrevista grupal con dos profesoras del Caso 4:

[P4] Sí. En la segunda lengua extranjera, por ej., en alemán cada uno tenía su nivel, ahora tenemos más pautas externas. Cuando se hicieron los planes de estudio se calcularon los niveles. Se diseñaron cuáles serían los conocimientos. Las destrezas.

[P5] Ahora en los nuevos planes de estudio hemos tratado de que el marco de referencia europeo se lleve a rajatabla para los niveles de lengua. Son niveles ambiciosos.

[P4] Pero eso también nos ayuda con los alumnos. Con todas estas novedades, ellos de alguna manera pensaban: “si vengo a clase y me pongo bien, me aprueba” en mi caso le digo: “te puedes portar todo lo bien que quieras pero si no tienes el nivel dos es culpa tuya. Vienes todos los días, haces todos los ejercicios, te evalúa a diario, pero te estoy evaluando para que alcances este nivel, si no alcanzas este nivel te querré mucho, pero no estás aprobado”. Entonces ese definir también el nivel no ha ayudado mucho...

[P5] Sí, y también para ellos porque evitas confusiones porque se van a hacer un curso fuera de España saben que están en el nivel 1 o 2. Eso les aclara porque saben con qué tipo de nivel tiene que llegar a según qué sitio. P43: C4HU-P4yP5-EG-M2.doc - 43:9 [Sí. En la segunda lengua extra...] (37:42) (MJGSP).

En el Caso 8, en el Caso 9 y en el Caso 11 se encuentra que el mismo hecho de evaluar por competencias genera su desarrollo [Creo que evaluar por competencias, hace que los alumnos desarrollen las competencias (C9-P4)]. La evaluación por competencias orienta toda la actividad formativa “el objetivo es que ante una situación sean capaces de darse cuenta de cuáles son los elementos, del por qué de la situación, de los problemas para una empresa para poder avanzar...” (C8-P), en definitiva hacer una propuesta de evaluación por competencias es “desarrollar la capacidad de analizar una situación y formular una propuesta de acción”, esa propuesta será el desempeño del estudiante, por ejemplo.

De los aportes de estos informantes, se desprende también que la visión que tenga el profesorado de la formación contagia el aprendizaje de los estudiantes es decir, “si tú le das importancia al trabajo en equipo, hace que ellos valoren que es importante.”

Este tipo de trabajo y de evaluación son valorados como “una forma más completa”, una forma de “mejorar”, es para los estudiantes “abrir su manera de aprender”.

Es complicado! Creo que evaluar por competencias, hace que los alumnos desarrollen las competencias. Si tú le das importancia al trabajo en equipo, hace que ellos valoren que es importante. El propio trabajo motiva a que trabajen de forma más completa. Que su objetivo no sólo sea alcanzar los conocimientos, sino que su objetivo sea mejorar trabajando en equipo, mejorar expresándose. Creo que les ayuda a abrir su manera de aprender. P27: C9-CT-P4-EI-M2.doc - 27:16 [Es complicado! Creo que evalua...] (72:73) (MJGSP).

En el Caso 10 los profesores entrevistados identifican la necesidad de realizar una evaluación conjunta para valorar la adquisición de competencias genéricas [“se tendrá que hacer una valoración como en los institutos. Juntarnos todos los profesores que han dado clase a ese alumno ya valorar si ha desarrollado esas competencias o no” (C10-P1)], mientras que evaluar las competencias específicas puede ser resuelto por el profesor de cada asignatura o módulo, aunque el concepto tampoco está demasiado claro [“Yo diferenciaba este modelo de trabajo y la evaluación por competencias, pero no sé hasta dónde estamos hablando de lo mismo. Para mí un tema es hablar de cómo valoras la participación del alumnado y algo diferente es cómo valoras las competencias que has ido especificando del alumnado” (C10-P5)].

[P3] ¿El problema está ahí hasta qué punto se evalúa por competencias sin hacerlo explícito y hasta qué punto está claro? Yo creo que en su momento se nos habló de la necesidad de evaluar competencia a competencia. Se nos dijo que habría que evaluar un análisis de las competencias pero hasta ahora no han vuelto a pedir esta demanda. P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:9 [¿El problema está ahí hasta qu...] (19:20) (MJGSP).

[P1]...porque aún no tenemos los resultados. Hasta final del curso no podría decirte. Creo que sí, las competencias para primer curso están definidas. En el caso de mi asignatura lo estamos intentando, a poquitos pero vamos funcionando. P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:43 [P3. Yo pienso que muchas de la...] (62:62) (MJGSP).

Aspectos intangibles de la evaluación por competencias. La falta de formación en el modelo de competencias o la falta de experiencias que integren su evaluación, entre otros aspectos, son cuestiones que generan dudas o incertidumbres [“Yo pienso que muchas de las preguntas que estás haciendo no me siento preparada para responder” (C10-P1)] que se expresan como aspectos “intangibles” de la evaluación por competencias.

Entre los aspectos señalados como intangibles, se encuentran algunos que no lo son en su esencia, dado que con formación en el modelo pueden solventarse. Por ejemplo, algunos profesores señalan como intangible la evaluación del trabajo grupal, pero se hallan experiencias donde se integra la valoración de ese tipo de trabajo en la calificación final de la asignatura o en la evaluación de la competencia (el caso de sesiones de co-evaluación en las que los estudiantes sobre la calificación obtenida se reparten los puntos y se calculan según una fórmula para extraer la calificación individual). Otro aspecto señalado como intangible es la representatividad de la evidencia con respecto al resultado de aprendizaje o al desempeño esperado (“la pregunta sería hasta qué punto eso es representativo para evaluarlo?”). En este caso, existen mecanismos, procedimientos y criterios para ir ajustando paulatinamente estos aspectos (Ewell, 2001; Hager y otros, 1994; McDonald y otros, 2000).

No obstante, también se encuentran algunas que pueden definirse como esencialmente “intangibles” es decir, dimensiones muy difíciles de evaluar en la práctica universitaria.

Un aspecto señalado es el paso de lo “tácito” a lo “explícito”, es decir, de los criterios de evaluación que considera el profesor a los que hace explícitos a los estudiantes. Con el modelo centrado en el profesor, los criterios de evaluación son propiedad de quien evalúa, hay “saberes” que se evalúan y no se dan a conocer, mientras que con un modelo orientado a la evaluación por competencias, los criterios de evaluación se muestran a los estudiantes. Esto conduce al reconocimiento de que no todo lo que se evaluaba hasta el momento es evidenciable a través de los criterios de evaluación y de que “las evaluaciones tendrían que ser más cualitativas” (C10-P4).

Con el desarrollo de rúbricas o plantillas de evaluación, ese paso de “lo tácito a lo explícito” queda evidenciado y, en ocasiones, probablemente por falta de formación en el modelo “caes en el error de documentar lo que no es documentable” (C10-P4). A través del testimonio de una profesora [P4] del Caso 10 se registra la resistencia que provoca el documentar estos aspectos

[P4] Yo sigo pensando hay saberes tácito y saberes explícitos. Si un saber tácito se quiere hacer explícito, podemos empeñarnos en poner lo que se nos pide. Si hay que poner más casillas, pues ponemos más casillas. Nos inventaremos literalmente. P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:19 [P4. Yo sigo pensando hay saber...] (31:31) (MJGSP).

En este cambio de modelo evaluativo, otra cuestión que se considera “intangible” es la evaluación de los aspectos vinculados a la seguridad integrada³⁴ y la ética en el futuro ámbito profesional o laboral, como son los desempeños en los laboratorios, por ejemplo. A lo largo del curso académico, estos aspectos se van desarrollando y se aprenden a través del “modelado” o aprendizaje vicario. Podría suponerse que se aprenden por el hecho de hacer las prácticas: “en principio, yo pensaría que por el hecho de hacer las cosas ya está aprendido” y agrega “y que no se pierde, pero no es cierto. Hay una serie de competencias que habrían de saber y observas que no es cierto. Hay cosas que seguramente fallan” (C9-P1). Esta dificultad se confirma a través del coordinador del Caso 11 “¿cómo se desenvuelve un alumno en un laboratorio con pautas de seguridad y de fiabilidad?! ¿Es suficientemente justificado que suspendas a un alumno si tu convicción es que no se sabe desenvolver en un laboratorio?”.

El profesor simplemente le dio la opción en septiembre pero ya con todo el bagaje del todo el trabajo desarrollado durante el año. En ese caso sí, pero el sistema...el ordenamiento académico tiene las convocatorias. Eso yo creo que hay que evaluarlo. Nosotros estamos preocupados por eso. Hay que encajar un ordenamiento académico antiguo, con unas nuevas disposiciones docentes y luego hay en el trabajo de laboratorios... aspectos intangibles de aspectos que no se pueden tocar, pero que es importante que el alumno aprenda y no pueden ser evaluables, son difícilmente objetivables ¿cómo se desenvuelve un alumno en un laboratorio con pautas de seguridad y de fiabilidad? ¿Es suficientemente justificado

³⁴ "La seguridad integrada es una filosofía de concepto y aplicación de la seguridad, por la cual se asigna la función seguridad a todas las personas integrantes de una estructura organizativa de acuerdo con los principios modernos de la organización del trabajo"(...). "La seguridad integrada significa extender la prevención a todas las situaciones y sucesos no deseados que pueden afectar a las personas, las instalaciones, medioambiente o a la producción" (Espeso, 2007, p. 1107).

que suspendas a un alumno si tu convicción es que no se sabe desenvolver en un laboratorio? Yo creo que sí. Cuando salga de aquí va a tener que ejercer su profesión en unos entornos y si no están capacitados... malos profesionales formaremos. ¿Cómo evalúas una cosa tan sutil como esa? P 5: C11CT-CT-EI-M2.doc - 5:36 [El profesor simplemente le dio...] (20:20) (MJGSP).

Está muy claro si le dices a un alumno “Describe” y lo describe, tú evalúas con eso claramente. Le vamos a pedir algo distinto, le vamos a pedir que incluya nuevos criterios. Si tu ves a un alumno que es capaz de identificar bien, si es capaz de ejecutar lo que ve, ejecuta sus propias preparaciones, conlleva aspectos como habilidad, seguridad en el trabajo, estos aspectos son mucho más difícil de ser evaluables, cuantificables. P 5: C11CT-CT-EI-M2.doc - 5:38 [Está muy claro si le dices a u...] (22:22) (MJGSP).

Otro aspecto señalado como “intangible” es la evaluación del componente actitudinal de las competencias. Probablemente debido a esta dificultad, se evalúan en mayor grado los aspectos conceptuales [“Hemos evaluado más conceptos que actitudes porque tienes... a veces... para las actitudes no es fácil, es lo más complicado...” C3-VD). Por su parte, el coordinador del Caso 2 señala la dificultad de evaluar el componente ético:

Yo creo que este trabajo, es lo hablamos al principio, este trabajo por ejemplo: de ética se hace porque es una profesión muy orientada al usuario, tanto del acceso a la información o de toda la propiedad intelectual hay cosas de deontología. Pero si alguien me pregunta si ha adquirido esta competencia digo “es que ha aprobado esta asignatura” (...). Supongo que es lo que va costando un poco, pero todas estas competencias, nosotros lo que hemos hecho es llevarlas a la asignatura de derecho a la información, ahí hay cosas que esta competencias la ha de tocar, que la de atención al usuario también la ha de tocar, pero es lo que te decía a ver cómo puedo saber si ha adquirido esta competencias, después otra cosa es: ¿cómo el profesor lo lleva de forma práctica? ¿Cómo lo está haciendo?. P 4: C2HU-CT-EI-M2.doc - 4:88 [Yo creo que este trabajo, es l...] (37:37) (MJGSP).

Una propuesta para evaluar la dimensión actitudinal que puede ser útil es observar los modelos de evaluación de las Ciencias de la Salud, dado que en sus protocolos de evaluación se recogen estos aspectos [“en Medicina o en Ciencias de la salud. En Veterinaria tienen un protocolo de evaluación de actitudes, (...) en el resto de las carreras, tenemos que ver cómo evaluamos actitudes y evaluación de valores...” (C8-ICE).

Por su parte, las estudiantes del Caso 10, que corresponde al área de Ciencias de la Salud, confirman que la evaluación de las actitudes se contempla dentro de la valoración de sus prácticas [“(los tutores de prácticas en los centros) aunque no tienen la misma preparación que el profesor suelen valorarte bien la actitud...” (C10-EST1)].

No obstante, también se reconoce que la evaluación de actitudes no es una cuestión en la que se haya profundizado demasiado en la formación universitaria [“no nos hemos centrado en esto aspectos, creo que tenemos una gran ayuda con carreras que sí lo tienen en cuenta y con sistemas que vayan a una evaluación más global de competencia, integrando esos elementos”; “Ahora, dificultades: las universidades no están preparadas para ello” (C8-ICE)].

11.3. Desarrollo de la formación y evaluación por competencias

11.3.1. La definición de las competencias

La **definición de las competencias** se entiende en esta investigación como *el proceso a través del cual los responsables de una titulación elaboran una relación significativa de competencias en orden a criterios que consideren relevantes para un marco de referencia vigente*. Por un lado, los criterios que considera relevantes se corresponden con los valores de tipo académico, social, innovación, desarrollo, movilidad, competitividad, entre otros (García-San Pedro, 2007). Por otro lado, el marco de referencia le da el contexto legal necesario para facilitar la movilidad y el reconocimiento de los aprendizajes. En consecuencia, la identificación de los valores, los referentes legales (autonómicos, estatales, europeos), el análisis de la realidad contextual y de las demandas proporciona una información amplia para establecer una relación de competencias, susceptible de ajustarse a lo largo del tiempo, para dar respuesta a la sociedad a través de sus graduados.

Desde esta perspectiva, el proceso de definición de competencias para una titulación no es tarea fácil ni descromprometida. Los informantes señalan que el marco normativo universitario español y las políticas y decisiones internas de las universidades, no han ido a la vanguardia de las necesidades de los responsables académicos, que han tenido que responder a la adaptación al Espacio Europeo como “han podido” (“vamos como vamos”, “a la buena de Dios”, “hacemos lo que podemos con lo que hay”, “políticas de coste cero”). En este contexto, indagar el proceso de definición de competencias que han seguido los doce Casos de estudio es un aspecto importante que sirve para conocer algunos elementos de la “lógica” del cambio de modelo educativo del sistema universitario español.

En relación a la *definición de competencias* cabe decir que el interés principal estuvo en indagar de qué forma se comenzó a trabajar en las titulaciones para desarrollar el “listado” de las competencias. Este punto de partida lleva a describir dos cuestiones: la primera en relación a los antecedentes de la definición, es decir a aquello que pudo influir positivamente en la definición de competencias mientras que la segunda es en relación a las formas en las que se concretó la definición en los casos (fuentes consultadas y procesos desarrollados).

Factores que influyen positivamente en el proceso de definición de competencias en los casos. Se han hallado tres factores que tuvieron una influencia positiva en la definición de las competencias de los Grados. El primer factor es la participación en planes de innovación o planes piloto, el segundo es la participación en la elaboración de los Libros Blancos promovidos por la ANECA y el tercero se corresponde con experiencias educativas innovadoras.

Con respecto al primer factor, cabe mencionar que un total de 8 titulaciones que forman parte de este estudio, participaron en planes o iniciativas piloto para adaptarse al espacio Europeo de Educación Superior. Estos planes piloto tuvieron dos fuentes: una corresponde a instancias internas de la propia universidad, como el caso de la Universidad de Alicante, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra, la otra es a iniciativa del departamento competente en materia de universidad de gobiernos autonómicos y de las agencias de calidad. En este segundo caso, por

ejemplo, se dio en Cataluña, a través de una iniciativa del Departament d'Universitats, Innovació i Empresa y la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català (AQU) cuya primera edición del Plan Piloto³⁵ tuvo lugar en el curso académico 2004-2005.

La Tabla 89 detalla la distribución de los doce casos estudiados. Como se ha mencionado más arriba, 8 casos participaron en proyectos o experiencias piloto y 4 no lo hicieron.

Tabla 89: Distribución de los casos según participación en estudios piloto de adaptación al EEES

Caso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
SI	X	X	X		Sin Dato	X	X		X			X
NO				X				X		X	X	

Según los informantes, la participación en algún tipo de iniciativa piloto ha favorecido la continuidad de la experiencia innovadora, aunque con menos efectividad que la esperada.

Con respecto al segundo factor enunciado, hay titulaciones que han formado parte de las redes de trabajo que elaboraron los Libros Blancos de la ANECA (cfr.Tabla 90). Esta participación durante todo el proceso o en parte de él, ha facilitado una mayor familiaridad de sus agentes con el vocabulario, las metodologías y el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante ("Partimos del libro blanco y de ahí tomamos muchas de las competencias" C2-CT, "Si no hubiésemos ido a la ANECA nunca hubiésemos hecho esto" C10- VD). Este aspecto es valorado por los responsables académicos en dos sentidos: como factor facilitador para la definición de competencias, por una parte y, por otra, de los procesos que supuso la elaboración de los nuevos títulos de Grado presentados para ser acreditados a través del programa VERIFICA.

(...) Estamos contentos porque pudimos consensuar y que nos comprometiera a todos los implicados. El Libro Blanco permitía tener un compromiso entre todos, hay competencias que nos gustan más y facilita el diseño del plan. Si no tuviéramos el libro blanco no sé..... P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:96 [1. Mira una cosa que hemos hec....] (75:78)

Tabla 90: Distribución de los casos según participación en el proceso de elaboración de los Libros Blancos de la ANECA³⁶

Caso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
SI		X	X	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	X	X	X		X	X
NO	X									X		

³⁵ Durante las dos ediciones del Plan Piloto (2004-2005 y 2005-2006) se van a poner en marcha 82 titulaciones de grado y 16 masters. Para mayor información puede consultar: http://www.gencat.cat/diue/ambits/ur/universitats/sistema/eees/catalunya/pla_pilot/index.html

³⁶ Entre la información recogida no se dispone de datos sobre la participación en el proceso de elaboración de los Libros Blancos de los Casos 4, 5 y 6.

Con respecto al tercer factor, cabe señalar que algunas experiencias innovadoras halladas en los Casos han tenido repercusión de forma directa o indirecta en el proceso de definición de las competencias. Esto dio como resultado que algunas experiencias se consideraran como un modelo a extender a través de la definición de competencias y, posteriormente, del diseño del nuevo Grado.

Aún cuando la descripción de la experiencia y su incidencia se desarrollarán más adelante, a través de la Tabla 91 se puede efectuar alguna observación inicial. En primer lugar, según los informantes, las experiencias que inciden en la definición de las competencias son las que se concretaron mediante equipos de profesores en cursos completos, en trabajos de fin de Grado o a través del Prácticum. Estas experiencias han sido, fundamentalmente, de carácter metodológico (aprendizaje basado en problemas, metodología de proyectos, metodología de casos). Mientras que las desarrolladas a través de los grupos de innovación o de mejora, han sido muy útiles para favorecer el cambio conceptual y la sensibilización de quienes estaban implicados en la definición de las competencias. En último término, no se registra influencia en la definición de competencias de las experiencias de innovación que, aunque muy significativas en sí mismas, se desarrollaban en asignaturas puntuales.

Tabla 91: Proceso de definición de competencias en los Casos: las experiencias innovadoras como fuente de la definición.

<i>EXPERIENCIAS INNOVADORAS HALLADAS</i>	<i>A INSTANCIAS DE</i>	<i>CASOS</i>	<i>IMPACTO/VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN RELACIÓN A LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS</i>
En asignaturas aisladas	Profesor/a individual	Caso 1 Caso 7 Caso 5	No se registra influencia.
En un curso completo	Equipo de profesores del curso	Caso 9	Directa. Se extiende. Sirve para definir las competencias y ajustar su número
En el Trabajo de Fin de Grado	Equipo de tutores	Caso 6 Caso 11	Directa. Sirve para definir las competencias
En el Prácticum	Equipo de tutores de prácticas	Caso 10	Directa. Sirve para definir las competencias
En sistema tutorial	Equipo de profesores	Caso 2	No se registra influencia.
En las redes de innovación, grupos de mejora de la docencia o similares	Grupo de profesores	Caso 3 Caso 12 Caso 8	Indirecta. Influye en el cambio conceptual de los implicados. Favorece la sensibilización.

El Caso 4 no se halla en la tabla puesto que entre la información recogida no se registra una experiencia innovadora específica que haya influido en la definición de las competencias. En este Caso, con motivo de los nuevos Grados, se rediseñó toda la titulación.

En consecuencia, según los informantes tanto la participación de los Casos en los Planes o Experiencias Piloto como en la elaboración de los Libros Blancos han influido positivamente en la forma de definir las competencias de la titulación. Las experiencias de innovación desarrolladas en un curso completo, en el Trabajo Final de Grado o en el Practicum también han tenido influencia significativa en la definición de las competencias.

Fuentes utilizadas en la definición de competencias. Se han identificado cinco formas o categorías a través de las cuales las titulaciones concretaron la definición de competencias. Estas formas que se representan en la Tabla 92, se definen en relación a las fuentes utilizadas como referentes. En este sentido, las fuentes son documentales o humanas. Entre las fuentes documentales se han utilizado los programas de las asignaturas, documentos internos afines, los Libros Blancos, acuerdos realizados entre las áreas de las distintas universidades españolas, Reales Decretos, Reales Órdenes, los estándares para la acreditación profesional, en el caso del área de idiomas o de la salud, por ejemplo y documentos europeos. Entre las fuentes “humanas” para la definición de competencias se ha consultado e integrado las experiencias y aportes de grupos de innovación, redes colaborativas, colegios profesionales, graduados y expertos.

Tabla 92: proceso de definición de las competencias en los Casos: categorías halladas según fuentes consultadas.

TIPOS DE FUENTES	CLASIFICACIÓN S/ CONSULTA EFECTUADA				
	1	2	3	4	5
Selección a partir de las competencias más valoradas en las asignaturas vigentes en el título previo y de documentos institucionales.					
Documentos de referencia elaborados en las áreas (por ejemplo el área de Didáctica y Organización Escolar -DIOE- el área de Biología, Filología, etc.).	1	2	3	4	5
Documentos Nacionales de referencia (por ejemplo los Libros Blancos, Reales Decretos...).					
Grupos de innovación propios de la Facultad o de la Universidad (por ejemplo en aprendizaje cooperativo, en ABP, portafolio del estudiante)					
Redes de innovación interuniversitarias.					
Agentes Externos (Colegios profesionales, graduados, asociaciones, estándares internacionales niveles oficiales de idiomas)					

El análisis de la diversidad de fuentes utilizadas para la definición de competencias ha permitido observar que a medida que éstas se ampliaban, dejando de ser específicamente documentales, se iban incorporando más personas en el proceso de definición. Estas personas (agentes) pertenecieron a la propia facultad, universidad, según el caso, o a instituciones externas, como por ejemplo asociaciones de graduados, colegios profesionales, empresarios de reconocido prestigio, científicos de trayectoria, etc. Por ejemplo, mientras que en el Caso 1 Momento 1 se partió de formar una comisión de expertos que lideraba el proceso y un equipo de profesores que trabajaba sobre las competencias de las asignaturas del nuevo plan de estudios, al participar del Plan Piloto amplían las fuentes de información (intercambio con otras universidades), los procesos de trabajo (reuniones más frecuentes, seguimiento externo del proceso) y los recursos. Aún así en el Caso 1, en relación a la definición de competencias, no se registra que se hayan utilizado fuentes externas de consulta como colegios profesionales o graduados, fuentes que sí fueron utilizadas en el Caso 9, en el Caso 4 y 10 en el primer momento de la definición.

De las cinco formas halladas de definir las competencias, el Caso 1 y el Caso 7 responden a las características de la primera. El Caso 1 responde a un modo de definición donde las fuentes de consulta son documentales, principalmente internas o del área (a partir del estudio de sus planes de estudio, los programas de las asignaturas, los documentos del área, entre otros), los procesos de trabajo se organizan a través de un equipo de profesores que lidera la implantación pero es el

profesorado en general el que analiza las competencias de sus programas e intenta integrarlas a través de pequeñas comisiones de trabajo. El resultado que se obtiene en esta primera fase es la relación de las competencias propuestas por esas comisiones. El seguimiento de este proceso se realizó mediante observación directa de las reuniones de profesores. En el estudio exploratorio (García-San Pedro, 2007) se obtienen descripciones más detalladas de esta fase del trabajo.

Entre las dificultades señaladas por los informantes del Caso 1 se encuentra la imposibilidad de unificar criterios con respecto a la “lista” final de competencias debido a que no se partió de un modelo ni de una conceptualización de las competencias acordada y significativa para el profesorado (“por no discutir un modelo, cada vez se ha puesto uno diferente sobre la mesa, sin el suficiente trabajo sobre el propio modelo...”, “En un momento determinado se habló de competencias bajo el modelo de Tuning, o bajo el modelo más americano o competencias, bajo Deusto también, o bajo la misma ANECA que son modelos diferentes...” C1-P2).

Con respecto al Caso 7, el trabajo de definición inicial que había desarrollado un equipo de profesores en el Momento 1, constaba de una “matriz en donde se cruzaban las asignaturas y las competencias” C7-CT- M1. Según informa el coordinador del caso en el Momento 2, ese trabajo quedó en suspenso. Sostiene que “en algún momento se tendrán que rellenar unas guías docentes de cada una de las asignaturas” y “habrá que poner las competencias que tu crees que tu asignatura puede ayudar a conseguir”.

El siguiente paso es que en algún momento se tendrán que rellenar unas guías docentes de cada una de las asignaturas y en esas guías docentes, pues sí que habrá que poner las competencias que tu crees que tu asignatura puede ayudar a conseguir y yo lo que no sé es la cuestión de cómo se vas a evaluar si realmente lo han conseguido o no. No lo sé yo como profesor, seguramente habrá uno que sí, pero en mi caso no sé si por dejadez mía o así, pero yo no sé que tendré qué hacer ahora para evaluar competencias. P46: C7CT-CT-EI-M2.doc - 46:9 [El siguiente paso es que en al...] (12:12) (MJGSP).

Las dificultades señaladas a partir de la definición de las competencias hacen referencia a la calidad como la forma de concretar el seguimiento de la implantación, en palabras del Coordinador de la titulación en el Momento 1 “cómo haces el seguimiento de la implantación y seguimiento tanto del alumnado, los docentes, la coordinación entre asignaturas, los egresados, no...?”. También señala la necesidad de trabajar en la visibilidad de la titulación es decir, desarrollar formalmente la descripción completa del modelo de formación.

Pero luego también está la visibilidad de la titulación, es decir tratar de forma seria el cálculo de ECTS, tener una descripción de la titulación a través del área docente que sea comprensible y que se ajuste a estándares europeos y finalmente que se asegure la calidad, es decir: cómo haces el seguimiento de la implantación y seguimiento tanto del alumnado, los docentes, la coordinación entre asignaturas, los egresados, no...? P17: C7CT-CT-EI-M1.doc - 17:21 [Pero luego también está la vis...] (13:13) (MJGSP).

La segunda forma hallada está representada por los Casos 2 y 5. Lo que tienen en común los dos casos es que han empleado las mismas fuentes de referencia, han participado en planes piloto (Caso 2) o de innovación pedagógica (Caso 5) pero no han integrado esos avances y ese conocimiento en la definición de competencias. En estos casos esta etapa ha servido fundamentalmente para concretar procedimientos administrativos. La definición de competencias se ha vuelto un “trabajo muy difícil de

definir” C2-CT. En el Caso 5 no se hallan datos con respecto a la definición de competencias pues la coordinadora de innovación argumenta que no ha habido un trabajo colectivo previo, las experiencias de innovación se dieron por asignaturas aisladas cuyos resultados no se han extendido aún al resto de la titulación.

No. Las competencias transversales las planteaba cada profesor. No hubo un diseño previo. Eran... había una asignaturas piloto. Al alumno de le dejaba escoger una asignatura piloto, pero también estaban las asignaturas regladas. P12: C5HU-CI-EI-M2.doc - 12:18 [No. Las competencias transvers...] (17:17) (MJGSP).

La tercera forma de definir las competencias se encuentra representada por los Casos 6, 11 y 12. Por ejemplo en el Caso 12 se pudo recoger y contrastar la información en dos momentos. En el primer momento de esta investigación, según la coordinadora del Grado, debido a las circunstancias que estaban atravesando la titulación no se realizó una definición de las competencias. Puede decirse que esta tarea no se consideró una cuestión prioritaria en el primer momento. El profesorado participaba en sesiones de formación y se daban experiencias de innovación por grupos pero de forma aislada. Estos grupos extendieron las líneas de trabajo a lo largo de todo este tiempo y los resultados de esas innovaciones se han ido consolidando y difundiendo (publicaciones en congresos, proyectos para mejorar la calidad de la docencia -MQD-, entre otros³⁷).

Como estamos en fase de reformar los planes de estudio no hemos definido las competencias, la idea será armar bloques de competencias. Pero ahora los profesores se encuentran asistiendo a reuniones de formación, pero no todos se implican de la misma manera... P 6: C12HU-CyCI-EI-M1.doc - 6:35 [Como estamos en fase de reform...] (44:44) (MJGSP).

En el segundo momento [M2] la coordinadora del Grado sostiene que la reflexión sobre las competencias se plasmó en el Libro Blanco, documento discutido por todas las diplomaturas implicadas de España. A raíz de la definición de los nuevos títulos se aprovechó ese documento como base para definir cuáles serían las competencias del nuevo grado del Caso 12. A partir de aquí se comenzó una línea de trabajo para ir desarrollando diferentes competencias transversales e integrando las experiencias de innovación de los grupos que venían trabajando.

Entre las dificultades que se señalan con relación a la definición de competencias se encuentra la de cómo extender el modelo definido. Es decir cómo pasar de las competencias declaradas a las prácticas concretas de las asignaturas, coordinando el equipo de profesores (“coordinar un grupo grande de profesores, no todo el mundo va con el mismo interés y con el mismo entusiasmo”). En este sentido, el cambio cultural y conceptual que supone la implantación del modelo basado en competencias, se ve como algo lento y trabajoso (“es un trabajo que va a llevar tiempo”, “habrá que ir trabajando en esta forma y marcar algunas pautas para extenderlo poco a poco”). En este sentido, en el primer momento - dado que es uno de los casos que participó en experiencias piloto- han recibido soporte del ICE de la universidad, pero las ayudas se han visto afectadas con el cambio de equipo de gobierno y otras cuestiones (“la universidad facilitó el soporte pero con el cambio del equipo rectoral, con la

³⁷ La coordinadora de la titulación y una profesora que pertenece a un grupo de innovación han facilitado el siguiente material documental: dos publicaciones en congresos, presentaciones de la adaptación del Grado al EEES y memorias de un proyecto MQD (Millora de la Qualitat Docent). Por motivos de confidencialidad se pondrán a disposición del Tribunal de la Tesis pero no se adjunta en los Anexos.

implantación del nuevo grado y las experiencias de innovación que hubo en su día, ha quedado un poco atrás”).

Por su parte, el Caso 11 además de emplear documentos internos de trabajo, acuerdos previos elaborados entre las distintas universidades españolas que imparten el título y el Libro Blanco del área, en el que participaron activamente emplearon las Reales Órdenes y Reales Decretos que regulan las atribuciones profesionales en el contexto español y, en este sentido, sirven de referente para establecer una relación inicial de competencias. Otra fuente que sirvió de referente es un grupo de innovación del que se consideraron algunos aportes.

Entre las dificultades que señala el Coordinador del Grado del Caso 11 y Vicedecano para establecer las competencias del nuevo Grado es la dificultad para distinguir los tipos de competencias. Señala que esta distinción no ha sido tarea fácil y la observa como muy minuciosa y en ocasiones excesivamente “prolija” (“Básicamente la distinción de competencias ha sido complicado”, “...excesivamente prolija, (...) ha sido complicada la distinción de competencias generales, transversales” ...).

Ahora: Competencias: básicamente nos hemos guiado por los decretos que regula la profesión. [Esta profesión] tiene una serie de atribuciones desarrolladas en Reales decretos y Reales órdenes que cualquier Universidad tiene que cumplir y sobre ese esquema de atribuciones profesionales hemos organizado las competencias y esas competencias están en el plan de estudios. P 5: C11HU-CT-EI-M2.doc - 5:18 [Ahora: Competencias: básicamen...] (12:12) (MJGSP).

[Nombra titulación] tenía libro blanco. También tenemos y ha sido muy útil unas recomendaciones y que nosotros, en general las hemos seguido, que configuraban un marco general bastante aceptable y luego teníamos un estudio de un grupo de trabajo de Biología que desarrollaba bien algunos aspectos. P 5: C11HU-CT-EI-M2.doc - 5:21 [Biología tenía libro blanco. T...] (14:14) (MJGSP).

El Caso 3, representa la cuarta forma de definir las competencias. Adopta un modelo de trabajo similar a los Casos 6, 11 y 12 pero se ve enriquecido por toda la experiencia recogida en las redes de innovación de las que un alto porcentaje del profesorado formaba parte. Este Caso también participó activamente del proceso de elaboración de los Libros Blancos lo cual facilitó en el primer momento, según los informantes, la definición de las competencias.

Estas redes de innovación del área fueron promovidas desde el Instituto de Ciencias de la Educación, como parte de la política universitaria de apoyo a la adaptación al EEES. Entre las actividades principales de las redes estaba el estudio de las innovaciones e investigación sobre estrategias para favorecer el desarrollo y la evaluación por competencias. En consecuencia, el desarrollo de un marco de referencia relacionado con las competencias permitió a la titulación aprovechar los avances y resultados de las redes de trabajo, creando un referente común y adelantándose en aspectos vinculados a la evaluación (“No es como cada uno parta una rebanada de pastel, como sabemos qué queremos al final es como organizamos las asignaturas” C3-VD).

Cada área es lo que tenía, pero se evaluaban de manera distinta y ayudó a organizar mejor. Al revisar el nuevo plan de estudio es trabajar a partir de las competencias que tenemos en el libro blanco y se trabaja a partir de orientaciones. No es como cada uno parta una rebanada de pastel, como sabemos qué queremos al final es como organizamos las asignaturas P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:95 [Cada área es lo que tenía, per...] (73:73) (MJGSP).

La problemática que señalan los responsables académicos del Caso 3 es la forma de asegurar que esas competencias se desarrollen en forma conjunta a través del trazado (“conseguir que esas competencias se desarrollen en las distintas asignaturas de forma conjunta” C3-CT).

Finalmente, el Caso 9 es representativo de la quinta forma de abordar la definición de las competencias. En el Caso 9, por ejemplo, se conformó una comisión específica que organizó el proceso de definición de competencias en tres fases. La primera consistió en el análisis e integración de las competencias en una relación inicial basada en documentos marco del área y de la titulación. En segunda se efectuó una consulta a agentes externos (“se enviará a todo el mundo, cuando digo [todo el mundo].... son alumnos de los últimos cursos, licenciados, otros profesores, biólogos de otras universidades... a que determinen cuál de estas consideran que son más importantes”). A partir de los resultados obtenidos de la consulta efectuada, la comisión de trabajo elaboró una propuesta final que fue sometida a votación. El nuevo plan de estudios se realizó sobre el documento final consensuado. En este caso, entre la propuesta inicial y la votación final, la consulta a otros agentes posibilitó agregar elementos no considerados hasta ese momento y disponer de visiones externas que permitieron contrastar la selección hecha.

Eso ha sido un largo trabajo, de compaginación y acuerdos, unificar cosas... hasta que estamos a punto de tener ya un documento base, final, que eso es la primera parte. La comisión esta ya tiene una lista, y a partir de ahora estamos en la segunda parte, donde se enviará a todo el mundo, cuando digo.... son alumnos de los últimos cursos, licenciados, otros profesores, biólogos de otras universidades, etc., a que determinen cuál de estas consideran que son más importantes, y tal y tal.... A partir de esta segunda fase, la comisión determinará cuáles son las competencias, harán una propuesta y esta propuesta en el momento en que sea aceptada se publica y a partir de aquí el nuevo plan de estudios será para garantizar las competencias que tenemos. P29: C9-CT-VDyP-EI-M1.doc - 29:17 [Eso ha sido un largo trabajo...] (19:19) (MJGSP).

Bajo esta forma también se clasifican los procesos de definición desarrollados por los Casos 4, 8 y 10. Tanto el Caso 4 como el Caso 10 han empleado la consulta a los colegios profesionales como referente de las competencias a desarrollar y actualmente están trabajando para incorporar los niveles de competencias establecidos por estándares internacionales de la profesión.

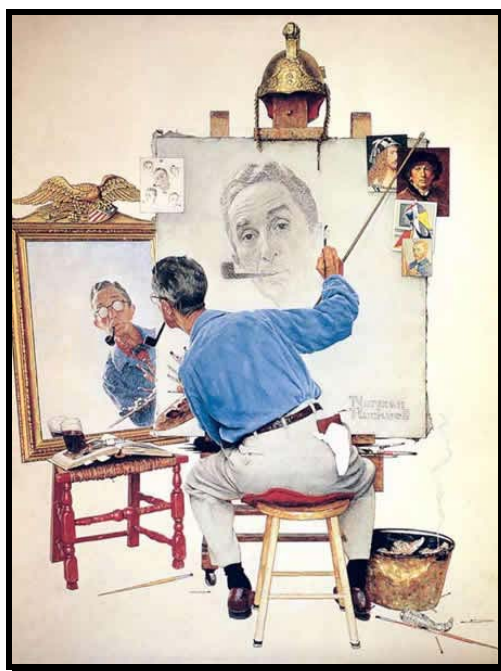
11.3.2. El mapa de la formación y la evaluación por competencias

A lo largo de todo el Estudio de Casos se ha observado que el tiempo de trabajo en relación a la implantación, al modelo de formación y la experiencia del profesorado en el desarrollo de las competencias es un factor muy importante que tiene influencia en la integración concreta de las competencias en el currículo. Considerando esta observación como punto de partida, se hace necesario contextualizar el momento histórico en el que se llevó a cabo el estudio de campo. En el curso académico 2008-2009 sólo algunos casos habían comenzado con la implantación del primer año del nuevo Grado. Con lo cual se entiende que los datos que se presentan en este apartado deben ser interpretados como la situación en un momento específico de todo el proceso de trabajo que se está desarrollando en el seno de las titulaciones. Esta presentación no es, bajo ningún aspecto, una evaluación de la integración de las competencias en el desarrollo curricular de los Casos, sino una sistematización de las

distintas formas en las que se está llevando a cabo el desarrollo de un modelo de formación y evaluación, considerando algunos aspectos positivos que los informantes señalan como influyentes para la integración de las competencias. La historia institucional, el contexto particular, los recursos –humanos y estructurales–, entre otros factores, hacen que las titulaciones sean algo vivo, en permanente construcción y transformación.

En consecuencia, se propone que los resultados que se presentan sean pensados como distintos bocetos que, a partir de un concepto inicial, los artistas van interpretando y enriqueciendo. La Ilustración 9³⁸ presenta la obra Triple Autorretrato (1960) de Norman Rockwell y sirve como de metáfora gráfica de la afirmación precedente. Entre los múltiples retratos que se pueden observar en ella, se capta el momento en el que el artista se retrata y este es el momento en que los Casos se representan. La aplicación de los instrumentos ha servido, fundamentalmente para captar esos momentos pero también para que responsables de la gestión académica y el profesorado pueda reflexionar sobre el trabajo de trazar el mapa (retrato) del modelo de formación y evaluación de cada Grado.

Ilustración 9: Triple Autorretrato, Norman Rockwell (1960).



En el Caso 1, los profesores valoran que aún queda mucho camino por hacer para adecuar el modelo a la evaluación por competencias. Si bien existe en algunos profesores familiarizados con las competencias, en el contexto de la titulación se puede hablar de una gran distancia [creo que estamos muy lejos (C1-P2)]. En la práctica lo que se ha hecho “es reformular un poco, según la materia” pero la sensación de los informantes es que están “experimentando que aún nos falta mucho” (C1-P2).

³⁸ Norman Rockwell (1894-1978) ilustrador, fotógrafo y pintor norteamericano célebre por sus imágenes llenas de ironía y humor. Disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Norman_Rockwell [Último acceso: 30/04/2010].

En el Caso 2 se elaboró una plantilla de competencias que, “a decir verdad no la hemos utilizado” (C2-CT-M1). Esta tarea se finalizó “para acabar el tema porque metodológicamente no estaba funcionando aquello, había mucha ambigüedad y mucha dispersión y no funcionaba” (C2-CT-M2). Por otra parte, se reconoce la necesidad de graduar los distintos niveles de las competencias “hacemos en primero un trabajo de concienciación, de preocupación... de despertar en el alumno la preocupación por... el interés por determinados temas que después en asignaturas posteriores o en las asignaturas optativas vamos a trabajar mucho más a fondo” (C2-CT-M1). En el Momento 2, se ha llegado a ver la necesidad de asegurar las competencias a través del trazado “...lo que estamos haciendo es asegurarnos que haya una asignatura en cada semestre -como mínimo- que se encargue de manera explícita de trabajar esta competencia, Explicando cómo se hace, haciendo una presentación oral que sea evaluable...” (C2-CT-M2).

Los responsables de la coordinación reconocen que no han realizado evaluación por competencias pero que, por otra parte, desarrollan una experiencia de evaluación entre varias asignaturas “tenemos alguna experiencia de un trabajo que se desarrolla a lo largo de tres asignaturas, y en cada asignatura se va a trabajar un aspecto, que después se va a recoger en la siguiente, y en otra, al final da como resultado que el alumno sin dejar de trabajar los mismo materiales, va a tener varias habilidades y va a ir construyendo” (C2-CT-M1).

No obstante, sostienen que esa experiencia es limitada y no tiene las características de la evaluación por competencias “sólo lo hemos hecho esta parte. La parte de competencias no, por eso te decía yo no sabría decirte hasta qué punto te ayudaríamos, porque esta parte de reflexión todavía no la hemos hecho y creo que es importante hacerla porque vamos a encontrar.....claro... en algún momento uno se toca con...el tema éste de las competencias...y creo que es importante no dejarlo al azar...” (C2-CT-M1).

Finalmente, el trabajo realizado en el marco del proceso de acreditación del Programa Verifica es visto como el punto de partida para integrar la evaluación por competencias en el Grado, “es decir, a partir de lo establecido en el Verifica intentar de asegurarnos que esas competencias se plasmen en las asignaturas de alguna manera”. Una de las mayores preocupaciones que enfrenta el Coordinador para abordar esta tarea es “cómo romper el trabajo centrado en una asignatura, encadenar varias asignaturas, no todas y entre ellas hacer un solo trabajo continuado...”(C2-CT).

Los avances del Caso 3 en relación a la definición de las competencias se han desarrollado en el apartado anterior. No obstante se realizan algunas precisiones más. A partir de la definición de las competencias, se ha trabajado sobre el mapa sin establecer niveles de desempeño, pero sí identificando la complejidad que requiere cada una (“pensamos qué relación había entre las competencias y las acomodamos, luego por su nivel de complejidad se fueron poniendo por niveles y luego por grados) y su vinculación con los cursos académicos en los cuales se puede favorecer su desarrollo (“Vimos si tenían que ser por asignaturas y el tiempo que se necesitaba para lograrla (...) Por niveles, en dónde tenían que estar: en primero, segundo tercero cuarto, qué vinculación había entre ellas y así se fueron superponiendo...”)(C3-DDyVD).

Si bien han desarrollado estudios e innovaciones aisladas vinculadas a metodologías activas, evaluación continua por ejemplo, la evaluación por competencias es un tema

pendiente (“Lo único que nosotros no hemos evaluado por competencias (C3-DDyVD). La orientación que han tomado es optar por “trabajar con los resultados”. La principal dificultad que mencionan es “conseguir que las competencias se desarrollen en las distintas asignaturas de forma conjunta”. Finalmente, los responsables de la gestión académica consideran que, en el conjunto de la experiencia ha habido un avance (“hemos avanzado, en términos generales en la titulación”).

El Caso 4 estableció las competencias sobre el modelo del programa Verifica, pero no ha desarrollado el trazado de las competencias [“Quizás hay que hacer una reunión de trabajo en equipo, que no estamos acostumbrados por las licenciaturas para dirimir un poco” (C4-CTyVDC). Los profesores de forma individual han establecido qué competencias desarrollan en sus asignaturas [“que cada profesor y cada asignatura elija una competencia y que la trabaje, a parte de las suyas de cada área haya dispuesto en sus perspectivas de asignaturas y de esa manera en una reunión en mayo de cara a septiembre cuando comience el curso tener un poco clara esas distribución de competencias generales” (C4-CTyVDC)]. Posteriormente se determinarán las formas de evaluar [“y una vez que tengamos claro esas competencias los modos de evaluar” (C4-CTyVDC)].

La información reunida del Caso 5 permite observar que se ha desarrollado una experiencia de innovación aislada orientada al desarrollo de las competencias y que esta experiencia por el momento, según los informantes, no ha tenido influencia directa en el diseño del nuevo Grado. En relación a la definición y trazado de las competencias, sostienen que “las competencias transversales las planteaba cada profesor” y “no hubo un diseño previo”, pertenecían a un plan piloto “Eran... había unas asignaturas piloto” y “al alumno se le dejaba escoger una asignatura piloto, pero también estaban las asignaturas regladas” (C5-CI). En relación al trabajo desarrollado en el marco del Programa Verifica se informa de que no ha habido un trabajo previo que implique al profesorado y fueron desarrollados por un pequeño equipo de responsables.

El trazado de las competencias para el Caso 6 significa un desafío (“...yo creo que si somos capaces de tener un mapa de cada competencia para saber cuál es su recorrido...”), prácticamente se podría afirmar que significa una utopía “la idea de repartir todas las competencias con el mismo grado y el mismo nivel entre todos los profesores...no va”. En este Caso, las competencias se evalúan en el trabajo de Fin de Grado para el cual se les facilita a los estudiantes con antelación la rúbrica con los criterios de evaluación. Pero esta evaluación si bien se desarrolla entre varias asignaturas se da aislada del resto de la evaluación. En consecuencia, el trabajo de fin de Grado es el momento por excelencia en el que se evalúan las competencias.

Señalan dos dificultades específicas una en relación al desarrollo didáctico y otra vinculada al desempeño de los estudiantes. Una dificultad que identifican los informantes para integrar la evaluación de las competencias en el currículo es combinar la responsabilidad de las materias con la evaluación y el nivel de desempeño (“No sabemos por dónde van a ir las cosas”). Los responsables del grado en la entrevista grupal sostienen que “el problema es hasta qué punto todas las asignaturas que trabajan unas competencias genéricas tienen que evaluarlas” (C6-CTyP). La segunda dificultad que apuntan es el conflicto que supone para los estudiantes desempeñarse en un mayor nivel de exigencia cuando han alcanzado el nivel inferior,

es decir, el paso de un nivel a otro de dominio de la competencia. Este aspecto se puede observar en el siguiente registro:

Cuando tú le comienzas a exigir más en el segundo nivel..., porque si la cosa es vertical y ellos han de asumir el compromiso de adquirir esa competencia con un nivel de calidad más alta, ellos se vuelven a revelar y ahí has de volver a entablar otra batalla.. P15: C6CT-P1-EG-M2.doc - 15:11 [Cuando tú le comienzas a exigir...] (14:14) (MJGSP).

En el Caso 7, para el coordinador del Grado, el trazado significa que “en algún momento se tendrán que rellenar unas guías docentes de cada una de las asignaturas”, el trabajo iniciado en la prueba piloto ha quedado detenido por distintos cambios y circunstancias internas. La idea del trazado se traduce en qué competencias se favorecen desde cada asignatura (“poner las competencias que tu crees que tu asignatura puede ayudar a conseguir”). Se concibe a las competencias como algo ajeno al currículo, donde las asignaturas trabajan distintos aspectos de la competencia. No se registran formas de desarrollar ni de asegurar el mapa de las competencias.

Yo sé que cuando los profesores se pongan a rellenar las fichas, hay unos campos que son obligatorios y nos tendremos que mirar las competencias para mirar lo que han hecho nuestros compañeros y seguramente nos tendremos que forzar a revisar si nuestros métodos de evaluación son capaces de evaluar algunas de estas cosas [las competencias]. P46: C7CT-CT-EI-M2.doc - 46:6 [Yo sé que cuando los profesore...] (28:28) (MJGSP).

Por otro lado, con respecto al desarrollo de la evaluación por competencias una de las cuestiones centrales es “cómo se va a evaluar si realmente lo han conseguido o no”. El coordinador admite que, como profesor no sabe qué tiene que hacer para evaluar las competencias “No lo sé yo como profesor, seguramente habrá uno que sí, pero en mi caso no sé si por dejadez mía o así, pero yo no sé que tendré qué hacer ahora para evaluar competencias” (C7-CT-M2). La valoración general que hace con respecto a la integración de esta forma de evaluación es que continúa el modelo centrado en el profesor “Yo la impresión que tengo es que la mayoría de la gente lo que hará es seguir haciendo lo que hacía hasta ahora, aquello que es razonable y que funciona”, y “lo que no tiene sentido es decir “ahora me olvido de todo lo que he hecho hasta ahora y aprender un mundo nuevo”. Desde su perspectiva, la integración de la evaluación competencias en el currículo pasa por pensar “a ver qué hago: al final del curso hago un examen... ¿y eso para qué sirve? pues puede servir para ver si los alumnos son capaces de hacer una síntesis global y estar en un entorno de presión”, si es “sí” entonces mi evaluación sirve para evaluar esta competencia”.

El cambio que implica el trazado de las competencias será una integración de lo nuevo con el modelo previo “Yo creo que lo que no tiene sentido es decir “ahora me olvido de todo lo que he hecho hasta ahora y aprender un mundo nuevo” con la condición de que esas modificaciones no demanden demasiado tiempo “¿cuánto tiempo nos va a costar? Si es poco, lo hacemos, si es mucho: pues...a otra parte” (C7CT-CT-M2).

Como contrapartida a la visión del Caso 7, se puede observar que en el Caso 8 el trazado de las competencias se enfrenta al reto de la “mejora continua” como estrategia para evitar la “fossilización” del modelo (“Otro reto que tenemos es que el sistema no se fosilice, es decir uno hace el programa las actividades y piensas que es para siempre. No. Siempre hay que estar en el ciclo de mejora continua” C8-C-M2)). Los aportes emitidos en el Momento 1 señalan el diseño de un modelo inicial complejo que se fue simplificando conforme se concretaba en el tiempo (“Digamos que eso nos

sirvió para buscar un sistema de evaluación que fuera viable...ahora estamos viendo si es viable o no, porque quizás hemos sido demasiado ambiciosos con mucha profundidad, con muchos indicadores” C8-VR). Al inicio de este trabajo se contó con la participación de un equipo asesor externo. El trabajo desarrollado consistió en elaborar un instrumento que “ha salido muy rico” y se compone de “20 competencias (...): cada competencia tiene tres niveles, cada nivel tienen 5 indicadores y a su vez cada indicador tienen 5 descriptores”. La evaluación consiste en que “cada profesor tiene que ver por esos 5 indicadores, los descriptores y aplicarlos a una clase”. La valoración que se recoge en el M1 del Estudio de Campo es que el modelo es “un poco complicado” puesto que todo ese seguimiento lo tenía que hacer cada profesor “por cada competencia genérica, de un solo nivel”. En consecuencia,

(...) cada profesor se hace cargo de una competencia aunque puede repetirse la competencia a lo largo de los cursos pero el profesor solamente se encarga de esa competencia. Lo cual no quiere decir que un profesor no trabaje más competencias. Yo sin pretenderlo, si tengo trabajo en equipo y hacen cosas orales... seguramente estoy favoreciendo el desarrollo de más de una competencia. Otra cosa es que yo sea responsable de dar los datos del seguimiento de esa competencia. P21: C8HU-VR-EI-M1.doc - 21:4 [Entonces lo que hemos hecho es...] (7:7) (MJGSP).

Esta forma de trabajo se confirma en el M2 del Estudio. La importancia de que un profesor sea responsable de recoger los resultados de la evaluación de una competencia, parece ser la clave operativa del modelo.

Luego lo que nosotros hemos visto es que a lo mejor una Facultad o un profesorado si está evaluando varias competencias, cada uno sólo se va encargar sólo de una competencia, es decir puedo trabajar varias competencias pero evalúo sólo una trabajo varias competencias. Pero evalúo una, ¿por qué?, porque al principio ingenuamente decían “como trabajo en equipo pues lo voy a evaluar” ¿qué pasaba? que después si uno trabajaba varias competencias con un grupo de alumnos hacer un seguimiento en cada una de las competencias en cada uno era un trabajo increíble y al final no puedes con todo. P22: C8HU-VR-EI-M2.doc - 22:3 [Luego eso en la evaluación hay...] (2:2) (MJGSP).

Los registros y documentos recogidos en el Caso, permiten integrar el modelo a través de la El Coordinador del Grado reconoce que este modelo “tiene que ser un sistema abierto” porque “sería un error coger nuestro sistema y considerarlo como inamovible” (C8-C-M2). El trazado de la evaluación es “algo vivo” que se alimenta en forma permanente a través del trabajo de todos. En consecuencia, desde este modelo cobra importancia el trabajo colegiado de los profesores “porque son ellos realmente quienes van a ejercer y realizar esa actividad”.

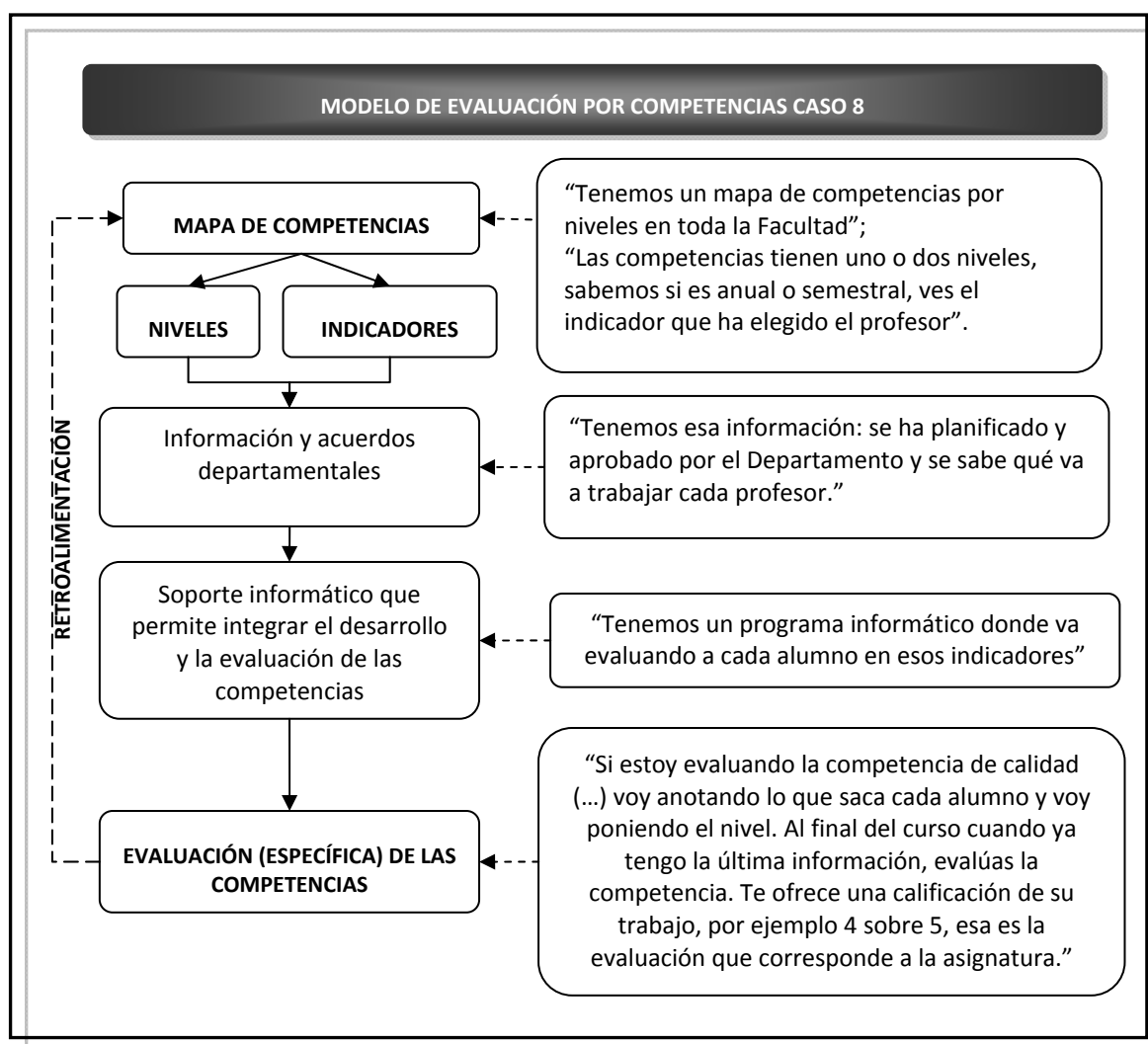
El Caso 9 básicamente ha consolidado su experiencia en evaluación a través de los proyectos transversales que desarrolla, en los que está implicado todo el profesorado, tanto en la formación como en la misma evaluación (“Lo revolucionario que tiene esta actividad es la evaluación conjunta que hace la facultad que queda implícita de todas las asignaturas. Es una actividad interdisciplinaria, colectiva” (C9-VD)). Por otra parte en el Momento 1 del Estudio de Campo no contaban con un mapa de competencias, instrumento que han comenzado a desarrollar en lo que corresponde al Momento 2 de la investigación, si bien contaban con una clara identificación de las competencias transversales que se integraban en la experiencia evaluadora (“Hasta ahora no había un mapa de competencias” (C9-P4).

Figura 40.

El Coordinador del Grado reconoce que este modelo “tiene que ser un sistema abierto” porque “sería un error coger nuestro sistema y considerarlo como inamovible” (C8-C-M2). El trazado de la evaluación es “algo vivo” que se alimenta en forma permanente a través del trabajo de todos. En consecuencia, desde este modelo cobra importancia el trabajo colegiado de los profesores “porque son ellos realmente quienes van a ejercer y realizar esa actividad”.

El Caso 9 básicamente ha consolidado su experiencia en evaluación a través de los proyectos transversales que desarrolla, en los que está implicado todo el profesorado, tanto en la formación como en la misma evaluación (“Lo revolucionario que tiene esta actividad es la evaluación conjunta que hace la facultad que queda implícita de todas las asignaturas. Es una actividad interdisciplinaria, colectiva” (C9-VD)). Por otra parte en el Momento 1 del Estudio de Campo no contaban con un mapa de competencias, instrumento que han comenzado a desarrollar en lo que corresponde al Momento 2 de la investigación, si bien contaban con una clara identificación de las competencias transversales que se integraban en la experiencia evaluadora (“Hasta ahora no había un mapa de competencias” (C9-P4).

Figura 40: Resultados del Estudio de Casos: Modelo de evaluación por competencias desarrollado por el Caso 8.



El trazado de las competencias para el Caso 10 es valorado muy positivamente por los responsables de la gestión académica de la facultad y de la titulación puesto que ha permitido sistematizar, clarificar y hacer más transparente la formación que se imparte. Sostienen que con el modelo anterior “los títulos se definían en base a las materias y cada materia tenía unos descriptores muy light, ahora los títulos quedan mejor definidos” (C10-VR).

Una vez definidas las competencias, el trazado se lleva a cabo a través de una plataforma informática que, como idea inicial, “era una herramienta y un soporte para gestionar el proyecto de las competencias” pero que, con el tiempo, resultó de mucha utilidad. Esta plataforma permite a cada profesor escoger aquellas competencias que puede desarrollar a través de su asignatura y favorecerlas a través de una serie de estrategias de enseñanza y evaluación que propone la plataforma. De este modo, pueden distinguir qué competencias se ven más favorecidas y cuáles pueden desarrollarse mejor, esta posibilidad “está muy bien porque al final para los informes finales, si hay una competencia que no se trabaja o hay otras que se pueden trabajar un 80% claro debe haber un equilibrio y si está mal corregirlo”. El aspecto que el equipo coordinador señala que queda aún pendientes es “es enlazar la evaluación con las competencias” (C10-SAyVCyAICE).

Por su parte, el profesorado ve que hay una excesiva “explicitación” de la docencia, puesto que pertenecen a un área que tiene tradición en evaluar competencias sin el tipo de elaboración que se está pidiendo. Señalan también una gran dificultad de registrar la adquisición de las competencias (“Como se nos había dicho, habrá un momento en que tengamos que desglosar competencia a competencia...no sé cómo le haremos”). Asimismo, reconocen también que el tema de la evaluación por competencias “todavía está en pañales” y que los profesores han “definido nuestras propias competencias en cada asignatura, pero la evaluación creo que es lo que está por ver” otra profesora reconoce que “sinceramente no he hecho esa diferencia. No he evaluado porque mi asignatura es anual y hasta junio no tenemos la evaluación...”, con lo cual también explica que no está desarrollando evaluación continua.

El Caso 11 que participó en una experiencia piloto, a diferencia de ésta donde los criterios de evaluación quedaban definidos de forma individual por el profesorado implicado, con la implantación del nuevo grado, se sugiere la utilización de la matriz como un referente mínimo y común de evaluación. Esto permite asegurar no sólo el criterio de evaluación, sino el tipo de tareas que se le asignarán al estudiante y las evidencias que se recogerán (provenientes de la carga teórica o de la práctica). Estos criterios mínimos pretenden “enfaticar y diferenciar la parte de la evaluación de la parte práctica y de la parte de los seminarios”. Se registra una experiencia de innovación aislada, en el trabajo de fin de Carrera, que es integrada en el diseño del Trabajo de fin de Grado, pero no se obtiene mayor información sobre el trazado de la evaluación de las competencias.

El Caso 12 ha desarrollado el trazado a partir de la experiencia de grupos de innovación que se consolidaron con la participación en el plan piloto. Las competencias se hallan identificadas pero no han desarrollado un trazado completo, según niveles e indicadores, sino que trabajan sobre algunas competencias transversales.

La Tabla 93 recoge los aspectos considerados más arriba, estos aspectos son elementos clave que señalan los informantes y que intervienen directamente en el

desarrollo del trazado de las competencias en los Casos. La tabla se construye sobre la la información recogida y algunos aspectos del análisis de los documentos facilitados por las titulaciones. Estos documentos son fundamentalmente las guías docentes de las asignaturas proporcionadas por los profesores entrevistados.

Con respecto a los elementos identificados por los informantes como más vinculados al trazado de la formación por competencias, como punto de partida, todos los Casos han presentado su título al programa Verifica. Cabe observar que el Caso 8 la innovación previa consolidada es su propio modelo educativo, del cual el modelo de competencias forma parte y se desarrolla. Los Casos 3, 8, 10 y 12 cuentan con el mapa de competencias, según la información recogida, en algunos se da más avanzado que en otros. Los casos 8 y 9, han avanzado un paso más y se encuentran identificando resultados de aprendizaje.

Tabla 93: Resultados del Estudio de Casos: Aspectos significativos señalados por los informantes en relación al trazado de las competencias en los Casos.

CASOS	PARTICIPACIÓN EN EXPERIENCIA PILOTO	INNOVACIÓN PREVIA (EXPERIENCIA AISLADA, POR ASIGNATURA)	INNOVACIÓN PREVIA CONSOLIDADA	DEFINICIÓN SEGÚN VERIFICA	MAPA (DISEÑO INICIAL/ EXPERIMENTAL)	TRAZADO (DISTRIBUCIÓN FORMAL DE COMPETENCIAS)	DEFINICIÓN DE NIVELES DE COMPETENCIA	IDENTIFICACIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE
C1								
C2								
C3								
C4								
C5								
C6								
C7								
C8								
C9								
C10								
C11								
C12								

Por otra parte, con respecto a los elementos identificados como propios del trazado de la evaluación por competencias la situación cambia y los resultados también. La Tabla 94 recoge la presencia de los elementos en la información de los Casos.

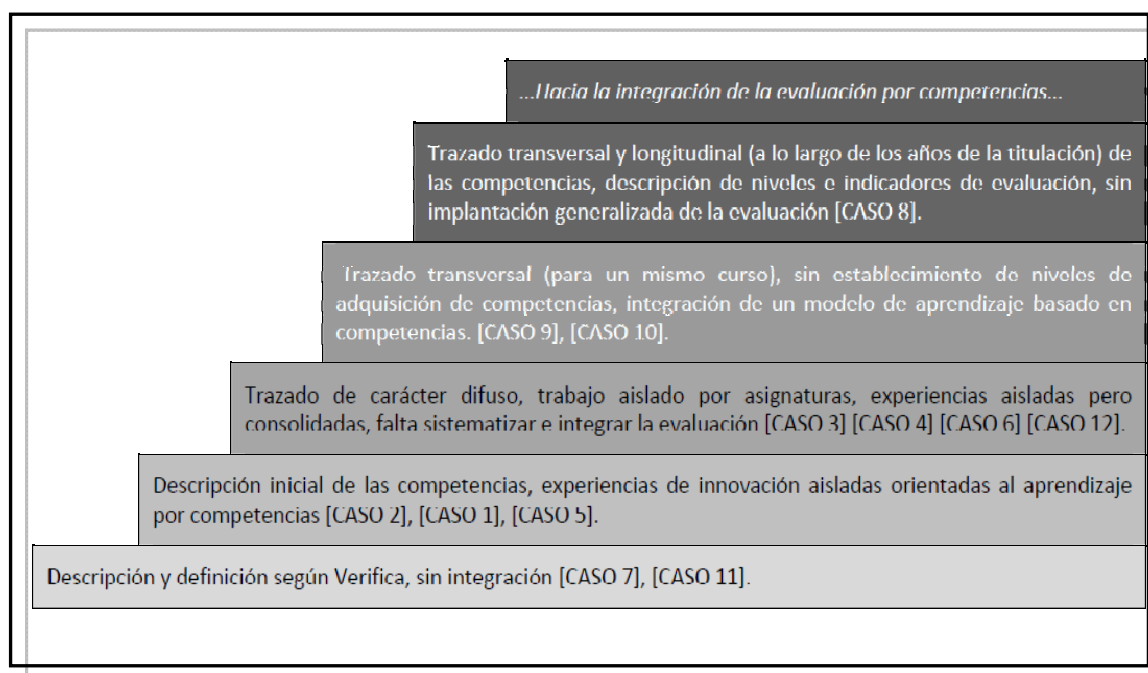
Tabla 94: Resultados del Estudio de Casos: Presencia en los Casos de los aspectos significativos señalados por los informantes en relación al trazado de las competencias.

CASOS	EXPERIENCIAS FORMALES O CONSOLIDADAS DE AUTOEVALUACIÓN	EXPERIENCIAS FORMALES O CONSOLIDADAS DE COEVALUACIÓN	EXPERIENCIAS FORMALES O CONSOLIDADAS DE HETEROEVALUACIÓN (AGENTES EXTERNOS,...)	EXISTEN ACUERDOS DOCUMENTADOS SOBRE CRITERIOS DE EVALUACIÓN DESARROLLADOS POR EL PROFESORADO.	EXISTEN ITINERARIOS OPTATIVOS DE EVALUACIÓN	SE EMPLEA ALGÚN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN CON CARÁCTER TRANSVERSAL Y/O LONGITUDINAL.	EXISTE ALGUNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SEGÚN LOS NIVELES ESTABLECIDOS
C1							
C2							
C3							
C4							
C5							
C6							
C7							
C8							
C9							
C10							
C11							
C12							

Como puede observarse hay Casos en los que no se registran iniciativas directamente vinculadas a la evaluación por competencias. Los Casos 10 y 6 coinciden en que la evaluación de las competencias que realizan en el trabajo final identifica niveles de desempeño y coinciden también en que este avance surge a instancias de un grupo de profesores innovadores, no a instancias de equipos de gestión. En el Caso 9 la iniciativa surge del equipo de gestión. Desde esta perspectiva el Caso 10 es el que tiene una mayor presencia de elementos relacionados a la evaluación por competencias, pero estos elementos se hallan mayoritariamente desarrollados en el practicum. Por otra parte, el Caso 8 que en la Tabla 93 registró la presencia de varios elementos del trazado de la formación por competencias, en el desarrollo de la evaluación no presenta avances significativos. Esto no significa que no estén trabajando en ello, sino que la información recogida se refiere a las experiencias que efectivamente se desarrollaban en torno a la evaluación por competencias. Tal y como se señaló en varias instancias previas, el profesorado se encuentra participando en instancias formativas para la aplicación del modelo. El Caso 4 con respecto a la definición y al trazado en forma global, no ofrece datos significativos, no obstante, a título individual, el profesorado ha avanzado en criterios colegiados de evaluación y en adecuar los indicadores de evaluación a los estándares oficiales.

La Figura 41 permite ver relacionadas las tablas precedentes. La combinación entre los procesos identificados para la definición de las competencias y los avances en el trazado de la formación y evaluación que se presentaron anteriormente permiten establecer un itinerario hacia la integración de la evaluación por competencias.

Figura 41: Resultados del Estudio de Casos: itinerario hacia la integración de las competencias.



Los distintos escalones representan las posibilidades halladas en los casos y las relaciones entre las experiencias de innovación, la definición de competencias y el trazado del mapa de competencias. Los Casos en los que la integración de la formación y evaluación por competencias ha surgido a instancias del equipo de coordinación académica, se hallan en los escalones más avanzados (estrategias de implantación top-down) puesto que el desarrollo adquiere un carácter más formalizado, es decir, más adaptado a los requerimientos formales del modelo. Mientras que los Casos en los que las experiencias de innovación han surgido por iniciativa de los equipos de profesores, han avanzado y se han consolidado en experiencias de evaluación por competencias en las titulaciones de los nuevos Grados aunque el mapa de competencias no se ha formalizado (estrategias de implantación bottom-up).

Consideraciones específicas

Las rúbricas o plantillas de evaluación. La rúbrica o plantilla, sirve de referente de evaluación común, permite asegurar criterios mínimos comunes a todas las asignaturas. Cabe señalar que no todos los Casos manejaban rúbricas, algunos no las conocían.

Las características esenciales de la rúbrica como elemento didáctico, prácticamente quedan recogidas en las reflexiones de los informantes del Caso 6. La experiencia consolidada en la aplicación de este instrumento ha sentado las bases de sus interesantes aportes. En primer lugar la rúbrica “es parte de un proyecto académico” y los profesores ajustan sus propuestas a esos criterios acordados en la titulación o el departamento, por ejemplo. Los profesores “deben hacerse cargo de esta rúbrica” (C6-P1).

Desde la experiencia de los profesores y del coordinador del Caso 6, la rúbrica no sólo sirve de referente del proyecto académico, sino que establece también los criterios y niveles de calidad para el logro de las competencias y los resultados de aprendizaje (“Lo primero que hay que hacer es tener un concepto de rúbrica con los criterios de

calidad”). Por otro lado, también ordena y legitima ese proyecto común: “te puedes encontrar con un problema: Cada profesor con su buen saber puede dar orientaciones distintas. Y eso sería muy complicado, sería un problema” (C6-CT).

La rúbrica, que se integra en el trabajo de la asignatura a través de los objetivos y criterios de evaluación [“debe transformarse en un objetivo y en las asignaturas se debe trabajar todo” (C6-P2)], así como el resto de criterios de evaluación, tiene que ser conocida por los estudiantes. Los estudiantes tienen que tener “muy claro cuál es la rúbrica” y “qué se requiere” (C6-CTyP) de su desempeño. Los estudiantes al familiarizarse con ella la convierten en el instrumento orientador del trabajo.

Los informantes del Caso 6 encuentran que la mayor utilidad de la rúbrica es para asegurar el trazado y la evaluación de las competencias genéricas, “es la única herramienta que vamos a poder tener para esas competencias genéricas”. Es decir, aquellas cuya responsabilidad de promover y evaluar se encuentra distribuida entre todo el profesorado (“...para evaluar las competencias genéricas, las otras son competencias específicas y deben evaluarse separadamente”).

Lo que es contenido de cada presentación forma parte de la asignatura, de sus competencias específicas y es otra cosa. O se separan o acabas....Se está poniendo en marcha dentro de una asignatura pero todavía falta mucho. P16: C6CT-VDyCTyP-EG-M2.doc - 16:6 [El tema de la rúbrica debe ir ...] (10:12) (MJGSP).

Finalmente a través de la Figura 42 (cfr. página siguiente) pueden observarse los aportes de la rúbrica como instrumento de evaluación de las competencias desde la perspectiva de los informantes.

Los indicadores de las competencias. Cuando el trazado se encuentra más desarrollado, los indicadores juegan un papel central para el profesorado puesto que clarifican y facilitan la evaluación, dando criterios de referencia (“Es un problema cuando una competencia no está bien definida con los indicadores”). “La gente comenzó a pedir unos indicadores” sostiene el Vicerrector del Caso 8 quien agrega que favorecen una visión de las competencias “menos fragmentada”.

Desde la experiencia del Caso 8 se reconoce la necesidad de que los indicadores se mantengan constantes, dado que son los elementos de referencia común de la evaluación. Es importante que definan con claridad la conducta que demuestra el nivel de dominio de la competencia.

Si tu cambias los indicadores qué pasa, que no sabremos si realmente han avanzado. No hay manera de evaluar bien, los indicadores con los que se han formulado, los que quieras, pero esos. Otra cosa es que la práctica de la competencias las integras en tu materia, pero lo que es el indicador de la competencia, por ej “aporta ideas” ese indicador con el contenido, realmente la conducta de qué se necesita. Es que este indicador te permite ver cuando alguien trabaja en equipo, aporta ideas, es capaz de liderar un grupo. P22: C8HU-VR-EI-M2.doc - 22:7 [Si tu cambias los indicadores ...] (2:2) (MJGSP).

Como punto de partida, después de la definición de los indicadores de las competencias, en el Caso 8 han optado por una aplicación generalizada del trazado desarrollado, a fin de poder extender el modelo. Los responsables sostienen que, en principio, han sido rigurosos en solicitar la aplicación de las rúbricas desarrolladas, cuando ya se haya incorporado el modelo, posiblemente será el tiempo de revisar este criterio (“De momento hacemos una evaluación, donde los indicadores sean cumplidos ya veremos si dejamos pero de momento hemos sido rigurosos.”C8-VR).

En el momento 1 [M1] de la investigación, ya se advertía que la definición de indicadores tiene que facilitar la evaluación y no obstaculizarla. En consecuencia la cantidad de indicadores que se formula, así como la responsabilidad de evaluarlos que se le asigna al profesorado pueden hacer inviable la evaluación. Así lo recogen los aportes del Vicerrector de innovación del Caso 8 en el [M1]:

De hecho estamos planteando esa cuestión. Al principio, comenzamos el reparto con varias competencias genéricas por profesor y eso vimos que era un error. Un grupo normal de 50-60 alumnos o más, el hecho de tener varias competencias hace inviable la evaluación, porque además tiene que evaluar las competencias específicas. Con lo cual...no tienen ni tiempo. P21: C8HU-VR-EI-M1.doc - 21:3 [De hecho estamos planteando es...] (6:6) (MJGSP).

Esto nos ha facilitado el hecho de que al principio esto era imposible, ni por mucho instrumento que tengas, ni por muy mecanizado que estuviera un programa que te permita manejar datos, es imposible. Otra cosa es que te dedique específicamente a eso, pero los profesores además tienen las competencias específicas y esto es como un añadido más. P21: C8HU-VR-EI-M1.doc - 21:5 [Esto nos ha facilitado el hech...] (8:8) (MJGSP).

Figura 42: Resultados del Estudio de Casos: la rúbrica como instrumento para la evaluación de las competencias.



La evaluación formativa. Los informantes reconocen que la evaluación formativa es crucial para el desarrollo de las competencias, que es un cambio y que requiere de tiempo para su adaptación ("Yo ya tenía implementada la evaluación continua, el primer año costó, pero después de un tiempo los cambios se aceptan."C9-CT). A partir

de esta premisa, afirman que “no ha de suponer momentos muy especiales” y que tampoco “necesitas hacer grandes cosas (clase participativas, trabajos voluntarios, lecturas complementarias, trabajos en grupo, trabajos prácticos, reflexión sobre las prácticas) (C1-P2). Lo importante es desarrollar una “mentalidad evaluadora” y concretar “algún proceso de triangulación, como puede ser un ejercicio de co-evaluación o autoevaluación” puesto que “te va dando un bagaje que te puede decir cómo va el alumno” y permitirá que “la evaluación sea rica y fluida” (C1-P2).

En la experiencia del Caso 2 se recoge que el cambio dentro de la titulación no era en relación a las metodologías, puesto que, centradas en el estudiante, promovían el aprendizaje activo, sino que era un cambio en la forma de evaluar “hacia esta evaluación formativa y continua” [P 3: C2HU-CT-EI-M1]

Nuestra experiencia nos decía que los cambios que debíamos hacer para adaptarnos al espacio europeo no eran tanto metodológicos como evaluativos hacia esta evaluación continua. P 3: C2HU-CT-EI-M1.doc - 3:47 [nuestra experiencia nos decía...] (21:21) (MJGSP).

Por otra parte, varios informantes coinciden en que la evaluación continua no es aumentar la cantidad de evaluaciones. Gran parte del profesorado ha “malinterpretado lo que es una evaluación continuada” o se ha “obsesionado con esta idea de hacer cosas muy diferentes para ser europeo” (C2-CT) y, “empezamos a suicidarnos como locos perdidos” (C3-VD). En consecuencia, “se han cargado de mucho trabajo y han cargado al alumno con mucho trabajo”, “mucho profesorado ha caído en la trampa verse obligado a hacer algo diferente, cuando igual lo que hacía estaba bien” (C2-CT). Los registros de profesores del Caso 9 y del Caso 2 que se recogen a continuación presentan distintas formas de abordar la evaluación formativa:

Yo hago muchas prácticas de cara a revisar con facilidad. Pero hago un examen final con todo el material delante con preguntas de reflexión, las prácticas que han hecho me sirven para un seguimiento, pero el peso lo tienen el examen final. P 9: C2HU-P2-EI-M1.doc - 9:20 [Yo hago muchas prácticas de ca...] (26:26) (MJGSP).

Yo hago evaluación continua, les planteo una pregunta con aviso, sobre lo que se ha trabajado. El ABP se evalúa a través del informe y la presentación. También hay una evaluación formativa a mitad del trimestre que es optativa y puede sumar para la nota final. A este examen se presentan alrededor del 50% de los alumnos. P25: C9-CT-P2-EI-M1.doc - 25:22 [Yo hago evaluación continua, l...] (18:18) (MJGSP).

Por su parte, la coordinadora del Caso 4 reflexiona sobre la posibilidad de optar entre el carácter formativo y el sumativo. La evaluación por competencias supone un trabajo continuo dado que el estudiante es evaluado a través de sus desempeños: “tienen que ser una pruebas constantes a lo largo de un cuatrimestre y tiene que haber el feedback, si no es así es una mentira”. Desde esta perspectiva la evaluación por competencias tiene que cumplir dos requisitos para ser efectiva: ser continua y retroalimentada permanentemente.

Creo que también hay muchos alumnos que preferirían el examen final y darles esa oportunidad y no lo que implica una evaluación continua y una evaluación por competencias. Porque claro ¿cómo se evalúan unas competencias por un trabajo o por un examen?, sea el examen que se quiera, técnicas de observación, pruebas orales...Yo creo que, si queremos evaluar en competencias, tienen que ser una pruebas constantes a lo largo de un cuatrimestre y tiene que haber el feedback, si no es así es una mentira y dejar las cosas como están. P40: C4HU-CTyVDC-EG-M2.doc - 40:18 [Creo que también hay muchos al...] (14:14) (MJGSP).

En algunos Casos, si la evaluación ha sido continua y con un carácter formativo los estudiantes llegados al nivel esperado, ya no se ven obligados a presentarse a un examen final o la instancia final se efectúa de modo integrador y globalizado. En el Caso 4, por ejemplo, se utilizan los referenciales europeos como parámetro de logro para las competencias de la asignatura (“Ahora funcionamos distinto me van entregando trabajos, llegando a ese nivel no tienen que examinarse a final de curso, entonces la mayoría de los que hacen la evaluación continua al 100% van sin examen porque están continuamente trabajando”; “Hago el examen oficial y los que aprueben ya se habrán quitado todo eso, y luego en junio ya no tienen que evaluarse”); los estudiantes trabajan combinando distintos instrumentos (en este caso el examen externo, el trabajo individualizado “en mi despacho les voy evaluando y van pasando poco a poco, les corrijo van progresando y tampoco tienen que hacer examen final” C4-P4).

A partir de los estudiantes del Caso 1 se puede observar otro ejemplo donde la evaluación formativa se integra en el examen final “si tú habías venido a todas las prácticas y llevabas todo al día y habías hecho todos los trabajos, el examen era de eso”. El examen, se convierte en este sentido en una instancia más, integradora y de cierre, de un período formativo.

[A2] tuvimos un examen que era de eso, si tú habías venido a todas las prácticas y llevabas todo al día y habías hecho todos los trabajos el examen era de eso. Estaba muy bien el examen. P45: C1HU-EST-GD-M2.doc - 45:32 [A2 tuvimos un examen que era d...] (37:37) (MJGSP).

En consecuencia, tal y como lo expresan los coordinadores del Caso 3 y del Caso 4, desarrollar procesos de evaluación formativa se observa como una condición necesaria para evaluar las competencias. Por otro lado, el feedback, a tiempo y de una forma sistematizada es otra condición necesaria para el óptimo desarrollo de la evaluación por competencias.

Otro aspecto que es valorado positivamente en relación a la evaluación sumativa es la organización del tiempo de aprendizaje. Esta cuestión es prioritaria para una correcta gestión del trabajo autónomo y el aprovechamiento de la evaluación formativa (“El trabajo autónomo...el tiempo se aprovecha, es prioritaria la elaboración de los horarios y los alumnos valoran no tener horas muertas en el medio de las clases” (C9-CT).

Entre las dificultades halladas para desarrollar una evaluación formativa orientada al desarrollo de las competencias se encuentra, por ejemplo, la “la dificultad de obtener resultados concretos sobre cómo evaluar la capacidad de trabajo en grupo”. Como en este ejemplo, hay competencias que sólo a través de un seguimiento personalizado pueden ser evaluadas. Cuando, por la cantidad de estudiantes y la imposibilidad de tener grupos reducidos se evalúa el resultado final, el profesorado siente que no se puede evaluar la competencia no se sabe cómo han trabajado internamente, “para mi eso no es evaluar la competencia de trabajo en grupo” sostiene un profesor y coordinador del Caso 2.

Sobre todo, a menudo la dificultad de obtener resultados concretos sobre cómo evaluar la capacidad de trabajo en grupo. Si no tengo tutorías yo no la evalúo, por más que tenga tres que trabajen juntos, en esto lo único que evalúo es el trabajo final pues no sé como han trabajado internamente, para mi eso no es evaluar la competencia de trabajo en grupo. Para mi la única forma es que me entrevista con los tres de forma regular y preguntarles cómo van trabajando y hacer el

*seguimiento P 4: C2HU-CT-EI-M2.doc - 4:67 [Sobre todo, a menudo la dificu...]
(24:24) (MJGSP).*

La evaluación formativa queda “mediada” por las estrategias metodológicas, la intencionalidad formativa de la evaluación es la que marca la diferencia entre la aplicación de las metodologías activas. Por ejemplo una profesora del Caso 5 y un profesor del Caso 8 explican el cambio y la intencionalidad formativa de la evaluación: a través del desarrollo de trabajos, lecturas críticas, debates, exposiciones, seminarios, conferencias, visitas según centros de interés, análisis de situaciones reales, estudio de casos... “¿Qué suponía esto? que a veces estaba tutorizando pero no daba clase magistral”. Este tipo de estrategias “dan una cantidad de evidencias enormes”, lo que interesa comprobar es si “el estudiante ha sido capaz de avanzar en los distintos pasos, eso te das cuenta inmediatamente o con la manera como se presentan los trabajos. Hay algunas [competencias] que son muy rápidas de medir, sin situarnos en un examen tradicional, simplemente por el tipo de procedimiento” (C8-P)

*Al principio a todos los profesores nos daban un poco de dinero para material, alguna excursión o para conferencias cosas que podían ser convenientes para la asignaturas. Lo que he hecho es una programación donde, a parte de las clases magistrales, los alumnos tenían que desarrollar un trabajo. Muchas veces me gustaba que presentasen y hacíamos una especie de seminario (...). Otra actividad era una lectura de textos y un comentario críticos; otra unas conferencias, visitas a zonas de interés. ¿Qué suponía esto? que a veces estaba tutorizando pero no daba clase magistral. P12: C5HU-CI-EI-M2.doc - 12:12 [Al principio a todos los profe...]
(12:12) (MJGSP).*

El carácter formativo de la evaluación se ejemplifica claramente con la experiencia de autoevaluación que llevan a cabo en el Caso 9 como parte del desarrollo de competencias a partir del aprendizaje basado en problemas (APB). Esta experiencia de autoevaluación consiste en una sesión de tutoría en pequeños grupos, de una hora, donde se reflexiona sobre la forma en la que todos han trabajado para resolver el problema. Tanto el tutor como los estudiantes expresan su valoración y se requiere la participación de todos. Según los informantes, esta forma de evaluación es extraña y “les choca” a algunos estudiantes dado que no es frecuente ver que los propios profesores evalúen su desempeño como tutores. Este “modelado” de la autoevaluación permite “romper un poco el hielo” y mostrar “el papel real que tendría que hacer un tutor” así como aquellos aspectos que se han logrado y lo que queda por mejorar.

El carácter formativo de esta experiencia radica esencialmente en que la sesión de evaluación se realiza en mitad del trimestre, lo cual permite que los implicados dispongan de un tiempo de reconducción y ajuste para alcanzar los resultados esperados. Un segundo rasgo formativo se halla en que las conclusiones de esa valoración no tienen incidencia directa en la calificación. Se trabaja principalmente sobre los aspectos que pueden ser mejorados a través de un cambio de actitudes, de mayor esfuerzo, del empleo de estrategias más efectivas para lograr solucionar el problema y desarrollar las competencias establecidas. Los profesores [P3] y [P4] coinciden en la utilidad de estas sesiones a través de los registros de las entrevistas individuales del Momento 2 en las que participaron.

A mitad del trimestre tenemos una hora para que cada uno se evalúe de cómo han trabajado dentro del grupo y para que tengan claro qué se espera de cada uno. Cada uno lo expresa delante del grupo y los demás dan el feedback. Luego los tutores nos evaluamos a nosotros mismos para romper un poco el hielo, un poco

para dar el ejemplo. Les choca mucho este método de aprendizaje. En el momento en que tú te evalúas les estás diciendo el papel real que tendría que hacer un tutor y tú dices lo que crees que has conseguido bien y con qué cosas no estás muy contento. Les dices aquello que tienes que mejorar al final del trimestre y ellos también tienen que hacer un análisis suyo y luego del grupo. Siempre salen cosas. Esta sesión se hace a la mitad y al final. A esto no le hemos puesto ninguna contingencia (nota). Queríamos que fuera de manera natural. P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc - 26:43 [A mitad del trimestre tenemos...] (52:56) (MJGSP).

Sobre la nota del trabajo experimental un 0.5 es el portafolio.(...) A mitad de la asignatura y al final hacemos la sesión de autoevaluación, en los mismos grupos donde se resuelven los casos el grupo se autoevalúa. Lo que hacen es valorar cómo avanzaría más el grupo. Cada uno evalúa su trabajo y los otros opinan sobre cómo desarrolló sus actividades. P27: C9-CT-P4-EI-M2.doc - 27:25 [Sobre la nota del trabajo expe...] (26:35) (MJGSP).

Por otro lado, el registro del profesor del Caso 9 [P1] señala que la idea de hacer una autoevaluación en la mitad del trimestre es la resultante de un cambio generado a partir de la propuesta de los estudiantes: “Hubo una queja de los estudiantes porque no había una situación intermedia de autoevaluación en la que se pudiera ver la evolución del ABP. Dijeron que sería mejor si a lo largo de la asignatura hubiese habido algún tipo de entrenamiento. Esto lo cambiamos este curso” (C9-P1).

Los circuitos alternativos de evaluación. En el Caso 1, el profesor [P2] señala que para realizar una efectiva evaluación por competencias se hace necesario desarrollar “circuitos” alternativos de evaluación. A partir de este aporte, efectuado en el Momento 1 [M1] de la investigación, es que se desarrolla este código. A través del análisis de documentos efectuado, no se ha hallado en el Caso 1, elementos de contraste que permitan comprobar que estos itinerarios se concretan efectivamente en la práctica.

Por supuesto debes tener 2 o 3 circuitos de esos estudiantes que pueden venir cada día, de otros que tienen más problemas para hacer un seguimiento diario y precisan otro tipo de evaluación, variando a otros sistemas. P 2: C1HU-P2-EI-M1.doc - 2:103 [Por supuesto debes tener 2 o 3...] (24:24) (MJGSP).

En el Caso 2, la coordinadora de la titulación y un profesor reconocen que el diseño que tienen hasta el momento en el que se desarrolla la entrevista [M1] “no está pensado para estudiantes que trabajan” y que “se hace necesario efectuar una planificación más coherente” en el nuevo grado. También se recoge la necesidad de adecuar las normativas y el calendario para facilitar la evaluación de las competencias, dado que estos factores afectan profundamente el desarrollo de la evaluación (“Yo creo que ese es uno de los problemas más graves que va a tener la universidad en la implementación de las competencias. Que tu intentaras trabajar en una línea pero el sistema está pensado para trabajar en otra y no encajan... no encajan los exámenes de septiembre, por ejemplo” (C2-P3)). En la entrevista de seguimiento que se desarrolla en el Momento 2 [M2] no se registra que se hayan desarrollado avances en este aspecto.

Entonces tú propones y después ellos disponen...(...) Esa es una de las incongruencias de la implementación de las competencias, porque tu intentas durante todo el curso trabajar unas competencias, evaluarlas, rectificarlas...así llegas al final y evalúas teniendo en cuenta todo lo que han trabajado. En cambio los exámenes de septiembre vienen después de dos meses donde no han trabajado nada y no han hecho ningún proceso de aprendizaje, entonces resulta realmente incongruente los exámenes de septiembre con ese sistema de evaluación, con esta

nueva metodología que queremos aplicar. P10: C2HU-P3-EI-M1.doc - 10:9 [Entonces tú propones y después...] (7:7) (MJGSP).

El Caso 3 ha elaborado distintos itinerarios de evaluación como respuesta a problemáticas que se presentaron en su experiencia piloto. Según los informantes del Caso 3, los estudiantes veían al plan piloto como “el demonio” debido a la obligatoriedad de la asistencia y eso desató “batallas campales”. En consecuencia, con el inicio del Grado, proponen dos itinerarios.

[DD] Sin embargo para que veas la variabilidad y las propias contradicciones de los estudiantes. Uno de los cambios que se han introducido en los sistemas de evaluación, fuimos bastante radicales y desde el principio dijimos que la evaluación era continua, la asistencia obligatoria. Esto lo hemos flexibilizado y ahora ofrecemos dos itinerarios de evaluación: uno que requiere obligación y asistencia porque es evaluación continua y se aprende en el aula, y otro que se van haciendo trabajos.

Itinerario A, que demanda asistencia obligatoria y evaluación continua, es escogido “en un 99% (...) paradójicamente cuando les das la opción a escoger, escogen A y les preguntas ¿por qué? Y responden: “sin duda aprendes más y te beneficias más”... Para que veas las contradicciones cuando rascas un poco...”. Por otro lado, el itinerario B permite la asistencia, aunque no es obligatoria, y la evaluación se propone a través de dos trabajos entregados según calendario. Esta opción está pensada para que “se autoregularan en los planteamientos organizativos de su vida académica y personal”. La valoración más significativa con respecto a la percepción de los estudiantes de la importancia de la evaluación formativa que expresan los responsables académicos se expresa en que optan por el itinerario A:

[VD] El indicador más potente para saber que algo ha cambiado es que los estudiantes están en el itinerario A respecto a los otros. Te digo las dos principales razones del discurso es: “aprendo más y me es más fácil aprender”. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:50 [El indicador más potente para...] (41:41) (MJGSP).

Además han desarrollado un tercer itinerario para aquellos estudiantes que son repetidores. Esta tercera modalidad requiere un seguimiento distinto dado que generalmente son estudiantes de tercer curso que trabajan y ya han adquirido conocimientos pero deben consolidar otros saberes. Para solucionar las dificultades de estos estudiantes y favorecer una evaluación más holística, se realizan tutorías quincenales basadas en el trabajo autónomo y grupal.

Los repetidores tienen tutorías, no vienen a clases y tienen un plan individual, es absurdo que cursen la asignatura, se elimina con trabajo autónomo y ejercicio grupal. Porque los conocimientos los tienen, pero se trabajan determinados aspectos el profesor los aclara es a veces a petición de los propios estudiantes. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:60 [Los repetidores tienen tutoría...] (47:47) (MJGSP).

Lo interesante de los itinerarios desarrollados en el Caso 3 es que los estudiantes, al inicio del curso académico, deben decidir la opción más adecuada a sus necesidades y manifestar su decisión a través de un compromiso formal y escrito (Knight, 2002; Doyle, 2007) que entregan utilizando el campus virtual.

En el itinerario B tienen dos evaluaciones la de junio y la de septiembre. Tienen un supuesto igual más un tema y alguna pregunta de alguna lección. Algo importante a destacar es que un alumno debe decidir cómo quiere ser evaluado. Un alumno del itinerario B puede venir a clases. Tiene el mismo sistema de trabajo y distinto sistema de evaluación. Firman un contrato por escrito. Tiene que comunicarlo por

escrito en tutoría en campus virtual. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:81 [En el itinerario B tienen dos...] (60:60) (MJGSP).

En el Caso 4 los responsables académicos expresan que los grados nuevos de la universidad contemplan la posibilidad de hacer dos itinerarios, para que los estudiantes puedan escoger según sus necesidades (“Todos los planes de grado de la universidad contemplan la posibilidad de hacer en cuatro años, pero también en ocho años para personas que no pueden seguir el mismo ritmo por cuestiones laborales.. C4-CTyVDC). Por su parte, los estudiantes de primer año que ya se encuentran cursando el nuevo Grado confirman que pueden escoger entre el sistema de evaluación tradicional y el sistema de evaluación continua (“La ventaja no sólo seguir con los créditos ECTS, puedes elegir ahora mismo o créditos o hacerlo con un examen como antes” (C4-EST).

11.3.3. Los instrumentos de evaluación y las evidencias de aprendizaje

Bajo este título se agrupan tres temas centrales para conocer la concreción de la evaluación por competencias en los Casos: los instrumentos de evaluación y sus características, las evidencias de aprendizaje y la distribución y peso que adquiere cada uno de los instrumentos. Un aporte del Momento 1 sirve como punto de partida de este apartado:

Para los que nos hemos iniciado en los procesos más allá de los retos del DURSI³⁹ tenemos diseños, pero ahora qué hacemos con todo el desarrollo y la evaluación. Y en la evaluación emergen de nuevo cuáles son los problemas porque si no se tiene claro cuál es el modelo de competencias, difícilmente se va a tener claro con qué modelo evaluativo lo van a atrapar, porque es así. P33: C1HU-P1-EI-M1.rtf - 33:9 [Para los que nos hemos iniciad...] (5:5) (MJGSP).

Los instrumentos de evaluación por competencias. El problema de cómo generar instrumentos rigurosos es un tema objeto de estudio en redes de innovación e investigación en las que ha participado, por ejemplo, el profesorado del Caso 3. Este problema es detectado como “el punto débil” para la integración de la evaluación por competencias en los Grados.

Como se observó en el apartado sobre la viabilidad de la evaluación a través de los indicadores, ejemplificado con las referencias halladas en el Caso 8, los informantes del Caso 3 confirman este aspecto. Se resalta la necesidad de integrar y simplificar la cantidad de indicadores y criterios a fin de que el estudiante los conozca y se familiarice con ellos. La información dada a los estudiantes favorece la autorregulación del aprendizaje y los resultados de la evaluación, como expresa el Vicedecano del Caso 3 “¿Cómo se puede autoregular si no le avisas a un estudiante lo que vas a evaluar?”.

Si en la evaluación incluyes diez indicadores pues multiplicado por cinco es mucho. Es objetivar los criterios. Se les explican los criterios que evaluamos en las pruebas y en los trabajos. ¿Cómo se puede autoregular si no le avisas a un estudiante lo que

³⁹ Dursi equivale a Departament d'Universitats Recerca i Societat de l'Informació, actualmente Departament de Innovació, Universitats i Empresa (DIUE) de la Generalitat de Catalunya. Disponible en: <http://www.gencat.cat/diue/ambits/ur/index.html> (Último acceso 12/07/2010).

vas a evaluar?! P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:87 [Si en la evaluación incluyes d...] (66:66) (MJGSP).

Un problema que observamos es: qué hacemos si el trabajo técnicamente es bueno y tiene faltas de ortografía. ¿Cuánto se le penaliza? No entra en si el contenido científico es bueno, sino en si está claramente comunicado. P13: C6CT-CTyP-EG-M2.doc - 13:6 [Un problema que observamos es:...] (10:11) (MJGSP).

Los aportes de los profesores identificados como [P3] y [P4] del Caso 9 señalan la necesidad de un equilibrio entre los métodos de evaluación a fin de aprovechar lo mejor de cada uno. En definitiva, la cuestión central es pensar qué instrumento recoge mejor cada uno de los aspectos a evaluar y, en este sentido, deben estar al servicio del aprendizaje.

Por un lado, como señala el profesor [P3] las competencias transversales favorecen el desarrollo y la adquisición de los contenidos pues ayudan “a integrar todos los conocimientos”. Esto no significa, como comenta el profesor [P4], que se dejen a un lado las evaluaciones tradicionales (tipo test). Es necesario sacar provecho de la capacidad de este tipo de pruebas para evaluar los contenidos de tipo conceptual (“...Cuando he evaluado de la forma tradicional observas que profundizan más en los temas” (C9-P4), reafirmando este tipo de saberes como fundamento de las competencias. El equilibrio entre los instrumentos ayuda a evitar sesgos en la evaluación: “El riesgo es que todos sepan poco de todo y no mucho de algún tema. Ese es el riesgo si no se hace bien”.

Yo lo que espero de evaluar por competencias es un mayor aprendizaje de la materia. Creo que todo lo que sea trabajar en grupo, expresarse ayuda a integrar todos los conocimientos. A veces dice la gente que cada vez sabrá menos. Yo lo que quiero es que cada vez sepan más. El riesgo es que todos sepan poco de todo y no mucho de algún tema. Ese es el riesgo si no se hace bien. P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc - 26:34 [Yo lo que espero de evaluar po...] (62:63) (MJGSP).

En consecuencia, la selección de los instrumentos de evaluación es una cuestión decisiva pues posibilitan el paso del estudiante hacia el dominio de las competencias a la vez que generan las evidencias necesarias para argumentar su logro. “En la necesidad de objetivar, cuantificar yo me siento incapaz de valorar el grado de desarrollo” (C10-P2) se recoge la problemática. El temor es perder “el proceso de aprendizaje del alumno”, su “nivel de progreso” al tener que “cuantificar” los resultados para superar la asignatura o el módulo. Convertir “algo que es tan abstracto en su definición, en algo observable y estudiante por estudiante” (C8-P) es una preocupación que genera la selección de los instrumentos.

P2. Al final se pierde el proceso de aprendizaje del alumno porque al final se tiene que cuantificar, pierdes el nivel de progreso porque tienes que decir “sí o no” a lo mejor al final no es capaz de superar esas competencias, pero sabes que al final superará y acabará alcanzando. En la necesidad de objetivar, cuantificar yo me siento incapaz de valorar el grado de desarrollo. P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:13 [P2. Al final se pierde el proc...] (25:25) (MJGSP).

Una cosa más que me parece complicado es encontrar formas de evaluación. En una evaluación lo que quieres es ver los resultados. No es fácil inferir a partir del resultado cuál es el proceso que ha seguido el alumno. Si realmente ha adquirido las competencias que tú quieres que adquiera, dónde ha fallado, qué es lo que no sabe hacer todavía, me parece complicado. Yo puedo decirles que para escribir un texto académico les puedo decir el proceso pero en el resultado final no siempre queda reflejado aquello que hace. Es muy difícil ver si ese proceso es correcto o no y qué

tiene que mejorar. P44: C4HU-P6-EI-M2.doc - 44:6 [Una cosa más que me parece com...] (9:9) (MJGSP).

Es importante para los informantes que los instrumentos superen la subjetividad de los agentes evaluadores tanto en la autoevaluación, en la co-evaluación como en la heteroevaluación. Las profesoras del Caso 4 ejemplifican el problema la presencia de la subjetividad en aspectos complejos de la evaluación como es valorar el tiempo y el esfuerzo desde la perspectiva del profesorado: "...Todos los trabajos que han hecho y el tiempo y otro es cómo lo mide. Tienes que dar un discurso en público donde está lo aceptable o no. Cuando son cosas más complejas hay una subjetividad tremenda" (C10-P3yP3).

Por su parte, las estudiantes de cuarto curso del Caso 10 expresan este problema a través de la experiencia de co-evaluación que desarrollan. Esta experiencia se basa en evaluar la forma en que sus compañeros -muchos de ellos ya insertos profesionalmente y con amplia experiencia- han resuelto los casos de estudio en la asignatura "Estudio de Casos". La propuesta de evaluación de esta asignatura consta de dos partes: una de autoevaluación y otra de co-evaluación, ambas se desarrollan a partir de una plantilla con criterios establecidos (rúbrica). Los registros que se presentan a continuación rescatan la valoración respecto a la dificultad y a cómo superar la subjetividad en la evaluación entre pares.

[Pregunta de invest.] Cuando tuvieron la experiencia de evaluar a los compañeros ¿cómo se sintieron?

[A2] Es complicado..., es complicado evaluar.

[A1] Es difícil, es más difícil de lo que parece estás valorando a alguien que ya está trabajando. Resulta complicado porque conoces a la persona pero te permite aprender mucho. A lo mejor cuando entregas un trabajo no te paras a ver tus errores y el verlo con otras personas me permitió ver cosas que yo también podría estar haciendo mal. Estuvo muy bien.

[A2] Estás evaluando a alguien que lleva trabajando tiempo. Ver que personas que están trabajando pueden tener fallos y que no lo sabes tampoco y que puedes corregir algo de una persona que se supone que sabe más y pueden tener fallos. P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:17 [Cuando tuvieron la experiencia...] (56:59) (MJGSP).

...

[Pregunta de invest.] Respecto a la autoevaluación que me comentan, ¿qué procedimiento les aporta más: la evaluación del compañero o la autoevaluación?

[A2] Más o menos

[A1] Mucho de las dos cosas porque cuesta muchísimo evaluar a otra persona y más si se lo tienes que decir, igual para evaluar lo que tú has hecho, igual lo miras como si fuera de otra persona y sí identificas fallos, cosas que tienes que cambiar, cosas que te han faltado información importante a mí me parece muy productivo y se debería hacer bastante más

[Pregunta de invest.] ¿Tienden a "perdonarse" más....?

[A1] Sí.

[A2] No sabes si lo estas haciendo bien y resulta que es diferente. Piensas que está bien y no es así, lo ves como un igual.

[A1] Porque a lo mejor es de mayor experiencia y estás de igual a igual y cuesta. Debes saber argumentar aquello que estás diciendo, aprendes a argumentar, tendemos a decir cosas porque sí y así aprendes a justificar y argumentar.

Evaluando a otra persona y evaluándote a ti aprendes. P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:18 [¿Respecto a la autoevaluación ...] (60:67) (MJGSP).

Como se señaló anteriormente, los informantes reconocen la importancia de que los instrumentos permitan ver y valorar el proceso que han hecho los estudiantes para construir los aprendizajes y desarrollar las competencias. Recoger los desempeños a través de una prueba puntual, sólo posibilita ver el resultado, como una especie de “caja negra” sin registrar el proceso. Como sugiere la profesora del Caso 4, “sería útil tener escalas, nosotros hemos diseñado nuestras propias escalas para evaluar el oral, pero faltan esas herramientas y un consenso entre los profesores de lo que es bueno y lo que no es bueno” (C4-P6)

(...) Toda la parte más cognitiva no siempre se refleja en lo que les pides, mi dificultad es encontrar formas que te permitan llegar a esos alumnos y ver qué hay por dentro de los alumnos, si ves el resultado no ves el proceso que han seguido. P44: C4HU-P6-EI-M2.doc - 44:11 [Sería útil tener escalas, noso...] (18:18) (MJGSP).

Se observa que la preocupación por generar instrumentos rigurosos está presente tanto en el profesorado como en los coordinadores de las titulaciones, a lo largo de todo el proceso de investigación. No obstante, en el estudio de casos no se han hallado estrategias concretas para aumentar el rigor de los instrumentos o el desarrollo de procesos de validación (consolidados o no). Los mayores avances se dan en aquellos casos que han desarrollado criterios de evaluación en forma colegiada para aplicar estrategias de evaluación, como por ejemplo los Casos 4, 6, 9, y 10.

Las evidencias del aprendizaje por competencias. La categoría “Evidencias” hace referencia a las pruebas, dispositivos y registros seleccionados para recoger la evaluación de las competencias y las consideraciones relacionadas con su concreción. En esencia, alude a los distintos tipos de información que pueden ser recogidos para reconocer los resultados del aprendizaje. Como se ha señalado en el apartado teórico, el término “evidencia” es más amplio para recoger el aprendizaje que el de indicador. La evidencia contempla la posibilidad de desarrollar enfoques tanto cualitativos como cuantitativos a fin de recabar la información más apropiada y útil para evaluar el aprendizaje (CHEA, 2003).

La cuestión sobre la relevancia y de la representatividad de las evidencias es una preocupación presente entre el profesorado: “yo tengo una sola evidencia, un sólo elemento de evaluación y la pregunta sería ¿hasta qué punto eso es representativo para evaluarlo?” (C2-P1).

Yo simplemente integro que un ejercicio de determinada asignatura es un trabajo en equipo, aquí puede haber otras habilidades, el trabajo en equipo y la exposición, porque la habilidad de exposición yo la podré ver a través de 1 o 2 personas, pero en ambos casos, yo tengo una sola evidencia, un sólo elemento de evaluación y la pregunta sería hasta qué punto eso es representativo para evaluarlo? P 8: C2HU-P1-EI-M1.doc - 8:10 [yo simplemente integro que un...] (10:10) (MJGSP).

Otro tema que consideran los informantes es la representatividad de la muestra de evidencias para justificar la evaluación, puesto que tal y como se está llevando a la práctica la evaluación parece que “suman por los poquitos y aprueban, y no por la totalidad” (C2-P3).

Otra cuestión importante es que las evidencias sean representativas de la diversidad de espacios y escenarios de aprendizaje. Es decir, se hace necesario recoger no sólo

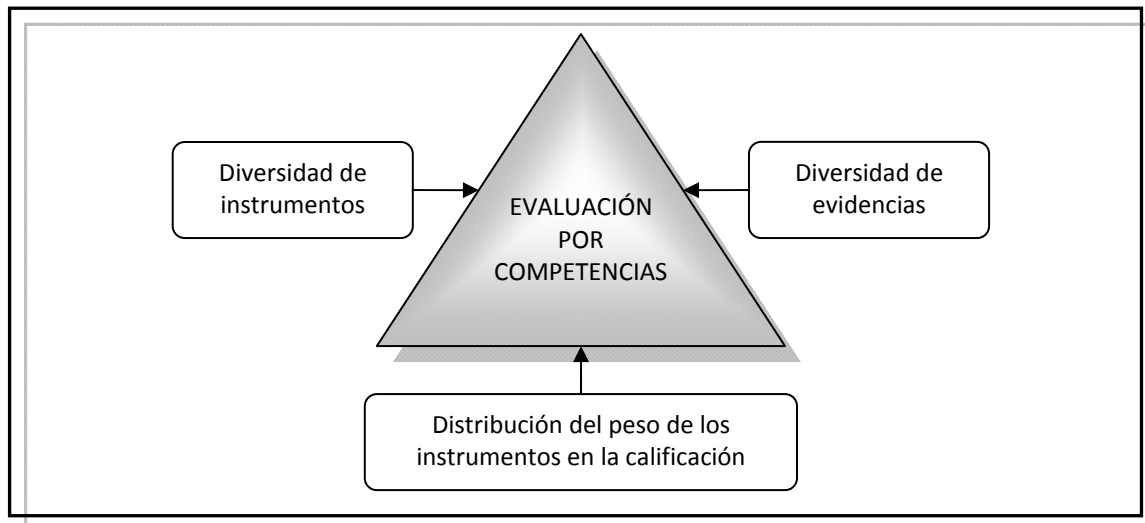
evidencias del trabajo dirigido, sino también del trabajo autónomo, por ejemplo, así como del contexto real o simulado más próximo a la realidad profesional del Grado.

Entre las visiones recogidas también se halla la necesidad de cambiar la cultura de trabajo en los estudiantes dado que el profesorado parece más convencido del cambio puesto que “hemos vivido muchos años otro sistema y hemos visto que no sirve” (C2-P3). El aporte de la profesora contrapone la cultura del trabajo académico de los estudiantes más avanzados, con la que se está generando con los nuevos modelo de evaluación: “los alumnos [más avanzados] no acaban de ver, de entender que tienen que trabajar, en cambio con el nuevo Grado, por ejemplo en 1º, en 2º ya es distinto, trabajan mucho más con mas dedicación, mayor interés y mejores resultados” (C2-P3). Por otro lado, un profesor que desarrolla ABP identifica que los estudiantes no reconocen la necesidad de demostrar distintos aspectos implicados en las competencias “...este es un reclamo de los estudiantes, porque dicen si has trabajado por ABP porque tienen que ser examinados” (C9-P4).

En el apartado previo los informantes mencionaron la necesidad de mantener la diversidad de instrumentos para promover la evaluación de las distintas competencias. La diversidad de instrumentos posibilita recoger evidencias diversas (Figura 43).

Eso está muy claro, si hemos dicho distintos tipos de saberes, tendremos distintos tipos de evidencias. Otra cosa es la competencia del profesor en evaluación, porque ante eso también somos muy ignorantes. Sabemos que para cada tipo de evidencia hay unos instrumentos mejores que otros. Ese es el problema de saber combinarlos. P33: C1HU-P1-EI-M1.rtf - 33:62 [La mirada de la evaluación en...] (55:56) (MJGSP).

Figura 43: Resultados del Estudio de Casos: Caracterización de la evaluación por competencias.



A partir de una formación recibida, el profesorado del Caso 3 elaboró distintos instrumentos, pero la reflexión sobre estas relaciones aún se encuentra en un plano teórico (“Ahora estamos revisando con esa formación cómo evaluar las competencias, pero lo que pensamos a partir de leer es...”)

(...)Ahora estamos revisando con esa formación cómo evaluar las competencias, pero lo que pensamos a partir de leer es que las competencias conceptuales, se podía evaluar con pruebas parciales, orientada al dominio de los conocimientos, que para las actitudinales necesitamos otro tipo de evaluación e hicimos los ensayos o supuestos prácticos. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:68 [Si es cierto que probablemente...] (49:49) (MJGSP).

La Tabla 95 recoge distintos tipos de evidencias halladas a partir de las prácticas de los profesores.

Tabla 95: Resultados del Estudio de Casos: Tipos de evidencias recogidas por el profesorado y forma de registro.

EVIDENCIAS QUE RECOGEN	FORMA DE REGISTRO	VALORACIÓN
Aprendizajes globales, integrados, transferencia.	Prueba final integradora, que forme parte de la evaluación final.	“para lograr finalmente el dominio de la asignatura” (C3-DDyVD) “se suma a la evaluación final, (...) algo que integrara. (...) Puedes valorar, si lo comprende y lo sabe aplicar, si las actitudes implícitas responden a lo que se plantea. Valoramos los conocimientos integrados. (C3-DDyVD)
Reflexión cualitativa, continua sobre aspectos a mejorar que favorecen el desarrollo de las competencias.	Espacio de reflexión al final de la clase que dicen “qué he aprendido”	Todos los días recojo, qué he aprendido en tres aspectos: lingüístico, caporal y emocional” yo registro después de clase en una escala que elaboré de evaluación y de relaciones interpersonales registro lo que está pasando.(C8HU-ASyP)
La participación de los alumnos, la expresión, la capacidad comunicativa.	Orales, de registro	“requiere mucho trabajo, preparamos una hoja de valoración de cada alumno, lo que hice fue un archivador, cada alumno tiene su ficha y cada clase hago las anotaciones de sus participaciones, la clase está dividida en dos grupos y cada uno viene a una hora. Al final de cada clase registro su participación. (C10-P)
Consolidación de las competencias, impacto de la formación inicial universitaria.	Evaluación diferida	Los estudios cualitativos, pero en una evaluación de competencias es una manera de contraste, es decir, cómo podemos asegurar que, al final, consiguen las competencias que decimos que deben conseguir, la mejor manera es hacer una prueba para demostrar de que al final lo han logrado. (C8-VR)

Sobre el peso de los instrumentos de evaluación. En la evaluación por competencias, los instrumentos de evaluación y las evidencias que éstos recogen se consideran en relación a la posibilidad de cada uno para poner de manifiesto las competencias de los estudiantes. El profesorado reconoce que no sólo se hace necesario contar con diversidad de instrumentos (y de evidencias), sino que es importante que esa diversidad se combine con un empleo equilibrado de los mismos: “todo el peso de la evaluación no cae en el examen final, sino en otros instrumentos, repartidos” (C2-P3). En consecuencia, la distribución del peso de los instrumentos es también un elemento que interviene en la evaluación por competencias.

Equilibrar el peso de los instrumentos también supone priorizar el tipo de contenido que se evalúa. Esto, aun cuando parece ser una cuestión simple, no lo es en su esencia. El peso de los instrumentos en la calificación final del estudiante, también expresa el modelo de aprendizaje y de evaluación del profesor. No es una cuestión libre de valoraciones, es una cuestión que genera, en los Casos, discusión y necesidad de consenso. Por ejemplo, comenta una profesora del Caso 9 sobre el ABP “Hay profesores que están muy de acuerdo con la actividad, pero hay algunos que no están del todo de acuerdo en que se les de mucho peso a los trabajos en grupo y no al trabajo individual. El problema era qué peso se le tenía que dar” (C9-P3).

Las tareas complejas, como por ejemplo el desarrollo de problemas o el portafolio, demandan la combinación de gran cantidad de saberes, destrezas, capacidades, aptitudes y habilidades, a la vez que requieren también de una elevada elaboración y fuerte compromiso por parte del estudiante. En este sentido, la repercusión de los resultados obtenidos en el total de la calificación es una cuestión difícil de decidir y consensuar entre el profesorado. “Los estudiantes trabajaron mucho y sólo les contaba

un 10% de la nota de cada una de las asignaturas. Era muy difícil, nadie estaba de acuerdo en subirlo” (C9-P3-M2). Los estudiantes también expresan la necesidad de un reconocimiento equilibrado en la evaluación de su trabajo:

A3. A mi me pasó que tengo todo el curso aprobado y me sorprende porque nada más me subieron un punto. Tanto trabajo del alumno y ves los resultados, cómo mínimo debería contar más. P38: C10CT-EST1-GD-M2.doc - 38:4 [¿Notan que ayuda a subir la no...] (96:97) (MJGSP).

La Tabla 96 presenta, a modo de ejemplo, distintas combinaciones halladas en los Casos sobre la distribución del peso de los instrumentos en la calificación final de la asignatura o módulo.

Una ventaja que se reconoce en esta cuestión es que la distribución equilibrada del peso de los instrumentos favorece la evaluación de los distintos desempeños considerando las capacidades de los estudiantes y su diversidad (“Creo que tenemos más en cuenta muchos resultados que corresponden también a diferentes capacidades porque tu puedes ser más capaz de cosas que otro no... (C2-P3)).

Tabla 96: Resultados del Estudio de Casos: Distribución del peso de los instrumentos en las asignaturas.

CASOS	IMPACTO DE LOS INSTRUMENTOS EN LA CALIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA (EJEMPLOS)
CASO 3	La evaluación continua vale un 60% y el examen global un 40%. C3-DDyVD-M2.
CASO 6	Es verdad que evaluamos contenidos pero hay una parte que es el 10% que corresponde a la participación y la actitud. Yo evalúo cómo ha ido el grupo. C6-P1-M2.
CASO 8	Sí, hemos insistido bastante en que ninguna asignatura el examen pueda valer más del 50% de la calificación, si algún profesor pone examen 60%, no. Porque el esfuerzo final de los últimos días de un estudiante de responder a unas preguntas de conocimientos, no puede valer más. En algunas asignaturas está entre un 10 y un 20 %. C8-P-M2.
CASO 9	30% los trabajos, 20% el análisis de un caso y 50% de un examen de contenidos (no es una examen de contenidos memorísticos). C9-P3-EI-M2. Sobre la nota del trabajo experimental un 0.5 es el portafolio. C9-P4-M2 Y tenemos tres problemas por trimestre que duran tres semanas cada uno, que se van sucediendo relacionando las asignaturas, totalmente integradas, y esto obviamente tiene su evaluación y esto cuenta el 10% de todas las asignaturas. C9-CT-VDyP-EI-M1 Mantengo una parte importante de la nota, que son hasta 3 puntos de un total de 10, para trabajo en grupo, hasta 3 más que son de un examen práctico y el resto se reparte entre un examen teórico y una parte de ensayo. C9-P1-M1
CASO 10	[P5] Lo que son la asistencia a clase, la participación del alumnado y la entrega de los trabajos es la casi la mitad de la nota: cuatro puntos y el examen seis puntos. C10-P5 [P3] Prácticamente lo mismo. Mi modelo de trabajo no es sólo el examen, sino otras participaciones y trabajos de los alumnos. C10-P3

Otra ventaja que se reconoce es que la distribución del peso de la evaluación entre varios instrumentos también favorece procesos de autoevaluación en el estudiante. Estos procesos de reflexión sobre su desempeño promueven un mayor compromiso pues debe “rendir más” en varias áreas y bajo distintas circunstancias. Esto se convierte en la posibilidad de dar un plus de valor a la evaluación, como generadora de motivación hacia el rendimiento.

Eso significa que hay un proceso de autoevaluación por parte del estudiante, no un proceso de lo que decíamos antes que lleve la asignatura al día, que estudie cada semana, no. Tiene que darse cuenta de que ha avanzado sesión por sesión, semana por semana, no es tan importante decir “al final voy a estudiar mucho para hacer un examen” no, no porque al final el examen te vale un 20 % o a lo mejor ni existe

es en el proceso, en el debate de clase en los distintos tipos de actividades, donde vas a ir demostrando que estás subiendo los escalones de esa competencia y eso es un proceso bien (...). P20: C8HU-P-EI-M2.doc - 20:36 [eso significa que hay un proce...] (4:4) (MJGSP).

Por otro lado, los profesores coinciden en que la fragmentación de la calificación final en porcentajes representativos de la diversidad de evidencias recogidas, favorece la especulación de los estudiantes (“Ahora con el cuento de que todo es por porcentajes, a cada rato te vienen a preguntar los porcentajes. Van especulando de lo que necesitan para poder aprobar. C10-P3; “esta gente se va haciendo sus composiciones” C10-P5).

Otra desventaja que percibe el profesorado es que al distribuirse el peso de los instrumentos, el esfuerzo del estudiante queda repartido a lo largo de las tareas de evaluación. Esto genera una percepción de que los estudiantes “se relajan y no hay tanto esfuerzo”: “no se tomaban en plan exigente. Intenté que todo estuviese reflejado en la calificación final, no sólo una actividad memorística, sino que en todos los trabajos y que todas las actividades estuvieran reflejadas en la calificación final. Lo valoraron bien, pero creo que deberían haber trabajado mucho más” (C5-CI).

Sobre los agentes de evaluación. Sobre los agentes de evaluación no se obtienen demasiados registros y tampoco es frecuente la experiencia en los Casos, más allá de la evaluación realizada por el profesor. No obstante, algunos aspectos son específicamente interesantes de considerar con respecto al aporte que efectúan a la evaluación por competencias.

Los profesores del Caso 6 que, tal y como se ha hecho mención anteriormente, desarrollan efectivamente una evaluación por competencias, sostienen que es a través de la autoevaluación donde realmente se puede establecer el progreso de las competencias. “El gran problema es que es muy difícil evaluar el nivel y la progresión de las competencias. Creo que serán los alumnos quienes valoren su propio progreso” (C6-CTyP-EG).

Los agentes de evaluación permiten obtener información desde distintas perspectivas, así como valorar aspectos que no se captan bajo otra modalidad, lo cual es central para responder a la complejidad de la evaluación por competencias. Aceptar esta premisa es dar cabida al nuevo paradigma, lo cual no es tarea fácil. “En cuando la implicación del alumno y la autoevaluación me parece bien, ahora por ejemplo la evaluación de pares yo lo he leído dicen que trae buenos resultados pero creo que parte de los profesores no estará de acuerdo” (C4-VD). Las resistencias a “ceder” el espacio de la evaluación, como espacio de poder del profesorado, a otros agentes se manifiestan: “como vicedecano no lo veo muy positivo. Implicar al alumno sin que esto sea renunciar... a lo que el profesor abdique de evaluar competencias”.

La participación de los agentes lleva a democratizar la evaluación, donde la distribución del peso de los instrumentos juega un papel muy importante para el equilibrio de la evaluación. En realidad, las experiencias participativas de evaluación, como las señaladas en el Caso 10 o en el Caso 9, por ejemplo, se consolidan a través del aporte de los implicados. Como sostiene el mismo Vicedecano en su aporte “Claro es un cambio mental que para muchos profesores que estaban anclados a evaluar contenidos y la calidad de esos contenidos...” (C4-CTyVDC).

Para los estudiantes, participar en la evaluación también es un aprendizaje y un cambio de modelo “esto es algo que les cuesta mucho pero la revisión por pares la hemos hecho en su discurso. Les cuesta porque no tienen hábito y por lo tanto les da miedo evaluar” (C4-P2yP3). Ante esta dificultad o miedo que reconocen las profesoras en los estudiantes la estrategia que han utilizado para favorecer la evaluación por competencias es “meter”, hacer un espacio para integrar el aporte de los estudiantes como agentes de evaluación: “he metido mucho de autoevaluación y revisión por pares” (C4-P2yP3). La experiencia es positiva, aunque “la primera reacción es decir “muy bien a todo” y les cuesta entrar en la dinámica de una crítica constructiva, les cuesta muchísimo pero creo que ese es un tema importante porque se dan cuenta de otros puntos de vista y muchos están muy contentos” (C4-P2yP3).

(...) les está ayudando pero les está costando, otros... a veces, alumnos que son muy buenos han dicho algo y la reacción no ha sido buena de sus compañeros, también está ese tema pero yo estoy intentado que se den cuenta de lo que están haciendo y que se evalúen entre sí y hagan autoevaluación. P42: C4HU-P2yP3-EG-M2.doc - 42:3 [Haremos un discurso más formal...] (13:13) (MJGSP).

En relación a la heteroevaluación, como espacio en el que pueden intervenir agentes externos que se suman a la valoración que hace el profesor, el Caso 10 desarrolla una evaluación a 360º y reserva en la calificación final del Practicum un porcentaje de la calificación para el tutor del centro de prácticas. Por otra parte, en esta misma experiencia, los estudiantes como agentes de evaluación evalúan algunos aspectos vinculados al centro de prácticas tales como la acogida, la información brindada, el acompañamiento y la orientación, la comunicación, la disponibilidad de recursos, entre otros. Estos estudiantes sostienen que los coordinadores del Practicum “se toman muy en cuenta la evaluación que hacemos de los centros. Es una buena técnica” (C10-EST).

Sobre los escenarios de aprendizaje. Los escenarios son los espacios en los que se desarrollan y evalúan las competencias. Desde este punto de partida, se destacan dos aspectos en base a la información facilitada. El primero se relaciona con una aproximación a la vida profesional, el segundo, con el uso del escenario como espacio de aprendizaje.

Por un lado si la evaluación es aproximativa, modelada, los escenarios de aprendizaje son los espacios donde se favorece ese acercamiento al mundo profesional, pero que en la práctica de algunos casos, distan mucho de serlo “nosotros no tenemos escenarios de evaluación dentro de la universidad. Hay unas prácticas, tenemos simulaciones, trabajos de inferencias, estudios de casos...” (C1-P2).

Por otro lado, como se da en el Caso 4, el uso de las infraestructuras disponibles está sujeto también a la familiaridad del profesorado con los recursos que existen. Por ejemplo, en la entrevista mantenida con las profesoras [P2] y [P3], los laboratorios de idiomas disponen de un sistema de matrices a través de una plataforma informática, que permite evaluar al profesor a la vez que los estudiantes se ejercitan (“la plataforma nueva me permita evaluar esos formularios y entonces aparte de anotar comentarios puedo pinchar y saber en qué aspectos no han salido bien”), disminuyendo el estrés de una situación de evaluación típica (“Para mejorar les digo que la máquina suma puntos yo les digo que no lo sumen que es orientativo y también he metido el tema sumativo” (C4-P2yP3).

“En infraestructura tenemos de todo. Tenemos cañón que yo lo uso, el audio bien colocado...” (C4-P4yP5). Esta posibilidad se ve dificultada si el profesorado está sobresaturado de trabajo: “Con el laboratorio y con todo esto de la carga de trabajo que estamos hablando, yo no he podido ir. Empecé y lo he aparcado. En junio iré a revisarlo y el año que viene usarlo más. Este año el laboratorio está desaprovechado...” (C4-P4yP5).

El aporte de la asesora pedagógica y profesora del Caso 8 hace mención a la co-responsabilidad de los estudiantes en la generación de escenarios de aprendizaje: “yo también creo que es necesario que los profesores diseñen los escenarios para que eso sea posible, que no sea rígido que sea flexible”. Esta forma de generar espacios de participación y de apropiación del aprendizaje favorece el compromiso y la responsabilidad: “¿Cómo un alumno puede estar con un equipo?... en vez de mandar lo que tiene que hacer cada uno, tienes que preguntar”. Al presentar situaciones lo más aproximada posibles al mundo real, se va creando el escenario dentro del trabajo: “Por ejemplo los alumnos de proyectos empresariales tienen que saber indagar y a partir de allí, cómo cada uno tendrá que diseñar su escenario” (C8HU-ASyP).

Al comprometer a los estudiantes en el desarrollo de los escenarios, cambia también la forma de trabajar y genera la necesidad de prepararse para enfrentar los desafíos, tal y como lo expresa, por ejemplo, la estudiante del Caso 10 “...ya ni levantabas la vista. Pero al final acabas hablando en clase... (...). Pero el cambio es tan grande de un grado a otro que toda la gente tiene que prepararse” (C10-EST).

Instrumentos que favorecen la evaluación por competencias. A lo largo del estudio de Casos, se hallaron reflexiones interesantes sobre algunas estrategias concretas en evaluación. Estas estrategias se recogen a continuación junto a los aportes de los profesores que las desarrollan.

Portafolio. Se registró en la Tabla 95, sobre el tipo de evidencias recogidas por el profesorado, que una profesora del Caso 8 efectúa la evaluación continua a través de un momento de reflexión al finalizar cada clase. En ese momento de autoevaluación los estudiantes elaboran una síntesis de lo trabajado y reflexionan sobre la adquisición de competencias. La profesora sostiene “no hay examen, ellos saben lo que estoy evaluando”. Para complementar la evaluación diaria, hacen entrega de un portafolio que recoge “todo el trabajo realizado en clase. Es mucho trabajo”. Pero la evaluación continua permite integrar el trabajo del portafolio “en todo momento, tienen un espacio abierto para preguntar, tienen feedback, no es una interacción mía de “ahora te evalúo, te tengo” es un feedback para expresar lo que quieren” (C8-ASyP).

Por otro lado, en el Caso 10 la profesora que lleva adelante la coordinación del practicum amplía el uso del portafolio como instrumento de evaluación y lo combina con otros instrumentos. En este caso, el portafolio del alumno es “libre, como si fuera una memoria” y permite también obtener la valoración que hace el estudiante del centro de prácticas, y representa “un 20% de la calificación”. Al mismo tiempo, el portafolio se combina con la evaluación que hace el tutor del centro de prácticas, que corresponde a un 50% del total de la calificación y responde a la evaluación de las competencias más ligadas al perfil profesional del Grado. Esta evaluación se realiza a partir de un caso real que le es asignado al estudiante cuando comienza el período de prácticas de 400 horas. El estudiante debe diagnosticar y desarrollar el plan de trabajo

con el paciente bajo la supervisión y asesoramiento de su tutor, cerrando el caso con la entrega de un informe. Finalmente el trabajo realizado en el portafolio se complementa con una recensión de un texto básico. Estas evidencias se recogen y forman parte de la calificación del estudiante. Al centro de prácticas se le devuelve el informe que ha elaborado el estudiante “¿qué va a tener el centro al final?: una copia del portafolios, una copia del estudio de casos y una copia de la recensión, más la evaluación.” (C10- SAyVCyAICE-EG).

Por su parte, en el Caso 9 el “portafolio es un instrumento que sirve para reflexionar, para la mejora, y también para que , en un momento determinado, acreditar algo. A partir de esta guía donde está todo especificado se les pide a los estudiantes que de cada competencia hagan una hoja de reflexión sobre cómo han evolucionado a través de la carrera y que acrediten eso con tres documentos que ellos consideren oportunos” (C9-VDyP). En este caso el portafolio se emplea para evaluar al estudiante y no con una finalidad de evaluar al centro de prácticas a través de los informes de los estudiantes, como en el Caso 10.

Análisis de Casos. Como se ha visto en el apartado anterior con el practicum del Caso 10, el análisis de casos puede complementar otros instrumentos de evaluación. El análisis de casos según la experiencia de un profesor del Caso 8 favorece recoger evidencias variadas, dado que “no es acumulación de conocimientos lo que se está pidiendo, sino utilización de elementos, modelos, sistemas [aplicados] a situaciones reales”. El análisis de casos permite “desarrollar la capacidad de analizar una situación y [elaborar] una propuesta de acción”. El análisis y la resolución de casos integran los conocimientos y desarrollan también competencias de comunicación tal y como lo expresa la profesora responsable del prácticum del Caso 10.

En el estudio de casos era fundamental argumentar su trabajo en un lenguaje técnico y, desde el lado filosófico al análisis de su práctica. El alumno es responsable de su caso y debe llevarlo porque el tutor va a evaluar eso. Me parecía muy importante. De dónde sale esto: hay una asignatura previa que es el Estudio de casos. P36: C10CT-SAyVCyAICE-EG-M2.rtf - 36:7 [El estudio de casos era fundam...] (9:9) (MJGSP).

El estudio de Casos favorece también el desempeño del estudiante como agente evaluador y la reflexión sobre sus resultados a nivel individual y grupal “evaluamos casos en principio de manera individual, después en pequeños grupos y fue una forma de ver los fallos que teníamos y los distintos puntos de vista. El que tienes tú solo y el que tienes en grupo” (C10-EST).

Aprendizaje basado en problemas. El Caso 9 desarrolla el Aprendizaje basado en problemas (ABP) en una parte del trabajo académico, “no en todas las asignaturas ni todo el tiempo de aprendizaje presencial”. Dado que a lo largo de la presentación de los resultados se han mencionado aspectos de esta experiencia, sólo se agrega en este apartado que la evaluación de la participación, las actitudes y el trabajo individual se recogen en una plantilla que se integra al resto de la evaluación de las asignaturas (C9-P1-M2).

Proyectos. El modelo que se encuentra presente en varios casos es que, además de la evaluación específica y puntual de las competencias específicas que se realiza en las asignaturas, se solicita un trabajo final globalizador e integrador que permite verificar

la adquisición de competencias transversales. Pueden ser a partir de temas, problemas o proyectos.

Por ejemplo en el Caso 11 el trabajo final le permite al estudiante escoger una orientación determinada: de campo o de laboratorio, por ejemplo [“El alumno tendrá posibilidad de enfatizar una cosa u otra según sus intereses, pero tiene que ver las dos partes del problema” (C11-CT)]. El proyecto se desarrolla a través de un trabajo tutelado y la presentación del mismo ante un tribunal [“problemas reales pero integradas las distintas disciplinas y visiones sobre un problema concreto y luego si un alumno elabora la memoria, esa memoria era examinada por una pequeña comisión formada por todos esos profesores” (C11-CT)]. Esa experiencia se ha transferido al diseño del nuevo título de Grado [“Esa experiencia la hemos querido aprovechar en el trabajo de fin de carrera.” (C11-CT)]. Lo que resalta el coordinador del Caso 11 es que la tutorización es el espacio que tienen para orientar y “controlar” los aprendizajes de sus estudiantes [“Algunas facultades hacen el trabajo de “búscate un tutor y búscate un espacio en el que trabajes y haz tu trabajo”. Claro eso le quita posibilidades de tutela o de control a la facultad lo que aprenden sus alumnos” (C11-CT)].

Evaluación de competencias a través de trabajos integradores permite complementar la evaluación dándole un carácter integrador y combinando los resultados con otras evaluaciones [“nos permite hacer una evaluación global de las competencias. Lo que nos permite en las facultades es que, además de tener una evaluación longitudinal - por niveles- poder tener en algunos momentos una evaluación más global. Por ejemplo, se diseña un proyecto y en el proyecto se va a evaluar hasta determinado nivel de competencias” (C8-VR)].

Por otro lado, en el Caso 4 la propuesta que consideran los profesores es evaluar trabajos integradores de áreas a través de comisiones o tribunales interdisciplinarios [“se hablaba de al final del 2º curso de un examen de nivel que fuera ante tribunal” (C4-P1)]. El concreto, el Caso 4 propone evaluar el nivel de competencias adquiridas al finalizar segundo año a través de un tribunal externo, certificador. Aquí aparece también una realidad presente en todos los casos que es el hecho de la “sobresaturación de trabajo” que afecta a los profesores que están en los primeros años de la implantación de los nuevos títulos [“por un lado los profesores están saturados se están dejando la piel, los alumnos están muy contentos, han avanzado. Todo el mundo ha hecho muchísimas horas y ya incluso en reuniones de Departamento toda la gente está agotada” (C4-P1)]. La falta de desarrollo en esta iniciativa llama a la cautela con respecto al alcance de esa evaluación en tanto que afirman “ese nivel es conocimiento no son habilidades, son conocimientos de idiomas” (C4-P1)].

Instrumentos de evaluación diferida o de impacto. El Caso 8, por otro lado, está trabajando en dos modalidades complementarias, que tienden a evaluar la adquisición de todo el modelo de aprendizaje institucional. La primera corresponde a la evaluación de las competencias según el mapa establecido, la segunda sería una evaluación general al finalizar la carrera: una prueba global. En palabras del Vicerrector “cómo podemos asegurar que, al final, consiguen las competencias que decimos que deben conseguir, la mejor manera es hacer una prueba para demostrar que al final lo han logrado”. Esta prueba global “es una manera de contraste”, en la que están

“trabajando con el modelo en concreto” y “con este contraste tendríamos para mí, todo el proceso (...) de construcción y validación del modelo”.

Estamos trabajando también en un modelo de evaluación de competencias que sería al final de la carrera. Por ejemplo, una competencias que un profesor evalúa el nivel dos, otro evalúa otro nivel. Al final yo evalúo y hasta qué punto es capaz de demostrar que tiene las competencias. Queremos que el último año se pueda evaluar con unas pruebas. Son pruebas donde se pone ante una situación, decimos “cuál es tu proyecto”, “yo quiero este proyecto” y “vas a presentar tu tesina sobre tal” vienes te haces las defensa uno te evalúa el aspecto de la estructura, otro la comunicación oral, otro la capacidad de respuesta que tienes, tu puedes preparar un prueba varias competencias. Esas serían competencias que se demuestran si se han conseguido esa es la idea que estamos trabajando. P22: C8HU-VR-EI-M2.doc - 22:17 [Estamos trabajando también en...] (7:7) (MJGSP).

Por su parte, el Caso 9, ya en el primer momento [M1] un profesor [P1] planteaba la necesidad de efectuar no sólo el examen al finalizar la carrera, sino una evaluación diferida en el tiempo, sobre aquellos conocimientos, habilidades y procedimientos, básicos o genéricos, que deben sedimentarse en la formación del graduado. Los aportes quedan recogidos en el Momento 1 a través de la entrevista individual.

La más correcto de todo sería un examen final de carrera y probablemente el mismo examen repetirlo dos años después, como una validación profesional. Ese examen final debería ser como el compendio de lo aprendido en [cita la titulación]. Si nos ponemos a hablar de ese examen final en clave europea sería al cabo de los 3 o 4 años, antes de los master. Recoger, saber sin más, cosas que se suponen fundamentales, como competencias finales, aprendizajes o procedimientos. Incluso con todo el material de trabajo obtenido en la carrera. Lo veo como la mejor manera para ver si un alumno es competente en lo que va a hacer. Y lo óptimo sería repetir este examen unos años más tarde para confirmar si tiene ese núcleo básico de saberes. P23: C9CT-P1-EI-M1.doc - 23:15 [La más correcto de todo sería...] (26:26) (MJGSP).

Aunque al cabo de dos o tres años, si alguien se ha dedicado a otra rama, por ejemplo, a visitador médico, probablemente no desee acceder a realizar la prueba porque ya está en otro ámbito, pero lo importante no es si lo hace, sino si realmente sería capaz de hacerlo. (...). P23: C9-CT-P1-EI-M1.doc - 23:18 [Aunque al cabo de dos o tres a...] (29:29) (MJGSP).

Un apunte significativo frente a los resultados de este tipo de evaluaciones, es la responsabilidad sobre los mismos. Es decir, si en un examen diferido los resultados no fueran los esperados, serviría para revisar la significatividad de los aprendizajes y la relevancia de las estrategias de formación y evaluación por competencias. Lo que cabe observar que esta reflexión no se encuentra en el resto del profesorado ni de responsables académicos de los casos.

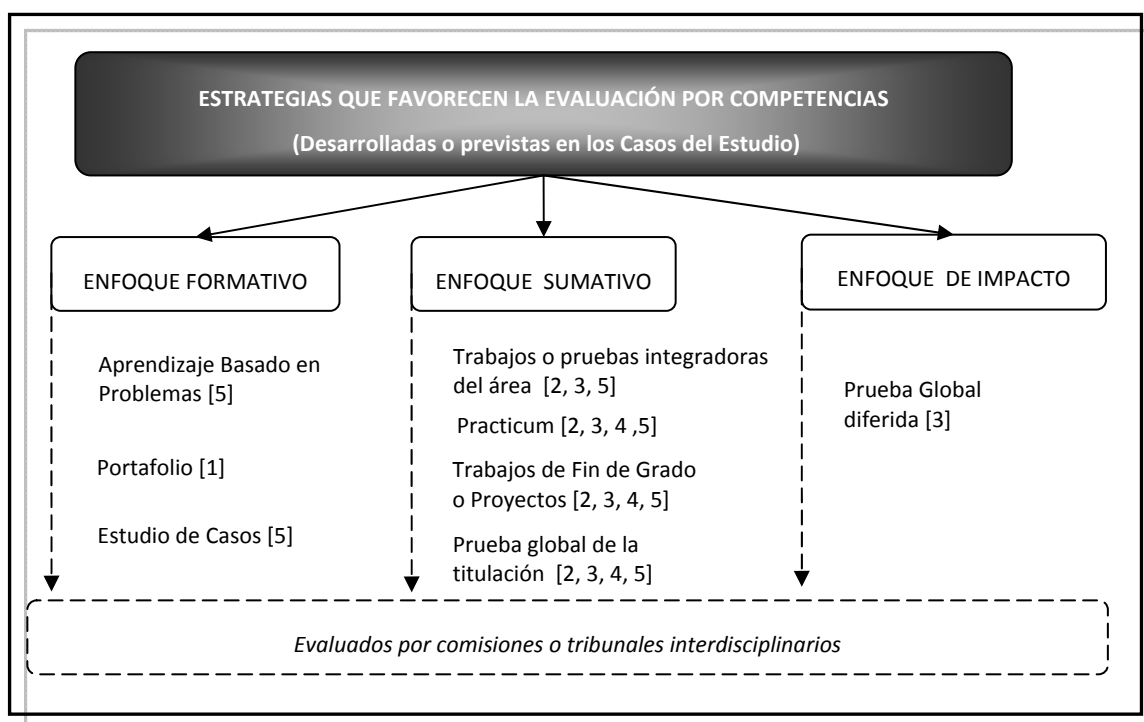
Estoy pensando en la posibilidad de haber pasado todas las asignaturas y no pasar ese examen...si la totalidad asegura el conocimiento de las partes o a la inversa. Pero en el caso de suspender no sería un problema del alumno, sino de los profesores, que es distinto. Hemos sido nosotros los que no hemos tenido la capacidad de saberle dar a los alumnos los criterios mínimos de lo que iban a necesitar saber. Creo que el fallo es nuestro. P23: C9-CT-P1-EI-M1.doc - 23:16 [estoy pensando en la posibilid...] (27:28) (MJGSP).

A modo de integración sobre los resultados desarrollados en este apartado, la Figura 44 recoge las estrategias e instrumentos de evaluación halladas en el Estudio. Estas estrategias son efectivamente desarrolladas en los Casos 0, en las que un equipo de profesores se encuentra trabajando para integrarlas en las nuevas titulaciones de

Grado. Se agrupan según el enfoque que predomina en la aplicación, es decir con énfasis en la evaluación formativa, sumativa o de impacto. La tendencia que parece prevalecer es que todo este tipo de evaluación requiere de la participación de varios evaluadores de distintas disciplinas o áreas del conocimiento o que, al menos (en el caso de ser una evaluación global de la materia), cada uno considere en la evaluación un aspecto específico, de modo tal que la valoración final de las competencias sea consensuada entre los agentes evaluadores.

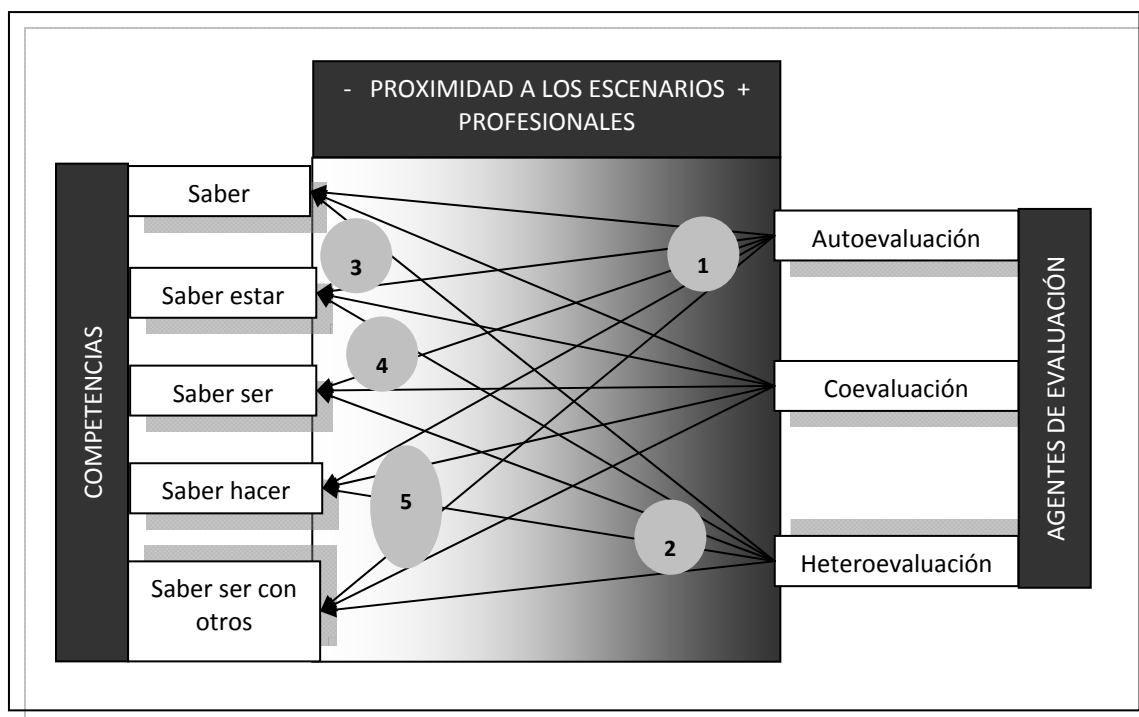
Las estrategias e instrumentos de evaluación que se recogen en la Figura 44, no agotan todas las posibilidades, sino que se presentan a raíz de la experiencia consolidada del Caso en aplicarla o la reflexión significativa que han aportado. Estas estrategias desarrollan los distintos saberes que conforman las competencias, en términos de Echeverría (2001, 2002, 2004) aspectos del “saber y sabor profesional”. De acuerdo al enfoque que se considere en su aplicación (formativo, sumativo, de impacto) requieren la participación de distintos agentes evaluadores, de modo tal que se hallan diferentes combinaciones que se representan en la Figura 45 por los círculos grises con números. Estas estrategias también favorecen o tienen lugar de modo más o menos próximo a los escenarios profesionales.

Figura 44: Resultados del Estudio de Casos: Estrategias que favorecen la evaluación por competencias.



La Figura 45 integra la evaluación de las competencias a través de la combinación de las estrategias, instrumentos, agentes y proximidad de los escenarios.

Figura 45: Resultados del Estudio de Casos: Combinación de las estrategias, instrumentos, agentes y proximidad de los escenarios en la evaluación por competencias.



Cabe aclarar que el enfoque con el que se desarrolla una determinada estrategia de evaluación puede cambiar la ubicación de los números en la matriz generada [por ejemplo el ABP sólo podría ser evaluado por el profesor (círculo 3), o combinarlo con instancias de co-evaluación y autoevaluación y en este caso cumpliría las relaciones 3, 4 y 5]. Lo importante es considerar que en la elección de la estrategia para el desarrollo de la evaluación por competencias se integran, como mínimo, todas las variables mencionadas.

11.3.4. Los resultados de la evaluación por competencias

La devolución de los resultados para favorecer la reflexión y la mejora (Feedback y feedforward). La calidad del feedback es un aspecto señalado por el Vicedecano del Caso 3 desde su experiencia como profesor del Grado (“Estos son los feedbacks que les damos por escrito cuando hacen un ensayo [muestra un documento]. Un ensayo que está orientado a valorar el cocimiento y la capacidad para aplicar ese conocimiento a un supuesto o a una situación concreta o a un análisis de una realidad” (C3-VD)). Cuando los estudiantes entregan el trabajo “contestan esa encuesta” sobre la forma en la que lo han desarrollado.

Hacer una devolución de los resultados de aprendizaje con calidad supone algunos criterios específicos: hacerlo en forma individualizada, respetar el tiempo y la forma.

En relación a los destinatarios de la entrega, en ocasiones es difícil hacerlo en forma individualizada, aunque los informantes señalan que es la forma óptima de hacerlo (“El profesor tiene este trabajo presencial, pero si realmente estás haciendo una adaptación supone una atención más personalizada, supone corregir con informes individuales, con grupos de 90 y como yo, otros compañeros, era un poco suicida, pesamos que podíamos, no pensamos en más, queríamos hacerlo” (C3-VD)).

Con respecto al tiempo y la forma: el tiempo significa “lo más reciente a la acción formativa” y en forma “la información por escrito porque esto sirve para preparar una prueba global”, “por escrito o, como mínimo, de forma oral, pero que lo tengas estructurado no impresiones”. Es decir, que sobre los resultados de los estudiantes hay una reflexión que sistematiza y objetiva la respuesta “no impresiones” subjetivas, tiene que ser “riguroso”.

En consecuencia, pensar en la calidad del feedback supone formalizar la devolución de los resultados y trabajar a partir de ellos, agregando, como cambio del nuevo modelo de aprendizaje, el tiempo dedicado a valorar el aprendizaje autónomo (“les damos el feedback de donde han encontrado más dificultades y en qué cosas han encontrado más facilidades y el tiempo que han invertido y luego ya sobre el trabajo específico” (C3-VD)). Tal y como señala este profesor es un “iceberg” pues lo que supone fundamentalmente, es un cambio radical en la manera de evaluar.

...pero con la realidad y si quieres garantizar el feedback en tiempo y forma, el tiempo quiere decir lo más reciente a la acción formativa y en forma por escrito o como mínimo de forma oral pero que lo tengas estructurado, no impresiones. Tiene que ser riguroso. Si es así, lleva tiempo. Además con el contacto que tienes en el aula se reduce porque aumenta el tiempo de trabajo no presencial. Tú tienes que valorar el trabajo no presencial y luego trabajar con los productos que nacen del trabajo de los alumnos y se convierte en un “iceberg” que hay una parte oculta es que cambia de manera radical la manera de trabajar. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:54 [el profesor tiene este trabajo...] (43:43) (MJGSP).

El feedback también puede ser comunicado de un modo informal, pero probablemente sea menos afectivo. La experiencia de la profesora del Caso 5, que es coordinadora de una innovación en el Grado, es que la retroalimentación es aplicada de modo informal, sin sistematización, las mejoras y orientaciones eran recogidas de forma oral y simultánea al desarrollo de la actividad evaluadora.

Aquí mis alumnos se han estado adaptando, no se tomaron en serio los trabajos y a veces no respondían como yo quería. En cuanto las competencias, por ejemplo: exponer en público, saber comunicarse, saber resumir, saber sintetizar, en esas competencias, iban aprendiendo conmigo. Yo les hacía algunos juicios sobre cómo mejorar. Algunas chicas que son hipertímidas, han mejorado un poco, esto les falta porque era una asignatura piloto. P12: C5HU-CI-EI-M2.doc - 12:21 [Aquí mis alumnos se han estado...] (22:22) (MJGSP).

Si el feedback se hace sobre los indicadores de la evaluación es valorado como positivo por los estudiantes porque “han entendido realmente cómo pueden mejorar una competencia” y ese reconocimiento y percepción es “gratificante” para el profesor que lo pone en práctica. Aún así, esta forma de devolución de los resultados es algo complejo de llevar a cabo o de que se transforme en una práctica extendida, como lo expresa el asesor del ICE del Caso 8 “este trabajo es de las grandes dificultades que tiene el modelo”.

En el Caso 9 han desarrollado unas plantillas que recogen la evaluación de las sesiones de tutorías en pequeños grupos basadas en el trabajo del ABP. Junto a estas plantillas se aplica una encuesta a los estudiantes y como resultado del contraste de la información el profesorado trabaja en los cambios para el trimestre siguiente “Reflexionar sobre lo que hacemos tanto los estudiantes como los profesores. Analizamos lo que ha pasado qué es lo debemos mejorar...” (C9-P3). Esto supone un trabajo de reflexión conjunta entre el profesorado y los estudiantes.

Por otra parte, en la experiencia del Caso 9 reconocen que existe una diferencia entre la devolución efectuada a los estudiantes de primero y a los de cuarto. Estas diferencias tienen que ver, principalmente, con sentar las bases en primer año de la calidad de la información que manejan para resolver el caso. Por ejemplo, en primer año aplican una pauta denominada “Búsqueda crítica de la información”. Esta pauta permite a los estudiantes revisar la selección bibliográfica realizada, reflexionar sobre las estrategias de búsqueda de la información que han desarrollado y explicar las decisiones tomadas (“toda la búsqueda de información y todas las fuentes que utilizan, sobre todo en primero hay que insistir mucho” (C9-P3).

Respecto al feedback he de decir que en la resolución de los casos les vamos orientando. De cada problema que resuelven dedicamos una hora para revisar el trabajo. Ahí es el único momento en que se les da feedback del contenido. Mientras ellos van resolviendo el problema nosotros lo que intentamos es hacerles ver donde tiene problemas, identificar errores, pero la responsabilidad de su aprendizaje es suya en ese momento. P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc - 26:6 [Respecto al feedback he de dec...] (17:17) (MJGSP).

Tenemos unas pautas para que ellos evalúen las fuentes de información que utilizan. En cada uno de los trabajos les hacemos escribir una apartado que se llama “Búsqueda crítica de información” y ahí tienen que justificar cómo han evaluado la información que han usado, qué fuentes de información han descartado y que nos expliquen cuál ha sido la estrategia de búsqueda de información (...) les pedimos que sean sinceros. P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc - 26:9 [En las sesiones de tutoría es ...] (18:18) (MJGSP).

En el Caso 9 los profesores y el coordinador coinciden en que los estudiantes siempre disponen de los criterios de evaluación de las asignaturas (“Respecto a los criterios, ellos siempre los tienen”, “al inicio de la asignatura les explicamos que esperamos trabajar en la asignatura, por qué utilizamos este método” C9-P3).

Por otro lado, el concepto *feedforward* aparece en el Vicedecano de Calidad del Caso 4, no se registra este concepto en ningún otro informante del estudio.

“...sigo insistiendo en que estamos acostumbrados a esa evaluación de feedback pero hay un nuevo concepto (...) que es precisamente el “feedforward” que es que de conocimientos tienes un siete, que está bien sino que es una información para hacer mejor el trabajo (...) P40: C4HU-CTyVDC-EG-M2.doc - 40:8 [o insistiendo en que estamos a...] (7:7) (MJGSP).

Devolver información “válida”, que cumpla con los criterios señalados para el feedback, pero que no sea sólo información sobre el desempeño, sino una información “que le ayude a crecer”, “[ayude] a desarrollar la competencia, y no sólo ‘te he aprobado, te he suspendido’” (C8-P). Esos son los rasgos esenciales del *feedforward*, la posibilidad de dar una prospectiva a los resultados a través de la evaluación (“A los que ves que se están descolgando los citas en el despacho. Es decir: sí es mucho más trabajo” (C8-P).

Al aumento de trabajo que supone dar una retroalimentación de calidad se suma la falta de consolidación de este modelo evaluativo que enfrenta a los profesores ante el dilema del equilibrio entre la exigencia y el paternalismo: “Nos ponen frente a contradicciones: si nos ponemos muy duros no vamos a avanzar y si les exigimos...pasan todos...es un equilibrio que hay que encontrar” (C4-P2yP3).

La utilización de los resultados de la evaluación por competencias desde la perspectiva del profesorado y los estudiantes. La reflexión sobre los resultados

obtenidos viene muy ligada a la reflexión metacognitiva. No es sólo saber qué estrategia resolverá la demanda de la tarea sino también qué estrategias se deben emplear para solucionar el error en el aprendizaje, como lo expresa la profesora [P6] del Caso 4 “el estudiante que sabe cómo se va a hacer la tarea, lo aprende y el que no lo reflexiona no lo va aprender”. La toma de conciencia frente al aprendizaje y la evaluación da sentido y orienta ambos procesos, “ven sus lagunas y ven como todo está relacionado”.

Yo creo que tanto el profesor como el alumno debe ser muy conciente de porqué se hacen las cosas. Yo en primero lo hago mucho. Es que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje, porque si reflexionan ven sus lagunas y ven como todo está relacionado, que permite desarrollar las competencias. Insisto en que no vean las cosas como saberes aislados, es línea de la metacognición es muy importante. El estudiante que sabe cómo se va a hacer la tarea, lo aprende y el que no lo reflexiona no lo va aprender. P44: C4HU-P6-El-M2.doc - 44:5 [Yo creo que tanto el profesor ...] (9:9) (MJGSP).

En primer lugar, a partir del grupo de discusión los estudiantes de 4º curso del Caso 10, los alumnos definen al *feedback* como: “sentarse cinco minutos cuando acabe la asignatura y decir qué cosas han funcionado, qué cosas mejoraría”, “que te devuelvan cosas buenas que tiene el grupo y ver qué cosas habría que mejorar”, “... quince minutos y un poco más cercano”.

Los estudiantes reconocen que hay profesores que “están preocupados” por la mejora de los resultados y “otros que no” y que, en consecuencia, también reconocen que existen distintos tipos de *feedback*: la calificación obtenida (“a mí que sólo me den una nota numérica no me aporta nada” C10-EST4) y la explicación razonada de los aciertos y errores (“que el profesor se siente a explicarte por qué has fallado” C10-EST4).

[Preg. Inv.]¿Sienten que les ha faltado que les evaluara algo en particular?

[EST2] No, casi siempre estuve de acuerdo con lo que yo había hecho en la asignatura y la nota final, sobre todo si recibes la explicación o informe de la nota estás más de acuerdo.

[EST1] Cuando recibes la explicación estás más de acuerdo con el numerito. P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:20 [Siente que les ha faltado que ...] (78:80) (MJGSP).

Otra característica que señalan es que el *feedback* ayuda a “no ver con tanta distancia al profesor, eso te favorece mucho” (C10-EST4), hace más cercana la relación pedagógica y “no te cuesta tanto ponerte a hacer las cosas porque sabes que te están valorando el esfuerzo de lo que estás haciendo. Una cosa es que lo hagas bien o lo hagas mal, pero te van a valorar por tu trabajo” (C4HU-EST1).

La crítica es más constructiva porque siempre están preocupados por qué carencias tienes, están preocupados por eso, te preguntan, no es tan generalizado. P41: C4HU-EST-GD-M2.doc - 41:12 [La crítica es más constructiva...] (12:12) (MJGSP).

Los estudiantes señalan que la presencia del profesor como tutor del proceso de aprendizaje y el seguimiento a través de la evaluación continua ayuda a “disminuir el fracaso” [“Un poco lo que ayuda es que te están constantemente evaluando”; “También desarrollas más la responsabilidad, porque cuando tienes dos o tres trabajos se te acumulan, te llaman la atención “entre comillas” no es que te echen la bronca” (C4-EST1), “no le veo nada negativo”]. En los siguientes registros se puede observar la visión de los estudiantes de primer curso y los profesores, frente al cambio operado en la forma de trabajar los resultados de la evaluación.

Si están todo el tiempo encima de ti creo que ayudará a disminuir el fracaso. Porque vienes de un trabajo muy centrado en el colegio y aquí lo ves todo totalmente distinto y que si quieres no vas a clase y no pasa nada. A mí, por ejemplo, me pasó eran como que dejaba de estudiar y decía “ya llegará junio” ahora no. Ahora te pones un poco más y no sé sinceramente. P41: C4HU-EST-GD-M2.doc - 41:23 [Si están todo el tiempo encima...] (26:26) (MJGSP).

Pero eso es en todos los años. Hay alumnos que han abandonado, he hablado con ellos. Se nota que están contentos, se sienten que nos preocupan y que estamos implicados. No tienen esa sensación de que “me han suspendido” han suspendido ellos, porque ven que estamos encima de ellos, que jamás se les ocurriría protestar una nota, porque ha sido evaluación continua. Si ha sido posible con ayuda y lo hemos intentado. P43: C4HU-P4yP5-EG-M2.doc - 43:11 [Pero eso es en todos los años....] (48:48) (MJGSP).

Los estudiantes reconocen la utilidad de la reflexión y prospectiva sobre los resultados, pero también son conscientes de las limitaciones y carga de trabajo que supone para el profesor desarrollar este tipo de seguimiento individualizado. Un estudiante de primero del Caso 4, expresa esta visión al afirmar “probablemente llegará el momento que los profesores no den a basto. Aquí porque es una Universidad pequeñita, pero esto mismo en Madrid, esto en ingeniería es imposible”.

Algunos profesores sostienen que los estudiantes no aprovechan lo suficiente el feedback que les brindan, en especial cuando se equivocan “les da igual” (C10-P2). No obstante, entre los estudiantes señalan se hallan otras valoraciones.

No obstante, los estudiantes señalan que aún se utilizan los resultados con carácter “sumativo” porque “al final cuenta el examen”. También señalan que no es frecuente una devolución a tiempo de los trabajos u otros resultados [“El de Psicología, sí que nos lo devuelve y nos los deja corregido, pero el resto...” (C10-EST2)], lo que en ocasiones les dificulta la preparación de otras pruebas [“Hay una profesora que lo sube antes del examen, cuando hay que entregar los trabajos, pero los otros no” (C10-EST1)]. Los estudiantes señalan que, entre el profesorado que efectivamente los informa sobre los criterios de evaluación, la utilización de los resultados se realiza de modo informativo, no tiene un carácter prospectivo, sino más bien como elemento para la organización del estudiante.

A2 En Psicología nos ha devuelto corregido pero el resto, no nos daban notas.

A3. Pero desde el principio, nos presentó un Power Point con las normas de la asignatura y desde el principio te decía “4 puntos del trabajo en clase, o así...” y antes del examen te decía qué puntuación tenías, sin contar el examen.

[Pregunta de inv.] ¿Hicieron algo con la información?

No. Porque como norma tienes que aprobar el examen. P38: C10CT-EST1-GD-M2.doc - 38:13 [P. Cuando los profesores les d...] (57:66) (MJGSP).

Los estudiantes valoran positivamente el trabajo y el seguimiento continuo, la importancia de las prácticas y la preparación que adquieren para pruebas puntuales como fruto de la evaluación continua. Los estudiantes comparan la forma de trabajo en el grado con la forma de otras titulaciones y ven los resultados del esfuerzo continuo (“...es positivo a la hora del examen, porque si no tendríamos que estudiar cada semana y, por ejemplo, dejarlo estar para la última semana, no se puede, ves a los otros [estudiantes de otras carreras] que están ahí de paseo...” C10-EST1)

[Pregunta de inv.] ¿Exigente por la asistencia o porque te pierdes mucho en las prácticas?

[A3] No. Es exigente por la asistencia. Porque las prácticas, en Anatomía sólo veías huesos. En Estadística llenas el dossier y ya está.

[A4] Es que si nos vas te “chafas” todo!

[A3] Vamos más preparados, puedes darle una lectura un par de horas y vas más preparada. En cambio en otras titulaciones los fines de semana, tiene que estudiar más...Lo nuestro es más continuo P38: C10CT-EST1-GD-M2.doc - 38:6 [¿Exigente por la asistencia o ...] (107:113) (MJGSP).

Por otro lado, los estudiantes reconocen que hay estrategias que favorecen más que otras la utilización de los resultados para la mejora. Por ejemplo en sesiones magistrales, donde no hay posibilidad de retroalimentación, el feedback no existe y se pierde como posibilidad de mejora ante el examen. “No puedes antes de la evaluación identificar los errores que tienes” sostiene una estudiante de 4º curso del Caso 10. Mientras que cuando se emplean estrategias más participativas se generan más ocasiones para desarrollar el feedback (“la dinámica de trabajo para mi fue uno de los métodos utilizados que me hizo identificar errores míos o cómo me desempeño en las asignaturas que tenemos” C4-EST), lo cual es valorado como positivo en relación a los resultados globales de la evaluación.

Se valora el seguimiento individualizado como positivo, se ha dejado de lado “el anonimato”, “está todo más personalizado, directamente hablo con el alumno porque les conozco muy bien”, se utilizan distintos canales para retroalimentar y se encuentra gratificación al ver los progresos individuales y grupales. Este aspecto gratificante es reconocido tanto por los profesores como por los estudiantes de los Casos 4 y 10.

Yo ahora, por ejemplo, tengo más facilidad que antes. Si veo que hay algún problema hablo con ellos: “¿qué te está pasando, te ha pasado algo?” antes me costaba más porque era más anónimo, les veías menos y o tenían tanto control de ellos, como no había evaluación continua cada x tiempo cogían un libro o no venían, venían y no sabías ni quién era. Ahora como el seguimiento es más constante si se detectan problemas hablo con ellos, vienen a mi despacho o se lo digo por los pasillos, les digo qué es lo que tienen que hacer y además como estamos corrigiendo tanto, ahora para los profesores es un constante corregir, es mucho trabajo, a mi me gratifica porque veo que progresa. P43: C4HU-P4yP5-EG-M2.doc - 43:5 [Yo ahora, por ejemplo, tengo m...] (19:19) (MJGSP).

Los aspectos que se ven favorecidos por una devolución continua de los resultados son la regularidad en el trabajo, el esfuerzo y el desarrollo de estrategias metacognitivas. Saber reconocer las carencias, identificar las dificultades y los problemas que interfieren en el aprendizaje es un aspecto importante para favorecer la adquisición de competencias y la mejora de los resultados.

Yo evalúo por trabajo en clase en el diario y entonces es evaluación continua en clase, la regularidad, el esfuerzo y la parte metacognitiva. Realmente les insisto mucho, si voy al médico y le digo me siento mal no me va a poder ayudar, pero si voy y le digo que me encuentro mal de una parte concreta me va a poder ayudar, insisto mucho en definir muy concretamente lo que no entienden, tratan de hacer una reflexión sobre lo que no entienden. P44: C4HU-P6-EI-M2.doc - 44:8 [Yo evalúo por trabajo en clase...] (15:15) (MJGSP).

Estrategias para favorecer la reflexión sobre los resultados de la evaluación por competencias. Los aportes de los informantes han permitido recoger algunas estrategias orientadas a promover la reflexión y la mejora de los resultados de la evaluación de competencias. Además de las características descritas anteriormente y de los criterios con los que el profesorado lleva a cabo la devolución de los resultados

de la evaluación estas estrategias son aportes concretos a la práctica de la evaluación por competencias.

Una estrategia señalada por varios profesores de distintos casos para favorecer la reflexión sobre los resultados es corregir sin calificar, a fin de “aprender y volver sobre las prácticas” (“Corrijo sin poner nota, salvo algunas cosas que sí tienen una nota y suman para el final.(...) Lo importante es aprender y volver sobre las prácticas, si no no reflexionan sobre el resultado” C2-P3; “La idea es que el alumno tenga una retroalimentación de lo que tenga hacer, con cosas que nos sean evaluables” C2-P3).

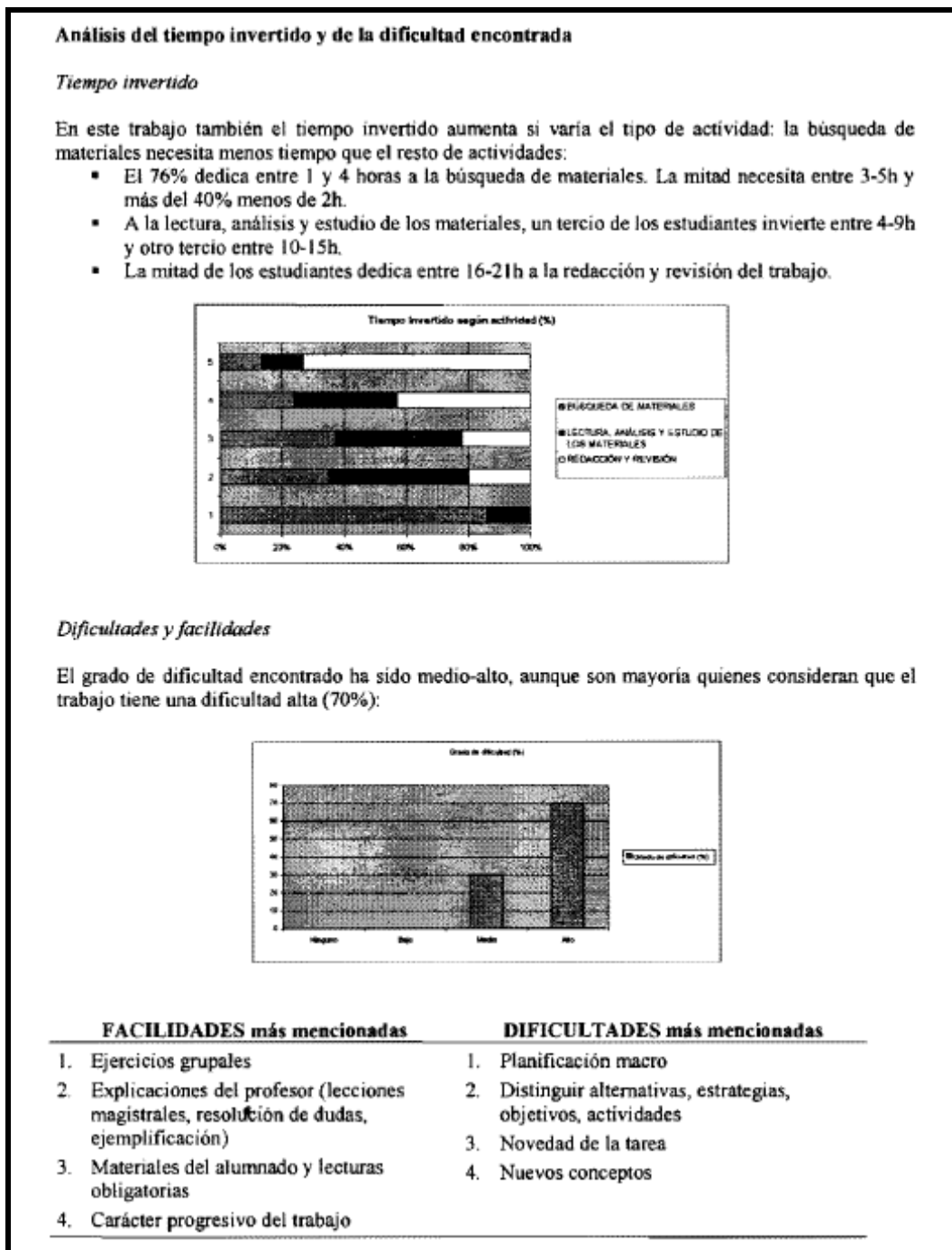
En consecuencia, se presentan a continuación tres experiencias halladas entre los informantes del Caso 2, Caso 3 y Caso 9. La selección efectuada no excluye el carácter formativo de las experiencias recogidas en otros apartados sobre evaluación, sino que ejemplifican claramente la forma de promover la utilización de los resultados de la evaluación con carácter prospectivo.

Tabla 97: Resultados del Estudio de Casos: Estrategias para favorecer la utilización de resultados de la evaluación por competencias.

ESTRATEGIA PARA FAVORECER LA UTILIZACIÓN DE RESULTADOS	CARACTERÍSTICAS DE SU DESARROLLO	EXPRESIONES SIGNIFICATIVAS
Simulación o modelado a través de exámenes aplicados con anterioridad Caso 2	Modelado a través de evaluaciones de años anteriores favorece el rendimiento académico y orienta a los estudiantes para conocer qué se espera de ellos. Expresiones como “me ha dado resultado”, “los orienta muchísimo para saber qué se espera de ellos en el curso”, “les da los lineamientos, orientaciones”. Probablemente esta orientación no sea sólo de contenidos sino de un enfoque del aprendizaje, en relación a favorecer las competencias relacionadas con el aprender a aprender.	Algo que me ha dado resultado, cuando sale el programa para orientar al alumno lo que es la asignatura, les enseño el examen hecho el año anterior, y eso los orienta muchísimo para saber qué se espera de ellos en el curso. Les da los lineamientos, orientaciones. También se insiste mucho en que enseñemos a aprender, que no es tanto dar conocimientos teóricos sino que sepan aprender. P 9: C2HU-P2-EI-M1.doc - 9:13 [Algo que me ha dado resultado,...] (18:19) (MJGSP).
Documentar y difundir la experiencia de los estudiantes Caso 9	La estrategia de elaborar una “GUÍA PARA SOBREVIVIR AL ABP” que ha desarrollado el Caso 9 es un claro ejemplo del feedforward. Esta guía recoge las experiencias y las valoraciones de los estudiantes más avanzados de la carrera y las reconduce en estrategias de “supervivencia” al modelo de aprendizaje y evaluación. En este caso han tomado como referente un modelo de aprendizaje de otro contexto, más avanzado en la implantación del modelo de aprendizaje basado en problemas como es la universidad de Harvard.	Adicionalmente estamos preparando un documento que es una especie de “GUÍA PARA SOBREVIVIR AL ABP”, que le llamamos, redactado por los estudiantes de 5º y que será entregado a los estudiantes de primero en el próximo curso. Algo así como “Todo eso que querías preguntar sobre el ABP y nunca te atreviste a hacer”... Está inspirado en algo similar que hizo la facultad de medicina de Harvard que lo hacen los estudiantes de los últimos cursos para los de primero, nosotros hemos hecho el nuestro. P28: C9-CT-VDyC-EI-M1.doc - 28:22 [Adicionalmente estamos prepara...] (24:24) (MJGSP).
Informe de dificultades y errores más frecuentes Caso 3	Estos documentos constan de una matriz con los criterios de evaluación que los estudiantes completan y que se compara con los resultados y observaciones formulados por el equipo de profesores. A partir de las reflexiones que genera el instrumento de contraste, se dan indicaciones para preparar la prueba global de la asignatura. Estas indicaciones se recogen en un informe.	El <i>análisis documental</i> efectuado a los informes permite realizar algunas observaciones que se recogen a continuación del ejemplo

A modo de ejemplo, se presenta un documento cedido por un profesor entrevistado del Caso 3. Corresponde a un fragmento del informe destinado a sus estudiantes sobre los errores más frecuentes en la entrega de un trabajo. Este documento se recoge en la Ilustración 10

Ilustración 10: Informe sobre los resultados de la evaluación. Ejemplo. Estrategia: análisis de documentos.



En primer lugar, cada informe describe los criterios de evaluación. Estos se encuentran mencionados en la Guía Docente de la asignatura y se agrupan bajo tres categorías: a) Presentación formal del trabajo (identificación, puntualidad, referencias), b) Estructura del contenido (organización interna, progresividad, coherencia), c) Desarrollo de

contenidos (empleo de terminología profesional, capacidad de indagación y análisis, transferencia, entre otros).

En segundo lugar cada informe recoge la valoración del trabajo efectuada por el profesor o equipo de profesores. Esta valoración consta de dos partes: la primera sistematiza el tiempo invertido por el grupo de estudiantes en la realización del trabajo, las dificultades y facilidades más frecuentes. La segunda parte describe los errores más frecuentes en relación a los aspectos generales (forma y contenido de los trabajos presentados) y los aspectos específicos (referentes al objeto de estudio concreto). A continuación se presenta una ejemplificación del contenido del informe descrito.

Como puede observarse en este fragmento, la elaboración y el trabajo desarrollado por el profesor para integrar los resultados de los trabajos expresan una dedicación muy alta y un gran interés por desarrollar la evaluación formativa.

11.4. El estudiante universitario desde la evaluación por competencias

11.4.1. Itinerario de desarrollo del estudiante

El desarrollo del estudiante es una categoría que se identificó a priori y de forma provisoria y que tras el análisis de los datos se pudo confirmar. A diferencia de la cuestión del “desarrollo profesional” del profesorado, el desarrollo del estudiante como “tema” no se recogió de forma espontánea entre los informantes. Esto no significa que la preocupación por el desarrollo del estudiante no sea un tema de interés en las titulaciones. Lo que se afirma a partir de los datos es que la cuestión del desarrollo profesional del profesorado está presente y emerge con mayor vehemencia a través de las demandas de formación, por ejemplo, mientras que sobre el “itinerario de desarrollo del estudiante” se encuentran reflexiones menos elaboradas o “articuladas” conceptualmente en el discurso.

De acuerdo con lo afirmado, se halló el concepto sólo en dos informantes: un asesor del ICE y un Coordinador de Grado del Caso 8. El término se empleó en relación a los diseños de las titulaciones y a la centralidad del estudiante en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Los informantes sostienen que los diseños de las titulaciones tienen en cuenta con mayor frecuencia al “futuro graduado” (“hablamos del final”), pero no al estudiante en proceso de formación (“son cambios y olvidamos que son cambios muy importantes en la vida de las personas”). La formulación hallada hace referencia a la complejidad y los cambios que acontecen al estudiante a lo largo de su formación universitaria (“son cuatro años del desarrollo de una persona”). Señalan también que los diseños deben hacerse considerando “el desarrollo del estudiante planteado desde su autonomía, desde sus posibilidades de crecimiento”.

Ahí el recorrido es distinto te puedes encontrar con estudiantes que en bachillerato van justo y en la universidad explotan y viceversa, pero son cambios y olvidamos que son cambios muy importantes en la vida de las personas, por ejemplo hablamos del final pero son cuatro años del desarrollo de una persona, creo que el modelo de esta universidad tiene en cuenta eso. P18: C8-HU-C-EI-M2.doc - 18:65 [Hay un concepto que es “el iti...”] (17:18) (MJGSP).

Si partimos desde el estudiante, los objetivos son desde el estudiante, el desarrollo del estudiante planteado desde su autonomía, desde sus posibilidades de

crecimiento, P34: C8HU-ICE-EI-M2.doc - 34:20 [Si partimos desde el estudiant...] (8:8) (MJGSP).

En los dos apartados siguientes se presentan los aspectos del itinerario de desarrollo del estudiante que se vinculan a la formación y evaluación por competencias. Estos resultados se ordenan de acuerdo a la perspectiva del profesorado y de los estudiantes.

La perspectiva del profesorado ante el itinerario de desarrollo de los estudiantes

Desde el punto de vista del profesorado, se identifican dos cuestiones: por un lado la “logística” (P3-C2) que considera el desarrollo del estudiante como “variable” dentro del trazado curricular de las competencias. Esta consideración se ve afectada directamente por la cantidad de estudiantes: a mayor cantidad de alumnos, menos posibilidad de considerar su desarrollo individual (“la aplicación se puede hacer pero no siempre como quisieras y pudieras”, “Una cuestión es la logística, de la cantidad de alumnos”). Pueden incorporarse en este apartado aquellas cuestiones de tipo organizativas que tienen que ver con la planificación de la formación y el desarrollo de la evaluación por competencias para favorecer el itinerario de desarrollo del estudiante.

La segunda cuestión que señala el profesorado es el “cambio” que representa para los estudiantes [“ese sistema de trabajar con actividades, donde tú evalúas más unas competencias que unos conocimientos, eso le es difícil de asimilar, les es *extraño*” (C2-P3)], algo así como una “zona de desarrollo” (Vigotsky, 1896-1934) en la que intervienen varios factores, tanto internos como externos: el cambio de institución (educación media a superior), la experiencia como estudiantes, la madurez, el desarrollo cognitivo, el dominio de estrategias de aprendizaje y el conocimiento de metodologías de trabajo, entre otros [por ejemplo “la experiencia de los alumnos, que *no están acostumbrados* a trabajar de esta manera” (C2-P3)].

Por lo tanto los resultados son distintos. Lo que no quiere decir que no haya que comenzar en primero. Sino que hay que ver qué competencias se pueden trabajar con los de primero, quizás menos, mas básicas, más coordinadas con los otros profesores. Entonces la aplicación se puede hacer pero no siempre como quisieras y pudieras. Una cuestión es la logística, de la cantidad de alumnos y la otra cuestión es la experiencia de los alumnos, que no están acostumbrados a trabajar de esta manera. P10: C2HU-P3-EI-M1.doc - 10:3 [Por lo tanto ese sistema de tr...] (6:6) (MJGSP).

La segunda cuestión que observa el profesorado frente al desarrollo del estudiante incorpora aspectos pedagógicos como la necesidad de promover el compromiso del estudiante, vigilar todas las dimensiones del aprendizaje y educar en la autonomía.

Dimensión pedagógica del itinerario de desarrollo del estudiante

Fomentar el compromiso con el aprendizaje. A partir de los datos, se puede afirmar que para favorecer el compromiso con el aprendizaje en los estudiantes, son necesarias, al menos, dos condiciones. Por un lado la “madurez personal” y por el otro, la “toma de conciencia”, ambas condiciones mutuamente relacionadas. Por una parte, según los informantes, la “madurez personal” supone compromiso con la elección profesional (“si me decido por esta carrera voy a poner de mi parte”),

autoconocimiento (“conocerse a sí mismos”), responsabilidad ante las elecciones, motivación, proactividad (“saber qué cosas se están moviendo”).

Madurez personal. Es muy amplio, si me decido por esta carrera voy a poner de mi parte, conocerse a sí mismos, saber en qué cosas se están moviendo, motivación, todo lo resumo en madurez personal. P44: C4HU-P6-EI-M2.doc - 44:19 [Madurez personal. Es muy ampli...] (27:27) (MJGSP).

Por otra parte, la “toma de conciencia” sobre el propio aprendizaje es un aspecto importante que se relaciona con la autonomía, la responsabilidad y la maduración (“esta toma de conciencia de ese proceso de aprendizaje es importante”). En ocasiones son las estancias en prácticas o el trabajo de fin de grado, por ejemplo, los espacios donde los tutores pueden ver dimensiones del aprendizaje de los estudiantes que en otras situaciones son difíciles de acceder y, en consecuencia, de valorar y orientar (“ponen de manifiesto muchas cosas que muchas veces en el aula son difícil de ver”).

Tanto la madurez personal como la toma de conciencia del propio aprendizaje (Perry, 1970) favorecen un mayor compromiso del estudiante con su formación (“Creo que tenemos que transferir la formación a los que quieren formarse, no ir como un paquete para que los formen”) y esto es una condición esencial del aprendizaje por competencias (Astin, 1999; Perrenoud, 2008).

Yo creo que debemos estar disponibles para solucionarles los problemas pero no llevarlos de la mano. Si no eres capaz de aprovechar a los que tienes al lado no superas la competencia. Creo que tenemos que transferir la formación a los que quieren formarse, no ir como un paquete para que los formen. P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:36 [Yo creo que debemos estar disp...] (50:50) (MJGSP).

Velar por aspectos integrales. Por otro lado, al profesor le supone también “un reto considerable” dado que para desarrollar y evaluar competencias es necesaria una “intervención constante con el estudiante” que contemple “aspectos integrales” de su formación (C6-P1). Esto significa, que el diseño de la evaluación para favorecer el itinerario de desarrollo del estudiante no supone únicamente un carácter conceptual [“la parte teórica en sí” (C6-P1)], sino que debe considerar todos los saberes o dimensiones que contempla la formación por competencias [“que no lo hagan sólo con los contenidos y los procedimientos esto ya lo hacían, sino con todas estas competencias mucho más actitudinales, seguramente, no?, más instrumentales” (C2-CT)].

Te das cuenta cuando cuestiones como por ejemplo, presentaciones orales, que aún es una cuestión tabú, los alumnos que te dicen “realmente el resultado que yo he obtenido de esta presentación oral ahora en tercero de la que obtuve cuando esto mismo lo hice en primero, no tiene nada que ver” o sea que ellos mismos, que es lo que tú comentabas, no?, que esta toma de conciencia de ese proceso de aprendizaje es importante, que no lo hagan sólo con los contenidos y los procedimientos esto ya lo hacían, sino con todas estas competencias mucho más actitudinales, seguramente, no?, más instrumentales... P 3: C2HU-CT-EI-M1.doc - 3:107 [te das cuenta cuando cuestione...] (56:56) (MJGSP).

Considerar “si se está planteando la necesidad desde primero y se opta por hacer un cambio, el alumno lo ve como que lo va a poder concretar y eso le cambia el compromiso para consigo mismo y la carrera” (C1-P2)

Educación en la autonomía. El desarrollo de la autonomía a través del trazado de la formación y la evaluación se favorece positivamente si se lleva a cabo de una manera

progresiva. Los datos obtenidos sobre la experiencia del Caso 4 señalan que contemplar el desarrollo progresivo de la autonomía puede evitar riesgos tales como la resistencia (“me niego a que esto se convierta en un colegio” [C4-P6]) o una especie de “sobrepotección” (“ha habido asignaturas en el primer trimestre, donde los profesores los han llevado muy de la mano y les han metido mucho trabajo y se han quejado” [C4-P2 y P3]).

Eso ha costado este año, ha habido asignaturas en el primer trimestre, donde los profesores los han llevado muy de la mano y les han metido mucho trabajo y se han quejado. A finales de diciembre se han dado cuenta de que no habían hecho nada y les ha entrado pánico. Este cuatrimestre creo que por un lado lo van siguiendo pero se van descolgado más. P42: C4HU-P2yP3-EG-M2.doc - 42:5 [Eso ha costado este año, ha ha...] (15:15) (MJGSP).

En relación al desarrollo de la autonomía del estudiante, se registra que la intervención del profesorado es muy dura y absorbente en los primeros cursos [“es una intervención muy dura” (C6-P1)], de alta implicación [“en primero es más contundente”(C6-P1)], con un marcado carácter académico [“es mucho feedback de cómo están trabajando (...) la búsqueda de información y todas las fuentes que utilizan, sobre todo en primero hay que insistir mucho” (C9-P3)], algo así como sentar las bases del conocimiento, de una forma de ver el mundo [“en primero tienen más apego al profesor y les cuesta desvincularse del profesor”, “en primero cuesta” (C8-C)].

Y asisten a clase, porque el aprendizaje cooperativo no es sólo el trabajo, sino que implica la asistencia a clase y el trabajo fuera de clase también, en unas determinadas franjas. Eso es tiempo... es mucha intervención por parte tuya, y es una intervención muy dura, porque en primero es más contundente. P15: C6CT-P1-EG-M2.doc - 15:9 [Y asisten a clase, porque el ...] (12:12) (MJGSP).

...Nosotros, por ejemplo en primero tienen más apego al profesor y les cuesta desvincularse del profesor. En cuarto tenemos muchas más actividades de grupo no presenciales, pero en primero cuesta. P18: C8-HU-C-EI-M2.doc - 18:64 [...Nosotros, por ejemplo en prim...] (16:16) (MJGSP).

En las sesiones de tutoría es mucho feedback de cómo están trabajando, por ejemplo, toda la búsqueda de información y todas las fuentes que utilizan, sobre todo en primero hay que insistir mucho. P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc - 26:7 [En las sesiones de tutoría es ...] (18:18) (MJGSP).

En los casos en los que el diseño y la evaluación por competencias se encuentra más avanzado, se puede observar que los profesores identifican una gran necesidad de que el estudiante tome conciencia de su autonomía y su responsabilidad (“se debe pasar más responsabilidad a los alumnos y que no estén como muebles”, “la responsabilidad de su aprendizaje es suya en ese momento”). Éste es un factor decisivo en la adquisición de las competencias. En consecuencia, el rol del profesor cambia para favorecer esa apropiación a lo largo del período formativo. El profesor es, desde esta perspectiva, facilitador, orientador [“nosotros lo que intentamos es hacerles ver donde tienen problemas, identificar errores...” (C9-CT)], “tú tienes que aprenderte todo eso, nosotros estaremos dispuestos a ayudarte y brindarte lo que necesitas” (C9-CT)]. La relación pedagógica se convierte, en cierto modo, en una relación de “equipo” [“si tu vas avanzando y el otro no se entera de nada...no puede ser” (C9-CT)].

No acaban de acostumbrarse que están en la Universidad, se debe pasar más responsabilidad a los alumnos y que no estén como muebles: “tu tienes que aprenderte todo eso, nosotros estaremos dispuestos a ayudarte y brindarte lo que necesitas pero tú tienes que aprenderte todo eso”, si tu vas avanzando y el otro no

se entera de nada...no puede ser. P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:22 [No acaban de acostumbrarse que...] (31:31) (MJGSP).

Mientras ellos van resolviendo el problema nosotros lo que intentamos es hacerles ver donde tiene problemas, identificar errores, pero la responsabilidad de su aprendizaje es suya en ese momento. P26: C9-CT-P3-EI-M2.doc - 26:8 [Mientras ellos van resolviendo...] (17:17) (MJGSP).

Aún cuando el Caso 8 tiene muy avanzado el trazado curricular de las competencias, el Vicerrector admite que “la autonomía no está en ese recorrido”. Sostiene que dentro de los estudiantes “es tal dependencia en todo, que esto hay que romperlo”. Reconoce que es importante favorecer la autonomía desde “el sistema” (“Si yo tengo una organización donde todo está reglamentado no favorezco la autonomía” C8-VR), es decir, el modelo formativo que promueva la institución.

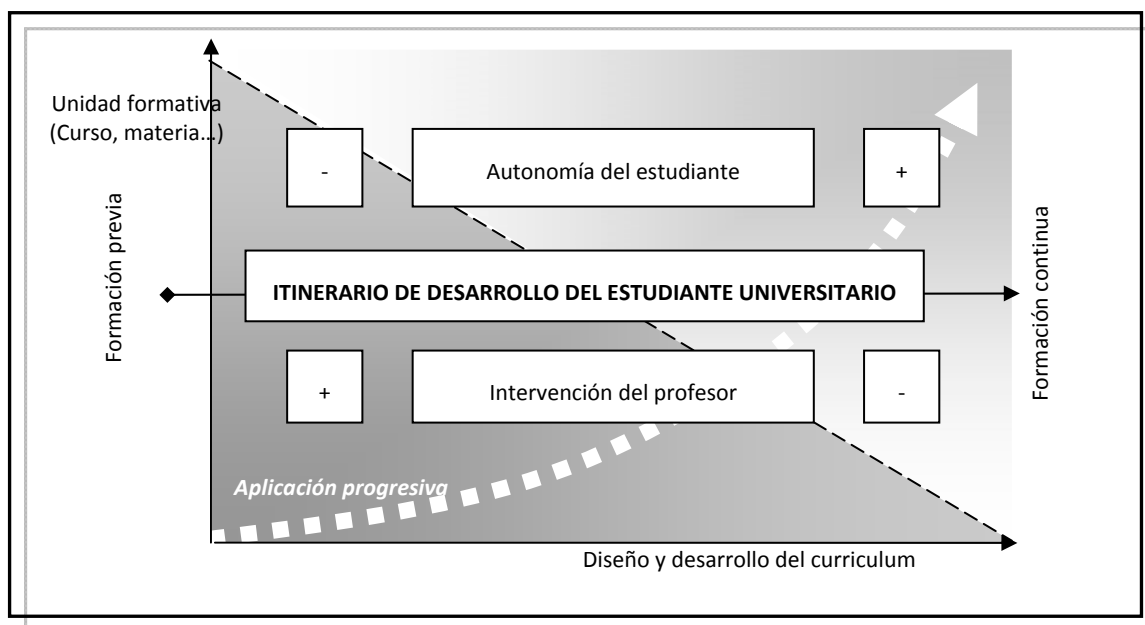
En este sentido, y como forma de confirmar la necesidad de graduar el desarrollo de la autonomía a través del trazado de la formación y de la evaluación por competencias, se hace necesario observar la “inversión” de la relación (“al final esto tiene que ser una inversión si hablamos de los porcentajes” C8-VR). En consecuencia, e integrando lo avanzado en párrafos anteriores, en los cursos iniciales es conveniente que se dé una mayor intervención del profesorado, lo cual lleva a una menor autonomía del estudiante (tareas más dirigidas, mayor presencia del profesorado, por ejemplo) en los primeros años de la formación mientras que, conforme se avanza en los cursos, disminuye la intervención directa del profesorado y aumenta la autonomía del estudiante, favoreciendo la adquisición de competencias para el aprendizaje permanente.

En ese mapa van señalando cómo se va a trabajar, la autonomía no está en ese recorrido. La autonomía por mucho que tu quieras, en primero le nivel de autonomía va a ser como un 30% y ya es mucho, es tal dependencia en todo, que esto hay que romperlo yo siempre he dado en cuarto curso y qué pasa, que quieren que les revises, que les acompañes. Tú les puedes dar una orientación, pero si de cada cosa que haces cuando vea a los alumnos que quieren que les revises pero debes generar autonomía, no te puedo dar un feedback de cada cosa que aprendas. Debes tener seguridad, así no aprenden y no es autónomo. P22: C8HU-VR-EI-M2.doc - 22:28 [En ese mapa van señalando como...] (13:13) (MJGSP).

De modo tal que la relación entre la autonomía del estudiante y la intervención del profesor para promover el itinerario de desarrollo del estudiante se representa en la Figura 46.

Por otro lado, la falta de espacios donde ejercer y adquirir paulatinamente la autonomía y la falta de formación en un modelo participativo, orientado al aprendizaje provoca, como señala el Coordinador del Caso 2, inseguridad en los estudiantes (“Se sentían inseguros en el sentido de que si los compañeros estaban transmitiendo información errónea”) y dificultades para acceder al conocimiento sin la intervención del profesor (“Ellos hubieran estado más encantados de que yo les explicara la clase”).

Figura 46: Resultados del Estudio de Casos: Itinerario de desarrollo del estudiante. Relación entre la autonomía del estudiante y la intervención del profesor.



Dimensión organizativa del itinerario de desarrollo del estudiante

Graduar la formación y la evaluación por competencias. El profesorado reconoce la necesidad de reflexionar y graduar las competencias que se espera desarrollar en los estudiantes a fin de lograr definir un “itinerario” [“Creo que es necesaria la reflexión desde primero y ver un poco cómo esto se puede ir graduando” (C2-CT)]. La progresión es un elemento esencial a tener en cuenta en la elaboración de los trazados de las competencias (“tiene que haber una progresión”). La gradualidad en la introducción de la evaluación de las competencias es otro factor decisivo para el itinerario de desarrollo del estudiante. La gradualidad en la introducción de la evaluación supone también la gradualidad de la formación para el desarrollo de las competencias. Es conveniente que ambas se consideren en forma simultánea [“tienes que introducirlo paulatinamente” (C8-ICE)].

Por ejemplo, la experiencia del Caso 10 en la que la asignatura “Estudio de Casos” es preparatoria de las prácticas que se dan en el último año y en las que se requiere la elaboración de un informe de casos [“Un alumno de segundo no tiene la misma madurez que un alumno de cuarto,(...) dar la asignatura me parecía que daba sentido a la complejidad, porque va avanzando” (C10-CT)]. La evaluación, desde esta perspectiva se convierte también en un itinerario, donde las exigencias en las realizaciones aumentan paulatinamente conforme avanzan los cursos (“En los primeros cursos les dejamos equivocarse”), y en complejidad [(“conforme van avanzando en los cursos les exigimos mucho más” (C9-P3), “tener cierta madurez para que sean válidas las evaluaciones” (C8-ICE)].

La titulación tiene en el último semestre un prácticum, el alumno se va 210 horas a un centro a trabajar como alumno y tiene un tutor allí y un tutor aquí en la facultad, pero estas 210 horas ponen de manifiesto muchas cosas que muchas veces en el aula son difícil de ver y eso te ayuda a incorporar nuevas cosas que tu no habías pensado antes. Pero yo creo que es necesaria la reflexión desde primero y ver un poco cómo esto se puede ir graduando. P3: C2HU-CT-EI-M1.doc - 3:95 [la titulación tiene en el últi...] (52:52) (MJGSP).

Un alumno de segundo no tiene la misma madurez que un alumno de cuarto, por eso dar la asignatura me parecía que daba sentido a la complejidad, porque va avanzando. En cuarto puedes rescatar las vivencias y ponerlos a pensar una vez que han visto todos los ámbitos. Si tú me preguntas las competencias específicas y te digo que no las sé de memoria, es la preparación última para que salgan a ejercer la profesión. P36: C10CT-SAYVCyAICE-EG-M2.rtf - 36:8 [Un alumno de segundo no tiene...] (9:9) (MJGSP).

Graduar los escenarios de aprendizaje y el rol de los agentes que intervienen. Como consecuencia del carácter progresivo del itinerario de la formación y evaluación por competencias que se define, los escenarios de aprendizaje y los agentes que intervienen se ven afectados.

En el Caso 10 la secuencia de las prácticas profesionales consiste en dos etapas, la primera de nivel intermedio de dificultad y la segunda responde a un nivel avanzado. El “nivel intermedio” corresponde a “prácticas altamente dirigidas, guiadas, supervisadas” donde los profesores forman a “todo el alumnado de la titulación” y a partir de esa formación los estudiantes eligen el ámbito de prácticas según sus intereses. El segundo nivel, corresponde al “nivel avanzado de la titulación”, donde el rol del tutor cambia y se amplía en número, y las demandas al estudiante se hacen más complejas. En este nivel, los estudiantes tienen dos tutores, uno es un profesional experimentado del centro de prácticas y el otro es un profesor del Grado. Ambos evalúan al estudiante a través de distintos instrumentos y el estudiante, al margen de realizar las tareas demandadas como parte de las prácticas, debe evaluar al centro de prácticas, y valorar también el seguimiento y las orientaciones que ha recibido de sus tutores. Todas las evaluaciones confluyen en la calificación final. El resultado es una valoración de 360° donde se integran aspectos cuantitativos y cualitativos de las competencias del estudiante, del desempeño de los tutores y del centro de prácticas como escenario formativo.

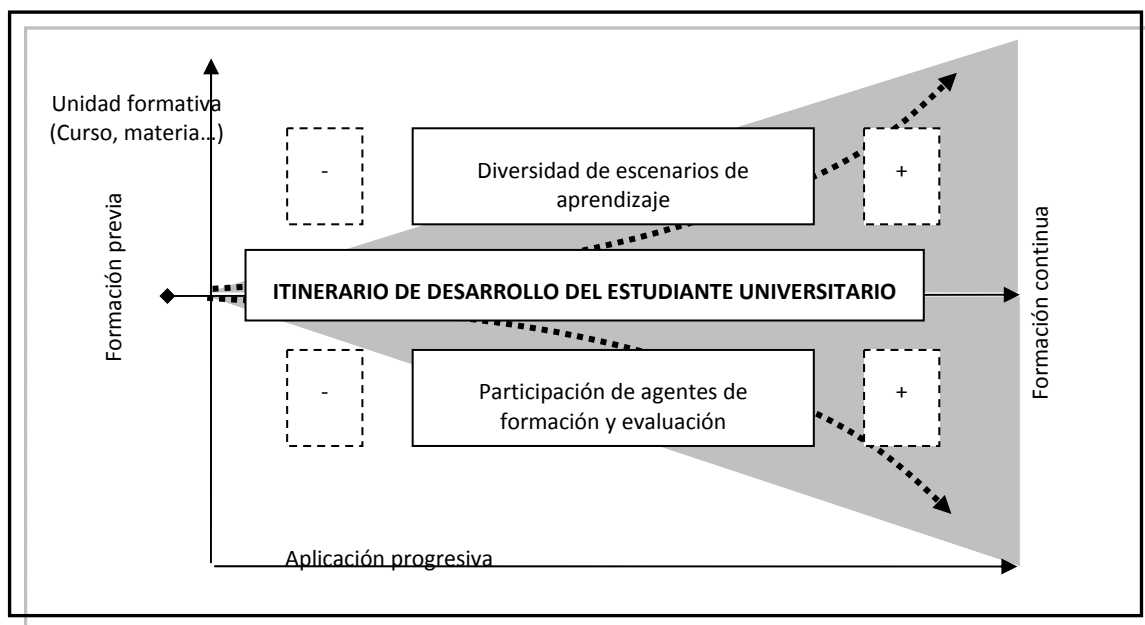
...Qué ocurría? que no queríamos sobrecargar a los profesores de las prácticas de los cursos previos porque eso está enmarcado en el nivel avanzado de la titulación y en el nivel intermedio deben ser prácticas altamente dirigidas, guiadas, supervisadas y esos profesores deben formar a todo el alumnado de la titulación, en la temática que le corresponde: infantil, salud mental, mayores en lo que fuera. Como estudiante tú eliges un ámbito de prácticas por cercanía o por temática. P36: C10CT-SAYVCyAICE-EG-M2.rtf - 36:3 [Qué ocurría que no queríamos s...] (3:3) (MJGSP).

En el Estudio de Casos se han recogido varias experiencias significativas. Lo que ocurre en la propuesta del Caso 10 es que responde claramente a la idea de itinerario de desarrollo del estudiante a través de la evaluación por competencias. La Figura 47 integra los conceptos y las relaciones mencionadas.

El diseño y la puesta en marcha a lo largo de los cuatro años de prácticas que desarrolla el Caso 10, responde a la idea de complejidad y progresión. Por una parte, los escenarios de aprendizaje se diversifican, se amplían cualitativamente, es decir se desplazan de las aulas a los espacios profesionales de las prácticas. Por otro lado, los agentes de formación y de evaluación que intervienen en esos escenarios se diversifican también y aumentan cuantitativamente a través de la intervención de expertos, consultores, de tutores de prácticas, por citar algunos. La finalidad de este cambio en relación al desarrollo del estudiante es favorecer el carácter independiente entre el conocimiento y el formador y exponer al estudiante frente al despliegue de su

autonomía y el compromiso creciente con su aprendizaje y su rol profesional. La importancia de considerar la gradualidad en las experiencias de formación y evaluación puede llegar a ser un factor decisivo en la consideración de los resultados que se alcanzan.

Figura 47: Itinerario de desarrollo del estudiante. Integración progresiva de la diversidad de escenarios de aprendizaje y de la participación de agentes en la formación y evaluación por competencias.



La reflexión sobre qué es lo que hace más exitosa una misma estrategia en un curso que en otro, por ejemplo, puede orientar la toma de decisiones para favorecer la calidad del aprendizaje y mejores resultados. A modo de ejemplo, esta pregunta se formuló en el Momento 1 al Coordinador del Caso 9, sobre la experiencia del ABP que en ese momento aplicaban, en forma simultánea, en primero y en quinto curso. Los factores de éxito señalados en la experiencia de 5º curso de ABP se integran en la Tabla 98.

Tabla 98: Resultados del Estudio de Casos: Itinerario de desarrollo del estudiante. Factores de éxito detectados considerando la gradualidad en la introducción de las experiencias de aprendizaje en el curriculum.

FACTOR DE ÉXITO	ARGUMENTOS SEÑALADOS EN LA EXPERIENCIA DEL CASO 9
EDAD	Los estudiantes de 5º curso en general, tienen más edad que los de primero. En consecuencia, a mayor edad, mayor cantidad de experiencias vitales y cognitivas ("más maduros").
COMPLEJIDAD DE LOS PROBLEMAS A RESOLVER	Se plantean problemas de mayor complejidad, favoreciendo un aprendizaje más profundo debido al mayor dominio de los conceptos, los procedimientos y las estrategias de resolución, por parte de los estudiantes.
MAYOR PERSPECTIVA PROFESIONAL	Los estudiantes del último curso han participado de prácticas, estancias en el extranjero a lo largo de los años de estudio. Sumado a este factor las asignaturas tienen un carácter más específico que las de primer año.
MAYOR FORMACIÓN DE TUTORES	Los tutores tienen amplia formación en el campo profesional y algunos de ellos han experimentado esta metodología de trabajo a través de estancias en el extranjero.
MAYOR CONOCIMIENTO GRUPAL	Los estudiantes del último curso llevan varios años trabajando juntos y están más entrenados en resolver cuestiones personales que puedan afectar la resolución del problema.

Estos factores que favorecen el mayor éxito del ABP en la aplicación del último curso del Caso 9 hacen pensar que probablemente esta estrategia obtenga una mayor “rentabilidad” (mayores y mejores resultados en los estudiantes con menor esfuerzo e inversión de tiempo) si se la aplica en los cursos más avanzados.

Lo afirmado en el párrafo anterior, no excluye la aplicación del ABP en los cursos iniciales o que se desarrollen estrategias complementarias a esta metodología de modo propedéutico. A continuación se recoge el registro del Vicedecano y coordinador del Caso 9 donde quedan referenciados los factores de éxito y, a título confirmatorio de los rasgos señalados, un profesor del Caso 10 sostiene “eso lo observamos en cuarto, porque ya trabajan y van solucionado sus problemas”.

Elementos que facilitan son: en primer lugar son estudiantes mucho más maduros, los problemas son mucho más integrados que en primero, tienen una perspectiva profesional clara, los tutores están más formados, etc. Todo confabula para que las cosas vayan bien, entre ellos se conocen. Eso es bueno y malo, porque hay odios que se han acumulado durante los años de universidad... En primero todo confabula para que vaya mal, para entendernos, pero yo soy claramente optimista de que las cosas van a mejorar... P28: C9-CT-VDyC-El-M1.doc - 28:37 [Elementos que facilitan son: e...] (63:63) (MJGSP).

Eso con los años de la titulación se superará. Y se supera con el trabajo eso lo observamos en cuarto, porque ya trabajan y van solucionado sus problemas P35: C10CT-P-EG-M2.rtf - 35:37 [Eso con los años de la titulac...] (50:50) (MJGSP).

D. La perspectiva de los estudiantes sobre su propio desarrollo

En las entrevistas grupales y los grupos de discusión mantenidos con los estudiantes, la reflexión sobre el propio desarrollo como estudiantes no es espontánea. Por el contrario, las preguntas se han tenido que reformular varias veces para obtener una respuesta sobre la toma de conciencia de la propia evolución o desarrollo. Una estudiante de cuarto curso del Caso 10 señala “Yo lo logré este año. Te das cuenta al final. Cuando te paras a pensar y lo observas”.

Cuando se pregunta por las diferencias entre las forma de trabajo a lo largo de los cursos, los estudiantes reconocen las diferencias (“No es la misma manera de que trabajas cuando llegas y ahora que estás en cuarto”) así como también la capacidad de realización que han ganado (“Ahora sabemos trabajar más independientes”) y el aumento de la responsabilidad que conlleva (“cada vez te piden cosas de mayor responsabilidad”). El siguiente registro del grupo de discusión llevado a cabo con estudiantes de 4º curso del Caso 10 ejemplifica e integra los aspectos señalados:

[Pregunta de inv.] Si se plantean niveles del trabajo en grupo... ¿cómo sentirían que vayan evaluando por niveles la adquisición de las habilidades?

[EST1] No es la misma manera de que trabajas cuando llegas y ahora que estás en cuarto. Ahora sabemos trabajar más independientes.

[Pregunta de inv.] ¿Son conscientes de esa evolución, de que van mejorando?

[EST1] Sí. Yo creo que cada vez te piden cosas de mayor responsabilidad.

[Pregunta de inv.] ¿Pero...¿ustedes son conscientes?

[EST2] Yo lo logré este año. Te das cuenta al final. Cuando te paras a pensar y lo observas.

[Pregunta de inv.] ¿Te ayudaría si te lo dicen?

[EST1] *Sí. Porque así te das cuenta de lo que estás haciendo mal y podrías cambiar cosas que estás haciendo mal en segundo y en tercero y que puedes ir mejorando.*

[EST2] *Si se fuera diciendo que te falta...las cosas buenas para motivarte y lo que falta para ir mejorando... P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:21 [Si se plantean niveles del tra...] (81:90) (MJGSP).*

Desde la perspectiva de los estudiantes se observan grandes diferencias entre los cursos académicos. En consecuencia valoran positivamente una preparación para el cambio (“el cambio es tan grande de un grado a otro que toda la gente tiene que prepararse”, “Vienes de una manera de trabajar en el Instituto que es muy distinta, es un cambio de un sistema a otro” C10-EST).

[Pregunta de inv.] *¿Lo ven como un agobio?*

[EST1] *Sí. Yo en primero es el más año que estaba más libre. Si tuvieras una preparación previa no irías tan agobiado. En los dos cursos siguientes son muchísimo más duros, pero más satisfactorios. Salvo algunas personas que había tenido experiencia en otra carrera, todos llegamos asustados. P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:24 [¿Lo ven como un agobio? A1. Sí...] (101:102) (MJGSP).*

Reconocen también que a pesar del aumento de la complejidad y de las demandas (“Yo en primero es el más año que estaba más libre...”, “En primero la mayoría de las asignaturas son básicas y no las asocias con la profesión” C10-EST), la satisfacción frente a los resultados es mayor (“los dos cursos siguientes son muchísimo más duros, pero más satisfactorios”, “...pero te acaba gustando”).

[EST2] *Cuando te pedían hablar en clase y que tienes que participa todos. Al principio decías “por Dios que no me mire a mí” estabas volteando hacia otro lado, ya ni levantabas la vista. Pero al final acabas hablando en clase, acabas haciendo tantas presentaciones, siempre tienes algo de nerviosismo, pero te acaba gustando. Pero el cambio es tan grande de un grado a otro que toda la gente tiene que prepararse. P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:25 [Cuando te pedían hablar en cla...] (102:102) (MJGSP).*

... [EST2] *En primero fue más teoría, hacerte con nuevos conceptos. Vienes de una manera de trabajar en el Instituto que es muy distinta, es un cambio de un sistema a otro.*

[EST1] *Presentar trabajos ante toda la clase. Tenías que preparar una presentación, no estás acostumbrada a hacerlo por hacerlo. En primero la mayoría de las asignaturas son básicas y no las asocias con la profesión. ¿Lo que es el proceso? he madurado profesionalmente y personalmente P37: C10CT-EST4-GD-M2.doc - 37:6 [¿La maduración de 1º a 4º año ...] (18:20) (MJGSP).*

Otro aspecto que reconocen los estudiantes es el cambio de rol del profesorado. El enfoque centrado en el aprendizaje lleva, tal y como se ha registrado en otros apartados, una mayor presencia de la figura del profesorado como orientador y esto es altamente valorado por los estudiantes. Asimismo, como se señaló más arriba sobre el Caso 4, por ejemplo, el seguimiento realizado por los profesores y las demandas de trabajo pueden haber “agobiado” a los estudiantes en los momentos iniciales de la implantación del grado pero es un aspecto que se irá ajustando con el tiempo (“aunque [los profesores] están encima de ti es por eso, no creo que sea por otra cosa”). Los estudiantes son concientes de este proceso de ajuste y observan que tendrá un carácter gradual, como señala una alumna en el grupo de discusión “Yo no creo que en tercero o cuarto estén tan pendientes todo el rato.”

De todas maneras el enfoque es mucho más dinámico, porque antes éramos más teóricos, no sé si creaba mejores profesionales, este método crea mejores

profesionales, que aunque [los profesores] están encima de ti es por eso, no creo que sea por otra cosa. Yo no creo que en tercero o cuarto estén tan pendientes todo el rato. P41: C4HU-EST-GD-M2.doc - 41:26 [De todas maneras el enfoque es...] (30:30) (MJGSP).

E. Estrategias para favorecer el desarrollo del estudiante a través de la evaluación por competencias

A partir del cambio que implica el modelo de formación y evaluación por competencias, se observa que algunos casos han comenzado a desarrollar estrategias organizativas para favorecer el desarrollo del estudiante a través del diseño de la titulación.

En el Caso 8, como se mencionó más arriba, el desarrollo de la autonomía no es un aspecto contemplado en el trazado de la evaluación por competencias. No obstante es una inquietud sobre la que se ha comenzado a reflexionar. Como expresa el Vicerrector, el estudio de los elementos o factores que favorecen la autonomía de los estudiantes supone considerar “si la autonomía depende de las capacidades de los estudiantes o de su organización”, y, en tal sentido, si se puede favorecer desde estrategias institucionales.

De pronto estamos viendo factores que favorecen o no, para conseguir eso y si la autonomía depende del alumno, de sus capacidades o depende de la organización. ¿Por qué? porque pueden elegir cosas y hacemos preguntas para ver si los factores condicionantes de la autonomía son positivos o no. P22: C8HU-VR-EI-M2.doc - 22:30 [De pronto estamos viendo facto...] (13:13) (MJGSP).

Se han identificado dos estrategias que favorecen el desarrollo del estudiante a través de aspectos concretos. La primera pertenece al Caso 3 y la segunda al Caso 9 y si bien se han presentado con anterioridad, se matizan aquí las características que se relacionan directamente con el itinerario de desarrollo del estudiante.

En primer término, el “contrato de aprendizaje” es una estrategia que se utiliza en algunas de las asignaturas del Caso 3. Consiste en que los estudiantes experimenten toda la secuencia formativa⁴⁰ de la asignatura y una vez que conocen la forma de trabajo, las demandas que requiere y los resultados que se esperan optan por un itinerario de evaluación continua (A) o final (B), según sus posibilidades y su realidad contextual (“Cuando lo ensayan todo, es cuando toman la decisión”). El conocimiento y la experiencia de las demandas de evaluación son clave para tomar una decisión razonada (“obviamente un estudiante que ya sabe no tiene mayores dificultades”). La opción la formalizan mediante un compromiso que se entrega a través del campus virtual (“El estudiante tiene que comprender que, al tomar decisiones, tiene que cumplir”). Una vez que el estudiante ha optado por uno de los itinerarios asume ese modelo de evaluación y sus consecuencias (“Cuando uno escoge un itinerario lo escoge

⁴⁰ En este tipo de asignaturas la secuencia formativa consiste en una clase magistral, trabajo autónomo y ejercicio autónomo. [Pregunta de investigación] Pueden cambiarse de la A a la B? (VD) No. No pueden cambiarse. Les damos un tiempo para organizarse qué itinerario escogen, que hayan experimentado las secuencias de trabajo. Clase magistral, trabajo autónomo y ejercicio autónomo. Cuando lo ensayan todo es cuando toman la decisión. Porque obviamente un estudiante que ya sabe no tiene mayores dificultades. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:46 [Pueden cambiarse de la A a la ..] (36:37) (MJGSP)

con todas sus consecuencias y si en algún momento decide abandonar pues abandona su evaluación”).

(...) Tienes que madurar bien qué es lo que tienes que hacer por tus convicciones por tus cuestiones personales. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:63 [Para nosotros la evaluación co...] (49:49) (MJGSP).

En segundo término se halló el portafolio como evidencia de la adquisición de las competencias transversales. En el Caso 9, los estudiantes del último curso deben presentar un portafolio a través del cual demuestran y argumentan la adquisición de competencias transversales. El portafolio, como documento escrito, consiste en que el estudiante expone razonadamente la adquisición de las competencias y adjunta tres evidencias para cada competencia transversal. Las evidencias deben ser el resultado de trabajos previos realizados en las asignaturas y seleccionados en función del aumento cualitativo del dominio de sus competencias (“argumentan su propio crecimiento” C9-P2). En cierta medida, el portafolio es utilizado como estrategia de autoevaluación y favorece la formación integral y la responsabilidad del estudiante sobre su aprendizaje.

Los alumnos en 5º hacen lo que se llama portafolio, hace a la idea de la formación integral. Pues tienen que preparar una reflexión en competencias transversales y cómo las han ido mejorando. Al acompañarlas con el material que ellos mismos han elaborado argumentan su propio crecimiento. P25: C9-CT-P2-EI-M1.doc - 25:15 [Los alumnos en 5º hacen lo que...] (10:10) (MJGSP).

11.4.2. El trabajo de los estudiantes

De los cuatro casos que participaron en el Momento 1 del estudio [M1], sólo tres desarrollaron instrumentos para conocer la carga de trabajo de los estudiantes. En el Caso 12 se aplicó una plantilla informática a una muestra de 20 estudiantes. La finalidad principal fue conocer la distribución general del tiempo sobre el tipo de actividad (presencial, dirigida o autónoma) para evitar “cuellos de botella” [“Mayor coordinación con otros profesores para evitar cuellos de botellas entre los trabajos a entregar por los alumnos” (C12-P1)].

...Contabilizar el tiempo de dedicación mediante el diseño de una plantilla informática, distinguiendo el tipo de actividad y dedicación: presencial, dirigido, estudio, etc. Fueron 20 estudiantes que fueron enviando la información, estamos viendo cómo recoger y elaborar estos datos. El tema es que lo hemos hecho los propios profesores, sin mucho soporte y entonces... se hace lo que se puede... P 6: C12HU-CyCI-EI-M1.doc - 6:26 [Contabilizar el tiempo de dedi...] (32:32) (MJGSP).

El Caso 9 desarrolló un seguimiento similar, enfocado fundamentalmente a identificar qué asignaturas demandaban más tiempo en vistas a la elaboración del futuro currículo de la titulación de Grado [“Nosotros estamos trabajando sobre cuántas horas reales, cuánto trabajo se les está pidiendo ahora realmente de clase y tal, tienen cada una de nuestras asignaturas en el plan actual” (C9-CT)]. Por último el Caso 2, a iniciativa del equipo de trabajo de la titulación, aplicó unas encuestas en algunas asignaturas. Esta aplicación no se desarrolló de forma generalizada, como se efectuó en el Caso 9, sino que pretendió conocer el tiempo que requerían las tareas y actividades puntuales. Según lo expresa un profesor [P3] de la titulación, la dispersión de resultados, en relación al cálculo efectuado por el profesorado, resultó “kafkiano” y

la utilidad poco relevante [“tenemos para un trabajo calculado para 2 o 3 horas, resultados que van de una hora hasta 7-10 horas... es muy Kafkiano...resultados... tan dispares fueron los resultados que no nos servían para nada....” (C2-P3)]. En consecuencia, “controlar un poco más la carga de trabajo” continúa siendo un tema pendiente para la mayor parte de los Casos.

Como se ha observado en los casos que participaron en el primer momento del estudio de campo [M1], dos aspectos a diferenciar en relación al cálculo de la carga de trabajo son, por una parte, lo que requiere cada tarea o actividad en concreto y, por otra parte, distribuir el tiempo de trabajo, de preparación y de estudio a lo largo del calendario académico.

El trabajo de los estudiantes se vincula a dos aspectos principales. El primero en relación a la cantidad de trabajo que significa (la carga de trabajo) y sus consecuencias para la gestión y la planificación curricular. Esta perspectiva responde más a una preocupación del profesorado y los responsables académicos pero está presente también en los estudiantes. El segundo aspecto se relaciona estrechamente con el tiempo de dedicación al estudio por parte de los estudiantes y los factores que lo afectan.

Con respecto al trabajo de los estudiantes visto como “carga de trabajo” la visión general de los informantes es que es un tema serio a trabajar y que, a su vez, es difícil de objetivar. Así lo expresa un profesor del Caso 9: “no controlas el esfuerzo que le está poniendo el estudiante ni las horas invertidas”.

El modelo de aprendizaje por competencias es más global e integrador que el aprendizaje con énfasis en lo académico en consecuencia, su evaluación requiere que se consideren aspectos más amplios. En este sentido, los informantes reconocen la complejidad de medir o anticipar el trabajo que requiere una tarea.

Las consecuencias que conlleva un cálculo inadecuado del trabajo del estudiante, según la información obtenida, pueden ser agrupadas bajo tres aspectos, como se expresa en la Tabla 99:

Tabla 99: Resultados del estudio de Casos. Consecuencias del cálculo inadecuado de la carga de trabajo de los estudiantes.

CONSECUENCIAS DEL CÁLCULO INADECUADO DE LA CARGA DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES	APORTES DE LOS INFORMANTES
FAVORECE SITUACIONES DE ESTRÉS PARA LOS ESTUDIANTES Y SOBRECARGA DE TRABAJO PARA EL PROFESOR. Sobrecarga de trabajo tanto para el profesor como para los estudiantes. Estrés emocional e imposibilidad de desarrollo profesional.	“Si no está bien medido creas problemas de estrés e incompatibilidad entre los estudiantes y otro tipo de cosas que se detectan” (C9-P1). “A diferencia de otros grados que se están aprobando vimos que había muchas asignaturas y la dispersión del alumno era tremenda, en el momento que el alumno tenía que hacer trabajos no podía con todos porque tenían demasiados frentes abiertos” (C4-CTyVD). “Yo lo dije en una reunión de Departamento, me niego a que esto se convierta en un colegio, donde cada semana tienen que entregar un trabajo” (C4-P6). “Al final el alumno acababa agotado no sólo en esta asignatura sino en todas” (C5-CI).

**CONSECUENCIAS DEL CÁLCULO INADECUADO
DE LA CARGA DE TRABAJO DE LOS
ESTUDIANTES**
APORTES DE LOS INFORMANTES
**FAVORECE INCOMPATIBILIDAD O
SUPERPOSICIÓN DE TAREAS**

Se dan “cuellos de botella”, no se logran equilibrar las actividades de evaluación, el peso ni la distribución temporal de las mismas.

“Intenté que en la evaluación final todo estuviese reflejado, no sólo una actividad memorística, sino que en todos los trabajos y que todas las actividades estuvieran reflejadas en la calificación final. (...) A lo mejor por mi parte, les dejaba tiempo pero ese tiempo lo ocupaban para otras cosas...” (C5-CI).

“Si durante dos semanas le dedicas a una asignatura ves y ves el tiempo que no dedicas a otras asignaturas...es una mala gestión del tiempo” (C1-EST).

“[VD] Esta es una tarea por conseguir. Porque los estudiantes nos dicen que hay determinados momentos en el año en que coinciden” (C3-DDyVD).

**DIFICULTA LA SIGNIFICATIVIDAD DEL
APRENDIZAJE.**

La cantidad de demandas favorece la confusión entre lo prioritario y lo accesorio y la mala gestión del tiempo y del esfuerzo. Decaen la motivación y el interés debido a la desorientación.

“...Eso es más para la tarea, pero no trabajas para tu aprendizaje” (C1-EST).

“Entiendo que la naturaleza de cada asignatura sea diferente, (...) la evaluación sea más continuada y ha provocado que no se hayan dado cuenta de lo que tienen que hacer para esta asignatura. No a la hora de evaluar sino en el funcionamiento” (C4-P6).

A partir de aquí, en el Momento 2 [M2] se han hallado nuevos resultados. En el Caso 3, por ejemplo, se ha logrado comprobar y “ajustar el tiempo” de dedicación a cada tarea, pero queda pendiente aún la distribución equilibrada de las actividades a lo largo del curso. La estrategia empleada para lograr ajustar el tiempo de dedicación ha sido el seguimiento del “esfuerzo invertido y las dificultades de los estudiantes en las distintas actividades”. La guía docente recoge el tiempo de trabajo planificado y se contrasta con un informe que entregan los estudiantes junto con los trabajos [“le pedimos un reporte y una información de cuánto realmente han invertido”. Luego al efectuar la devolución de los resultados los profesores hacen un informe como se detalla a continuación:

(...) les damos el feedback de donde han encontrado más dificultades y en qué cosas han encontrado más facilidades y el tiempo que han invertido y luego ya sobre el trabajo específico, pues la información por escrito, porque esto sirve para preparar una prueba global y el ajuste es exacto, ¡ni hecho con calculadora! Estamos con los promedios exactos, es verdad que en este proceso se han ido ajustando los tiempos, pero el alumno medio, invierte el tiempo que prevemos que necesita este trabajo. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:35 [Hemos ido siguiendo esfuerzo i...] (30:30) (MJGSP).

Por otra parte, en el Caso 8 se han desarrollado a iniciativa del rectorado, una serie de fichas para ajustar el calendario de trabajo de los estudiantes. La característica central del trabajo desarrollado en este Caso es que, una vez establecido y consensuado, el calendario es inamovible y se presenta a los estudiantes al inicio de cada semestre. En opinión del Coordinador de la titulación del Caso 8, este aspecto no es respetado en todos los cursos.

Pedíamos a los profesores una serie de fichas para saber cuándo pedían trabajos, si eran individuales, si eran grupales fechas de entrega para evitar cuellos de botella y luego presentar a los alumnos al principio de cada semestre el calendario de actividades, el sistema de evaluación y que es lo que tenía que hacer. Nadie podía salirse del guión, en ningún caso el profesor podía haber iniciado el curso y mandar un trabajo que no estuviera previamente programado y consensuado con el resto del profesores y eso hay cursos en los que lo hacemos bien y cursos no, que bajamos

un poquito y pasamos de estos detalles, pero lo hemos conseguido. P18: C8-HU-C-EI-M2.doc - 18:41 [pedíamos a los profesores una ...] (10:10) (MJGSP).

Consecuencias del análisis de la carga de trabajo del estudiante. Del análisis de los datos sobre la carga de trabajo de los estudiantes se desprenden cuatro cuestiones relacionadas a la cantidad, la calidad, la relevancia y la pertinencia

- La dispersión del rendimiento por la cantidad de asignaturas
- El tiempo dedicado no es directamente proporcional al rendimiento académico.
- La falta de cultura de trabajo autónomo y de gestión del tiempo de los estudiantes

Con respecto a la cantidad de trabajo para favorecer la adquisición de las competencias, se halla que en algunos casos, la cantidad de asignaturas dispersa el rendimiento de los estudiantes. Esto significa que al aumentar las demandas de trabajos en cada asignatura los estudiantes reparten sus esfuerzos entre ellas. Por ejemplo en el Caso 4 se identifica que uno de los principales problemas en el diseño curricular era la cantidad de asignaturas distintas. La coordinadora de la titulación y el vicedecano de calidad consideran necesario reducir la cantidad de asignaturas para evitar la dispersión del rendimiento académico de los estudiantes [“son asignaturas más grandes para reducir la dispersión para que el alumno se pueda concentrar”]. Los profesores del grado [P2, P3 y P6], por su parte entienden que el problema de medir el tiempo y la carga de trabajo se ha visto sobredimensionado porque muchos colegas han interpretado que el nuevo modelo formativo supone una mayor cantidad de trabajo y de actividades de evaluación para los estudiantes. Los estudiantes del Caso 4, por su parte, afirman que la cantidad de trabajo es excesiva aún cuando, como en el caso de la estudiante cuyo testimonio se recoge, se haya adoptado cursar en forma parcial para combinar los tiempos y poder responder a su realidad laboral. Se observa que esta realidad también está presente en el Caso 1.

Todos los trabajos que han hecho y el tiempo y otro es cómo lo mide. P42: C4HU-P2yP3-EG-M2.doc - 42:13 [Todos los trabajos que han hec...] (30:30) (MJGSP).

Yo ahí por ejemplo un problema que veo es que hay profesores que piensan que hay que evaluar continuamente hay que ponerles continuamente tareas, tareas breves cada semana. Eso hace que el alumno se centre mucho en esa asignatura porque le está pidiendo mucho en ese momento, pero impide que se impliquen más en otras asignaturas porque estás tratando de que se responsabilicen. P44: C4HU-P6-EI-M2.doc - 44:13 [Yo ahí por ejemplo un problema...] (20:20) (MJGSP).

...[nos hacen]Trabajar muchísimo, pero es demasiado trabajo. Creo que a nosotros nos perjudica por la cantidad de horas que hay que dedicarle. Está claro que hay que tener trabajo autónomo en casa, pero no es compatible con el trabajo. Lo estoy haciendo en forma parcial pero tenía que haber escogido menos asignaturas. P41: C4HU-EST-GD-M2.doc - 41:2 [Trabajar muchísimo pero es dem...] (3:3) (MJGSP).

Però amb el temps que tenim que dedicar a cada una de les assignatures, al final acabes dediquen pocs temps P45: C1HU-EST-GD-M2.doc - 45:17 [Però amb el temps que tenim qu...] (22:22) (MJGSP).

El empleo de un mayor tiempo de dedicación no se relaciona directamente con la obtención de mejores resultados. Esta conclusión pertenece al análisis efectuado en el Momento 1 por el equipo de profesores del Caso 2 que, tal y como se comentó más arriba, habían aplicado unos cuestionarios para conocer la carga de trabajo en los estudiantes de la que en ese momento era una diplomatura.

Los alumnos que empleaban más tiempo no se relacionaban con los de mejores resultados, por lo cual no era relevante tampoco. Se entiende que puedes ser más resolutiva, más capaz, o más organizado, por ejemplo, o más reflexivo... P10: C2HU-P3-EI-M1.doc - 10:25 [Los alumnos que empleaban más...] (27:27) (MJGSP).

La distribución del tiempo en función de las actividades propuestas define un modelo de trabajo que es percibido de forma diferente según los estudiantes.

De todas formas hay una dificultad para los estudiantes y es el de estudiar al día. Hay estudiantes que han dicho que “les ha sido estupendo porque les ha ayudado a organizarse mejor”, frente a otros que no quieren estudiar antes y dicen “ya veré cuando comiencen [los exámenes]” en ese momento es cuando se les acumula un poco porque lo han dejado atrás, y es cuando comienzan a tirar los balones... P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:43 [De todas formas hay una dificu...] (33:33)

La forma de percibir las demandas de trabajo o evaluación efectuadas condiciona las respuestas y el aprovechamiento del aprendizaje.

[pregunta inv.] ¿Cómo respondieron los estudiantes a eso?

Unas veces bien y otras no tanto. Dependiendo del cansancio, en las otras asignaturas también tenían su trabajo. Al final el alumno acababa agotado no sólo en esta asignatura sino en todas. Ellos respondían muy bien al no venir a clase, ellos lo veían muy cómodo, pero no se daban cuenta de la carga que eso tenía. Había veces que yo dejaba un tema para discutir en clase y traía material y eso les parecía muy bien. Pero yo veo que no se tomaban en plan exigente. P12: C5HU-CI-EI-M2.doc - 12:15 [¿Cómo respondieron los estudian...] (13:15) (MJGSP).

Un elemento para reflexionar a partir de la carga de trabajo es que una proporción desequilibrada de actividades de formación y evaluación no favorece el desarrollo de las competencias ni la obtención de resultados. Por lo cual se hace necesario incorporar mecanismos para conocer, revisar y ajustar la planificación del trabajo del estudiante conforme avance en la titulación.

La evaluación de las competencias a través del trabajo autónomo. Existe una necesidad de graduar y planificar para educar en la autonomía desde el primer año. “Esto suponía que el trabajo autónomo tú tenías que planificarlo y preverlo como carga de trabajo del estudiante” las asignaturas se revisan y se diseñan considerando, “los objetivos que el estudiante tenía que conseguir de manera complementaria trabajando de manera no presencial, de manera tutorizada y guiada”

La necesidad de graduar se ve facilitada por la organización y gestión más eficiente de la carga de trabajo, por ejemplo en el Caso 3 una estrategia para mejorar la gestión del tiempo de trabajo autónomo, aplicada desde el vicerrectorado fue colocar un becario que estableciera el mapa de trabajo de los estudiantes.

...a ver pasamos de un centrado al profesor a centrado al alumno, en eso, no sólo piensas en lo que haces como profesor, sino que piensas lo que hace el alumno. Esto está planificado en las guías docentes. Esto suponía que el trabajo autónomo tú tenías que planificarlo y preverlo como carga de trabajo del estudiante. Con esos criterios se revisaron los contenidos y las asignaturas para ajustarlas a la carga presencial que iba a tener, cada asignatura y para estimar dentro de ellos los objetivos que el estudiante tenía que conseguir de manera complementaria trabajando de manera no presencial, de manera tutorizada y guiada. Se diseñaron guías docentes para todas las asignaturas entendiendo la diferencia entre la guía docente y el plan que teníamos antes en esta consideración de no presencial del estudiante y la planificación de este trabajo porque la planificación consiste en que por semanas les vas indicando y les vas calendarizando lo que esperas que hagan:

lectura, trabajo individual además de la presencialidad y lo que quieres que hagan. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:31 [...a ver pasamos de un centrado...] (28:28) (MJGSP).

¿Y la superposición de las asignaturas?

Esta es una tarea por conseguir. Porque los estudiantes nos dicen que hay determinados momentos en el año en que dicen que coinciden. Sin embargo el año pasado el vicerrectorado nos apoyó con una becaria -muy escaso apoyo- para tener feedback para saber lo que pasaba con la titulación. Lo que hizo fue hacer un calendario a partir de las guías docente, hizo un calendario a partir de las dificultades que los estudiantes decían “se nos solapa” y que decían tener mucho trabajo, en pruebas en entrega de trabajos etc. pues ella hizo un calendario y se observaban los solapamientos y lo hizo a partir de lo que cada profesor había puesto en sus guías. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:37 [¿Y la superposición de las asi...] (31:32) (MJGSP).

El trabajo autónomo supone una mayor planificación de la docencia, requiere una mayor coordinación tanto interna como externamente. Internamente supone ligar la “secuencia” del aprendizaje combinando las lecciones magistrales con las tutorías y el trabajo autónomo. Externamente, supone distribuir no sólo la carga de trabajo, sino las estrategias para favorecer el desarrollo armónico de las competencias. Por ejemplo, tal y como señala el Vicedecano y profesor del Caso 9 “si todas las asignaturas hicieran que todos los estudiantes realizaran una presentación, quedarían desbordados”.

Aumentan los trabajos y aumenta la propia planificación de la asignatura. Porque no es lo mismo llegar y dar una clase magistral que llegar una clase magistral, trabajo autónomo ejercicio grupal y vuelta a lección magistral, este ejercicio lo tienes que preparar y luego la suma de trabajo los tienes que corregir y para que el estudiante complete esta secuencia has de planificar, qué tiene que hacer en el trabajo autónomo, dar lecturas obligatorias, dar análisis individual al grupo. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:57 [Aumentan los trabajos y aument...] (45:45) (MJGSP).

En este caso vigilamos para que no haya una carga excesiva de alumnos, si todas las asignaturas hicieran que todos los estudiantes realizaran una presentación quedarían desbordados. Al margen de esto, esta es una línea de fomento de las competencias transversales. Que es muy humilde, dentro de cada una. P30: C9-CT-VdYP-EI-M2.doc - 30:4 [En este caso vigilamos para qu...] (12:12) (MJGSP).

Uno de los temas que tenemos es potenciar la autoevaluación, para responsabilizar de alguna manera al alumno en su trabajo. Tiene que haber un trabajo personal que de alguna manera conozcan su evaluación. P42: C4HU-P2yP3-EG-M2.doc - 42:4 [Uno de los temas que tenemos e...] (14:14) (MJGSP).

Eso ha costado este año, ha habido asignaturas en el primer trimestre, donde los profesores los han llevado muy de la mano y les han metido mucho trabajo y se han quejado. A finales de diciembre se han dado cuenta de que no habían hecho nada y les ha entrado pánico. Este cuatrimestre creo que por un lado lo van siguiendo pero se van descolgado más. P42: C4HU-P2yP3-EG-M2.doc - 42:5 [Eso ha costado este año, ha ha...] (15:15) (MJGSP).

La satisfacción frente al aprendizaje es muy alta por parte de los estudiantes y un poco menos por el profesorado, por ejemplo tras una experiencia de innovación en el Caso 11 el Coordinador del Grado expresa que los “alumnos tenían un grado de satisfacción alto, los profesores un poco menos”.

Las expresiones “trabajaron muchísimo, “incorporaban menos conocimientos positivos concretos”, recogen la idea existente entre el profesorado de que hay una disminución del volumen de conocimiento, no obstante, lo aprendido es más

significativo y genera más autonomía “en volumen conocían menos, pero lo que conocían, lo conocían mejor”, “desarrollaban capacidades adicionales a la mera acumulación de conocimientos”, “lo habían aprendido mejor”, “habían desarrollado mucha capacidad de auto aprendizaje y satisfacción”. Probablemente sea por la persistencia del modelo centrado en la enseñanza que, tal y como lo expresa el Coordinador del Caso 11 “el profesor tiene esa tendencia a pensar de que el cerebro del alumno es un espacio donde debes meter cosas y si no es así fracasas”.

[¿Los estudiantes en estas asignaturas tuvieron mayor rendimiento?] Es una valoración subjetiva de los propios alumnos y de los profesores no está cuantificada. La sensación de los propios alumnos es que trabajaron muchísimo que incorporaban menos conocimientos positivos concretos, desarrollaban capacidades adicionales a la mera acumulación de conocimientos, que había sido tradicionalmente el baremo, del objetivo de la formación. P 5: C11CT-CT-EI-M2.doc - 5:42 [¿Los estudiantes en estas asig...] (25:26) (MJGSP).

[¿Los profesores qué decían?] Trabajaron mucho más, en volumen conocían menos, pero lo que conocían, lo conocían mejor. Los profesores decían lo mismo: han trabajado más, también que saben menos negativamente, porque era una pérdida sustancial, pero reconocían que era cierto que lo que habían aprendido mejor y que habían desarrollado mucha capacidad de auto aprendizaje y satisfacción. En alumnos tenían un grado de satisfacción alto, los profesores un poco menos. También el profesor tiene esa tendencia a pensar de que el cerebro del alumno es un espacio donde debes meter cosas y si no es así fracasas...el nivel de satisfacción era mayor P 5: C11CT-CT-EI-M2.doc - 5:43 [¿Los profesores qué decían? Tr...] (27:28) (MJGSP).

En el caso de la experiencia del Caso 3, que los estudiantes pudiendo optar entre los itinerarios de evaluación, escojan el de la evaluación continua de carácter formativo por la significatividad y la facilidad del aprendizaje, es un indicador del cambio de modelo y de la satisfacción frente al trabajo.

El indicador más potente para saber que algo ha cambiado es que los estudiantes están en el itinerario A respecto a los otros. Te digo las dos principales razones del discurso es: “aprendo más y me es más fácil aprender”. P11: C3HU-DDyVD-EC-M2.doc - 11:50 [El indicador más potente para...] (41:41).

11.5. A modo de síntesis: La evaluación por competencias en el contexto universitario español

El Estudio de Casos evidencia que las diversas concepciones de competencias influyen en las oportunidades de aprendizaje y en las actividades de evaluación que promueve el profesorado, también en la visión institucional para integrar el enfoque por competencias.

La percepción fragmentada, mecanicista y dicotómica de las competencias genera resistencias que dificultan la integración del enfoque en el currículo universitario. Los Casos en los que predomina una visión de las competencias desde la *excelencia* o como un *sello institucional*, entienden que la formación del estudiante es un itinerario gradual. En consecuencia, realizan grandes esfuerzos organizativos y didácticos alineando el proceso formativo para que sus graduados se integren con éxito en el ámbito profesional.

Por otro lado, el profesorado innovador, que ha integrado las competencias en la evaluación, reconoce la dificultad que tienen los estudiantes en dar el *salto cualitativo* entre los niveles de desempeño de las competencias. Esto supone una modificación en la concepción que el estudiante tiene sobre sus capacidades y los resultados esperados para su desempeño, aspecto importante en la construcción de su itinerario de desarrollo.

La integración de los resultados de las categorías halladas en el Estudio de Casos se presenta a través de la Figura 48 (en la página siguiente).

Diseño y desarrollo de la evaluación. La definición de las competencias y su trazado se presentan como un ejercicio necesario y complejo. Necesario puesto que es el único camino para evidenciar, a título declarativo, las competencias que se promueven y la forma en la que se integran en el desarrollo curricular de la titulación. Complejo, puesto que, acontece dentro de la dimensión cultural de la institución y se ve afectada por sus variables. Complejo, por otra parte, por la dificultad integrar el enfoque por competencias a través de las disciplinas.

En relación a la *definición de competencias*. La *definición de competencias* es la relación o el listado de competencias que tiene una institución, titulación o programa, no constituye aún el *mapa*. En las titulaciones se han identificado factores que intervinieron en forma positiva, como por ejemplo: innovaciones previas, participación en proyectos o experiencias piloto, participación en la elaboración de los Libros Blancos, entre otros.

Asimismo se hallaron cuatro formas de definir las competencias según las fuentes de referencia utilizadas y los procesos desarrollados. Estas variables permiten observar la participación de diferentes agentes educativos y la mayor o menor validación externa con la que se ha contado para definir las competencias. Estas formas de definición delimitan procesos de consulta más permeables a las necesidades del contexto y otros más endogámicos. La Tabla 100 (ver páginas siguientes), integra la relación entre las fuentes consultadas para la definición de competencias y los procesos que se desarrollaron. La ampliación de estos resultados se recoge en el apartado 11.3.1.

La definición de competencias, dado que es requisito de toda titulación acreditada en el contexto español, está presente en todos los Casos del estudio, sin embargo el enfoque asumido para llevarla a cabo ha marcado profundas diferencias en la integración, como se mencionará en las conclusiones.

Figura 48: Dimensiones del cambio conceptual que origina el enfoque por competencias en la universidad.

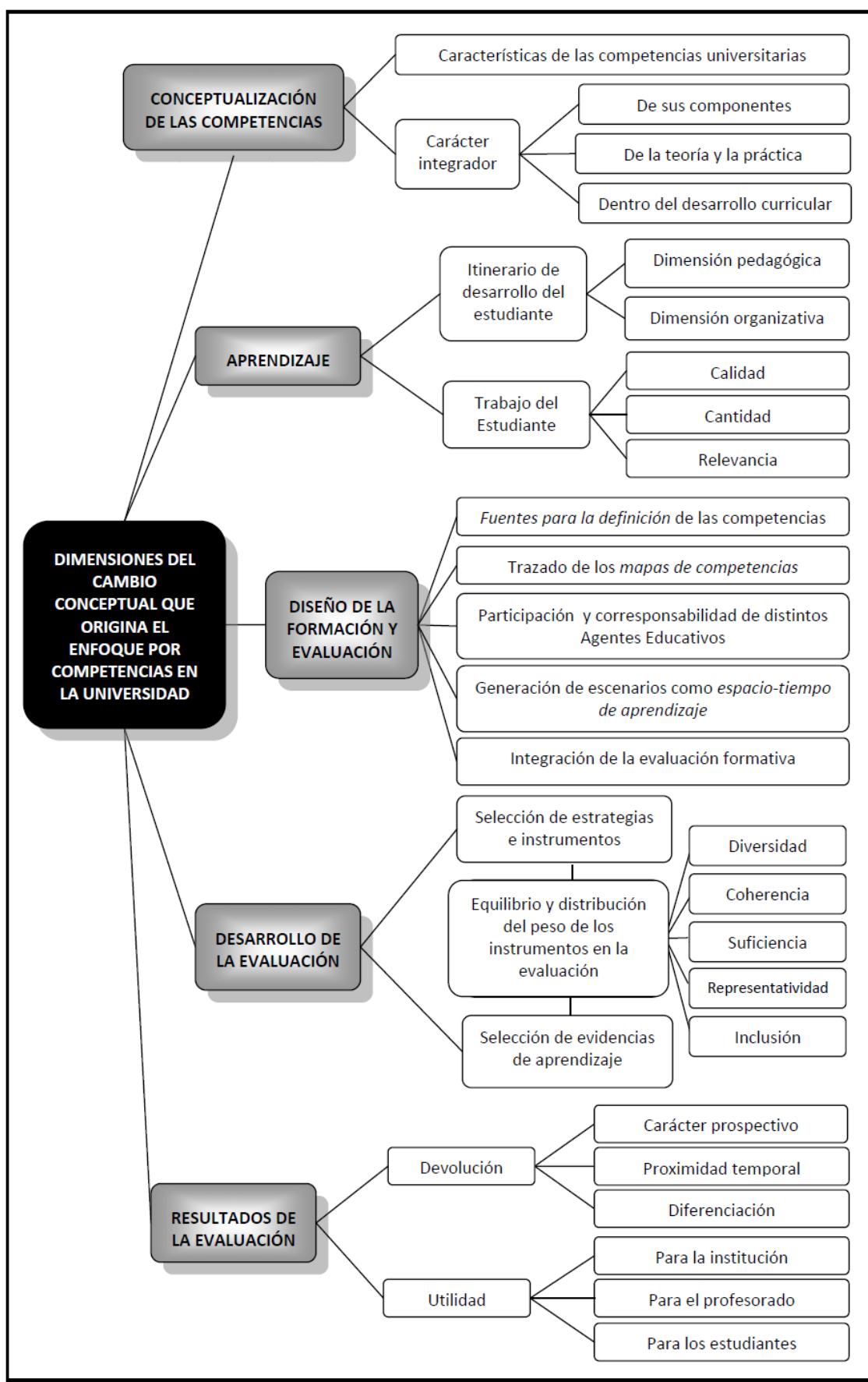


Tabla 100: El proceso de definición de las competencias en los distintos casos de estudio: Tipos de fuentes empleadas y características de los procesos utilizados.

↑ PARTICIPACIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS EXTERNOS - + PARTICIPACIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS EXTERNOS	TIPOS DE FUENTES CONSULTADAS	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS		
		-	VALIDACIÓN EXTERNA	+
	Selección a partir de las competencias más valoradas en las asignaturas vigentes en el título previo y de documentos institucionales.	CASO 1 / CASO 7 CASO 2 / CASO 5	CASO 12 CASO 11 / CASO 6	CASO 3 CASO 4 / CASO 8 / CASO 9 / CASO 10
	Documentos de referencia elaborados en las áreas (por ejemplo el área de Didáctica y Organización Escolar -DIOE- el área de Biología, Filología, etc.).			
	Documentos Nacionales de referencia (por ejemplo los Libros Blancos, Reales Decretos...).			
	Grupos de innovación propios de la Facultad o de la Universidad (por ejemplo en aprendizaje cooperativo, en ABP, portafolio del estudiante).			
	Redes de innovación inter-universitarias.			
	Agentes Externos (Colegios profesionales, graduados, asociaciones, estándares internacionales, niveles oficiales de idiomas).			

Como puede observarse en la Tabla 100 a medida que aumentan las fuentes de consulta utilizándose referentes externos, se concretan procesos más participativos. En estos procesos se han desarrollado grupos de discusión, entrevistas, cuestionarios de validación de los perfiles, entre otros.

Los resultados del Estudio de Casos permiten identificar cuatro estadios de integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de Grado del contexto español.

ESTADIO 1. CARÁCTER DESCRIPTIVO SIN CONCRESIÓN: Existe una descripción de las competencias y de los resultados de aprendizaje, indispensables para la acreditación del programa formativo. No obstante, las competencias no se han trazado, es decir, no se han definido niveles de logro ni se han identificado sus descriptores. Pueden existir experiencias de aprendizaje basadas en competencias con carácter innovador, pero aisladas del proyecto general de la titulación. En consecuencia, no tienen impacto global como modelo formativo. El profesorado en este estadio se caracteriza por dar dos tipos de respuestas: está mínimamente familiarizado con la terminología y reconoce las limitaciones y la necesidad de formarse en el nuevo modelo, o, por otro lado, se presenta con una actitud muy crítica con respecto al enfoque por competencias y sus posibilidades pero no ha avanzado en experiencias concretas. Las titulaciones no han promovido acciones concretas de tipo formativo para favorecer la integración de las competencias. En consecuencia, la evaluación por competencias no es una realidad en este estadio, no se encuentra integrada efectivamente, es parte del proyecto de trabajo en forma declarativa. En el Estudio de Campo se han identificado cinco Casos que responden a las características de este estadio.

ESTADIO 2. CARÁCTER DIFUSO Y AISLADO: Existe una descripción de las competencias y de los resultados de aprendizaje, indispensables para la acreditación del programa formativo. El trazado de las competencias no tiene carácter institucional, es decir, no se han definido niveles de logro ni se han identificado sus descriptores como parte del proyecto de la titulación. Existe un mapa para promover y evaluar algunas

competencias desarrollado por equipos de profesores o grupos de innovación, aislados, por cursos o áreas específicas. En consecuencia, el trazado tiene un carácter difuso, no conocido ni compartido por todo el profesorado. Parte del profesorado desarrolla un trabajo innovador por asignaturas, con experiencias aisladas pero consolidadas, está familiarizado con la evaluación por competencias. La participación en acciones formativas ha sido por iniciativa del mismo profesorado, no se ha contado con estrategias institucionales de formación consolidadas en el tiempo. En consecuencia, en este estadio la integración de la evaluación por competencias es mínima, sin embargo existe una sensibilización frente al modelo. En el Estudio de Campo se han registrado cuatro Casos que responden a las características de este estadio.

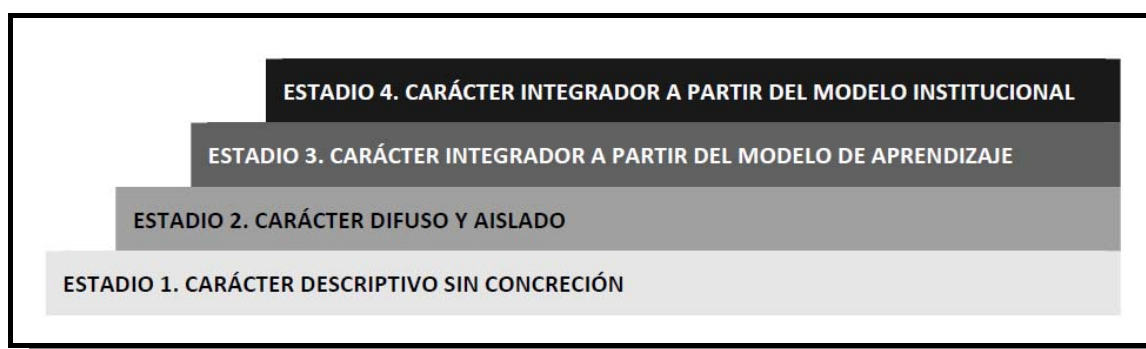
ESTADIO 3. CARÁCTER INTEGRADOR A PARTIR DEL MODELO DE APRENDIZAJE: Existe una descripción de las competencias y de los resultados de aprendizaje. El trazado de las competencias no tiene carácter institucional, sino que en el contexto de la titulación se han definido algunos niveles de logro. Existe un mapa básico de las competencias, sin sistematizar los niveles de adquisición. La integración de las competencias se da a través de un modelo de aprendizaje por competencias, bien definido, conocido y compartido en el contexto de la titulación. La evaluación por competencias queda integrada en el nivel de los cursos, sin extenderse aún a la titulación completa, por carecer de descriptores generales. Con el fin de promover la formación y la evaluación por competencias se contempla la participación de diferentes agentes, se extienden e incorporan nuevos escenarios de formación y evaluación, se combinan modalidades de evaluación (co-evaluación, autoevaluación, hetero-evaluación). En este estadio el profesorado identifica la necesidad de promover y acompañar al estudiante en el desarrollo de su autonomía como condición necesaria para la adquisición de competencias. Asimismo identifica claramente los factores de éxito que influyen en el aprendizaje y evaluación por competencias. El profesorado y los responsables de la gestión académica se hallan muy sensibilizados con el enfoque por competencias, se identifican con claridad las dificultades del modelo y se desarrollan acciones remediales. El profesorado ha participado en acciones formativas promovidas por la institución. En consecuencia, en este estadio, la evaluación por competencias se encuentra integrada en el nivel de la titulación o programa a partir de un modelo de aprendizaje asumido colectivamente. En el Estudio de Campo se han identificado dos Casos que responden a las características de este estadio.

ESTADIO 4. CARÁCTER INTEGRADOR A PARTIR DEL MODELO INSTITUCIONAL: Existe un trazado de las competencias con carácter institucional, se han definido los niveles de logro y los descriptores. La integración de las competencias adquiere un *carácter formal*, se da a través de un modelo institucional claramente definido. La estrategia de integración del enfoque por competencias ha sido de arriba hacia abajo (*top-down*), para tal fin se conforman equipos de innovación. Asimismo se desarrollan acciones formativas destinadas a sensibilizar y formar al profesorado. Se llevan a cabo estrategias de seguimiento de la implantación de la evaluación: por ejemplo calendario de evaluaciones, control de la carga de trabajo de los estudiantes, entre otras. Se desarrollan módulos específicos de formación en determinadas competencias. Se reconoce la necesidad de hacer una evaluación de impacto una vez finalizado el período formativo. Se identifica la necesidad de promover y acompañar al estudiante en el desarrollo de su autonomía sin embargo, es un aspecto difícil de asegurar en el

trazado. En consecuencia, en este estadio, la evaluación por competencias adquiere un carácter institucional asociado al proyecto educativo, el profesorado asume el proyecto institucional. En el Estudio de Campo se ha identificado un Caso que responde a las características de este estadio.

Los estadios descritos no son clasificaciones estancas de los Casos estudiados, sino que permiten percibir las formas bajo las que se desarrolla la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones del actual contexto español y los factores que intervienen. Asimismo, la ubicación de los Casos con respecto a un estadio puede variar conforme avanza la integración del enfoque por competencias.

Figura 49: Estadios de integración de la evaluación por competencias definidos para el contexto universitario español.



A partir de la Figura 49 efectuamos algunas consideraciones. En primer lugar, comparando la tipología hallada con la clasificación de Berdrow y Evers (2009) se observa que tres de los cuatro estadios identificados se corresponden con los tres niveles para la integración de la evaluación por competencias: nivel institucional, nivel de programas (titulaciones) y nivel de cursos. Estos autores no contemplan el Estadio 1. En la tipología del contexto español creemos conveniente mantener el Estadio 1 puesto que incluye a las titulaciones que han comenzado a integrar con carácter declarativo el enfoque por competencias.

En segundo lugar, en el Estadio 2 se dan algunas iniciativas de formación y evaluación por competencias, no obstante, al no contar con el contexto institucional propicio, los esfuerzos y resultados se diluyen y se pierde el impacto global que pueden tener en la titulación. En la práctica, existen oportunidades de desarrollar algunas competencias que se generan en algunas materias; sin embargo, la necesidad de *continuidad* y de *gradualidad* en el desarrollo y evaluación de las competencias no queda garantizada en el contexto de la titulación.

En tercer lugar, el Estadio 3 es el más cercano al enfoque de *evaluación por competencias* definido en esta Tesis, por varias razones. En primer término, la propuesta formativa se articula a través de un modelo de aprendizaje adoptado por la titulación que combina la enseñanza tradicional con el enfoque por competencias. Los cambios para favorecer la integración se regulan y ajustan paulatinamente a partir de procesos de revisión y autoevaluación. En segundo término, el profesorado está inmerso en el modelo, fruto del desarrollo de estrategias formativas. Esta inmersión no supone una adopción acrítica del modelo, muy por el contrario, las críticas y reflexiones han llevado a efectuar ajustes en los modelos. Estos ajustes se caracterizaron por la sensatez y el realismo con respecto a los resultados esperados; al

desarrollo de mecanismos más participativos de evaluación, incorporando la intervención de los estudiantes; a un desarrollo más sostenible de las demandas de evaluación (más ajustadas al tiempo de enseñanza, de aprendizaje así como también de corrección y devolución de los resultados). En tercer término, porque el profesorado está muy sensibilizado con el enfoque y ha captado los fundamentos del cambio conceptual que demanda la evaluación por competencias. Esto ha permitido que las reflexiones generadas se incorporen en las prácticas docentes haciéndolas *más sensibles* a la evaluación: el profesorado es consciente de la necesidad de continuidad y gradualidad del trazado, de compartir criterios comunes de evaluación, de favorecer la diversidad de escenarios y la participación de agentes distintos en la evaluación. La utilización de los resultados de la evaluación tiene un carácter cada vez más prospectivo y se incluye en el trabajo de las materias.

Por último, en el Estadio 4 la preocupación esencial es el desarrollo de estrategias para asegurar el trazado de las competencias y el grado en el que los estudiantes puedan alcanzarlas. Las acciones formativas se orientan a ese aseguramiento, a partir de un marcado carácter institucional. Este Estadio se aproxima más a una evaluación *de competencias* que a un enfoque *por competencias*, puesto que el énfasis está puesto en la capacidad institucional por acreditar o certificar la adquisición de las competencias.

El punto crítico se encuentra en lograr un equilibrio entre los Estadios 3 y 4, dado que el aseguramiento a nivel institucional del trazado no garantiza que efectivamente el profesorado lleve adelante acciones encaminadas a la evaluación por competencias. Sí ofrece un marco para su desarrollo y evaluación. Por otra parte, el enfoque del Estadio 3 -esencialmente centrado en el estudiante-, sin un contexto de aseguramiento del trazado, puede favorecer desarrollos de las competencias *desequilibrados* o *desvinculados* del resto de la oferta formativa de la titulación.

La síntesis presentada no agota los resultados obtenidos. La ubicación de una titulación en los estadios responde principalmente a: una combinación de su modo de *enfocar* el desarrollo y la evaluación de las competencias; las *acciones que efectivamente lleva a cabo* para integrarlas en el currículo; las estrategias formativas que acompañan el proceso de integración; los recursos humanos, estructurales y organizativos; la visión del profesorado; y el uso e impacto de los resultados de la evaluación.

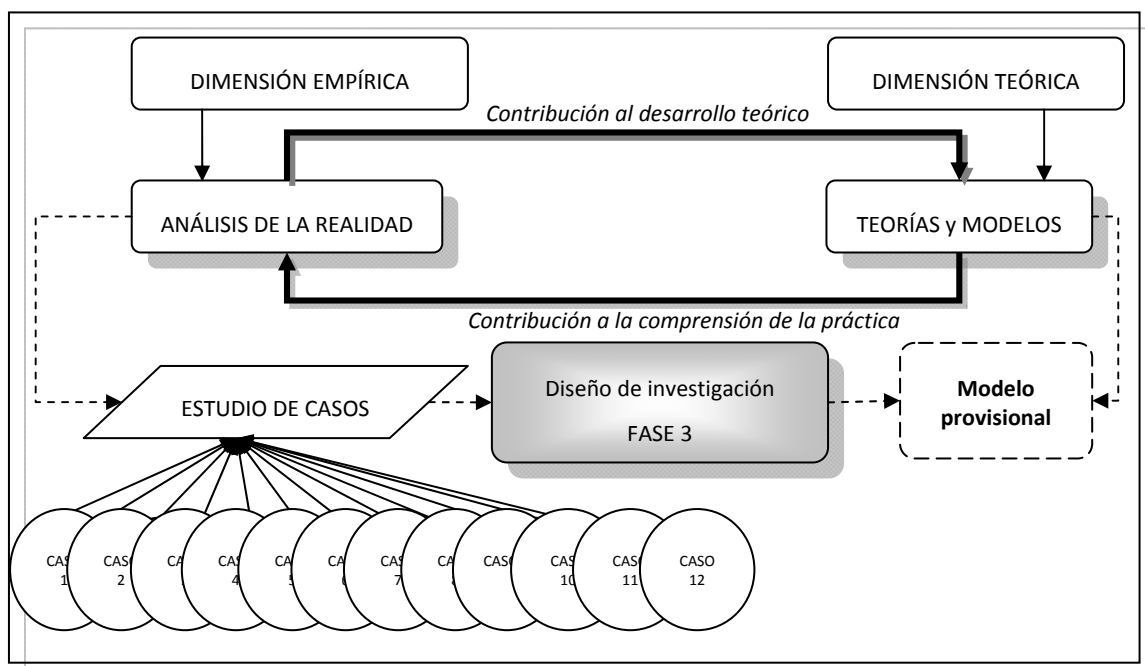
El paso de un estadio a otro debe verse a la luz del aprendizaje organizacional, como capacidad que tiene la titulación o el centro para aprender de su propio proceso de cambio. En consecuencia, considerando síntesis presentada, en el Capítulo 13 se efectuarán algunas propuestas de intervención que facilitan la integración de la evaluación por competencias en el contexto universitario.

CAPÍTULO 12. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DEL MODELO

El presente Capítulo ofrece la integración de los resultados del proceso de validación desarrollado que se describió en el Capítulo 8 *Modelo de evaluación por competencias en la universidad (MECU): construcción y validación*. La necesidad de validación del modelo responde al objetivo 5 de la investigación.

En el contexto de las Ciencias Sociales, el diálogo entre la dimensión teórica y la dimensión empírica es una cuestión sustancial y necesaria para todo diseño de investigación. La dimensión teórica favorece la reflexión sobre la práctica y la dimensión empírica amplía y profundiza los desarrollos teóricos, contribuyendo a la expansión de la teoría y ofreciendo nuevos análisis, derivaciones políticas y propuestas de intervención sobre la realidad. Estas dimensiones se han articulado a través del diseño general de la investigación (Cfr. Figura 50).

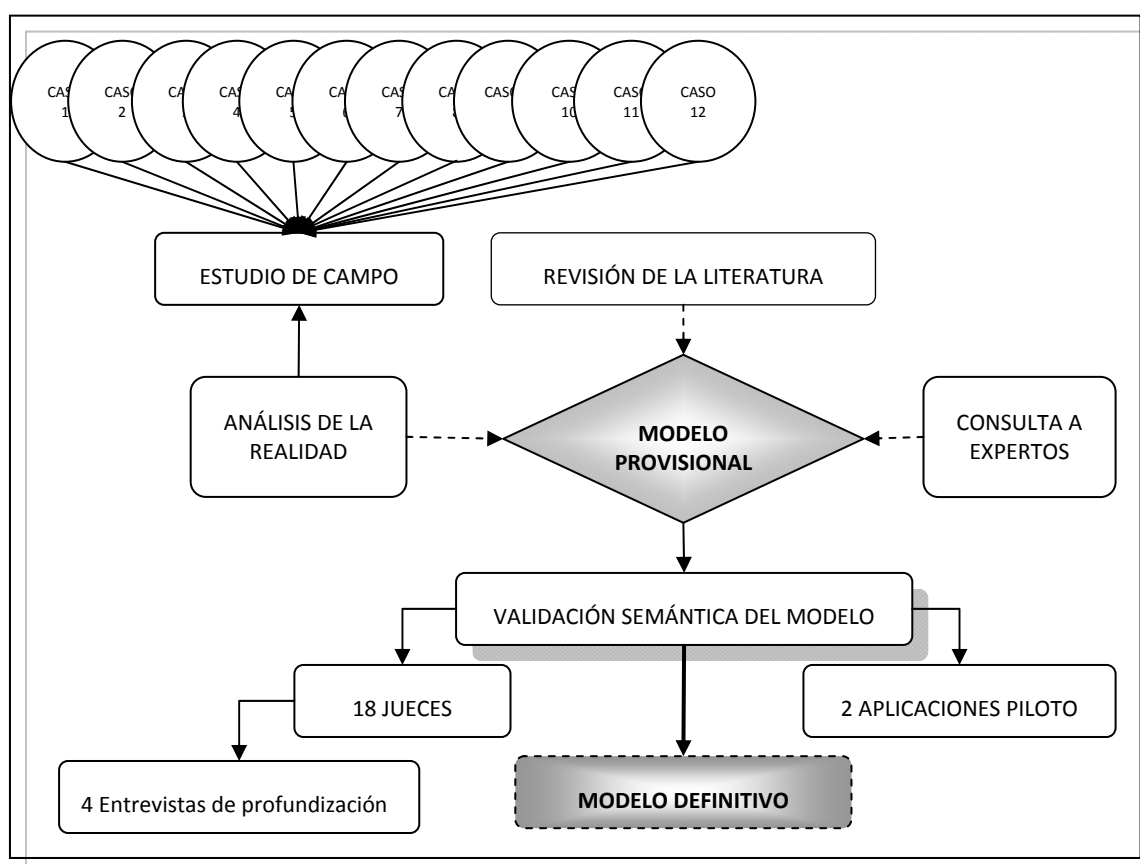
Figura 50: Integración de los resultados del proceso de validación.



La construcción del modelo y su posterior validación corresponden a la tercera fase del proceso de investigación. En esta ocasión, se ha seleccionado uno de los procedimientos de tipología de validación propuestos por Klaus Krippendorff (1990). Este autor distingue entre la validez orientada a los datos, al producto y al proceso. En este caso se ha seleccionado la validación semántica del modelo que, según la tipología propuesta por el autor, se encuentra dentro de la validación de los datos.

Como se describió en el Capítulo 8, esta validación recoge el grado *en que un método es sensible a los significados simbólicos relevantes dentro de un contexto determinado* (Krippendorff, 1990, p. 231). Desde el enfoque constructivista asumido para el diseño de investigación, el modelo construido es una síntesis del estudio formulada en forma propositiva. En consecuencia, conocer si la construcción desarrollada en el modelo es sensible al significado simbólico relevante del contexto universitario español es un primer paso, dentro del proceso de validación al que se someterá el modelo (Cfr. Figura 51).

Figura 51: Integración de los resultados del proceso de validación. Características del proceso.



El proceso de validación desarrollado se llevó a cabo en cuatro etapas. La primera consistió en ingresar los datos a una hoja de cálculo cuyos resultados se recogieron en una tabla. El Anexo 13 presenta el análisis cuantitativo de los indicadores valorados por los jueces. Dado el objetivo perseguido, en este apartado sólo se presentan los resultados generales de las respuestas obtenidas.

En segundo lugar, se recogieron las valoraciones cualitativas de cada ítem que los Jueces efectuaron en la casilla *Observaciones* del instrumento de validación y se integraron en una plantilla, tal y como se presenta el ejemplo de la Tabla 101.

Tabla 101: Integración de los resultados del proceso de validación. Modelo de plantilla para la integración de los resultados.

INDICADOR	OBSERVACIONES EFECTUADAS POR LOS JUECES (EJEMPLO)
	¿Es un ítem filtro? Si no se han definido tiene sentido el cuestionario. Yo creo que se debe aplicar si están definidas, si no es así se me hace difícil pensar qué contestaría la persona.
1.1.1.	A mi juicio el enunciado es vago y le falta precisión. "Estar trabajando en ello" puede significar desde un 1 % hasta un 99 % de avance.
	Que no existan, no es pertinente ni bueno (importante).
...	...

En tercer lugar se establecieron los criterios de referencia para considerar la reformulación de los indicadores del modelo. La Tabla 102 expresa los criterios de interpretación establecidos. Dado el tipo de validez buscado, y que se propuso una escala dicotómica, no graduada, se consideró importante que la puntuación obtenida sea alta como criterio para aceptar que un ítem está suficientemente valorado por los Jueces. Por lo cual se estableció un mínimo del 60% de respuestas positivas. Para la reformulación de aquellos ítems que se encuentran muy cercanos al 60% establecido, se consideran especialmente las observaciones cualitativas (Cfr. Tabla 102).

Tabla 102: Integración de los resultados del proceso de validación. Valores de referencia y criterios de interpretación para determinar la validación semántica del modelo.

VALOR DE REFERENCIA	CRITERIO DE INTERPRETACIÓN
0-59	Insuficientemente valorado
60-74	Suficientemente valorado
75-89	Altamente valorado
90-100	Valoración máxima

En cuarto lugar se elaboró un instrumento para facilitar la toma de decisiones e integrar los aportes de los Jueces en la reformulación del modelo (Tabla 103). Esta instancia se desarrolló como un diálogo integrador entre los resultados obtenidos, las observaciones efectuadas por los jueces y el contraste con los aportes de la literatura. La plantilla elaborada permitió sistematizar el proceso y facilitar la toma de decisiones.

Tabla 103: Integración de los resultados del proceso de validación. Plantilla para la gestión de los datos.

TEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS	DECISIONES DE LA INVESTIGADORA
4.1.4. y 4.1.5.	Ítem con valoración alta. No obstante se consideran las observaciones. Se reconoce la relación entre ambos indicadores. Los indicadores expresan la relación entre el profesorado innovador y la participación en instancias formativas como posibilitadoras del cambio conceptual hacia la enseñanza centrada en el estudiante. Se observa que esta participación es un elemento facilitador para el desarrollo de estrategias de formación y evaluación por competencias. No obstante, la valoración de los jueces ha permitido ver que el indicador orienta su contenido a verificar si el profesor ha participado en instancias formativas y no hacia la evaluación por competencias. Para facilitar la adopción de un modelo de evaluación por competencias, según se ha visto reflejado en la revisión de la literatura (Gibbs, 2003; Gibbs y Coffey, 2004; Radloff y otros 2008; García San Pedro 2007, 2009) y en el Estudio de Casos, corresponde a la institución (titulación) favorecer instancias formativas en las que, a posteriori, podrá participar el profesorado.	Se omite, queda integrado en el Eje 5 "Contexto organizativo de la titulación" a través del indicador 5.1.1.

TEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS	DECISIONES DE LA INVESTIGADORA
4.2.2.	Ítem con valoración alta en univocidad y pertinencia, pero baja en importancia. El estudio de Campo ha permitido comprobar que en los Casos en los que la evaluación por competencias está muy integrada en el desarrollo de la formación, se llevan a cabo evaluaciones de 360º, entre otras. En estas estrategias, los estudiantes evalúan el seguimiento y la orientación de los tutores externos y esa evaluación se utiliza para mantener, aumentar o ajustar la red de centros de prácticas (por ejemplo Caso 10). De este modo los estudiantes desempeñan un papel activo, desarrollando también su responsabilidad y desde la titulación se generan espacios más orientados a las necesidades de los estudiantes en prácticas, por ejemplo. Por otra parte, consultar a los estudiantes sobre la experiencia de sus prácticas sirve de indicador de la relación entre la universidad y el entorno, permitiendo considerar la pertinencia de las competencias definidas en el perfil de la titulación.	Se reformula: Se aplican instrumentos para conocer la valoración de los estudiantes sobre la contribución de los agentes externos en el desarrollo de sus competencias. Evidencia: instrumentos utilizados en las materias o módulos, según el caso.
...	...	...

Sobre el comportamiento de los Jueces cabe destacar que las observaciones recogidas fueron numerosas y muy significativas en relación a la reformulación del modelo. Por otra parte, la aplicación piloto en dos titulaciones se realizó a partir de la colaboración de dos jueces, como se describió en el Capítulo 8. Los aportes de estas aplicaciones se registran a través de los Jueces 7 y 16. Uno de los Jueces, con los que se mantuvo una entrevista de profundización, no acabó de rellenar la parrilla de validación, por lo que sus observaciones se consideraron en la reformulación del modelo, pero su evaluación no formó parte del tratamiento y la integración cuantitativa final. Otro de los jueces completó el modelo de acuerdo a su titulación, pero sin efectuar comentarios sobre la aplicación u observaciones en la plantilla propuesta, por lo que su respuesta no se puede considerar como aplicación piloto ni como consulta a experto.

En consecuencia, se emitieron 24 solicitudes de validación a Jueces, se obtuvieron 18 respuestas de las cuales dos son aplicaciones piloto en titulaciones que implantan el primer año del grado de Educación Infantil y no formaron parte del estudio de Campo. Por otro lado, dos respuestas de Jueces quedan invalidadas por no responder a los criterios establecidos para cumplimentar el instrumento de validación. De este modo, los resultados sobre la evaluación de los indicadores se calculan sobre los 16 Jueces que efectivamente cumplen las condiciones de validación requeridas. No obstante, dado el tipo de validación perseguido, todas las valoraciones cualitativas son consideradas en la reformulación general del modelo. Asimismo, la integración y reformulación del modelo integra las entrevistas de profundización mantenidas con 4 de los Jueces que ofrecieron esta posibilidad.

Para responder a la validez semántica, las rectificaciones efectuadas al modelo inicial se centraron tanto en la redacción como en el contenido de los ítems, y en algunos casos, en la ubicación dentro del modelo. Por ejemplo, con respecto a algunos ítems establecidos como básicos en la formulación provisional, se optó, tras el proceso de validación, porque formaran parte de los indicadores avanzados o de otro eje. Igualmente, se eliminaron ítems que aportaban poca información o quedaban incluidos en otros.

A continuación, se describen los resultados obtenidos y las decisiones tomadas a fin de validar el modelo.

12.1. Integración de los resultados del proceso de validación

Cada uno de los ejes presenta la plantilla del modelo provisional, a continuación los resultados de la consulta expresados en porcentajes, en tercer lugar una tabla que recoge las observaciones y finalmente la plantilla para la integración de los resultados y la toma de decisiones.

12.1.1. EJE 1. Trazado de la formación por competencias

La plantilla del primer eje del modelo provisional hace referencia al trazado de la formación por competencias, contiene 10 indicadores: dos corresponden a indicadores básicos y seis a indicadores avanzados.

Tabla 104: M.E.C.U.: EJE 1

1. INDICADORES BÁSICOS			
	Criterio		Evidencia solicitada
1.1.1.	Las competencias de la titulación aún no se han definido. No obstante, se está trabajando en ello.		Mapa de competencias y niveles o grados establecidos. Observaciones:
1.1.2.	Existe un trazado curricular o mapa de las competencias en la titulación.		
1.1.3.	El trazado curricular de las competencias está distribuido en las asignaturas.		
1.1.4.	El trazado curricular de las competencias en la titulación está distribuido entre las asignaturas y expresado en niveles de desempeño.		
2. INDICADORES AVANZADOS			
	Criterio		Evidencia solicitada
1.2.1.	Los saberes conceptuales se hacen más complejos conforme avanzan los cursos relacionándose directamente con el perfil profesional.		Mapa conceptual de la titulación. Observaciones:
1.2.2.	Los saberes procedimentales se hacen más complejos y se relacionan más directamente con el perfil profesional.		Mapa procedimental de la titulación. Observaciones:
1.2.3.	Los saberes deontológicos se hacen más complejos y se relacionan más directamente con el perfil profesional.		Mapa deontológico de la titulación. Observaciones:
1.2.4.	Las estrategias de enseñanza-aprendizaje se diversifican conforme se desarrolla/n la/s asignatura/s.		Identificar cronológicamente cuatro estrategias metodológicas que se aplican en el desarrollo de cada asignatura. Observaciones:
1.2.5.	Las estrategias de enseñanza-aprendizaje se hacen más participativas conforme se desarrolla/n la/s asignatura/s.		Identificar cronológicamente TRES actividades que desarrollan los estudiantes en cada asignatura. Observaciones:
1.2.6.	El trazado curricular o mapa de competencias requiere diversos escenarios de formación, lugares de prácticas, de experiencias, etc.		Identificar al menos tres lugares/escenarios de aprendizaje y evaluación en los que se desarrolle cada asignatura. Observaciones:

Los resultados de la consulta a los Jueces-Expertos se expresan en la Tabla 105. Como puede observarse el indicador 1.1.1. y el 1.2.5. son los que obtienen menor puntuación en los criterios de validación. Exceptuando el ítem 1.1.1. los demás obtienen una valoración superior al 75 % en relación a la importancia.

Tabla 105: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 1.

ÍTEMS		VALORACIÓN DEL INDICADOR [%]			RELEVANCIA DE LA EVIDENCIA [%]
		UNIVOCIDAD	PERTINENCIA	IMPORTANCIA	
Indicadores Básicos	1.1.1.	63	69	63	69
	1.1.2.	88	94	100	100
	1.1.3.	81	81	81	69
	1.1.4.	81	88	94	88
Indicadores Avanzados	1.2.1.	75	94	94	88
	1.2.2.	69	94	100	81
	1.2.3.	69	88	94	81
	1.2.4.	75	69	88	69
	1.2.5.	56	63	75	69
	1.2.6.	88	81	88	94

A continuación se presentan las observaciones de carácter cualitativo aportadas por los jueces a los indicadores básicos.

Tabla 106: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 1.

INDICADOR	OBSERVACIONES EFECTUADAS POR LOS JUECES
1.1.1.	Falta de evidencias
	¿Es un ítem filtro? Si no se han definido tiene sentido el cuestionario. Yo creo que se debe aplicar si están definidas, si no es así se me hace difícil pensar qué contestaría la persona.
	A mi juicio el enunciado es vago y le falta precisión. "Estar trabajando en ello" puede significar desde un 1 % hasta un 99 % de avance.
	No es necesaria la coetilla sobre el trabajo. Esto daría pie a otro indicador, sencillamente no se tienen las competencias de la titulación.
1.1.2.	Que no existan, no es pertinente ni bueno (importante).
	La palabra trazado no es muy usual, quizá línea sería una palabra más habitual.
	Debería aclararse el significado de "trazado curricular de las competencias", dado que parte de los encuestados pueden no manejar esta terminología.
	Creo que se debería escoger un solo término "trazado curricular" o "mapa de competencias" porque los dos en la misma oración podrían generar un poco de confusión, sobre todo que en los dos puntos siguientes se utiliza la expresión trazado curricular de las competencias.
1.1.3.	La cuestión es qué se entiende por trazado.
	Mejorar redacción. Se sugiere que sea el primer indicador de la categoría básica.
1.1.4.	Sería cuestionable el criterio de asignaturas, más bien módulo, como se introduce en 4.
	Sería más correcto hablar de "materias" en vez de "asignaturas".
1.2.1.	En el caso de los masters hemos trabajado con módulos, no con asignaturas. Quizás podrías poner asignaturas/módulos/materias (según el caso).

Seguidamente se presentan las observaciones de carácter cualitativo aportadas por los jueces a los indicadores avanzados.

Tabla 107: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 1.

INDICADOR	OBSERVACIONES EFECTUADAS POR LOS JUECES
1.2.1.	La tipología de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (deontológicos) es diferente, por tanto, tal vez haya que establecer una diferenciación con el término "se hacen más complejos" con un paréntesis después de esta expresión.

INDICADOR	OBSERVACIONES EFECTUADAS POR LOS JUECES
	Me preocupa que por la manera como están formulados los enunciados del 1.2 al 1.6, prácticamente el 100 % de quienes respondan, independientemente de si tienen establecido el modelo por competencias o no, van a responder "SI" en todos los casos.
1.2.2.	La tipología de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (deontológicos) es diferente, por tanto, tal vez haya que establecer una diferenciación con el término "se hacen más complejos" con un paréntesis después de esta expresión. ¿Los aspectos deontológicos pueden considerarse "saberes"? El uso de la conjunción "Y" implica que se pregunta por dos elementos.
1.2.3.	La tipología de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (deontológicos) es diferente, por tanto, tal vez haya que establecer una diferenciación con el término "se hacen más complejos" con un paréntesis después de esta expresión. Probablemente este documento no exista en muchas titulaciones Estoy de acuerdo en la diversificación pero no se si necesariamente en este caso el criterio ha de ser cronológico. Tan importante es en primero como al final. En ocasiones por la falta de conocimientos del novel es más importante una aproximación metodológica
1.2.4.	Se debería añadir que se diversifican en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura. Los indicadores 4 y 5 podrían fusionarse, pues están imbricados el uno con el otro. Se debería añadir que se hacen más participativas en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura.
1.2.5.	Están incluidas en el anterior al hablar de diversificación Se debería añadir que se hacen más participativas en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura.

La integración de los resultados recogidos en las tablas presentadas anteriormente se efectúa a través de la síntesis que se detalla a continuación:

Tabla 108: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 1.

ÍTEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS Y APLICACIONES PILOTO	RESULTADOS DE LA INTEGRACIÓN
1.1.1.	Es un ítem vago y ambiguo, con puntuaciones bajas. La definición de competencias es una condición de acreditación de los nuevos Grados.	Se omite.
1.1.2.	Ítem con máxima valoración. Aunque en la literatura el término "trazado" se halla presente, se reconoce la necesidad de ajustar el concepto a fin de facilitar la comprensión del ítem.	Se reformula: Existe un mapa de competencias de la titulación. Evidencia: mapa de competencias
1.1.3.	Ítem con alta valoración. Se considera la reformulación a fin de facilitar la comprensión del ítem.	Se reformula: Cada asignatura/materia/ módulo del Grado tiene asignadas las competencias transversales que le corresponde promover. Evidencia: Mapa de competencias y distribución por asignatura/materia/ módulo (según corresponda)
1.1.4.	Ítem con alta valoración. Se considera ajustar la formulación a fin de conseguir la continuidad con respecto al anterior.	Se reformula: Cada asignatura/materia/ módulo del Grado tiene asignados los niveles de las competencias que le corresponde promover. Evidencia: Mapa de competencias y distribución por asignatura/materia/ módulo (según corresponda) con asignación de niveles de desempeño.

ÍTEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS Y APLICACIONES PILOTO	RESULTADOS DE LA INTEGRACIÓN
1.2.1.	Ítem con alta valoración. Se considera ajustar la formulación a fin de conseguir expresar la relación que tiene este ítem dentro de la evaluación por competencias.	Se reformula: Los saberes conceptuales se hacen más complejos conforme avanzan los cursos en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura/modulo/materia. Evidencia: Mapa de competencias según distribución conceptual (ejes temáticos) por asignatura/materia/ módulo (según corresponda)
1.2.2.	Ítem con alta valoración. Se considera ajustar la formulación a fin de conseguir expresar la relación que tiene este ítem dentro de la evaluación por competencias.	Se reformula: Los procedimientos, metodologías y habilidades se hacen más complejos conforme avanzan los cursos en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura/modulo/materia. Evidencia: Mapa de competencias según distribución de procedimientos por asignatura/materia/ módulo (según corresponda)
1.2.3.	Ítem con alta valoración. Se considera ajustar la formulación a fin de conseguir expresar la relación que tiene este ítem dentro de la evaluación por competencias.	Se reformula: Las actitudes se favorecen efectivamente a través de experiencias de aprendizaje más complejas (que requieren una participación más comprometida del estudiante) conforme avanzan los cursos en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura/modulo/materia. Evidencia: Mapa de competencias según experiencias de aprendizaje (proyectos, portafolios...) por asignatura/materia/ módulo (según corresponda)
1.2.4. y 1.2.5.	La univocidad y la pertinencia han obtenido una puntuación baja.	Se reformulan e integran: Las estrategias de enseñanza-aprendizaje se diversifican conforme avanza el cursado en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura/modulo/materia. Evidencia: Mapa de competencias según distribución de estrategias de enseñanza-aprendizaje por asignatura/materia/ módulo (según corresponda)
1.2.6.	Ítem con valoración suficiente y alta. Se ajusta la redacción para preservar la coherencia del modelo.	Se reformula: Los escenarios se hacen más participativos conforme avanza el cursado en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, materia o módulo. Evidencia: Mapa de competencias con distribución de escenarios por asignatura/materia/ módulo (según corresponda)

Observaciones generales sobre el Eje 1: de los 10 indicadores que forman el Eje 1, sólo uno obtiene puntuaciones inferiores al 60% en uno de sus criterios, lo que significa que el resto de los indicadores es aceptado satisfactoriamente como parte del modelo de evaluación por competencias. No obstante, las observaciones efectuadas a los indicadores sugieren, en términos generales, mejorar la redacción. En consecuencia se reformulan 9 ítems, dos de ellos (1.2.4. y 1.2.5. se fusionan) y uno -el primero- se elimina. La eliminación corresponde a que en estos momentos en el contexto español, la definición de las competencias es un requisito básico para someter el título de Grado a la acreditación del Programa Verifica, de la ANECA, la agencia española de calidad.

12.1.2. EJE 2. Trazado de la evaluación por competencias

El Eje 2 hace referencia al diseño de la evaluación por competencias, se compone de tres indicadores básicos y tres indicadores avanzados.

Tabla 109: M.E.C.U. EJE 2.

EJE 2. TRAZADO DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS		
1. INDICADORES BÁSICOS		
	Criterio	Evidencia solicitada
2.1.1.	Las competencias se expresan a través de los resultados de aprendizaje esperados.	Relación de resultados esperados. Observaciones:
2.1.2.	Los resultados de aprendizaje están graduados y distribuidos en las asignaturas.	Mapa de resultados de aprendizaje. Observaciones:
2.1.3.	Cada resultado de aprendizaje se corresponde con evidencias establecidas para cada curso.	Mapa de evidencias de aprendizaje. Observaciones:
2. INDICADORES AVANZADOS		
	Criterio	Evidencia solicitada
2.2.1.	Existen itinerarios optativos de evaluación.	El apartado de evaluación en el programa formativo expresa los itinerarios. Observaciones:
2.2.2.	Existen itinerarios optativos de evaluación acordados por el profesorado de cada área.	El apartado de evaluación en el programa formativo expresa los itinerarios y se vinculan con otros resultados del área. Observaciones:
2.2.3.	Las evidencias de aprendizaje requieren una solución más comprometida conforme se desarrollan las asignaturas.	Seleccionar dos evidencias solicitadas cronológicamente. Observaciones:

Los resultados de la consulta a los Jueces-Expertos se expresan en la tabla XX.

Tabla 110: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 2.

ÍTEMES		EVALUACIÓN DEL INDICADOR [%]			RELEVANCIA DE LA EVIDENCIA [%]
		UNIVOCIDAD	PERTINENCIA	IMPORTANCIA	
IND. BÁSICOS	2.1.1.	75	75	81	81
	2.1.2.	88	81	81	75
	2.1.3.	81	94	94	75
IND. AVANZADOS	2.2.1.	56	75	69	88
	2.2.2.	63	75	69	75
	2.2.3.	31	69	69	63

Como puede observarse el indicador 2.2.1. y el 2.2.3. son los que obtienen menor puntuación en los criterios de validación. Si bien el resto de las valoraciones supera el 60% de respuestas afirmativas, algunos indicadores se someten a consideración en la reformulación final. El concepto de “solución más comprometida” no es unívoco y no expresa la necesidad de promover un compromiso creciente del estudiante con su aprendizaje.

Por otra parte, la contribución de los Jueces ha permitido recoger las observaciones de carácter cualitativo efectuadas sobre los indicadores básicos que complementan los resultados anteriores.

Tabla 111: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 2.

INDICADORES	OBSERVACIONES
2.1.1.	No es correcto utilizar el verbo "expresar".
	Más que "se expresan a través de", sería más algo así como que "son coherentes con"

INDICADORES	OBSERVACIONES
2.1.2.	De difícil comprensión para mi
	Mejor por módulos o materia
	De difícil comprensión para mi
2.1.3.	En vez de "curso" pueden tenerse en cuenta otras unidades temporales mayores o menores.
	Asignaturas/materias???
	De difícil comprensión para mi

Seguidamente se presentan las observaciones de carácter cualitativo aportadas por los jueces a los indicadores avanzados.

Tabla 112: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 2.

INDICADORES	OBSERVACIONES
2.2.1.	Quizás se debería concretar más el concepto "itinerarios de evaluación" que si lo podemos comprender en pedagogía pero no sé en otros ámbitos.
	Habría que poner un paréntesis con ejemplos de itinerarios optativos para una mayor claridad.
	Una respuesta negativa a 2.2.1 parece ser excluyente de 2.2.2. Valdría la pena aclararlo para evitar confusión en la respuesta.
	Yo no creo que necesariamente la optatividad tenga que estar relacionada con la competencia. Si hay una sola vía pero es buena, creo que sería suficiente (prefiero una buena que muchas malas)
	De difícil comprensión para mi
2.2.2.	Siempre que lo optativo no contravenga el núcleo esencial
	Cambiar "vinculan" por "vincula" en la evidencia solicitada.
	Yo no creo que necesariamente la optatividad tenga que estar relacionada con la competencia. Si hay una sola vía pero es buena, creo que sería suficiente (prefiero una buena que muchas malas)
	Creo que está incluido en el anterior
	De difícil comprensión para mi
2.2.3.	Todas la áreas en conjunto
	Sería conveniente sustituir el término "comprometida".
	Concretaría de otra manera la expresión "Solución más comprometida", porque da lugar a confusión.
	No queda claro que es una solución "mas comprometida".
	Valdría la pena precisar que se entiende por "solución mas comprometida". De lo contrario la tendencia será a que todo mundo conteste SI
	Habría que clarificar el término "comprometida"
	De difícil comprensión para mi
	Suena como un indicador del área básica, no avanzada.
	No lo veo muy claro. No se entiende muy bien.
	Aclarar qué significa comprometido

La integración de los resultados recogidos en las tablas anteriores se efectúa a través de la síntesis que se detalla a continuación:

Tabla 113: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 2.

ÍTEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS	DECISIONES DE LA INVESTIGADORA
2.1.1.	Ítem con valoración alta. Se observa la necesidad de ajustar la definición.	Se reformula: Las competencias son coherentes con los resultados de aprendizaje esperados. Evidencia: Relación de los resultados de aprendizaje según las competencias definidas
2.1.2.	Ítem con valoración alta. Se observa la necesidad de ajustar la definición.	Se reformula: Los resultados de aprendizaje están graduados y distribuidos en las asignaturas/módulos o materias (según corresponda). Evidencia: Mapa de resultados de aprendizaje.
2.1.3.	Ítem con valoración alta. Se observa la necesidad de ajustar la definición.	Se reformula: Cada resultado de aprendizaje se corresponde con evidencias establecidas para las asignaturas, módulos o materias (según corresponda). Evidencia: Mapa de evidencias de aprendizaje.
2.2.1.	Ítem con insuficiente univocidad e importancia relativamente baja. Se reconsidera su ubicación en la lista y su contenido.	Reformulación conjunta del Eje 2.2.: 2.2.1. Las evidencias de aprendizaje se hacen más complejas conforme avanza el cursado en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, materia o módulo, según corresponda. Evidencia: Mapa de evidencias de aprendizaje en relación los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, materia o módulo.
2.2.2.	Ítem con insuficiente univocidad e importancia relativamente baja Se reconsidera su ubicación en la lista y su contenido.	2.2.2. Se desarrollan experiencias de aprendizaje de carácter transversal evaluadas a través de varias asignaturas, materias o módulos (según corresponda) en función de los niveles competenciales del mapa. Evidencia: Relación de las experiencias de aprendizaje desarrolladas en función de en función de los niveles competenciales del mapa.
2.2.3.	Ítem con muy insuficiente univocidad e importancia relativamente baja Se reconsidera su ubicación en la lista y su contenido.	2.2.3. Existen itinerarios optativos de evaluación elaborados de común acuerdo por el profesorado en función de los niveles competenciales del mapa de la asignatura, materia o módulo (según corresponda). Evidencia: Programas o guías de aprendizaje de asignatura, materia o módulo.

Observaciones generales sobre el Eje 2: Se reformulan todos los indicadores de este eje a fin de preservar la coherencia y la claridad. En la aplicación piloto realizada por el Juez 6 se recoge que las guías de aprendizaje son el instrumento para recoger mejor este eje, aunque cree que no hay homogeneidad en esta temática (en su aplicación incluye un ejemplo). Este aporte se integra en la reformulación conjunta de los indicadores avanzados.

12.1.3. EJE 3. Desarrollo de la evaluación y utilización de los resultados

El Eje 3 hace referencia al desarrollo de la evaluación por competencias, se compone 7 indicadores, cuatro de los cuales son indicadores básicos y tres avanzados.

Tabla 114: M.E.C.U. EJE 3.

1. INDICADORES BÁSICOS		
	Indicador	Evidencia solicitada
3.1.1	Los criterios de evaluación de las competencias están establecidos en el programa/guía didáctica de la asignatura para cada resultado de aprendizaje.	Aportar matriz de evaluación de, al menos, tres trabajos solicitados en cada asignatura. Observaciones:
3.1.2	Los resultados de la evaluación formativa inciden en la evaluación final de las competencias.	Expresar la relación entre los tipos de evaluación formativa y sumativa con respecto a la evaluación de las competencias. Observaciones:

3.1.3	Los estudiantes valoran su desempeño en los distintos escenarios.	Señalar instrumentos aplicados e instancias de autoevaluación. Observaciones:
3.1.4	La evaluación entre pares de las evidencias de aprendizaje es parte de la evaluación de la/s asignatura/s.	Señalar instancias y porcentaje de incidencia. Observaciones:

2. INDICADORES AVANZADOS

	Indicador	Evidencia solicitada
3.2.1.	Los estudiantes son informados de los criterios de evaluación para las competencias establecidas y los resultados de aprendizaje esperados.	Señalar instancias de información. Observaciones:
3.2.2.	Los resultados de aprendizaje son utilizados para informar a los estudiantes de sus avances.	Señalar la forma en que se hace la devolución de los resultados. Observaciones:
3.2.3.	Los resultados de aprendizaje son utilizados para reforzar los procedimientos, corregir fallos y adquirir las competencias.	Señalar dos formas consideradas para compensar resultados de aprendizaje no logrados. Observaciones:

La Tabla 115 recoge los resultados de la evaluación de los jueces efectuada al Eje 3.

Tabla 115: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 3.

ÍTEMES		EVALUACIÓN DEL INDICADOR [%]			RELEVANCIA DE LA EVIDENCIA [%]
		UNIVOCIDAD	PERTINENCIA	IMPORTANCIA	
INDICADORES BÁSICOS	3.1.1.	94	94	88	69
	3.1.2.	88	94	88	88
	3.1.3.	75	88	81	75
	3.1.4.	75	81	75	75
INDICADORES AVANZADOS	3.2.1.	100	94	100	88
	3.2.2.	94	94	94	81
	3.2.3.	88	94	94	75

La Tabla anterior muestra los resultados obtenidos para el Eje 3. Puede observarse que todos los indicadores se hallan valorados suficientemente o se consideran altamente suficientes con respecto al modelo de evaluación por competencias.

La colaboración de los Jueces ha permitido recoger las observaciones de carácter cualitativo efectuadas sobre los indicadores básicos.

Tabla 116: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 3.

INDICADORES	OBSERVACIONES
3.1.1.	Nosotros hablamos de "plan docente". ¿Las evidencias no serían los propios programas?
	La evidencia podría ser el propio programa
3.1.2.	Revisaría la palabra "inciden"
	No entiendo del todo qué se está pidiendo como evidencia
3.1.3.	No entiendo muy bien eso de los escenarios, así que me parece que no aplica lo de Univocidad, por eso, lo siguiente no me atrevo a valorarlo
	La redacción es generalista y se presta a múltiples interpretaciones
3.1.4.	Muy confusa
	Creo que estaría en el bloque de indicadores avanzados, dada la situación actual
	Doy por supuesto que cuando se refiere a los pares estamos hablando de coevaluación
	Podrían pedirse "instrumentos" como en el caso anterior
	Cuestión de "asignaturas". Competencias=interdisciplinar.

Inmediatamente se presentan las observaciones de carácter cualitativo aportadas por los jueces a los indicadores avanzados.

Tabla 117: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 3.

INDICADORES	OBSERVACIONES
3.2.1.	El ítem esta bien pero este es claramente un indicador básico
3.2.2.	Me parece pertinente e importante, pero no queda claro que tipo de evidencia se presenta, ya que la devolución depende de cada asignatura, diría incluso que de cada profesor. Quizás el alumnado podría dar fe del tema.
3.2.3.	De nuevo, y si me pongo en el papel de Cap d'estudis, no sabría exactamente qué presentar, si bien me parece un aspecto importante como el anterior.
	Mejorar redacción.

A continuación se presenta la integración de los resultados recogidos en las tablas anteriores:

Tabla 118: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 3.

ÍTEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS	DECISIONES DE LA INVESTIGADORA
3.1.1.	Ítem con valoración alta. No obstante, se ajusta conceptualmente.	Se reformula: Los criterios de evaluación de las competencias están establecidos en la guía de aprendizaje o plan docente (según el caso) para cada resultado de aprendizaje. Evidencia: Programa
3.1.2.	Ítem con valoración alta. No obstante, se ajusta conceptualmente.	Se reformula: Los resultados de la evaluación de los niveles competenciales desarrollados en la asignatura, módulo o materia (según corresponda), forman parte de (o se integran en) su calificación final. Evidencia: Programa
3.1.3.	Ítem con valoración alta. No obstante, se ajusta conceptualmente.	Se reformula: Se desarrollan instancias específicas de autoevaluación de los estudiantes cuyos resultados se integran la calificación final de la asignatura, módulo o materia (según corresponda). Evidencia: Programa
3.1.4.	Ítem con valoración alta. No obstante, se ajusta conceptualmente y se replantea su ubicación en el eje, pasa a ser indicador avanzado.	Se reformula y se ubica como indicador avanzado: Se desarrollan instancias específicas de coevaluación de los estudiantes cuyos resultados se integran la calificación final de la asignatura, módulo o materia (según corresponda). Evidencia: Programa
3.2.1.	Ítem con valoración alta. Se reubica como indicador básico, dado que conocer los criterios de evaluación es condición necesaria para el desarrollo de las competencias. Se reformula en parte, puesto que puede confundirse con el indicador 3.1.1.	Se reubica como indicador básico: Los estudiantes son informados de los criterios de evaluación de las evidencias de aprendizaje solicitadas. Evidencia: Rúbricas o plantillas que acompañan el dossier de la asignatura, módulo o materia (según corresponda)
3.2.2. y 3.3.3.	Ítem con valoración alta y considerados importantes. No obstante, se reformula para facilitar la identificación de evidencias que promuevan los aspectos considerados en los indicadores.	Se integran y reformulan: Los programas o guías de aprendizaje (según el caso) consideran dentro de su desarrollo momentos específicos para informar a los estudiantes acerca de los resultados de su aprendizaje. Evidencia: Programa.
NUEVO ÍTEM	Se considera oportuno integrar un nuevo ítem sobre la elaboración de criterios de evaluación por el profesorado en forma conjunta.	Los criterios de evaluación sobre los niveles competenciales fueron acordados por el profesorado. Evidencia: Documento o informe elaborado o programas en los que se haga referencia.

Observaciones generales sobre el Eje 3: Los resultados de la evaluación indicaban valores altos, no obstante los aportes cualitativos sugirieron la reformulación de

algunos ítems. En consecuencia, de los siete ítems del modelo provisional, cinco se reformulan, dos se fusionan y dos de ellos cambian de ubicación con respecto al eje. Se formula un nuevo ítem.

12.1.4. EJE 4. Participación de agentes en la evaluación

El Eje 4 hace referencia a la participación de los agentes en la evaluación de las competencias a través de diferentes metodologías. Se compone por 8 indicadores, 5 de los cuales son propuestos como indicadores básicos y tres como indicadores avanzados.

Tabla 119: M.E.C.U.: EJE 4.

1. INDICADORES BÁSICOS		
	Indicador	Evidencia solicitada
4.1.1.	Existe participación de agentes educativos externos en el desarrollo de las asignaturas o módulos.	Señalar espacios y actividades en las que han participado en la formación agentes distintos al profesorado. Observaciones:
4.1.2.	Existe participación de agentes educativos externos en la evaluación de las asignaturas o módulos.	Señalar espacios y actividades en las que han participado en la formación y evaluación de las competencias agentes distintos al profesorado. Observaciones:
4.1.3.	La evaluación de los agentes externos incide en la evaluación final del desempeño del estudiante.	Señalar instancia y forma. Observaciones:
4.1.4.	El profesorado ha participado en actividades formativas para el cambio de modelo.	Identificar cursos, jornadas, redes, etc. Observaciones:
4.1.5.	Existe algún tipo de trabajo colaborativo entre el profesorado o innovación previa que sustenta la formación y evaluación por competencias.	Señalar actividad. Observaciones:
2. INDICADORES AVANZADOS		
	Indicador	Evidencia solicitada
4.2.1.	Los estudiantes valoran el escenario en relación a su contribución a la adquisición de las competencias.	Señalar instrumentos que se utilizan y aspectos que valoran. Observaciones:
4.2.2.	Los estudiantes evalúan a los agentes externos en relación a su contribución a la adquisición de las competencias.	Señalar instrumentos que se utilizan y aspectos que valoran. Observaciones:
4.2.3.	Se reconocen aspectos de las competencias muy difíciles de evaluar en la práctica diaria.	Expresar la/s dificultad/es. Observaciones:

La Tabla 120 recoge los resultados de la evaluación de los Jueces al Eje 4.

Tabla 120: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 4.

JUECES		EVALUACIÓN DEL INDICADOR [%]			RELEVANCIA DE LA EVIDENCIA [%]
		UNIVOCIDAD	PERTINENCIA	IMPORTANCIA	
INDICADORES BÁSICOS	4.1.1.	75	75	88	81
	4.1.2.	81	88	88	94
	4.1.3.	94	88	81	88
	4.1.4.	75	88	81	81
	4.1.5.	75	81	81	81
INDICADORES AVANZADOS	4.2.1.	63	88	75	75
	4.2.2.	94	75	63	81

JUECES	EVALUACIÓN DEL INDICADOR [%]			RELEVANCIA DE LA EVIDENCIA [%]
	UNIVOCIDAD	PERTINENCIA	IMPORTANCIA	
4.2.3.	63	75	63	56

Los resultados de la tabla precedente permiten observar que la mayor parte de los ítems es considerada importante o altamente importante como indicadores de la participación de los distintos agentes en la evaluación por competencias. No obstante, se aprecia que dos indicadores obtienen una puntuación relativamente baja en importancia y otros dos en univocidad. La evidencia solicitada para el indicador que reconoce aspectos difíciles de evaluar en la práctica es insuficientemente valorada.

La contribución de los Jueces ha permitido complementar la evaluación de los indicadores a través de las observaciones de carácter cualitativo efectuadas sobre los indicadores básicos.

Tabla 121: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 4.

INDICADORES	OBSERVACIONES
4.1.1.	Es un ítem que no pertenece al bloque; ¿se plantea como filtro para la siguiente?
	Sería útil precisar el término "agentes educativos externos", no solo en el instrumento pero en el mismo marco teórico del proyecto.
	No tengo muy claro si cuando se habla de participación de agentes externos se refiere a que vienen profesores de fuera, o dentro de lo que hay, se invita a profesionales en diferentes sesiones
	Este ítem no habla, en sentido estricto, de la evaluación.
4.1.2.	En el tema de Prácticas y Proyecto Fin de Grado básicamente
4.1.3.	En el tema de Prácticas y Proyecto Fin de Grado básicamente
4.1.4.	Tanto este indicador como el siguiente parecen hacer referencia a lo mismo.
	Clarificar a qué se refiere con el cambio de modelo, ¿el de evaluación? Y, ¿cuando ya esté implantado el cambio no será relevante la formación del profesorado?
	Debe aclararse a qué clase de "modelo" se hace referencia. Se entiende que se trata de un modelo de evaluación, pero no tiene por qué ser evidente para todos los encuestados
	El aspecto de formación del profesorado no lo veo relacionado con el tema de este apartado. Creo que debería ubicarse en un bloque específico
4.1.5.	Tanto este indicador como el anterior parecen hacer referencia a lo mismo.
	No se entiende el ítem; no puedo valorar si es pertinente e importante. ¿Es necesario que el profesorado haya participado en innovación? ¿Es en todo caso un indicador básico?
	La formación del docente debería ubicarse en un apartado específico

A continuación se presentan las observaciones de carácter cualitativo aportadas por los jueces a los indicadores avanzados.

Tabla 122: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 4.

INDICADORES	OBSERVACIONES
4.2.1.	Término inadecuado: "escenario".
	No tengo muy claro qué es eso del escenario, a qué se refiere
	de difícil comprensión para mi
	Ser más específico en cuanto a lo que valoran o no los estudiantes.
4.2.2.	--- No registra observaciones ---
4.2.3.	¿Qué agente reconoce?
	Sería mejor expresar "muy difíciles" como "relativamente difíciles".

INDICADORES	OBSERVACIONES
	Este planteamiento es muy importante pero me da la impresión que conlleva en una sola pregunta todos los retos asociados con la dificultad de evaluación
	De difícil comprensión para mí
	Ampliar un poco el indicador

Seguidamente se ofrece la integración de los resultados recogidos en las tablas anteriores:

Tabla 123: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 4.

ÍTEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS	DECISIONES DE LA INVESTIGADORA
4.1.1.	Ítem con valoración alta. Aún cuando no habla específicamente de evaluación, en el modelo que se propone las experiencias de aprendizaje pueden ser instancias de desarrollo de las competencias. El aporte que pueden efectuar los agentes externos aproxima a los estudiantes al ámbito profesional, acercando los escenarios de formación a las clases o fomentando la entrada de los estudiantes a los escenarios profesionales.	Se confirma.
4.1.2.	Ítem con valoración alta.	Se confirma.
4.1.3.	Ítem con valoración alta.	Se confirma.
4.1.4. Y 4.1.5.	Ítem con valoración alta. No obstante se consideran las observaciones. Se reconoce la relación entre ambos indicadores. Los indicadores expresan la relación entre el profesorado innovador y la participación en instancias formativas como posibilitadoras del cambio conceptual hacia la enseñanza centrada en el estudiante. Se observa que esta participación es un elemento facilitador para el desarrollo de estrategias de formación y evaluación por competencias. No obstante, la valoración de los jueces ha permitido ver que el indicador orienta su contenido a verificar si el profesor ha participado en instancias formativas y no hacia la evaluación por competencias. Para facilitar la adopción de un modelo de evaluación por competencias, según se ha visto reflejado en la revisión de la literatura (Gibbs y Coffey, 2004; Radloff y otros 2008; García San Pedro 2007, 2009) y en el Estudio de Casos, corresponde a la institución (titulación) favorecer instancias formativas en las que, a posteriori, podrá participar el profesorado.	Se omite, queda integrado en el Eje 5 "Contexto organizativo de la titulación" a través del indicador 5.1.1.
4.2.1.	Ítem ambiguo, aunque es valorado como importante. Se integran las observaciones efectuadas.	Se reformula: Se aplican instrumentos para conocer la valoración de los estudiantes sobre los factores que afectan su desempeño. Evidencia: instrumentos utilizados en las materias o módulos, según el caso.

ÍTEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS	DECISIONES DE LA INVESTIGADORA
4.2.2.	Ítem con valoración alta en univocidad y pertinencia, pero baja en importancia. El estudio de Campo ha permitido comprobar que en los Casos en los que la evaluación por competencias está muy integrada en el desarrollo de la formación, se llevan a cabo evaluaciones de 360º, entre otras. En estas estrategias, los estudiantes evalúan el seguimiento y la orientación de los tutores externos y esa evaluación se utiliza para mantener, aumentar o ajustar la red de centros de prácticas (por ejemplo Caso 10). De este modo los estudiantes desempeñan un papel activo, desarrollando también su responsabilidad y desde la titulación se generan espacios más orientados a las necesidades de los estudiantes en prácticas, por ejemplo. Por otra parte, consultar a los estudiantes sobre la experiencia de sus prácticas sirve de indicador de la relación entre la universidad y el entorno, permitiendo considerar la pertinencia de las competencias definidas en el perfil de la titulación.	Se reformula: Se aplican instrumentos para conocer la valoración de los estudiantes sobre la contribución de los agentes externos en el desarrollo de sus competencias. Evidencia: instrumentos utilizados en las materias o módulos, según el caso.
4.2.3.	Ítem suficientemente valorado, no obstante se somete a reconsideración y se plantea una nueva evidencia. En un contexto de implantación como el actual, dada la falta de experiencias consolidadas, aún quedan muchos interrogantes por resolver en la integración de la evaluación por competencias. Este indicador permite, recoger las cuestiones más críticas según la experiencia de los profesores y responsables de la gestión académica e integrarlas en un futuro a través de acciones formativas.	Se reformula: Los agentes formativos (profesores, tutores...) reconocen aspectos de la evaluación por competencias relativamente difíciles de integrar en la práctica diaria. Evidencia: Relación de las dificultades más frecuentes.

Observaciones generales sobre el Eje 4: De los 8 indicadores provisionales, 3 se reformulan, mientras que los indicadores 4.1.4. y 4.1.5. se omiten puesto que quedan integrados en el Eje 5 “Contexto organizativo de la titulación” a través del indicador 5.1.1., los otros indicadores se confirman. Por otra parte, el concepto de *escenario* de evaluación o de aprendizaje no es un concepto significativo para algunos Jueces, concepto que aparece con frecuencia en la literatura internacional y en la literatura vinculada a la formación profesional, otro concepto que es cuestionado es el de *agente educativo* probablemente ambos sean muy específicos del área del conocimiento desde la que se desarrolla esta investigación.

12.1.5. EJE 5. Contexto organizativo de la titulación

El Eje 5 hace referencia al contexto organizativo de la evaluación por competencias, aquellas dimensiones que afectan en forma complementaria la integración del modelo en la enseñanza universitaria. Se compone de 9 indicadores, 6 indicadores básicos y tres avanzados.

Tabla 124: M.E.C.U.: EJE 5.

A. INDICADORES BÁSICOS		
	Indicador	Evidencia solicitada
5.1.1.	Existen estrategias institucionales para favorecer el diseño de formación y evaluación por competencias.	Señalar estrategias desarrolladas por la institución. Observaciones:
5.1.2.	Existen mecanismos de registro y monitorización de la evaluación por competencias.	Señalar la forma en que se monitoriza la evaluación por competencias. Observaciones:

5.1.3.	Las evidencias de aprendizaje solicitadas para cada curso se revisan y ajustan periódicamente.	Señalar aspectos revisados o ajustes efectuados. Observaciones:
5.1.4.	La institución ha promovido instancias formativas para el profesorado.	Identificar acciones formativas. Observaciones:
5.1.5.	La institución ha promovido instancias formativas para los responsables académicos o coordinadores de las titulaciones.	Identificar acciones formativas. Observaciones:
5.1.6.	Existe relación con otros agentes e instituciones ajenas a la universidad para desarrollar las propuestas de formación y evaluación por competencias.	Señalar qué instituciones y la forma en la que colaboran en el desarrollo de las competencias. Observaciones:

B. INDICADORES AVANZADOS

	Indicador	Evidencia solicitada
5.2.1.	El estudiante es contemplado en su diversidad a través de las decisiones de formación y evaluación específicas.	Señalar estrategias, módulos formativos, etc. que se hayan diseñado ad hoc. Observaciones:
5.2.2.	Se calcula la carga de trabajo del estudiante y se hacen revisiones y reajustes.	Señalar estrategias de identificación y seguimiento de la carga de trabajo del estudiante. Observaciones:
5.2.3.	El profesorado experimenta otros contextos universitarios y/o formativos.	Señalar estancias de profesores, experiencias o proyectos de colaboración que hayan favorecido la docencia activa e innovadora, relacionada con el desarrollo y evaluación de competencias. Observaciones:

La Tabla 125 presenta los resultados obtenidos de la evaluación de los jueces:

Tabla 125: M.E.C.U.: Resultados de la consulta a los Jueces para el EJE 5.

INDICADOR		EVALUACIÓN DEL INDICADOR [%]			RELEVANCIA DE LA EVIDENCIA [%]
		UNIVOCIDAD	PERTINENCIA	IMPORTANCIA	
INDICADORES BÁSICOS	5.1.1.	81	81	88	75
	5.1.2.	88	94	94	81
	5.1.3.	88	94	94	81
	5.1.4.	81	94	94	75
	5.1.5.	81	88	88	75
	5.1.6.	81	81	81	81
INDICADORES AVANZADOS	5.2.1.	63	81	81	56
	5.2.2.	81	88	88	75
	5.2.3.	56	81	81	63

En términos generales los indicadores de este eje son altamente valorados por los Jueces. No obstante, se hace necesario reconsiderar dos indicadores: el indicador 5.2.1. y el 5.2.3., con respecto a su univocidad y a la relevancia de la evidencia propuesta.

Se presentan seguidamente las observaciones de carácter cualitativo aportadas por los Jueces a los indicadores básicos.

Tabla 126: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores básicos del Eje 5.

INDICADOR	OBSERVACIONES
5.1.1.	Más que hablar si se tiene estrategia o no, lo importante sería contar con información que permita evidenciar su efectividad.
5.1.2.	Esta cuestión corresponde mejor al bloque 1, referido al trazado de la formación por competencias.
5.1.3.	Esta cuestión corresponde mejor al bloque 1, referido al trazado de la formación por competencias
5.1.4.	Saber si se tienen instancias o no al final de cuentas se puede convertir solo en un dato estadístico. Lo útil sería indagar si funcionan o no. O hacer el correlato con otras preguntas asociadas con el tema
	Si se considera un bloque sobre Formación del profesorado, se incluiría allí esta cuestión
5.1.5.	Misma que en caso anterior
	Si se considera un bloque sobre Formación del profesorado, se incluiría allí esta cuestión
5.1.6.	Esta cuestión corresponde mejor con el bloque anterior referido a la participación de agentes externos

Asimismo, la contribución de los Jueces ha permitido recoger las observaciones de carácter cualitativo efectuadas sobre los indicadores avanzados.

Tabla 127: Observaciones realizadas por los jueces a los indicadores avanzados del Eje 5.

INDICADOR	OBSERVACIONES
	Término inadecuado: "contemplado".
	No se si es unívoco, creo que puede dar lugar a diferentes interpretaciones
5.2.1.	Mostrar solo un listado no necesariamente dará una idea de la efectividad de la acción
	De difícil comprensión para mí
	Esta cuestión corresponde mejor con el bloque 1, referido al trazado de la formación por competencias
5.2.2.	Esta cuestión corresponde mejor al bloque 1, referido al trazado de la formación por competencias
	Término inadecuado: "experimenta".
	Me parece muy importante
5.2.3.	Con un listado es difícil generalizar impacto y efectividad de la medida. Si se agrega un curso, por ejemplo, esto quiere decir que todos los profesores lo llevaron, ¿o solo algunos? ¿Que tan efectivo fue el esfuerzo?
	El enunciado del ítem podría estar explícitamente conectado con la evaluación de competencias
	de difícil comprensión para mí
	Parece un indicador que debería estar entre los indicadores básicos de ésta categoría.
	No entiendo que significa

A continuación se presenta la integración de los resultados recogidos en las tablas precedentes:

Tabla 128: Integración de los resultados del proceso de validación para el Eje 5.

ÍTEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS	DECISIONES DE LA INVESTIGADORA
5.1.1.	Ítem altamente valorado. Se ajusta la definición a partir de considerar las observaciones terminológicas.	Se reformula: Existen estrategias institucionales para favorecer el desarrollo de la evaluación por competencias. Evidencia: Señalar las estrategias desarrolladas y el aspecto que ha favorecido.

ÍTEM	INTEGRACIÓN DE LAS VALORACIONES Y OBSERVACIONES DE LOS EXPERTOS	DECISIONES DE LA INVESTIGADORA
5.1.2.	Ítem altamente valorado especialmente por la relevancia y la importancia. Se ajusta la formulación para favorecer la univocidad. No se modifica su ubicación debido a que debe considerarse desde una visión estratégica de la titulación.	Se reformula: Existen recursos (humanos o informáticos) para monitorizar el desarrollo de la evaluación por competencias en el grado. Evidencia: Señalar recurso y forma de monitorizar la evaluación.
5.1.3.	Ítem altamente valorado. Se considera su ubicación como indicador avanzado del Eje 3 y se ajusta la formulación para favorecer la univocidad.	Se ubica en el Eje 3, indicador avanzado: Existen mecanismos de revisión de los niveles competenciales distribuidos en las asignaturas, materias o módulos.
5.1.4.	Ítem altamente valorado. Se ajusta la formulación para favorecer la univocidad.	Se reformula: La titulación ha desarrollado acciones formativas según las necesidades de su profesorado. Evidencia: Señalar necesidades detectadas y acciones formativas desarrolladas. Indicar resultados o valoración en relación al impacto sobre la evaluación por competencias.
5.1.5.	Ítem altamente valorado. Se ajusta la formulación para favorecer la univocidad.	Se reformula: La institución ha desarrollado acciones formativas dirigidas específicamente a los responsables académicos del grado para favorecer la integración de la formación y evaluación por competencias.
5.1.6.	Ítem altamente valorado. Se modifica su ubicación considerando las observaciones de los Jueces.	Se ubica en el Eje 4 como indicador básico. Existe una red o banco de instituciones que se integran en el grado en forma permanente.
5.2.1.	A pesar Se reformula y se ubica en último término de este eje.	Se reformula y reubica: Se desarrollan acciones formativas específicas, complementarias al currículum, para responder a las necesidades de los estudiantes.
5.2.2.	Ítem altamente valorado. Se ajusta su formulación.	Se reformula: La carga de trabajo del estudiante se monitoriza desde una instancia de coordinación del grado.
5.2.3.	Ítem valorado en importancia y pertinencia, requiere ser ajustado en relación a la claridad y a su evidencia. Se reubica.	Se reformula y se ubica como segundo indicador avanzado de este Eje: El profesorado participa de otros contextos universitarios que desarrollan evaluación por competencias.
NUEVO INDICADOR BÁSICO	Se integran otras valoraciones de los Jueces.	Las infraestructuras existentes permiten desarrollar distintos agrupamientos que favorezcan distintos enfoques de enseñanza.

Observaciones generales sobre el Eje 5: Este Eje es suficientemente valorado por los Jueces, no obstante las observaciones efectuadas han sido de gran importancia para reestructurar y reubicar los indicadores en el modelo general. Asimismo se redacta un indicador nuevo que responde a la necesidad de evidenciar más el papel que juegan los recursos y las infraestructuras en el desarrollo de modelos pedagógicos.

Se presentan a continuación otras *observaciones* recogidas de *carácter general*, que los Jueces enviaron adjuntas a los documentos de validación, mediante correo electrónico. La Tabla 129 recoge textualmente la observación de los Jueces y en la última columna se detallan las consideraciones de esos aportes cualitativos para la reformulación del modelo.

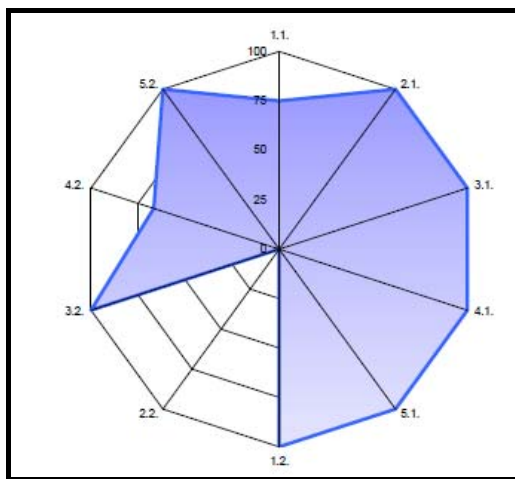
Tabla 129: Integración de las observaciones recogidas de carácter general.

JUEZ	OBSERVACIONES	CONSIDERACIONES PARA LA REFORMULACIÓN DEL MODELO
JUEZ 3	Como impresión general me parece difícil que una facultad pueda establecer todos estos mecanismos, incluso los básicos, al menos en esta primera fase. Me da un poco de miedo que nos perdamos un poco en los indicadores de evaluación y dejemos de hacer el trabajo de dar las clases bien hechas. Deberíamos poder encontrar formas más ágiles de evaluar las competencias y de recoger las evidencias. Es un comentario que en nada desmerece el trabajo realizado que me parece muy riguroso.	Dificultad de identificar todos los indicadores en una titulación, dado el contexto español actual. Necesidad de simplificar los procedimientos de evaluación.
JUEZ 8	Me parece muy bien lo que has hecho y si aún te sirve mi valoración, es excelente.	Valoración positiva del modelo.
JUEZ 12	En general he encontrado la mayoría de ítems adecuados. De todos modos algunos de ellos he tenido problemas de comprensión. Precisamente estos son los que no he marcado la tilde. Espero que el trabajo vaya muy bien.	Mejorar la redacción, aumentar la claridad.
JUEZ 15	Hola, María José, me he puesto a cumplimentar el instrumento que me has enviado, pero es posible que yo no haya entendido bien la tarea. ¿Cómo valoro grados en que un determinado ítem pueda ser más o menor unívoco, pertinente e importante?	Faltó aclarar en las indicaciones a los jueces que se realizaba la validación semántica, que para esta fase no era necesario la gradación de los criterios.
JUEZ 16	(...) Te envío en el adjunto el archivo. Espero que responda a lo que me pedías. Por una parte he cubierto los indicadores en función del grado de [XXX] que ha comenzado a impartirse este curso 2009-10. La universidad de A Coruña ha puesto en marcha una herramienta informática para la elaboración de las Guías Docentes que obliga a especificar las competencias de la titulación y su ubicación por materias; así como la metodología que se va a seguir, los agrupamientos y los resultados de aprendizaje. De ahí que pudiera marcarte estos aspectos. La cuestión es que como estamos empezando todavía no está desarrollado en su totalidad. Imagino que esto es lo que pasará también en las demás universidades: todavía es pronto para tener totalmente definidos los perfiles, competencias, resultados, etc. El instrumento que nos presentas me parece que está muy trabajado y, desde luego, resulta muy preciso y completo. Con el ánimo de ayudarte y estimularte te comento un par de cuestiones. Quizás habría que desarrollar un apartado referido a la metodología y, desde luego, a su vinculación con el desarrollo de las competencias. Has citado la relación entre contenidos y competencias, pero a mi me parece que no se deben descuidar los aportes de una determinada metodología a la construcción de las competencias. En esta línea también me parece necesaria alguna mención a los recursos. Más allá de la intervención de agentes externos o de la formación en diversos escenarios, creo que sería de interés indagar sobre cómo intervienen los recursos educativos en la configuración de las competencias (o, al menos, si se ha contemplado en el diseño de la formación). Por otra parte -y dado que introduces alguna cuestión sobre la formación del profesorado, te sugiero que, si este tema lo consideras relevante, le dediques un apartado específico. En cuanto al último bloque, referido a los aspectos institucionales, tienes que revisarlo e incorporar aspectos de política, infraestructura y organización, ya que tal y como está aparece un poco desdibujado.	Dificultad de identificar todos los indicadores en una titulación, dado el contexto español actual. Instrumento elaborado, preciso y completo. Desarrollar mejor aspectos metodológicos que promueven el desarrollo y la evaluación por competencias. Ampliar la presencia de los recursos y su influencia en el desarrollo de las competencias. Considerar con mayor amplitud el papel del profesorado y su formación para favorecer la evaluación por competencias. Ampliar el contexto institucional, desarrollando indicadores para aspectos de política, infraestructura y organización.

Como puede apreciarse, la columna de la derecha de la Tabla 129 recoge las consideraciones para reelaborar el modelo.

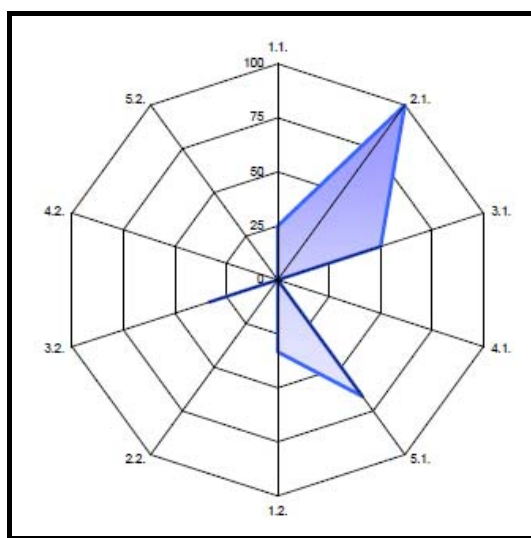
Cabe destacar que en la aplicación piloto efectuada en el Caso Mondragón, las evidencias solicitadas se presentaron en su totalidad. Los jueces que lo aplicaron efectuaron algunos comentarios y observaciones que se recogen en el Anexo 14. Este caso al desarrollarse en una universidad que tiene un modelo de formación basado en competencias, presenta la mayoría de los indicadores establecidos para cada eje del modelo. Los Jueces no consideran esencial a un modelo de evaluación por competencias el desarrollo de los itinerarios de evaluación diversificados. El Gráfico 5 recoge la representación de los resultados de la aplicación del modelo en el caso Mondragón.

Gráfico 5: Caso Mondragón: Resultados de la aplicación del M.E.C.U.



El Caso de la Coruña se encuentra implantando el primer año de las nuevas titulaciones de Grado, como se indicó en el Capítulo 8. Previamente a este diseño, acorde al EEES, en esta titulación no se trabajaba por competencias. El momento de aplicación del modelo correspondió con el primer trimestre del curso académico 2009-2010. En consecuencia, la representación de los resultados obtenidos, permite mostrar las áreas más consolidadas de la titulación: en relación al trazado de la evaluación por competencias y al contexto organizativo de la titulación.

Gráfico 6: Caso La Coruña: resultados de la aplicación del M.E.C.U.



La representación gráfica de los resultados del modelo, permite apreciar aquellos aspectos consolidados y las áreas de mejora que se encuentran por desarrollar. Esta forma de presentar los resultados se confirma, puesto que permite a los responsables de la gestión académica y al profesorado reflexionar sobre las acciones concretas para integrar la evaluación por competencias en las titulaciones.

12.2. A modo de síntesis: Integración del proceso de validación y reformulación del modelo

El modelo resultante se compone de una lista de control de 5 ejes y 37 indicadores que se integran en una plantilla de cuatro columnas (una corresponde a la *casilla de verificación*, otra a la *descripción del indicador*, una tercera a *orientaciones* y la última a las *evidencias solicitadas*). Se mantienen sus características esenciales. Estas características hacen referencia a la cantidad de ejes y la identificación de los indicadores que expresan la integración de la evaluación por competencias en forma básica o avanzada en una titulación.

Con respecto al modelo provisional, se agregó una columna con *Orientaciones*. Esta columna estaba prevista en los diseños previos, pero se omitió al someter el modelo a la consulta de Expertos por considerar que dificultaba el proceso de validación y demandaba un tiempo excesivo a los Jueces. La finalidad de estas orientaciones es facilitar la identificación de las evidencias y servir de referente para incorporar nuevas estrategias en el desarrollo de la evaluación por competencias de la titulación. Estas propuestas surgen de la integración de las experiencias innovadoras, el Estudio de Casos y la revisión de la literatura.

Por otra parte, varios indicadores fueron reubicados, se omitieron algunos que no aportaban información relevante o que quedaban integrados en otros más significativos, asimismo se crearon algunos indicadores nuevos.

La forma de aplicación del modelo también se mantiene: puede hacerse a modo de lista de control, de forma simplificada o, con un carácter más formativo, considerando la relación de evidencias solicitadas y efectuando las observaciones oportunas según el caso de aplicación.

Los resultados se generan de la misma manera que en el modelo provisional. El completamiento de la plantilla permite ver la integración de la evaluación por competencias en una titulación según el modelo propuesto.

A continuación se presenta la reformulación del M.E.C.U.

Tabla 130: Reformulación del Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (MECU).

1. TRAZADO DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS		
1.1. INDICADORES BÁSICOS		
Indicador	Orientaciones	Evidencia solicitada
1.1.1. ☐ Existe un mapa de competencias de la titulación	Mapa, listado, relación de competencias.	Mapa de competencias y distribución por asignatura/materia/módulo (según corresponda). <i>Observaciones:</i>

1.1.2.	☐ Cada asignatura/materia/módulo del Grado tiene asignadas las competencias transversales que le corresponde promover.	Documento o mapa del trazado de las competencias genéricas de la titulación, adopción de las propuestas por los Libros Blancos, el Proyecto Tuning, referenciales profesionales.	Mapa de competencias y distribución por asignatura/materia/módulo (según corresponda) con asignación de niveles de desempeño. <i>Observaciones:</i>
1.1.3.	☐ Cada asignatura/materia/módulo del Grado tiene asignados los niveles de las competencias transversales que le corresponde promover.	Documento o mapa del trazado de las competencias genéricas de la titulación expresado en, al menos, tres niveles de desempeño.	Mapa de competencias según distribución conceptual (ejes temáticos) por asignatura/materia/ módulo (según corresponda). <i>Observaciones:</i>
1.2. INDICADORES AVANZADOS			
Indicador	Orientaciones		Evidencia solicitada
1.2.1.	☐ Los saberes conceptuales se hacen más complejos conforme avanzan los cursos en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura/modulo/materia.	Existen documentos de la titulación (fichas de asignaturas, por ejemplo) que pueden utilizarse para elaborar los grandes temas que forman el mapa conceptual de la titulación. Sería conveniente que evidencie la epistemología de la profesión.	Mapa de competencias según distribución conceptual (ejes temáticos) por asignatura/ materia/ módulo (según corresponda). <i>Observaciones:</i>
1.2.2.	☐ Los procedimientos, metodologías y habilidades se hacen más complejos conforme avanzan los cursos en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, modulo o materia.	El mapa procedimental de la titulación evidencia la epistemología de la profesión (el aporte procedimental de cada asignatura al perfil del Grado)	Mapa de competencias según distribución de procedimientos por asignatura/materia/ módulo (según corresponda). <i>Observaciones:</i>
1.2.3.	☐ Las actitudes se favorecen a través de experiencias de aprendizaje más complejas (que requieren una participación más comprometida del estudiante) conforme avanzan los cursos en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, módulo o materia.	El mapa de actitudes.	Mapa de competencias según experiencias de aprendizaje (proyectos, portafolios...) por asignatura/materia/ módulo (según corresponda). <i>Observaciones:</i>
1.2.4.	☐ Las estrategias de enseñanza-aprendizaje se diversifican conforme avanza el cursado en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, módulo o materia.	Se observan modelos de enseñanza centrados en el enfoque conductual (p.e. enseñanza directa), enfoque cognitivo (p.e. indagación científica, formación de conceptos), enfoque personal y social (juego de roles, grupos interactivos, enseñanza no directiva...).	Mapa de competencias según distribución de estrategias de enseñanza-aprendizaje por asignatura/materia/ módulo (según corresponda). <i>Observaciones:</i>
1.2.5.	☐ Los escenarios se hacen más participativos conforme avanza el cursado en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, materia o módulo.	Laboratorios, lugares de prácticas, salidas de campo.	Mapa de competencias con distribución de escenarios por asignatura/materia/ módulo (según corresponda). <i>Observaciones:</i>

2. TRAZADO DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**2.1. INDICADORES BÁSICOS**

Indicador	Orientaciones	Evidencia solicitada
2.1.1. ☐ Las competencias son coherentes con los resultados de aprendizaje esperados.	Mapa evaluativo relacionando las competencias con las estrategias de evaluación, los resultados de aprendizaje y las evidencias de desempeño que se solicitan a los estudiantes. Este mapa permitirá ver la relación, simplificar las demandas y ajustar el trabajo.	Relación de los resultados de aprendizaje según las competencias. <i>Observaciones:</i>
2.1.2. ☐ Los resultados de aprendizaje están graduados y distribuidos en las asignaturas/módulos o materias (según corresponda).		Mapa de resultados de aprendizaje. <i>Observaciones:</i>
2.1.3. ☐ Cada resultado de aprendizaje se corresponde con evidencias establecidas para las asignaturas, módulos o materias (según corresponda).		Mapa de evidencias de aprendizaje. <i>Observaciones:</i>

2.2. INDICADORES AVANZADOS

Indicador	Orientaciones	Evidencia solicitada
2.2.1. ☐ Las evidencias de aprendizaje se hacen más complejas conforme avanza el cursado en función de los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, materia o módulo, según corresponda.	Debido a su complejidad creciente, se hace necesario desarrollar procesos de aprendizaje más activos, desempeños con una demanda más alta de elaboración, de respuesta personal, de actitudes, de participación.	Mapa de evidencias de aprendizaje en relación a los niveles competenciales del mapa tratados en la asignatura, materia o módulo. <i>Observaciones:</i>
2.2.2. ☐ Se desarrollan experiencias de aprendizaje de carácter transversal evaluadas a través de varias asignaturas, materias o módulos (según corresponda) en función de los niveles competenciales del mapa.	El mapa desarrollado en los indicadores básicos sirve de evidencia para este indicador.	Relación de las experiencias de aprendizaje desarrolladas en función de los niveles competenciales del mapa. <i>Observaciones:</i>
2.2.3. ☐ Existen itinerarios optativos de evaluación elaborados de común acuerdo por el profesorado en función de los niveles competenciales del mapa de la asignatura, materia o módulo (según corresponda).	El estudiante puede escoger el modelo de evaluación de acuerdo a sus posibilidades. (Instancia final de tipo sumativa o proceso continuo a través de contrato de aprendizaje, proyectos, pruebas de desarrollo, demostraciones, portafolio, etc.)	Programas o guías de aprendizaje de asignatura, materia o módulo. <i>Observaciones:</i>

3. DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN Y UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS**3.1. INDICADORES BÁSICOS**

Indicador	Orientaciones	Evidencia solicitada
3.1.1. ☐ Los criterios de evaluación de las competencias están establecidos en la guía de aprendizaje o plan docente (según el caso) para cada resultado de aprendizaje.	El apartado de evaluación del programa está detallado e informa ampliamente sobre el tipo de evidencias que se espera y los resultados a alcanzar por parte de los estudiantes.	Programa. <i>Observaciones:</i>
3.1.2. ☐ Los estudiantes son informados de los criterios de evaluación de las evidencias de aprendizaje solicitadas.	Las plantillas de evaluación (rúbricas) son parte del dossier de la asignatura o se dan a conocer a través del campus virtual.	Rúbricas o plantillas que acompañan el dossier de la asignatura, módulo o materia (según corresponda). <i>Observaciones:</i>

3.1.3.	Los resultados de la evaluación de los niveles competenciales desarrollados en la asignatura, módulo o materia (según corresponda), forman parte de (o se integran en) su calificación final.	Los trabajos de laboratorio, portafolios, informes de resolución de problemas, ensayos representan un porcentaje de la evaluación final.	Programa. <i>Observaciones:</i>
3.1.4.	Se desarrollan instancias específicas de autoevaluación de los estudiantes cuyos resultados se integran la calificación final de la asignatura, módulo o materia (según corresponda).	Se realiza autoevaluación en las distintas tareas asignadas, por ejemplo en laboratorios, autoevaluación del desempeño en las prácticas y en salidas de campo, del trabajo en grupo, o auto-informes. Estos resultados forman parte de la calificación del estudiante.	Programa. <i>Observaciones:</i>

3.2. INDICADORES AVANZADOS

Indicador	Orientaciones	Evidencia solicitada
3.2.1.  Se desarrollan instancias específicas de coevaluación de los estudiantes cuyos resultados se integran la calificación final de la asignatura, módulo o materia (según corresponda).	A partir de, por ejemplo, ensayos, trabajos grupales, juego de roles, microenseñanza, estudio de casos, simulaciones se realiza coevaluación. Se integran esos resultados en la calificación final de los estudiantes.	Programa. <i>Observaciones:</i>
3.2.2.  Los programas o guías de aprendizaje (según el caso) consideran dentro de su desarrollo momentos específicos para informar a los estudiantes acerca de los resultados de su aprendizaje.	La revisión de exámenes en clase, tutorías, detección de aciertos y errores más frecuentes, se integra y desarrolla como un momento formativo dentro del programa.	Programa. <i>Observaciones:</i>
3.2.3.  Los criterios de evaluación sobre los niveles competenciales fueron acordados por el profesorado.	Se han hecho acuerdo sobre los niveles mínimos de desempeños en relación a las competencias (para presentación oral o escrita de trabajos, para niveles de idiomas, desempeños en laboratorios según normativa de seguridad, etc.)	Documento o informe elaborado o programas en los que se haga referencia. <i>Observaciones:</i>
3.2.4.  Existen mecanismos de revisión de los niveles competenciales distribuidos en las asignaturas, materias o módulos.	Pequeñas comisiones revisan el mapa de competencias, se hacen consultas a profesores, se establece un orden de prioridades para desarrollar algunas competencias, etc.	Señalar mecanismos, forma de mejora y temporalización. <i>Observaciones:</i>

4. PARTICIPACIÓN DE AGENTES EN LA EVALUACIÓN**4.1. INDICADORES BÁSICOS**

Indicador	Orientación	Evidencia solicitada
4.1.1.  Existe participación de agentes educativos externos en el desarrollo de las asignaturas o módulos.	Agentes externos participan en el desarrollo formativo (sesiones de laboratorio, centros de formación, instituciones educativas, esplanas, centros tecnológicos, parques naturales, etc.), los graduados incorporan su experiencia mediante charla o conferencias.	Señalar espacios y actividades en las que han participado en la formación agentes distintos al profesorado. <i>Observaciones:</i>

4.1.2.	☐ Existe participación de agentes educativos externos en la evaluación de las asignaturas o módulos.	Agentes externos evalúan el desempeño de los estudiantes en el practicum, en las salidas o prácticas de campo (laboratorios, centros de formación, instituciones educativas, esplanas, centros tecnológicos, parques naturales, etc), los graduados se incorporan como evaluadores.	Señalar espacios y actividades en las que han participado en la formación y evaluación de las competencias agentes distintos al profesorado. <i>Observaciones:</i>
4.1.3.	☐ La evaluación de los agentes externos incide en la evaluación final del desempeño del estudiante.	Se reservan aspectos o criterios de evaluación de las competencias a los agentes externos (tutores de prácticas, profesionales, formadores externos). Su aporte queda representado a través de un porcentaje en la calificación final.	Señalar instancia y forma. <i>Observaciones:</i>
4.1.4.	☐ Existe una red o banco de instituciones que se integran en el grado en forma permanente.	Banco de escenarios de prácticas; trabajo en red con instituciones locales; proyectos de colaboración, de desarrollo, de aprendizaje en servicio, de intercambio.	Presentar relación y proyectos o instancias en los que se participa. <i>Observaciones:</i>

4.2. INDICADORES AVANZADOS

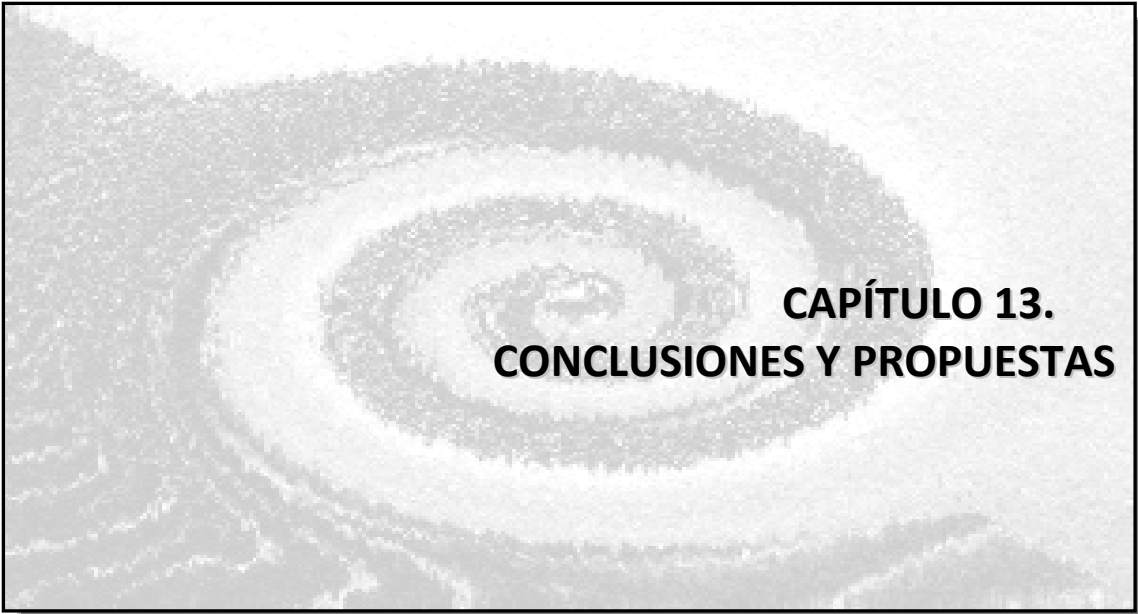
Indicador	Orientaciones	Evidencia solicitada
4.2.1. ☐ Se aplican instrumentos para conocer la valoración de los estudiantes sobre los factores que afectan su desempeño/el desarrollo de sus competencias.	Se aplican cuestionarios de evaluación del centro de prácticas, las visitas efectuadas, las salidas de campo.	Instrumentos utilizados en las materias o módulos, según el caso. <i>Observaciones:</i>
4.2.2. ☐ Se aplican instrumentos para conocer la valoración de los estudiantes sobre la contribución de los agentes externos en el desarrollo de sus competencias.	Se aplican cuestionarios de evaluación (o similar) sobre el desempeño de tutores de prácticas, tutores en centros, etc..	Instrumentos utilizados en las materias o módulos, según el caso. <i>Observaciones:</i>
4.2.3. ☐ Los agentes formativos (profesores, tutores...) reconocen aspectos de la evaluación por competencias relativamente difíciles de integrar en la práctica diaria.	Por ejemplo: La incidencia de lo grupal para el desempeño de la competencia, el compromiso del estudiante con el desarrollo de sus competencias, la deontología profesional.	Relación de las dificultades más frecuentes. <i>Observaciones:</i>

5. CONTEXTO ORGANIZATIVO DE LA TITULACIÓN**5.1. INDICADORES BÁSICOS**

Indicador	Orientaciones	Evidencia solicitada
5.1.1. ☐ Existen estrategias institucionales para favorecer el desarrollo de la evaluación por competencias.	Reconocimiento del tiempo de trabajo colaborativo o innovador, reducción de docencia, banco de buenas prácticas.	Señalar las estrategias desarrolladas y el aspecto que ha favorecido. <i>Observaciones:</i>
5.1.2. ☐ Existen recursos (humanos, informáticos...) para monitorizar el desarrollo de la evaluación por competencias en el grado.	Programa o plataforma informática que posibilite ver el trazado de la formación y evaluación y los responsables; comisión de profesores para el seguimiento de las competencias.	Señalar recurso y forma de monitorizar la evaluación. <i>Observaciones:</i>
5.1.4. ☐ Las infraestructuras existentes permiten desarrollar distintos agrupamientos que favorezcan distintos enfoques de enseñanza.	Aulario destinado a grupos grandes y sesiones de seminarios, a micro-enseñanza, laboratorios acordes a la cantidad de estudiantes, etc.	Señalar recursos más relevantes y necesidades detectadas. <i>Observaciones:</i>

5.1.3.	La titulación ha desarrollado acciones formativas vinculadas a integrar la evaluación por competencias según las necesidades de su profesorado.	Cursos, jornadas, redes de innovación, investigación en metodologías activas, proyectos de evaluación integrada, PBL.	Señalar necesidades detectadas y acciones formativas desarrolladas. Indicar resultados o valoración en relación al impacto sobre la evaluación por competencias. <i>Observaciones:</i>
5.2. INDICADORES AVANZADOS			
Indicador	Orientaciones		Evidencia solicitada
5.2.1.	La carga de trabajo del estudiante se monitoriza desde una instancia de coordinación del grado.	Se pasan encuestas y/o cuestionarios, se hace un calendario de trabajo o evaluación a partir de los pro-gramas, hay un coordinador de área o asignatura.	Señalar estrategias de identificación y seguimiento de la carga de trabajo del estudiante. <i>Observaciones:</i>
5.2.2.	La institución ha desarrollado acciones formativas dirigidas específicamente a los responsables académicos del grado para favorecer la integración de la formación y evaluación por competencias.	Realización de jornadas, debates, reuniones de intercambio, incentivos internos	Señalar estrategia formativa. <i>Observaciones:</i>
5.2.3.	Existe una opción institucional para favorecer la participación del profesorado en otros contextos universitarios que desarrollan evaluación por competencias.	Intercambio con otras universidades, difusión de resultados de acciones desarrolladas en colaboración con otras instituciones.	Señalar intercambios o experiencias que se han desarrollado en esta línea, impacto que han tenido. <i>Observaciones:</i>
5.2.4.	Se desarrollan acciones formativas específicas, complementarias al currículum, para responder a las necesidades de los estudiantes.	Plan de tutorías, desarrollo de módulos complementarios para promover determinadas competencias, sesiones de formación y fomento de competencias (forum, debates temáticos, cine-forum).	Señalar estrategias formativas o desarrollos concretos que se hayan incorporado. <i>Observaciones:</i>

Finalmente, el proceso de validación desarrollado ha permitido ajustar la semántica del modelo y contrastar la visión de conjunto que ofrece con la perspectiva de expertos y las aplicaciones piloto.



CAPÍTULO 13. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Las conclusiones de esta Tesis responden a los objetivos que motivaron la investigación y recogen otros conocimientos y reflexiones generados a lo largo del proceso de trabajo. El carácter dinámico y transformador de la investigación educativa, ha permitido generar algunas propuestas de intervención. En este caso, dichas propuestas hacen referencia a aspectos que facilitan la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias. Las conclusiones han permitido también reflexionar y reconocer las limitaciones del trabajo realizado y proponer líneas futuras de investigación.

13.1. Conclusiones

Esta Tesis se planteó como objetivo general *diseñar y validar un modelo de evaluación por competencias en la universidad en el contexto español*, para responder a este objetivo se concretaron cinco objetivos específicos:

1. *Caracterizar la formación y evaluación por competencias en el contexto universitario español.*
2. *Analizar la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de Grado del contexto universitario español.*
3. *Identificar elementos representativos que permitan integrar y desarrollar modelos de evaluación por competencias en la universidad española.*
4. *Construir un modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias.*
5. *Validar el modelo para favorecer la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones universitarias españolas.*

Las conclusiones, que representan el primer apartado de este Capítulo, hacen referencia, en primer lugar, a los procedimientos desarrollados para dar respuesta a los objetivos planteados y, en segundo lugar, a las aportaciones generales de la Tesis.

El segundo apartado de este Capítulo recoge la discusión de los resultados obtenidos. Un tercer apartado presenta las propuestas de intervención para distintos ámbitos en los que se integra la evaluación por competencias y, finalmente, el cuarto apartado, señala las limitaciones y futuras líneas de investigación.

Estas conclusiones constituyen el cierre de una etapa de investigación pero no el fin de un proceso de estudio, diálogo, debate y profundización sobre las posibilidades y limitaciones de la evaluación por competencias en el contexto universitario.

13.1.1. Sobre los procesos desarrollados y los resultados obtenidos

Con el fin de responder a los *Objetivos 1, 2 y 3* se llevó a cabo un Estudio de Casos en 12 titulaciones del contexto español que comenzaron a implantar los nuevos títulos de Grado en los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010. El estudio se desarrolló en dos fases cuyo diseño y desarrollo se presentaron en los Capítulos 6 y 7 respectivamente. Los resultados de la primera fase de carácter exploratorio forman el Capítulo 10 y los resultados del estudio definitivo se detallan en el Capítulo 11. Dichos resultados se contrastaron con la revisión de la literatura y estrategias de triangulación que se presentaron en el Capítulo 9.

En relación al *Objetivo 4*, los resultados del Estudio de Campo se integraron con la revisión de la literatura. Los Capítulos 3, 4 y 5 recogen la revisión efectuada y la primera parte del Capítulo 8 presenta el procedimiento desarrollado para la construcción del modelo. Como respuesta a este objetivo, se diseñó y construyó el Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (M.E.C.U.).

Conceptualmente, se ubica en el segundo nivel de la tipología propuesta por Berdrow y Evers (2009) y representa un punto de referencia para integrar la evaluación por competencias a lo largo de un período formativo o plan de estudios. El M.E.C.U. parte del carácter integrador de las competencias en el contexto universitario y asume cuatro principios: la mutua interacción entre la universidad y el contexto, el desarrollo organizativo, el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo formativo de los estudiantes a través de la evaluación por competencias. *Operativamente*, señala elementos necesarios para integrar la evaluación por competencias en titulaciones, áreas o módulos y provee a las titulaciones de un instrumento de autoevaluación principalmente formativo.

En tercer lugar, a fin de responder al *Objetivo 5*, correspondiente a la validación del modelo, se optó por la tipología de Krippendorff (1990). El proceso de validación desarrollado se describió en el Capítulo 8 y consistió, básicamente, en la consulta a 18 Jueces Expertos y en dos aplicaciones piloto en titulaciones del contexto español que no formaron parte del Estudio de Campo. La reformulación del modelo como resultado del proceso de validación se presentó en el Capítulo 12.

Históricamente, esta investigación se ubicó en el inicio del proceso de implantación de los nuevos títulos de Grado del contexto español, se presentan seguidamente las conclusiones más relevantes.

La incorporación de la formación por competencias en la Educación Superior es sólo un indicador del cambio en el modelo educativo universitario español. Este enfoque se integra en medio de un debate polarizado entre la vigencia de una cultura academicista y una visión funcionalista de las competencias que dificulta síntesis

nuevas. Por otro lado, el trabajo desarrollado en esta Tesis identificó varios aspectos que intervienen en el cambio conceptual que merecen ser considerados con detenimiento.

13.1.2. Sobre la conceptualización y naturaleza de las competencias en el contexto universitario.

La competencia como constructo complejo es una *manifestación transversal y efectiva de los componentes conceptual, actitudinal, técnico, procedimental y social*. Es precisamente esta condición la que promueve el cambio curricular en el contexto universitario, puesto que el currículo es el espacio que proporciona oportunidades para una *aplicación contextualizada de los saberes, a partir de una situación de aprendizaje-evaluación auténtica donde se combinan todos los componentes*.

A través del Estudio de Campo se identificaron características propias de las competencias universitarias: son acordadas mediante la participación de los miembros de la comunidad universitaria, abiertas al contexto del que se nutren, se desarrollan sobre un nivel mínimo de desempeños, promueven prácticas marcadas por un carácter crítico, independiente, transformador y comprometido con la realidad; estimulan la innovación y la transferencia científico-tecnológica; mantienen un carácter integrador que permita un desarrollo equilibrado de los estudiantes. Así también el Estudio identificó que existe una dimensión intangible de las competencias formada por el ethos profesional y los valores que intervienen en la construcción epistemológica que sustenta las competencias, que es muy difícil de enseñar, de transferir y de evaluar, pero que es fundamental para el desarrollo de las competencias propias del perfil universitario.

Las competencias universitarias no pueden reducirse a una lista de tareas o a desempeños atomistas, que limiten al estudiante en sus posibilidades. Es importante que promuevan desempeños reflexivos (Schön, 1983; Cheetham y Chivers, 1996, 1998) contruidos a partir de la *epistemología* en la que se inscriben.

Es decisivo el rol orientador del profesorado para promover esta capacidad gradualmente. Sin embargo, el estudio de Campo señaló la falta de formación del profesorado en el enfoque por competencias, en el rol que tiene que desempeñar y en las nuevas competencias que tiene que adquirir para responder al cambio de modelo. Estas carencias formativas, sumadas al cambio en el tipo de demandas de las tutorías (orientación académica, afectiva, personal) y la cantidad de estudiantes por curso, han demostrado la complejidad que enfrenta a diario el profesorado del contexto universitario español.

13.1.3. Sobre la formación y evaluación por competencias.

Se entiende *definición de competencias* como la relación de competencias que tiene una institución, titulación o programa, mientras que *mapa de competencias* hace referencia a un documento vivo, que expresa la forma en la que se desarrollan las competencias en un tiempo y espacio formativo concreto.

La definición de las competencias y su trazado se presentan como un ejercicio *necesario, complejo y laborioso*. Necesario puesto que es el único camino para

evidenciar, las competencias que se promueven y la forma en la que se integran en el desarrollo curricular de la titulación. *Complejo*, porque acontece dentro de la dimensión cultural de la institución y se ve afectada por sus variables. *Laborioso*, porque comporta una nueva lógica de trabajo y de construcción epistemológica para las áreas y las disciplinas.

Toda titulación acreditada en el contexto español ha definido sus competencias, y por eso está presente en todos los Casos del Estudio. Sin embargo, los resultados muestran que este proceso de definición marcó profundas diferencias en la integración posterior del enfoque. Se hallaron cuatro formas de definir las competencias según las fuentes de referencia utilizadas y los procesos desarrollados. Se observó que, a medida que aumentaron las fuentes de consulta utilizando referentes externos, se desarrollaron procesos más participativos y más permeables a las necesidades del contexto mientras que otros tuvieron un carácter más endogámico.

Se han identificado factores que intervinieron en forma positiva, como por ejemplo: la extensión de innovaciones previas, la participación en proyectos o experiencias piloto, la colaboración en la elaboración de los Libros Blancos, entre otros.

Asimismo, los resultados del Estudio de Campo han puesto de manifiesto que el profesorado ha hecho grandes esfuerzos por integrar el modelo, pero se ha visto desbordado ante la cantidad de competencias y resultados de aprendizaje definidos en las titulaciones para las materias, módulos o asignaturas. En consecuencia, tal y como se ha registrado, es muy difícil garantizar el aseguramiento de las competencias y resultados establecidos para las titulaciones.

Los resultados del Estudio de Casos permiten identificar cuatro estadios de integración de la evaluación por competencias en las titulaciones de Grado del contexto español: (1) carácter descriptivo sin concreción; (2) carácter difuso y aislado; (3) carácter integrador a partir del modelo de aprendizaje y (4) carácter integrador a partir del modelo institucional. Los estadios identificados no son clasificaciones cerradas de los Casos estudiados, sino que sintetizan las formas bajo las que se desarrolla la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones del actual contexto español que participaron en el estudio y los factores que han intervenido.

En primer lugar, al comparar los estadios hallados con la clasificación de Berdrow y Evers (2009) se observa que tres de los cuatro estadios identificados se corresponden con los tres niveles para la integración de la evaluación por competencias: nivel institucional, nivel de programas (titulaciones) y nivel de cursos. Estos autores no contemplan el Estadio 1. En la tipología del contexto español, creemos conveniente mantener el Estadio 1 puesto que incluye a las titulaciones que han comenzado a integrar con carácter declarativo el enfoque por competencias.

En segundo lugar, en el Estadio 2 se dan algunas iniciativas de formación y evaluación por competencias, no obstante, al no contar con el contexto institucional propicio, los esfuerzos y resultados se diluyen y se pierde el impacto global que pueden tener en la titulación. En la práctica, existen oportunidades de desarrollar algunas competencias que se generan en algunas materias sin embargo la necesidad de *continuidad* y de *gradualidad* en el desarrollo y evaluación de las competencias no queda garantizada en el contexto de la titulación.

En tercer lugar, el Estadio 3 es el más cercano a la *evaluación por competencias* definido en esta Tesis, por varias razones. En primer término, la propuesta formativa se articula a través de un modelo de aprendizaje adoptado por la titulación que combina la enseñanza tradicional con el enfoque por competencias. Los cambios para favorecer la integración se regulan y ajustan paulatinamente a partir de procesos de revisión y autoevaluación. En segundo término, el profesorado está inmerso en el modelo, fruto del desarrollo de estrategias formativas. Esta inmersión no supone una adopción acrítica del modelo, muy por el contrario, las críticas y reflexiones han llevado a efectuar ajustes en los modelos. Estos ajustes se caracterizaron por la sensatez y el realismo con respecto a los resultados esperados, al desarrollo de mecanismos más participativos de evaluación, incorporando la intervención de los estudiantes, a un desarrollo más sostenible de las demandas de evaluación (más ajustadas al tiempo de enseñanza, de aprendizaje y de corrección y devolución de los resultados). En tercer término, porque el profesorado está muy sensibilizado con el enfoque y ha captado los fundamentos del cambio conceptual que demanda la evaluación por competencias. Esto ha permitido que las reflexiones generadas se incorporen en las prácticas docentes haciéndolas *más sensibles* a la evaluación: el profesorado es conciente de la necesidad de continuidad y gradualidad del trazado, de compartir criterios comunes de evaluación, de favorecer la diversidad de escenarios y la participación de agentes distintos en la evaluación. La utilización de los resultados de la evaluación tiene un carácter cada vez más prospectivo y se incluye en el trabajo de las materias.

Por último, en el Estadio 4 la preocupación esencial es el desarrollo de estrategias para asegurar el trazado de las competencias y el grado en el que los estudiantes puedan alcanzarlas. Las acciones formativas se orientan a ese aseguramiento, a partir de un marcado carácter institucional. Este Estadio se aproxima más a una evaluación *de competencias* que a un enfoque *por competencias*, puesto que el énfasis está puesto en la capacidad institucional por acreditar o certificar la adquisición de las competencias.

El punto crítico se encuentra en lograr un equilibrio entre los Estadios 3 y 4, dado que el aseguramiento a nivel institucional del trazado no garantiza que efectivamente el profesorado lleve adelante acciones encaminadas a la evaluación por competencias. Sí ofrece un marco para su desarrollo y evaluación. Por otra parte, el enfoque esencialmente centrado en el estudiante del Estadio 3, sin un contexto de aseguramiento del trazado, puede favorecer desarrollos desequilibrados de las competencias.

La síntesis presentada no agota los resultados obtenidos. La ubicación de una titulación en los estadios responde principalmente a una combinación de su modo de *enfocar* el desarrollo y la evaluación de las competencias, las *acciones que efectivamente desarrolla* para integrarlas en el currículo, las estrategias formativas que acompañan el proceso de integración, los recursos humanos, estructurales y organizativos, la visión del profesorado y el uso de los resultados de la evaluación, entre otros aspectos.

Por otra parte, la integración de la evaluación por competencias en el contexto universitario, considerando su aporte con respecto a los resultados de aprendizaje, debería ser analizada como una oportunidad de cambio y no como un acontecimiento burocrático. En este sentido debe verse como la oportunidad de desarrollar un modelo

evaluativo propio, que ofrezca respuestas ajustadas a la realidad y relevantes para el contexto en el que se inserta.

13.1.4. Sobre los mapas evaluativos y los instrumentos de evaluación.

Se define *mapa de competencias* como un documento de descripción, análisis y evaluación del trazado de las competencias a lo largo del currículo de una materia, módulo, área o programa. *Trazado* o *trazabilidad* son vocablos que definen la acción de desarrollar el mapa, la cartografía de las competencias. El mapa como *documento* hace visible el proyecto formativo vinculado a las competencias, comunica una forma de trabajo y de desarrollo institucional, también es útil como documento de acreditación para referentes externos. En tanto *instrumento de descripción* permite observar qué competencias son más desarrolladas, los momentos en los que se desarrolla y las carencias o lagunas curriculares. Como *instrumento de análisis* permite detectar los solapamientos entre las competencias, las debilidades y las fortalezas del trazado. Como *instrumento de evaluación* sirve para la reflexión institucional, el diagnóstico y el desarrollo de planes de mejora.

Sin embargo, en el contexto español, no es una herramienta que se haya desarrollado en la práctica. El Estudio de Casos evidenció que sólo una titulación dispone del mapa de competencias, en el resto de los Casos no se dispone, lo que dificulta la visibilidad de la evaluación. También evidenció que la cantidad de competencias y de resultados de aprendizaje definidos para las titulaciones, en muchos casos, hace *inviable* el diseño, el desarrollo y la evaluación de las competencias. Finalmente, falta de un desarrollo planificado de la evaluación ha llevado a una superposición de tareas y sobrecarga de trabajo, que repercute en los estudiantes en un aprendizaje poco significativo y enfoques superficiales que no favorecen el desarrollo de las competencias. Para el profesorado han representado una saturación de trabajo escasamente sostenible en el tiempo.

Sobre los instrumentos de evaluación. La diversidad de estrategias e instrumentos en la evaluación por competencias tiene el propósito de recoger evidencias de los distintos saberes. El Estudio de Casos ha expuesto que esta diversidad favorece, en ocasiones, una visión fragmentada del proceso de evaluación y de las competencias tanto en el profesorado como en los estudiantes.

Los expertos y los informantes de los Casos remarcaron la utilidad de los criterios y los instrumentos desarrollados en forma colaborativa para recoger la evaluación y hacerla más transparente. Asimismo admitieron la importancia de valorar y reconocer institucionalmente la demanda tiempo, el esfuerzo y la complejidad de generarlos.

13.1.5. Sobre el aprendizaje por competencias y el desarrollo formativo del estudiante universitario.

El *aprendizaje por competencias* es, fundamentalmente, complejo, situado, holístico y motivador. Las investigaciones presentadas han demostrado que existen varios factores que intervienen en la evaluación y que condicionan el enfoque que los estudiantes asumen en el aprendizaje. Uno de ellos es el reconocimiento de que el

aprendizaje es fundamentalmente *relacional* (Ramsden, 1988). No es sólo una cuestión del compromiso que asuman los estudiantes con un cuerpo de conocimientos, sino más bien en cómo lo interpretan y las acciones que hagan como resultado de estas interpretaciones (Boud, 1995; Entwistle y Ramsden, 1983; Kaneko, 2008; Ramsden, 1988). El modelo de desarrollo intelectual del estudiante propuesto por Perry (1970) y revisado por Moore (2002) y los aportes de las investigaciones de Astin (1999) sobre el compromiso del estudiante refuerzan la visión activa y su protagonismo dentro del proceso de aprendizaje.

En consecuencia, el tiempo que pasan los estudiantes dentro de un proceso formativo universitario es un recurso muy valioso tanto para ellos mismos como para la institución. La evaluación, a la luz de estos aportes y del carácter integrador de las competencias, es un *itinerario de desarrollo integral del estudiante*, y el currículo una *oportunidad* de aprendizaje para responder a la liquidez (Bauman, 2008), la complejidad (Morin, 1998, 2001), y la incertidumbre (Barnett, 2001), propias de las epistemologías actuales.

El aprendizaje por competencias es un *itinerario formativo* que promueve en el estudiante el desarrollo de su autonomía y su compromiso como condición para adquirir las competencias. El compromiso del estudiante es una respuesta *intencional*, es la oportunidad que tiene el sujeto de recrearse a sí mismo a través del *desarrollo gradual de la conciencia sobre el mundo y sobre sus posibilidades*. Las experiencias de evaluación por competencias son las oportunidades para promover y desarrollar efectivamente a ese compromiso.

El Estudio de Campo y los grupos de discusión con expertos han evidenciado que genera desafíos y alto grado de satisfacción, tanto en los estudiantes como en el profesorado. El desarrollo planificado de experiencias de aprendizaje y evaluación dentro de la *proximidad ecológica* favoreció implantaciones efectivas, relevantes y sostenibles cercanas a la *zona de desarrollo próximo* de la institución, del profesorado y de los estudiantes.

El Estudio de Casos evidenció que las concepciones de competencias influyen en las oportunidades de aprendizaje y en las actividades de evaluación que promueve el profesorado, así como en la visión institucional para integrar el enfoque por competencias. La percepción fragmentada, mecanicista y dicotómica de las competencias generó resistencias que dificultaron la integración del enfoque en el currículo universitario. Los Casos en los que predominó una visión de las competencias desde la *excelencia* o como un *sello institucional*, entienden que la formación del estudiante es un itinerario gradual, y realizan grandes esfuerzos organizativos y didácticos alineando el proceso formativo para que sus graduados se integren con éxito en el ámbito profesional.

Por otro lado, el profesorado innovador, que ha integrado las competencias en la evaluación, reconoce la dificultad que tienen los estudiantes en dar el *salto cualitativo* entre los niveles de desempeño de las competencias. Esto supone una modificación en la concepción del estudiante sobre sus capacidades y los resultados esperados para su desempeño, aspecto importante en la construcción de su itinerario de desarrollo.

Esta perspectiva conlleva cambios a nivel organizativo y pedagógico, como el reconocimiento del aprendizaje como *trabajo del estudiante*. Esta nueva forma de ver el aprendizaje, marcada asimismo por el lenguaje del EEES, comporta la reflexión sobre

la *calidad* (gestión del tiempo, rendimiento académico,...), la *cantidad* (dispersión del rendimiento, cantidad de materias,...) y la *relevancia* del aprendizaje y la formación por competencias.

13.1.6. Sobre el uso de los resultados de la evaluación para el desarrollo de las competencias.

El cambio conceptual requiere comunicar los resultados para promover el aprendizaje y orientar a los estudiantes hacia la mejora de sus saberes. Esto les permite *modelar* en forma autónoma su proceso de aprendizaje en relación a sus capacidades, sus propósitos, las demandas de evaluación y el entorno. Esta nueva *forma de trabajo* sobre los resultados *sintoniza los mapas evaluativos* del profesor y del estudiante, al adecuar las demandas de evaluación y las necesidades de aprendizaje. Es también una forma *más democrática* de tratar los resultados, construida sobre la participación y el compromiso del estudiante con el desarrollo de sus competencias. Asimismo, prepara al estudiante para anticipar, proyectar y generar la transferencia de las competencias y el aprendizaje permanente.

El Estudio de Casos evidenció que no existe un seguimiento sistemático de los resultados de la evaluación en las titulaciones, tampoco hay una cultura evaluativa institucionalizada. Por otro lado, la falta de consolidación de dicha cultura desequilibra la carga de trabajo del profesorado, los tiempos y los niveles de evaluación y el tipo de contenidos a evaluar. Se suma, además, la cantidad de estudiantes por curso.

La revisión de la literatura y el Estudio de Campo coinciden en que una información sobre los resultados que favorece las competencias es individualizada, próxima al momento de la evaluación, y tiene carácter formal, (ordenada y estructurada conceptualmente). La información sobre la calificación obtenida por sí sola y las impresiones subjetivas sobre las evidencias no se consideran *feedback* ni *feedforward* puesto que no responden a la dimensión formativa de la evaluación. Se constató que los estudiantes que *experimentaron* una devolución de resultados con carácter prospectivo, reconocieron y valoraron el trabajo del profesorado y señalaron que fue un factor que motivó significativamente su aprendizaje y los orientó para la mejora de sus competencias.

13.1.7. Sobre el Modelo de Evaluación por Competencias en la Universidad (M.E.C.U.).

El Estudio de Campo evidenció la necesidad de establecer modelos de evaluación por competencias que sirvan para orientar las prácticas, unificar criterios y sistematizar procesos. Asimismo señaló la necesidad de rentabilizar los esfuerzos y el tiempo del profesorado para integrar la evaluación por competencias y mejorar los resultados de los estudiantes.

El M.E.C.U. es un modelo construido a partir del análisis de la realidad del contexto español, de la revisión de la literatura nacional e internacional específica y de la consulta a expertos de diversos ámbitos y procedencia geográfica. Representa para una institución la posibilidad de conocer qué oportunidades concretas tienen los estudiantes de desarrollar sus competencias y ser evaluados en ellas.

El proceso de validación ha permitido ajustar el lenguaje para afinar su congruencia con el contexto de aplicación, sin embargo, los resultados no limitan su capacidad de ser transferido a otros contextos universitarios.

Con respecto a la representatividad, es un modelo construido sobre el análisis de las experiencias exitosas y las dificultades halladas en las titulaciones de todas las áreas del conocimiento. Por otra parte es flexible a las metodologías o enfoques de enseñanza adoptados en las áreas.

El M.E.C.U. contempla las tres modalidades de integración de las competencias en el currículo (Drummond y otros, 1998), sus principios son independientes de la modalidad de integración. El Estudio de Campo evidencia que las competencias son promovidas bajo las tres formas mencionadas, aunque existen momentos en el desarrollo curricular más próximos a la evaluación auténtica -como es el caso del Practicum o los Trabajos de fin de Grado- a los que también puede aplicarse el modelo.

Por otra parte, enfatiza la comunicación de los criterios de evaluación a los estudiantes y hace visible y transparente las expectativas que tiene la comunidad educativa sobre ellos. Esta característica es compartida con el modelo de Berdrow y Evers (2009), aunque a diferencia de éste, el M.E.C.U. no define un *conjunto* de competencias a priori, sino que toma como punto de inicio las competencias definidas por cada institución.

13.1.8. Sobre la metodología utilizada.

El proceso de investigación, como proceso didáctico en sí mismo, convirtió esta Tesis en una gran oportunidad de aprendizaje. El diseño constructivista permitió explorar las facetas del objeto de estudio, adaptarse a las circunstancias e incorporar el aporte de los expertos conforme avanzó el proceso.

El estudio de casos como estrategia de investigación y los instrumentos utilizados fueron adecuados y pertinentes para el momento histórico de la investigación.

La perspectiva hermenéutica con la que se desarrolló el Estudio de Casos, facilitó una mayor aproximación al objeto de estudio, y, un acercamiento al punto de vista de los actores educativos. Esto permitió observar la importancia de las concepciones sobre competencias y los enfoques de enseñanza, para el cambio conceptual en el contexto universitario.

Metodológicamente, la perspectiva interpretativa conservó la mirada del “otro” y descentralizó las categorías del investigador como punto de partida en el análisis, para dar lugar a las categorías que emergen de la realidad de los sujetos.

El diseño constructivista adoptado, y las generosas aportaciones de los informantes y expertos, han permitido superar con creces la cantidad de datos previstos, los conocimientos adquiridos y las experiencias halladas. No obstante, la complejidad de llevar adelante un proceso de estas características y el volumen de información para gestionar, pusieron a prueba más de una vez las competencias científicas y emocionales de la investigadora. Por lo que se reconoce que, más allá de las limitaciones que tiene este trabajo, ha sido también una gran oportunidad de crecimiento personal.

Finalmente, se entiende que del análisis realizado no se puede desprender la generalización de los resultados, más bien se aplica su reflexión al ámbito del cual ha surgido. Sin embargo, queda a criterio de quien los utilice el considerar el grado en que puedan ser generalizados.

13.2. Discusión de resultados

En el apartado precedente se han presentado las conclusiones a las que se ha llegado en esta Tesis. Sin embargo, el proceso de investigación y los resultados obtenidos generan nuevas reflexiones. Algunas de estas reflexiones hacen referencia a aspectos críticos que merecen ser discutidos o presentados con mayor detenimiento. Otras, dan cuenta de las limitaciones y presentan las futuras líneas de investigación.

En consecuencia, este apartado se organiza en torno a dos temas principales: el primero corresponde a la dirección, el sentido y el contenido del cambio conceptual en el contexto universitario, mientras que, el segundo, hace referencia a las consecuencias formativas y organizativas de la integración de las competencias en las titulaciones del contexto español. Estos temas se consideran el punto de partida para iniciar la discusión sobre el alcance de los resultados de esta investigación.

Con respecto a la dirección, el sentido y el contenido del cambio conceptual en el modelo universitario

La tendencia global hacia la acreditación, la certificación y el reconocimiento internacional de los aprendizajes ha impuesto un ritmo de cambio muy exigente para los sistemas universitarios de tradición principalmente napoleónica. En este sentido, los cambios generados a raíz del Proceso de Bolonia son familiares para algunos sistemas educativos europeos, sin embargo, no lo son tanto para el sistema universitario español.

Por otro lado, estamos de acuerdo con que el cambio en todas las dimensiones de la cultura universitaria en general y, en particular, en el modelo de enseñanza-aprendizaje, promueve nuevos tipos de gestión de los recursos, las estructuras y las infraestructuras. Sin embargo, los resultados revelan la necesidad de reflexionar profundamente sobre estos aspectos, y de desarrollar herramientas concretas que sirvan para orientar a las organizaciones en la gestión y formación para el cambio.

A su vez, también promueve un profundo cambio conceptual para el que, por los resultados que se han ofrecido a través del Estudio de Casos, aún se carece de instrumentos y de conceptos que lo orienten. Si González Sanmamed (2005) (Cfr. Capítulo 3) aludía a estos aspectos y el Estudio de Casos -efectuado cuatro años después del llamamiento de esta autora- confirma esta necesidad, cabe pensar, en consecuencia, *hacia dónde se están dirigiendo los esfuerzos* de los responsables de la gestión académica, del profesorado y de la institución en general.

La confluencia de las dos tendencias, la rendición de cuentas-como respuesta hacia el contexto mediato- y el cambio cultural dentro de la universidad como organización educativa, ha podido confundir o colapsar, por momentos, la gestión -especialmente académica- de quienes han liderado el cambio en las titulaciones y ha saturado, en gran medida, el trabajo del profesorado más innovador. La experiencia del contexto internacional, que confirma los resultados del estudio desarrollado, alerta sobre el

riesgo de que la rendición de cuentas mine los esfuerzos y el compromiso del profesorado comprometido con el cambio (Hussey y Smith, 2002; Bennet y otros, 1999). Por tanto, se suman las razones para reflexionar *sobre la viabilidad, el objetivo y las prioridades del cambio* en el seno de las instituciones universitarias y en las mismas titulaciones que lo llevan adelante.

Con respecto a las consecuencias formativas y organizativas de la integración de las competencias en las titulaciones del contexto español

A lo largo de la investigación de Campo, se ha observado que el cambio conceptual ha sido entendido, en la práctica, como mejora de los resultados de los aprendizajes a través de las competencias. Efectuamos, sobre esta observación, dos consideraciones. La primera es que el cambio conceptual es *un resultado* de la integración de un nuevo modelo formativo que puede –o no– ser promotor de competencias, pero que sí debe estar más orientado al estudiante. En este modelo, las competencias *no son el fin*, sino el medio a través del que se promueve el desarrollo del educando en el período formativo que coincide con la consecución de sus estudios (cfr. Capítulo 4).

La segunda consideración, derivada de la primera, es la necesidad de ver el diseño y el desarrollo del currículo como un itinerario de desarrollo formativo del estudiante. En esta perspectiva, coincidimos con Perry (1970) y con la revisión efectuada por Moore (2002), entendiendo los cambios cuantitativos y cualitativos que acontecen en los estudiantes durante el tiempo que pasan en la universidad no pueden ser considerados como ajenos a la formación. Por lo cual, discrepamos de las definiciones de largos listados de competencias cuando se efectúan sin considerar la gradualidad y la complejidad de llevar a la práctica las acciones formativas.

Continuando con la consideración anterior, tal y como se ha recogido en el Estudio de Casos, el paso de un nivel a otro en el dominio de las competencias, supone un cambio conceptual para los estudiantes, en relación al dominio y a los referentes de logro que se establecen para su evaluación. Esta consideración no queda tan claramente definida en la literatura revisada. Por otra parte, es el profesorado comprometido y experimentado en el modelo (por ejemplo, el del Caso 6) quien ha llegado a la reflexión sobre este aspecto. Los resultados del Estudio avanzan al reconocer que estos cambios conllevan en el desarrollo curricular, *tiempo* formativo y requieren explicaciones y orientación permanentes, a modo de andamiaje, que no siempre se formalizan ni se planifican, y son un aspecto crítico para el desarrollo de este modelo.

Con respecto a los cambios concretos que conlleva la integración de las competencias, la literatura internacional señala el desarrollo de *mapas de competencias* como el principal instrumento para promover su aseguramiento (Berdrow y Evers, 2009; Uchiyama y Radin, 2009; Robley y otros, 2005; Sumison y Goodfellow, 2004, Tariq y otros, 2004; McNeil y otros, 2006). No obstante, como se ha señalado, los resultados del Estudio de Casos señalan que el trazado de mapas no es una herramienta desarrollada por las titulaciones participantes. Estamos de acuerdo con el empleo y la utilidad de esta herramienta, pero consideramos que se hace necesario revisar las estrategias para implantarlas, así como los procesos que se concretan para integrarlas efectivamente en la práctica, a fin de que no favorezcan una burocratización de los procesos. Creemos que el empleo propuesto en las investigaciones de Robley y otros (2005), Tariq y otros (2004) y McNeil y otros (2006) señalan aspectos críticos que pueden ajustarse a distintas realidades institucionales.

Otro aspecto a revisar lo constituye la conceptualización de las competencias y sus consecuencias formativas. Por ejemplo, la conceptualización de competencias como referente de *excelencia*, como se ha descrito, presenta un carácter transformador de la sociedad. Esta idea se asemeja a la concepción de las competencias como promotoras de ciudadanos comprometidos con la sociedad que aspira a desarrollar el proyecto DESECO (Rychen y Salganik, 2004). Aquí, el papel de las titulaciones universitarias como transformadoras y formadoras de ciudadanos comprometidos se puede ver claramente. Sin embargo y considerando el momento actual, cabe la pregunta si las titulaciones ven este enfoque como la oportunidad para una formación universitaria más relevante, crítica y transformadora de la sociedad.

Por otra parte, y en relación a esta misma línea de reflexión, las visiones halladas acerca de las competencias permiten inferir que estas concepciones influyen sobre el modo en que son promovidas, enseñadas y evaluadas en la práctica. A pesar de esto, no se han hallado estudios en el contexto español que hagan referencia a la relación entre los aspectos conceptuales y metodológicos de la formación y evaluación por competencias.

Se insiste sobre la necesidad de investigar la forma de recoger los aspectos intangibles de la evaluación por competencias. En los casos más avanzados del contexto internacional, como por ejemplo el Alverno College (Mentkowski, 1991; Mentkowski y otros, 1982, 2000; Mentkowski y Doherty, 1980), o algunas universidades australianas (Velde, 1999), los aspectos de las competencias identificados como “intangibles” tratan de ser reducidos a su mínima expresión. La estrategia que utilizan es una adecuada definición de las competencias, es decir, establecer competencias que puedan ser evaluables efectivamente e identificar con claridad sus indicadores y evidencias. El Estudio de Casos ha evidenciado que este aspecto no se ha tenido en cuenta a la hora de definir las competencias. En consecuencia, el interrogante que se plantea, es acerca de los procesos y estrategias que pondrán en marcha las titulaciones para lograr el aseguramiento de las competencias que han definido.

En esta línea, Bolívar (2007) critica la complejidad de los diseños promovidos por el *maridaje* entre la ANECA y el Proyecto Tuning. El Estudio de Casos ha puesto de manifiesto que la desagregación de las competencias conlleva a que los programas de los nuevos Grados se conviertan en largos listados de competencias y resultados de aprendizaje que tienden, más bien, a confundir al profesorado que a orientar su tarea hacia resultados efectivos de su trabajo docente. Con lo cual, se considera importante evaluar si la desagregación afecta la eficacia del modelo (es decir, si una descripción tan extensa facilita el logro de las competencias), al menos, en estos primeros momentos de integración del enfoque por competencias en el contexto universitario.

La integración de las competencias en el currículo y el enfoque adoptado por la titulación para promoverlas, es otro aspecto que merece ser discutido con detenimiento. Las posibilidades de desarrollar un enfoque específico, en paralelo o integrado, como sugieren los trabajos de Drummond y otros (1998), Fallows y Steven (2000a y 2000b), Kift (2002), Robley y otros (2005) es un aspecto estratégico que no ha sido considerado en muchos Casos. Sin embargo, consideramos que es un aspecto primordial y decisivo para definir la integración de las competencias y la orientación del modelo formativo de las titulaciones.

Esta cuestión también define el peso que se le otorga a las competencias específicas y a las transversales o genéricas, pudiendo combinar sucesiva o simultáneamente alguno de los enfoques desarrollados por Bennet y otros (1999). Este aspecto también es una asignatura pendiente en las titulaciones que formaron parte del Estudio de Casos.

En opinión de Drummond y otros (1998) las instituciones no pueden dejarle toda la responsabilidad a las facultades y departamentos para que lleven adelante el cambio de modelo, pero tampoco ser totalmente prescriptivas. En consecuencia, a nivel institucional, cabe pensar hasta qué punto el desarrollo de competencias es una cuestión relevante en los objetivos de la universidad y una prioridad en su agenda estratégica. Por ejemplo los Casos 2, 12 que inicialmente contaron con un mayor apoyo institucional que se fue debilitando con el tiempo y los cambios políticos o, por ejemplo la situación de los Casos 5 y 11 donde los informantes no hacen mención de iniciativas institucionales. No obstante, se hace necesario considerar los factores concretos que afectan la realización de los objetivos institucionales y que, en ocasiones, son subestimados (Drummond y otros, 1998). Según la investigación de estos autores y los resultados recogidos en el Estudio de Casos, estos factores se corresponden con las resistencias, la falta de formación, los *vacíos generacionales* entre el profesorado de las titulaciones, los procesos de acreditación del profesorado, entre otros.

13.3. Propuestas de intervención

La integración de la evaluación por competencias puede verse favorecida por factores que se han ido comentando a lo largo de esta investigación. Asimismo, consideramos que el modelo desarrollado puede ser utilizado como instrumento de reflexión de la titulación, de las áreas y de la institución en general. No obstante, como consecuencia de todo el trabajo desarrollado, se presentan algunas propuestas de intervención que tienen un carácter específico.

Estas propuestas, se organizan en torno a distintos niveles de intervención derivados de la tipología de Berdrow y Evers (2009) y hacen referencia a la universidad, los responsables de la gestión académica, el profesorado pero también se incorporan propuestas con respecto a los estudiantes. Esta última consideración se hace sobre la base de entender que el cambio de modelo no puede darse a expensas de los estudiantes, por lo cual deben promoverse todas las instancias posibles para favorecer su compromiso con el aprendizaje y la adquisición de competencias.

13.3.1. Propuestas de intervención en relación a la universidad

Dado que las instituciones, como se afirmó en la Discusión de los resultados, no pueden dejarle toda la responsabilidad a las facultades y departamentos para que lleven adelante el cambio de modelo, pero tampoco pueden ser totalmente prescriptivas (Drummond y otros, 1998). Es útil considerar las posibilidades de promover un modelo de dirección, soporte, coordinación y reconocimiento del trabajo del profesorado y las facultades. Es positivo en este sentido también, reconocer públicamente los resultados obtenidos a corto y a mediano plazo, a fin de favorecer el cambio de modelo y alentar las innovaciones que llevan a cabo las titulaciones.

Por otra parte, es importante evaluar su efectividad como institución en la integración de las competencias en las titulaciones. El desarrollo de modelos de evaluación que combinen los resultados de la evaluación por competencias con el trazado y con otros datos como encuestas, auto-informes de los estudiantes, informes del profesorado, por ejemplo, permitirá obtener patrones de resultados a lo largo del tiempo y ver el impacto de las acciones formativas y los planes de mejora.

Formar al profesorado, a través de estrategias formativas o asesorías, por ejemplo, para integrar el enfoque por competencias, orientar sus prácticas y acompañar las innovaciones que llevan a cabo. En esta línea, a la luz de los estadios identificados como resultado del Estudio de Casos (cfr. Figura 45), pueden desarrollarse estrategias de intervención que favorezcan la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones. Por ejemplo, con respecto a las titulaciones cercanas a los Estadios 1 y 2, las estrategias identificadas como más efectivas tienen que ver con la sensibilización y la formación para facilitar el cambio conceptual en todos los agentes educativos. Mientras que para aquellas más próximas al Estadio 3, a las que se les presenta el desafío de consolidar y ampliar su modelo formativo, se ven favorecidas por estrategias que promuevan el desarrollo profesional del profesorado implicado y estrategias dirigidas al reconocimiento institucional del esfuerzo invertido y de los resultados obtenidos. Estas estrategias promueven la motivación y el clima de innovación necesarios para consolidar los modelos desarrollados. Para las titulaciones que se encuentren cercanas al Estadio 4, que enfrentan el desafío de extender el modelo desarrollado a todo el profesorado, serán positivas las estrategias de sensibilización, formación y difusión del modelo bajo condición de que caminen en forma paralela al desarrollo profesional.

13.3.2. Propuestas de intervención en relación a los responsables de la gestión académica

Los responsables académicos de las titulaciones han jugado un papel central en la integración del enfoque por competencias. En su mayoría, han liderado los procesos de cambio sin recibir formación específica y sin orientaciones claras que acompañaran la toma de decisiones. Es importante que las instituciones universitarias reconozcan y valoren, de un modo especial, el trabajo desarrollado por estas personas. Es importante que acompañen los cambios que deben incorporar a diario con acciones formativas concretas que promuevan también su desarrollo profesional.

Con respecto a la tarea que estos responsables tienen que liderar, creemos importante identificar, consensuar y comunicar la concepción de competencias que orienta los diseños, las decisiones y los desarrollos formativos de la titulación, el programa, el módulo o la materia, según corresponda. Esto puede verse favorecido a través del desarrollo de espacios y tiempos de encuentros e intercambio de experiencias innovadoras entre el profesorado y los responsables de la gestión académica, no sólo sobre los aspectos positivos de las experiencias, sino también sobre las dificultades halladas y las formas de resolverlas.

Por otra parte, observar la inserción profesional y socio-comunitaria de los titulados y vincular esa información con los trabajos de Fin de Grado, practicum, pasantías, entre otros, para ajustar los mapas de competencias y el itinerario de desarrollo de los estudiantes.

Promover la integración entre los itinerarios formativos, los estudiantes y el contexto a través del desarrollo de experiencias de aprendizaje-servicio, patentes, integración en redes de colaboración y sostenibilidad, por ejemplo. El impacto de las competencias promovidas por la titulación se evidencia, entre otros aspectos, a través del aporte de los graduados al desarrollo del contexto.

Revisar y ajustar la cantidad de competencias definidas para un programa formativo. Establecer un plan de prioridades para el desarrollo y evaluación de las competencias con proyección temporal concreta. La literatura internacional sugiere desarrollar programas con un enfoque gradual, que partan desde una visión holística y claramente definida sobre cómo se desarrollarán las competencias en el currículo (Drummond y otros, 1998; Fallows y Steven, 2000a y 2000b, Kift, 2002; Robley y otros, 2005). Es conveniente que estos programas tengan una proyección de 3 a 5 años (Drummond y otros, 1998).

Incorporar los mapas como canal de comunicación, de visibilidad y de transparencia de las competencias a desarrollar, de los niveles a evaluar y de las responsabilidades sobre su desarrollo y evaluación. En este sentido pueden utilizarse las consideraciones del Capítulo 5 y las investigaciones de Berdrow y Evers (2009), Uchiyama y Radin, (2009), Robley y otros (2005), Sumison y Goodfellow (2004), Tariq y otros (2004) y McNeil y otros (2006).

Es importante monitorizar la evaluación a través de registros de carga de trabajo de los estudiantes, de distribución de las evidencias solicitadas y recogidas por cursos, módulos o materias. Es útil que esta monitorización tenga un carácter cuantitativo, pero también es importante que recoja aspectos cualitativos y el punto de vista de los estudiantes con respecto a las formas en las que mejor se favorece su desempeño académico.

Se considera elemental promover acciones para institucionalizar la cultura de la evaluación en las titulaciones. Para tal fin puede resultar útil comunicar públicamente los mapas desarrollados, normalizar la evaluación dentro del programa académico institucional. Hacer de la evaluación un proceso de responsabilidad comunitaria.

Concretamente, se hace necesario revisar las prioridades formativas y favorecer procesos de evaluación más realistas y sostenibles en el tiempo. La sostenibilidad de los procesos se ve favorecida si se encuentra dentro de la zona de desarrollo próximo del profesorado y de la institución, considerando y cuidando de un modo especial, la cantidad de estudiantes, los espacios, las infraestructuras y las herramientas que puedan facilitar y agilizar la evaluación.

13.3.3. Propuestas de intervención en relación al profesorado

El profesorado es también pieza clave en la integración de las competencias en las titulaciones. En términos generales, el trabajo del profesorado es el eje que articula la formación y la evaluación por competencias. En consecuencia, es importante el trabajo que desarrolla para integrar el modelo en la práctica diaria, pero a su vez, cobra relevancia el esfuerzo que hace por comunicar y difundir el modelo entre los estudiantes y el resto del profesorado.

Por tanto, por un lado, es esencial planificar las oportunidades de desarrollo de las competencias así como también las acciones que se lleven a cabo para acompañar a

los estudiantes en ese itinerario. Asimismo, informar a los estudiantes de los niveles de competencias a desarrollar y los criterios con los que esos niveles serán evaluados.

Por otro lado, tiene que seleccionar cuidadosamente las estrategias de evaluación y distribuirlas *con equilibrio* a lo largo del trazado. Por ejemplo, como han señalado los estudiantes en el Estudio de Casos, el desarrollo del portafolio en todas las materias no favorece el aprendizaje profundo. En este sentido, es importante desarrollar no sólo el mapa de las competencias, sino el de las evidencias solicitadas por curso, áreas, módulos o materias, según corresponda. Esto permitirá simplificar la cantidad de evidencias solicitadas, unificar y rentabilizar los esfuerzos del profesorado y de los estudiantes, haciendo de la evaluación un proceso más sostenible y significativo.

Revisar los criterios para la selección de los instrumentos de evaluación y el peso que se les otorga a fin de facilitar una visión integradora del desarrollo de las competencias en los estudiantes y distribuir la carga de trabajo a lo largo del período formativo.

Es interesante integrar a los estudiantes en consultas sobre su perspectiva en el desarrollo y la evaluación de sus competencias, como por ejemplo el trabajo de Tam, Heng y Jiang (2009).

Visibilizar y comunicar los criterios de evaluación a través de la guía docente o programa, según corresponda. En esta línea, promover el uso de las guías de aprendizaje o programas, según el caso, como herramientas de referencia y consulta diaria del trabajo de estudiantes y profesores. Esto beneficia que los estudiantes se familiaricen con la cultura de la evaluación.

Informar a los estudiantes sobre los resultados de su evaluación, combinando devoluciones grupales e individuales; hacer la devolución en *tiempo y forma*. Puede ser útil, a modo de ejemplo, considerar los resultados del Estudio de Casos. El trabajo en forma prospectiva sobre los resultados de la evaluación, se favorece a través de las oportunidades concretas para reflexionar y proponer estrategias que mejoren las competencias y los resultados de aprendizaje.

Es importante dar cabida a los estudiantes para participar y desarrollar su compromiso con la evaluación, para favorecer el cambio conceptual en ellos sobre la utilización de los resultados de sus procesos de aprendizaje.

Integrar y simplificar los procesos y estrategias de evaluación para favorecer una visión más holística e integradora de los desempeños de los estudiantes. Esto no significa un desarrollo de los saberes en menor profundidad, sino la combinación artesanal de las propuestas de evaluación buscando la eficiencia del proceso.

A nivel conceptual, el enfoque por competencias también reclama el desarrollo de epistemologías más próximas a la complejidad de las visiones actuales.

13.3.4. Propuestas de intervención en relación a los estudiantes

El cambio conceptual que acontece como resultado del modelo centrado en el estudiante, se da en el profesorado, no obstante, como se ha mencionado, también acontece -o debe hacerlo-, en los estudiantes. El protagonismo del estudiante no puede ser una realidad a expensas de su participación. La selección de estrategias que favorecen su intervención en el aprendizaje (Fullerton, 1995) puede ser un punto de partida, sin embargo se hace necesario que den un paso más y que expresen la

participación a través de acciones concretas que evidencien el compromiso con su aprendizaje (Astin, 1999).

Es importante que, en la práctica, el profesorado pueda explicar pequeños aspectos que intervienen a diario en el cambio conceptual, y que, en su conjunto, favorecen las oportunidades de trabajo y el rendimiento de los estudiantes. La adquisición de las competencias es una tarea compleja y continua, que requiere intencionalidad y un compromiso sostenido en el tiempo. La reflexión sobre la adquisición de las competencias es un elemento primordial, así como una interpretación crítica de las demandas y la iniciativa para la transferencia a otros contextos (Cfr. Capítulo 2). Estas características demandan la corresponsabilidad en el trabajo de clase.

Ejemplo de intervenciones concretas por parte de los estudiantes para favorecer la adquisición y desarrollo de las competencias son el estudio diario, el aprovechamiento del tiempo de trabajo en la clase, la asistencia a las tutorías, preguntar y participar activamente, comprometerse con los procesos de trabajo. Asimismo, interesarse en desarrollar un mayor compromiso con las tareas de aprendizaje y evaluación a través de la responsabilidad, la transferencia a contextos próximos de los aprendizajes, por ejemplo a través de experiencias de servicio, de trabajo comunitario, de participación en O.N.G., de voluntariado.

Por parte de los estudiantes, también es importante para el desarrollo de su autonomía el respetar el calendario y las modalidades de evaluación pautadas por el profesorado, conocer los criterios de evaluación, emplear el trabajo grupal como momento formativo, donde es posible evaluar el trabajo diario, consultar y comprender las causas de los errores, identificar las dificultades halladas en las tareas de evaluación, aprovechar los resultados de las evaluaciones y solicitar orientación acerca de cómo mejorar los resultados, participar en las experiencias formativas que ofrece la vida del campus. Estos aspectos se señalan como estrategias o acciones concretas para favorecer la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes.

Finalmente, también el profesorado puede favorecer estas estrategias a través de momentos de autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación, con espacios de reflexión individuales y grupales sobre los resultados y sobre el proceso mismo de evaluación.

13.4. Limitaciones y futuras líneas de investigación

A fines de 2004, cuando se comenzó a definir esta investigación, la formación y evaluación por competencias en la universidad, en tanto objeto de estudio, no era un tema en el que abundara la bibliografía, como ocurre actualmente. En este sentido la temporalidad sirvió para reflexionar y comparar la problemática en su estado inicial y actual, con respecto al aumento de la reflexión y el tipo de producción académica.

La revisión de la literatura se propuso recoger la mayor cantidad de aspectos involucrados en el cambio conceptual que conlleva la integración de la evaluación por competencias en la universidad. Los temas tratados representan la pluralidad de perspectivas y experiencias que se consolidan a diario en este ámbito. La lógica, con la que se ha construido el Marco Teórico y se ha elaborado el informe final del Estudio de Casos, ha perseguido un carácter científico y didáctico que ha influido en la extensión de este documento.

El Capítulo 9 profundizó en los aspectos relacionados con las limitaciones y el control de calidad de proceso de investigación, vinculados al Estudio de Campo y a la validación del modelo. Se mencionan con detenimiento en ese Capítulo, las consideraciones deontológicas efectuadas con respecto al diseño y enfoque del estudio, selección de la muestra, negociación, entrada al campo y selección de los informantes, aplicación de instrumentos y tratamiento de los datos, diseño y validación del modelo. En consecuencia, no se insiste sobre esos aspectos en este apartado.

Con respecto a la metodología

Se reitera, que el análisis de documentos efectuado fue significativo para triangular y complementar datos, ejemplificar recursos empleados por los profesores y citados en las entrevistas, así como para evidenciar el trabajo desarrollado en la titulación. Sin embargo, a pesar de se integra en los resultados generales del Estudio de Casos, la confidencialidad de algunos documentos limitó la presentación de éstos como evidencia.

Con respecto al desarrollo del Estudio de Campo, en este momento de cambio en las políticas educativas, no resultó fácil encontrar titulaciones dispuestas a participar del estudio. Sin embargo los 12 Casos pertenecen a cinco Comunidades Autónomas y 9 universidades, con lo que se considera que la muestra es suficientemente representativa.

Dada la cantidad de personas entrevistadas y su procedencia, se puede decir que es una Tesis que ofrece resultados representativos de la diversidad geográfica y muy rica en perspectivas, ya que están representadas todas las áreas del conocimiento.

Se considera importante para futuras investigaciones valorar la relación entre el *volumen de datos* y el *análisis hermenéutico* puesto que ponen en juego *la crisis de la representación del significado* (la capacidad del investigador para comprender, interpretar y reconstruir el significado expresado por los sujetos). En esta investigación, la estrategia de pasar del análisis interpretativo (del primer nivel de análisis) a un enfoque más positivista ha permitido efectuar algunas generalizaciones y derivar consecuencias para la práctica educativa.

La decisión de asumir una mirada cualitativa ha supuesto un mayor *compromiso* de los informantes. En este sentido, la resistencia a la temática y el malestar profesional, se hicieron presentes en alguna ocasión y fue necesario clarificar que la pretensión del estudio pasaba por las actuaciones en torno a la evaluación por competencias y no por el acuerdo o desacuerdo frente a la política educativa del Proceso de Bolonia.

Como consecuencia, pensamos que es primordial, poder efectuar un estudio longitudinal sobre el proceso de integración de la evaluación de las competencias en los 12 Casos que formaron parte de esta investigación, así como extender el estudio a más titulaciones y confirmar o no la clasificación de la integración a través de los estadios definidos.

Con respecto al modelo diseñado y validado

Se sugiere profundizar sobre la utilización del M.EC.U. como instrumento de autoevaluación institucional, en especial a través de procesos participativos, como se efectuó en la investigación de Robley y otros (2005). Así como también adaptar y

verificar la utilidad del modelo según la clasificación de los niveles de integración señalados por Berdrow y Evers (2009).

En relación a la complejidad del modelo pensamos que puede limitar su capacidad como instrumento de desarrollo en titulaciones más próximas a los Estadios 1 y 2, más lejanas al lenguaje de las competencias y menos sensibilizadas con el enfoque. Por otra parte, las titulaciones que tienen más integrado el enfoque por competencias identifican fácilmente los indicadores y las evidencias solicitadas como se comprobó en una de las aplicaciones piloto. En consecuencia, se propone como una línea de investigación futura el análisis del modelo como instrumento de desarrollo organizativo.

Otro aspecto que se considera importante profundizar es la percepción de los estudiantes sobre la evaluación por competencias, los aspectos que son evaluados con mayor frecuencia, las estrategias que relacionan como más positivas para su desarrollo y los factores que favorecen la mejora de sus resultados. Se considera importante combinar, en esta línea, metodología cuantitativa con cualitativa e integrar los resultados al modelo desarrollado.

En relación al M.E.C.U., se observa, asimismo, la necesidad de profundizar y ampliar el desarrollo del modelo en varios aspectos: en primer término en los mecanismos concretos, que incorporan las titulaciones, para el seguimiento, y monitorización de la evaluación por competencias. En segundo término, en la relevancia de las metodologías para favorecer el aprendizaje por competencias con respecto a las áreas.

En tercer término, las fuentes de consulta utilizadas por las titulaciones para definir las competencias han evidenciado la limitada participación de agentes y fuentes externas al profesorado. En este sentido, el enfoque por competencias reclama una evidente apertura de la universidad al contexto socio-cultural-económico, tanto para recibir información como para facilitar la intervención de los estudiantes y graduados en su desarrollo. La intervención de los estudiantes a través de experiencias como el aprendizaje en servicio, de prácticas, estancias o pasantías, forma parte de un proceso formativo que debe ser planificado y cuidadosamente monitorizado. Este aspecto se recoge en el M.E.C.U., no obstante, dado el contexto de implantación, tiene un peso limitado dentro de los indicadores. En consecuencia, se sugiere integrar en el análisis y ajustes sucesivos sobre la definición de las competencias, los resultados ofrecidos por observatorios de integración de los graduados en el contexto.

En cuarto término, el M.E.C.U. no profundiza en el impacto de los recursos materiales, estructurales y humanos sobre el desarrollo y evaluación por competencias. Se reconoce que, en etapas posteriores de investigación, este aspecto debe ser estudiado e incorporado como una dimensión clave para la integración de la evaluación por competencias en las titulaciones.

Otra línea a profundizar tiene que ver con el cambio conceptual del modelo de enseñanza centrado en el estudiante y las posibilidades efectivas de desarrollo profesional del profesorado en el contexto de cambio. El Estudio de Campo reveló que las titulaciones que acompañaron el cambio con acciones formativas promovieron el compromiso del profesorado, no obstante sería interesante considerar este tema en mayor profundidad.

Las investigaciones de Barrie (2003, 2004, 2005, 2006, 2007) en Australia, relacionan la concepción de atributos de los graduados con las formas de promoverlos en las prácticas de clase. Esta investigación no se propuso verificar estas relaciones, no obstante, es una línea que queda abierta y se deja entrever a través de toda la información recogida. Se considera interesante en un futuro, comparar los resultados y el modelo de Barrie con las concepciones halladas de competencias y las estrategias que los profesores desarrollan efectivamente para promoverlas y evaluarlas.

Finalmente, la imagen que encabezó el inicio de cada Capítulo de esta Tesis representa una espiral⁴¹ dibujada en arena de dos colores. Ninguno de los colores invade al otro, sin embargo, se integran y se funden en el centro.

Esta Tesis se desarrolló a partir del concepto de espiral. Buscó una forma de investigar para integrar el enfoque por competencias desde las construcciones más propias y valiosas de las titulaciones, en el contexto universitario. Como se mencionó en el planteamiento general de esta investigación, la pregunta por la calidad sigue siendo el interrogante clave en todo este proceso de cambio.

Identificar en la espiral que dibuja cada titulación las *acciones concretas que lleva a cabo por sus estudiantes* (Kaneko, 2008) es una forma de dar respuesta a la pregunta por la calidad, integrando el cambio de paradigma. Consideramos que el *reto* es buscar el equilibrio -sostenible en el tiempo y significativo conceptualmente-, con respecto a las acciones que las titulaciones concretan efectivamente para promover el desarrollo del estudiante, el desarrollo organizativo y el desarrollo profesional de quienes son responsables de la integración del enfoque por competencias. Asimismo, será importante valorar críticamente -y en un futuro no muy lejano-, el impacto que tienen estos esfuerzos en conjunto, a través de sus graduados, sobre el desarrollo social, histórico, cultural y económico del contexto más inmediato.

⁴¹ Según la real Academia Española, *espiral* es una curva plana que da indefinidamente vueltas alrededor de un punto, alejándose de él más en cada una de ellas. La imagen está disponible en la web.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, S. (2004). *Using learning outcomes*. United Kingdom Bologna Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University Edinburgh. Scotland. Disponible en <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/25725/0028779.pdf> (Último acceso 04-05-2010).
- Alverno College Faculty (2005). *Ability-Based Learning Outcomes: Teaching and Assessment at Alverno College* (6ª Edición). Milwaukee, Wis.: Alverno College Institute.
- ANECA (2007). *Reflex: El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento (Informe ejecutivo)*. Madrid: Agencia Nacional de la Calidad y Acreditación. Disponible en http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf (Último acceso: 09-05-2010).
- Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Foros, M., Mateo, J., Monreal, P., Pérez, J. y Sangrà, A. (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/doc/doc_42884456_1.pdf (Último acceso: 04-05-2010).
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529. Disponible: <http://www.middlesex.mass.edu/TutoringServices/AstinInvolvement.pdf> (Último acceso: 04-05-2010).
- Astin, A., y Denson, N. (2009). Multi-Campus Studies of College Impact: Which Statistical Method is Appropriate?. *Research in Higher Education*, 50(4), 354-367. DOI: 10.1007/s11162-009-9121-3
- Australian Learning and Teaching Council (2009). *What's happening in assessment? 2009. Sidney: Australian Learning and Teaching Council*. Disponible en <http://www.altc.edu.au/system/files/resources/What%27s%20happening%20in%20Assessment%202009%20April%202010.pdf> (Último acceso 22-05-2010).

- Baartman, L., Bastiaens, T., Kirschner, P., y Van der Vleuten, Cees P. (2007). Teachers' opinions on quality criteria for competency assessment programs. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 857-867. DOI:10.1016/j.tate.2006.04.043
- Bain, K. (2008). O que fan os mellores profesores universitarios. Vigo: Universidade de Vigo. Disponible en <http://telmosilva.files.wordpress.com/2009/06/que-fan-os-mellores-profesores-universitarios.pdf> (Último acceso: 04-05-2010).
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Barrie S.C., Hughes C. y Smith C. (2008). Approaches to the assessment of graduate attributes in Higher Education. The National Graduate Project. Australian Learning and Teaching Council Disponible en: <http://www.itl.usyd.edu.au/projects/nationalgap/GAPpdfs/EARLI%20Assessment.pdf> (Último acceso: 15-05-2010).
- Barrie, S. (2003). *Conceptions of generic graduate attributes: a Phenomenographic investigation of academic's understandings of generic graduate attributes in the context of contemporary university courses and teaching*. Tesis Doctoral, Faculty of Education, University of Technology of Sydney. Disponible en <http://hdl.handle.net/2100/621> (Último acceso: 04-05-2010).
- Barrie, S. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research y Development*, 23(3), 261-276. DOI: 10.1080/0729436042000235391
- Barrie, S. (2005). Rethinking Generic Graduate Attributes. *HERDSA News*, 27(1), 1-5. Disponible en http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/2007/06/1_herdsa_news_april_2005.pdf (Último acceso: 04-07-2010).
- Barrie, S. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, 51(2), 215-241. DOI: 10.1007/s10734-004-6384-7
- Barrie, S. (2007). A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes. *Studies in higher education*, 32(4), 439-458. DOI: 10.1080/03075070701476100
- Barrie, S., Hughes, C. y Smith, C. (2009). *The national graduate attributes project: integration and assessment of graduate attributes in curriculum*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Basso, D. y Olivetti Belardinelli, M. (2006). The role of the feedforward paradigm in cognitive psychology. *Cognitive Processing*, 7(2), 73-88. DOI: 10.1007/s10339-006-0034-1
- Battersby, M. (1999). *So, What's a learning outcome anyway?*. Vancouver, BC: Centre for Curriculum, Transfer and Technology. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED430611).
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bennet, N., Dunne, E., y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93. DOI: 10.1023/A:1003451727126

- Berdrow, I. y Evers, F. (2009). Bases of competence: an instrument for self and institucional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Publicado por primera vez: 4 Agosto 2009 (iFirst). DOI: 10.1080/02602930902862842
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthon, Victoria: Australian Council for Educational Research. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED308201).
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2007) Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto. Vicerrectoría
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48. Disponible en: http://www.upm.es/estudios/eduSup/actividades/ECTS_05_06/Nuevas_metodologías_evaluacion/articulo_bordas.doc (Último acceso 12/07/2010).
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: Contradictory or complementary?. En P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Bowden, J. (1997), *Competency-Based Education. Neither a Panacea nor a Pariah*. Trabajo presentado en Technological Education and National Development, Abu Dhabi, U.A.E. (Unión de Emiratos Árabes). Disponible en <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html> (Último acceso 04-05-2010).
- Bowden, J., Hart, G., King, B., Trigwell, K., Watts, O. (2000). *Generic Capabilities of ATN University Graduates - Draft Report*. Disponible en <http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html> (Último acceso 04-05-2010).
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research y Development*, 28(1), 31-44. DOI: 10.1080/07294360802444347
- Brumm, Th., Mikelson, S. Steward, B. y Kaleita-Forbes, A. (2006). Competency-based Outcomes Assessment for Agricultural Engineering Programs. *International Journal of Engineering Education*, 22(6), 1163-1172.
- Buendía, L. y Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386.
- Buendía, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Calbó Angrill, M. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de Maestro/a*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_mestre_es.html (Último acceso 04-05-2010).
- Cannon, M. (2000). Evaluating learning or evaluating teaching: Is there a difference and does it matter? En E. Santhanam (Ed.), *Student feedback on teaching: Reflections and*

- projections. Refereed proceedings of teaching evaluation forum* (pp. 81–92). Perth: University of Western Australia.
- Cano, E. (2008). La evaluación de competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> (Último acceso 04-05-2010).
- Carreras Barnés, J. (Coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en Medicina*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_medicina_es.html (Último acceso 30-03-2010).
- Catalano, A., Avolio, S. y Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Cinterfor. Disponible en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/dis_curr.pdf (Último acceso 04-07-2010).
- Chanock, K. (2004). Challenges of the graduate attributes movement. En Dellar-Evans, K. & Zeegers, P. (Eds.) *Language and Academic Skills in Higher Education* Vol. 6. Adelaide: Flinders University.
- Chanock, K., Clerehan R. y Moore, T. (2004). Shaping university teaching towards measurement for accountability: Problems of the Graduate Skills Assessment test. *Australian University Review*, 47(1), 22-29. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. EJ848184).
- CHEA (2003). *Statement Of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and programs*. Washington DC: Council for Higher Education Accreditation (CHEA), Septiembre. Disponible en <http://www.chea.org/pdf/stmntstudentlearningoutcomes9-03.pdf> (Último acceso: 15-05-2010).
- Checchia, B. (2008). *Estudio y validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados empresariales*. Tesis Doctoral, dirigida por J. M. García Ramos. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://eprints.ucm.es/8102/1/T_30537.pdf (Último acceso 09-05-2010).
- Cheetham, G. y Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (1998). The Reflective (and Competent) Practitioner: A Model of Professional Competence which Seeks to Harmonise the Reflective Practitioner and Competence-Based Approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7), 267-276. DOI: 10.1108/03090599810230678
- Choon Fong, S. (2000). Standards for Quality Assurance. En G. Harman (Ed.), *Proceedings of the UNESCO International Conference on Quality Assurance in Higher Education: Standards, Mechanisms and Mutual Recognition*, Noviembre, Bangkok, Thailand.
- CIOIE (2008). *Conclusiones del X Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (X CIOIE)*, Diciembre, Barcelona. Disponible en http://www.cioie.com/x_cioie/conclusiones.php (Último acceso 17-05-2010).

- Clanchy, J. y Ballard, B. (1995). Generic skills in the context of higher education. *Higher Education Research and Development*, 14(2), 155-166. DOI: 10.1080/0729436950140202
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2a ed.). Madrid: La Muralla.
- Colás Bravo, M. P. (1998a). La metodología cualitativa. En M. P. Colás Bravo y L. Buendía (Eds.), *Investigación Educativa* (pp. 249-290). Sevilla: Editorial Alfar.
- Colás Bravo, M. P. (1998b). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. En L. Buendía, M. P. Colás Bravo y F. Hernández Pina (Eds.), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 251-286). Madrid: McGraw Hill.
- Colás Bravo, M. P. (1998c). Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación. En L. Buendía, M. P. Colás Bravo y F. Hernández Pina (Eds.), *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 225 -250). Madrid: McGraw Hill.
- Comunicado de Budapest-Vienna (marzo 2001). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Disponible en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (Último acceso: 09-05-2010).
- Consejo Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de España (1996). *Código Deontológico de los Profesionales de la Educación*. Disponible en: http://www.consejogeneralcdl.es/cod_deon.html (Último acceso 15-04-2010).
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Corripio, F. (1984). *Diccionario etimológico general de la lengua castellana*. Barcelona: Bruguera.
- Crebert, G. (2002). *Institutional research into generic skills and graduate attributes: constraints and dilemmas*. Trabajo presentado en International lifelong learning conference, Junio, Yeppoon.
- Cummings, R., Maddux, C. D. y Richmond, A. (2008). Curriculum-embedded performance assessment in higher education: maximum efficiency and minimum disruption. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(6), 599-605. DOI: 10.1080/02602930701773067
- Dall' Alba, G. y Sandberg, J. (1996). Educating for competence in professional practice. *Instructional Science* 24, 411-437. DOI: 10.1007/BF00125578
- de la Harpe, B., David, Ch., Dalton, H., Thomas, J., y Girardi, A. (2009). *Understanding academic staff beliefs about graduate attributes, 2009 - Year 2*. Disponible en <http://www.altc.edu.au/system/files/GI7-638%20RMIT%20deLaHarpe%20BFactor%20graduate%20attributes%202009.pdf> (Último acceso 06-07-2010).
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- De Miguel Díaz, M. (Coord.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Programa de estudios y análisis: Proyecto EA 2004-0024. Madrid: Dirección General de Universidades - Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en http://www.ub.es/eees/documents/pdfes/mec/mec_2004.pdf (Último acceso 09-05-2010).
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delgado García, A. (Coord.) (2005). *Competencias y Diseño de la Evaluación Continua y Final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Programa de Estudios y Análisis, Proyecto: EA2005-0054. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Dirección General de Universidades. Disponible en http://161.116.7.34/doc_uni/jornadacidui/MaterialComplementari/MEC/Competencias%20y%20dise%F1o.pdf (Último acceso 15-05-2010).
- Delgado García, A. (Coord.) (2006). *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*. Barcelona: J. M. Bosch Editor.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII(111), 7-36. Disponible en <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf> (Último acceso 30-03-2010).
- Díaz Barriga, F. (1993). Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativa*, 21, 19-39.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (Último acceso: 30-03-2010).
- Doyle, M. (2007). A reflexive critique of learner-managed learning: an emerging curriculum model for a foundation degree. *Reflective Practice*, 8(2), 193-207. DOI: 10.1080/14623940701289014
- Drummond, I., Nixon, I y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6(1), 19-27. DOI: 10.1108/09684889810200359
- Durango, E. (2006). Algunos métodos de evaluación de las competencias: Escalando la pirámide de Miller. *Revista del Hospital Italiano de Buenos Aires*, 26(2), 55-61. Disponible en <http://www.hospitalitaliano.org.ar/docencia/nexo/attachs/3458.pdf> (Último acceso: 17-05-2010).
- Echeverría, A. B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31(91), 35-56.
- Echeverría, A. B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción. *Profesional Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-46.
- Echeverría, A. B. (2004). "Saber" y "sabor" de la profesionalidad. *Herramientas: Revista de Formación y Empleo*, 74, 6-11.
- Edwards, A. y Knight, P. (Eds.) (1995). *Assessing competences in higher education*. London: Kogan Page.

- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. DOI: 10.2307/258557
- Ekman, R. y Pelleter, S. (2008). Assessing Student Learning: A Work in Progress. *Change (July-August)*. Disponible en <http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/July-August%202008/full-assessing-student-learning.html> (Último acceso 17-05-2010).
- Entwistle, N. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U: Revista de Docencia Universitaria*, Nº monográfico 2, 1-20. Disponible en http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf (Último acceso 09-05-2010).
- España (2001). Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado* Nº 307, 24 de diciembre de 2001. pp. 49400-49425
- España (2008). Resolución 1956 de 21 de diciembre de 2007, del Ministerio de Educación y Ciencia, *Boletín Oficial del Estado* Nº 31, 5 de febrero de 2008, pp. 6319-6322.
- España (2009). Resolución 3667, de 6 de Febrero de 2009, del Ministerio de Ciencia e Innovación, *Boletín Oficial del Estado* Nº 53, 3 marzo de 2009, pp. 22006-22014.
- España (2010). Orden EDU/1372/2010 de 20 de mayo de 2010, *Boletín Oficial del Estado* Nº 130, 28 de Mayo de 2010, pp. 46455-46465.
- Espeso, J.A. (2007). Seguridad integrada. En Espeso J. A. (Ed.), *Manual para la formación de técnicos en prevención de riesgos laborales*. Madrid: Lex Nova.
- Ewell, P. T. (2001). *Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed Point of Departure*. Washington DC: National Center for Higher Education Management Systems, Council for Higher Education accreditation (CHEA), Occasional Paper, September. Disponible en http://www.chea.org/pdf/EwellSLO_Sept2001.pdf (Último acceso 14-05-2010).
- Falchikov, N. (1995). Improving feedback To and From students. En P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 157-166). London: Kogan Page.
- Fallows, S. y Steven, C. (2000a). Embedding a skills programme for all students. En S. Fallows and C. Steven. (Eds.) *Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life* (pp. 17-31). London: Kogan Page.
- Fallows, S. y Steven, C. (2000b). The skills agenda. En S. Fallows and C. Steven. (Eds.) *Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life* (pp. 3-12). London: Kogan Page.
- Feixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. Tesis Doctoral, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fenema, P. C. (2002). Coordination and Control of Globally Distributed Software Projects. Tesis Doctoral, Erasmus Research Institute of Management, Erasmus University Rotterdam. Disponible en http://publishing.eur.nl/ir/repub/asset/360/EPS202019LIS_9058920305_FENEMA.pdf (Último acceso 17-05-2010).

- Fernández-March, A. (2008). Evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos enfoques. Disponible en <http://www.unizar.es/ice/rec-info/Evaluacion-aprendizajes-universidad-Fernandez.pdf> (Último acceso 17-05-2010).
- Fernández-Salineró Miguel, C. (2006), Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153. Disponible en <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/640/1/miguel.pdf> (Último acceso 17-05-2010).
- Ferrater Mora, J. (1999). Diccionario de Filosofía, Tomo I. Barcelona: Ariel.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and education change*. London: Farmer.
- Fullana Noell, J. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social_es.html (Último acceso 04-05-2010).
- Fullerton, H. (1995). Embedding Alternative Approaches in Assessment. En P. Knight (Ed.), *Assessment for learning in Higher Education* (pp. 111-124). London: Kogan Page.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J., Armengol, C., Gisbert, M., García-San Pedro, M. J., Rodríguez Gómez, D. y Cela, J. M. (2009a). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de Ciències Socials*. AQU Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf (Último acceso 30-04-2010).
- Gairín, J., García-San Pedro, M. J., Gisbert, M., Rodríguez Gómez, D. y Cela, J. M. (2009b). La evaluación por competencias en la universidad: Posibilidades y dificultades. Ministerio de Educación, Estudios y Análisis Ref. EA2008-0086. Disponible en: <http://82.223.160.188/mec/ayudas/repositorio/20090709162246Memoria%20EA%202008-0086%20J%20Gairin.pdf> (Último acceso 11-06-2010).
- Gallart, M. y Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. En J. Asenjo (Comp.), *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación-Trabajo, Cuadernos de Trabajo «Educación Técnico-Profesional» Número 2*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/fp/cuad2a04.htm> (Último acceso 10-05-2010).
- García, E. (2007). *Análisis del Contenido ¿cualitativo?*. En el Seminario Avanzado de Investigación Cualitativa, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Julio, Barcelona.
- García-San Pedro, M. J. (2007) *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Trabajo de Investigación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2072/8999> (Último acceso 04-05-2010).
- García-San Pedro, M. J. (2008). El EEES como espacio para el desarrollo profesional del profesorado. Aporte desde un enfoque interpretativo. Gairín, J. y Antúnez, S. (Ed.)

- Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (X CIOIE), Barcelona.
- García-San Pedro, M. J. (2009) El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Perspectivas*, 16, 11-28. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13540> (Último acceso 04-07-2010).
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Colección: Cuadernos de docencia universitaria, Nº13*. Barcelona: ICE-UB y Ediciones Octaedro. Disponible en <http://www.octaedro.com/ice/pdf/13CUADERNO.pdf> (Último acceso 04-05-2010).
- Gibbs, G., y Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100. DOI: 10.1177/1469787404040463
- Gibbs, P. (2006). How assessment frames student learning. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (pp. 23-36). London: Routledge.
- Gil Flores, J. (2010). *Pautas para desarrollar una evaluación orientada al aprendizaje a partir de las percepciones del alumnado sobre la evaluación*. Programa de Estudios y Análisis: Proyecto EA2009-0038. Documento policopiado.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.), Pérez Gómez, A., Martínez, J. B., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J.M. (2008). *Educación por Competencias ¿Qué Hay De Nuevo?*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golobardes Ribé, E. y Madrazo Agudin, L. (coords.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ingeniería y Arquitectura*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_enginyeria_arquitectura_es.html (Último acceso 04-05-2010).
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1(1), 27-44. DOI: 10.1080/0969594940010103
- Gonczi, A. (1997). Future Directions for Vocational Education in Australian Secondary Schools. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research* 5(1), 77-108.
- Gonczi, A., P. Hager y L. Olive. 1990. *Establishing competency-based standards in the professions*, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Goñi Gaztelu, E. (2007). *Un modelo longitudinal e integrado de desarrollo de competencias en la educación superior*. Tesis Doctoral, Departamento de Gestión Avanzada, Universidad de Deusto.
- González Bernal, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores*, 9 (2), 95-117. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83490209&iCveNum=6599> (Último acceso 31-05-10)

- González Bernal, M. (2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11 (1), 69-102. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411106> (Última consulta 31-05-2010)
- González Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario. En el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación, Zaragoza. Disponible en <http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf> (Última consulta 10/05/2010).
- González, J. y Wagenaar R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe - Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf (Última consulta 10/05/2010).
- González, J. y Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process*. Bilbao: University de Deusto.
- Gore, J., Ladwig, J. Elsworth, E., Ellis, H., Parkes, R. y Griffiths, T. (2009). *Quality assessment: linking assessment tasks and teaching outcomes in the social sciences*. The University of Newcastle. Disponible en <http://www.altc.edu.au/system/files/resources/PP7-320%20UoN%20Gore%20Final%20Report%202009.pdf> (Último acceso 17-05-2010).
- Green, W., Hammer, S. y Star, C. (2009). Facing up to the challenge: why is it so hard to develop graduate attributes?. *Higher Education Research and Development*, 28(1), 17-29. DOI: 10.1080/07294360802444339
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus: Madrid.
- Hager, P. (1994). Is there a Cogent Philosophical Argument against Competency Standard?. *Australian Journal of Education*, 38(1), 3-18.
- Hager, P. y Butler, J. (1996). Two Models of Educational Assessment. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 21(4), 367-378.
- Hager, P., Gonczi, A. y Athanasou, J. (1994). General Issues about Assessment of Competence, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3-16.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. (Position Paper No. 9). Melbourne: B-HERT. Disponible en <http://www.bhert.com/publications/position-papers/B-HERTPositionPaper09> (Última consulta 10/05/2010).
- Harman, G. (Ed.) (2000). *Proceedings of the UNESCO International Conference on Quality Assurance in Higher Education: Standards, Mechanisms and Mutual Recognition*, Noviembre, Bangkok, Thailand.
- Hedrick, T. E., Bickman, L. y Rog, D. J. (1993). *Applied research design: a practical guide*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications USA.
- Hussey, T. y Smith, P. (2003). The Uses of Learning Outcomes. *Teaching in Higher Education*, 8 (3), 357-368. DOI: 10.1080/13562510309399.
- Hussey, T. y Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in higher education*, 13 (1), 107-115. DOI: 10.1080/13562510701794159

- Imbernón, F. (2009) *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Colección: Cuadernos de Docencia Universitaria, Nº 14. Barcelona: ICE-UB y Ediciones Octaedro. Disponible en <http://www.octaedro.com/ice/pdf/14CUADERNO.pdf> (Último acceso 04-05-2010).
- Izquierdo Aymerich, M. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de la competencia científica en Ciencias, Matemáticas y Tecnología*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_competencia_cientifica_es.html (Último acceso 04-05-2010).
- Kaneko, M. (2008). *Beyond the Politics of Competence. Balancing the Social Claim and the Core of Higher Education*. En IMHE 2008 General Conference, OCDE, Septiembre, Paris.
- Kennedy, D., Hyland, A. y Ryan, N. (2006). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. En E. Froment, J. Kohler, L. Purser y L. Wilson (Eds.), *Implementing Bologna in your institution*. C 3.4-1, p. 1-30. Disponible en <http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf> (Último acceso 13-06-2010).
- Kift, S. M. (2002) *Harnessing assessment and feedback to assure quality outcomes for graduate capability development: a legal education case study*. En Australian Association for research in Education (AARE), Diciembre, Brisbane, Queensland, Australia. Disponible en <http://eprints.qut.edu.au/7474/1/7474.pdf> (Última consulta: 10-05-2010).
- Knight, P. T. (2002). The Achilles' heel of quality: the assessment of student learning. *Quality in Higher Education*, 81(1), 107–115. DOI: 10.1080/13538320220127506
- Knight, P. T. (Ed.) (1995). *Assessment for learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Knust-Graichen, R. y Gómez Puente, S. (2009). La Evaluación con Enfoque por competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias?. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 3(1), 104-125.
- Kohlberg, L. y Armon, C. (1984). Three types of stage models used in the study of adult development. En M. Commons, F. Richards y C. Armon, *Beyond formal operations* (pp. 383–394). New York: Praeger Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kuh, G. D. (2003). *Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties*, Indiana University Center for Postsecondary Research and Planning. Disponible en http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf (Último acceso: 04-05-2010).
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. DOI:10.1002/ir.283
- Lafuente López, R. (2001). Sobre el análisis y la representación de los documentos. *Investigación Bibliotecológica*, 15(30), 163-193.
- Lanasa, S., Cabrera, A., y Trangsrud, H. (2009). The Construct Validity of Student Engagement: A Confirmatory Factor Analysis Approach. *Research in Higher Education*, 50(4), 315-332. DOI: 10.1007/s11162-009-9123-1

- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences Quels jugements ? Quels critères ? Quels instances?. *Education Permanente*, 135(2), 143-151. (Servicio de Reproducción de Documentos INIST-CNRS, Cote INIST: 24233, 35400007218457.0130)
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S. y Vincent, F. (1992). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Compte, M. D. y Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60. DOI: 10.3102/00346543052001031
- Levy-Leboyer, C. (1997). *La Gestión de las Competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez Rodríguez (Ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (p. 57-68). Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-144.
- Martínez Martínez, M. R. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en los laboratorios en el ámbito de Ciencias y Tecnología*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_laboratoris_es.html (Último acceso 30-03-2010).
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F. y Säljö, R. (1985). Approaches to learning. En Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (Eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (pp. 39-58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. Disponible en <http://www.tla.ed.ac.uk/resources/EoL.html> (Último acceso 04-07-2010).
- Mateo Andrés, J. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_tfg_socials_es.html (Último acceso 04-05-2010).
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación Cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Madrid: Hurtado.
- McDonald, R, Boud, D, Francis, J y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72. Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/rodajog.pdf> (Último acceso 15-05-2010).

- McInnis, C., Griffin, P., James, R., y Coates, J. (2001). *Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)*. Centre for the Study of Higher Education and Assessment Research Centre, Faculty of Education, The University of Melbourne. Disponible en http://www.dest.gov.au/archive/HIGHERED/eippubs/eip01_1/01_1.pdf (Último acceso: 04-05-2010).
- McMillan, J. H. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2007). *Investigación Educativa* (5ª edic). Madrid: Pearson Educación.
- McNeil, H. P., Hughes, C. S., Toohey, S. M. y Dowton, S. B. (2006). An innovative outcomes-based medical education program built on adult learning principles. *Medical Teacher*, 28:6, 527-534. DOI: 10.1080/01421590600834229
- Mentkowski y otros (1982). *Developing a Professional Competence Model for Management Education. Final Report to the National Institute of Education, Research Report Number Ten. [Revised.]*. Washington, DC: National Institute of Education (ED). (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED252143).
- Mentkowski y otros (2000). *Learning That Lasts Integrating Learning, Development, and Performance in College and Beyond*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mentkowski, M. (1991). Creating a Context Where Institutional Assessment Yields Educational Improvement. *Journal of General Education*, 40, 255-283. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. EJ436362).
- Mentkowski, M. y Doherty, A. (1980). *Validating Assessment Techniques in an Outcome-Centered Liberal Arts Curriculum: Insights from the Evaluation and Revision Process. Final Report, Research Report Number Three*. Washington, DC: National Inst. of Education (ED). (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED239559).
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). Disponible en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm> (Último acceso 31-05-2010).
- Messick, S. (1994). *Alternative modes of assessment. Uniform standards of validity. Research report*. Educational Testing Service, Princeton, N.J. Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED380504.
- Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine* 65(9), S63-7.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior - Documento Marco*. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf (Último acceso 15-05-2010).
- Moore, W. S. (2002). Understanding learning in a Postmodern World. En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing Mahwah* (pp. 17-36). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Mora, J.-G. (2006). Spain. En James J.F. Forest and Philip G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education, Part Two: Regions and Countries*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Mora, J.-G. (2008). El “éxito laboral” de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 41-58.
- Mora, J.-G. y Vidal, J. (2005). Two Decades of Change in Spanish Universities: Learning the Hard Way. En Å. Gornitzka, M. Kogan and A. Amaral (Eds.), *Reform and Change in Higher Education* (pp. 135-152). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Llanodosa (Coords.), *La universidad en el cambio de siglo* (pp. 19-28). Madrid: Alianza.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Navío, A. (2001). Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores. Tesis Doctoral, Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/TDX-0123102-162328> (Último acceso 15-05-2010).
- Nunan, T. (1999). *Redefining worthwhile knowledge in higher education*, Trabajo presentado en Australian Association for Research in Education Conference, 29 de Noviembre al 2 de Diciembre, Melbourne.
- Padilla, M. T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid: Editorial CCS.
- Palmer, S. (2002). A model assessment plan authenticity in assessment. En R. James, C. McInnis y M. Devlin, *Assessing Learning in Australian Universities* (pp. 3-6). Victoria (Australia): Centre for the Study of Higher Education - The University of Melbourne. Disponible en <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/docs/AssessingLearning.pdf> (Último acceso 17-05-2010).
- Pastré, P., Parage, P., Richard, J., Sander, E., Labat, J. y Fattersack, M. (2009). La résolution de problèmes professionnels sur simulateur. *Activités*, (6)1, 3-28. Disponible en <http://www.activites.org/v6n1/pastre.pdf> (Último acceso 04-07-2010)
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publication.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Peluffo, M. B. y Knust, R. (2009). Aproximación a la educación universitaria por competencias en América Latina: ¿Una “fata morgana” o un modelo factible para la realidad latinoamericana? Disponible en http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2010/03/aproximacion_a.html (Último acceso 31-05-2010).
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Tomo I Métodos y II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, Ph. (2004). La clave de los campos sociales: Competencias del autor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni

- poderoso. En D. S. Rychen y L. H. Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (pp. 216-261). México DF: Fondo de Cultura Económico.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt Rinehart y Winston.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibrium of cognitive structures*. New York: Viking Press.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del Análisis de Contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Prades Nebot, A. (2005). *Les Competències transversals i la formació universitària*. Tesis Doctoral, Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.tdx.cat/TDX-0404106-114952> (Último acceso 15-05-2010).
- Puigvert i Planagumà, G. (coord.) (2009) *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/doc/doc_51339416_1.pdf (Último acceso 04-05-2010).
- Raban, R. y Litchfield, A. (Coord.) (2009). *Supporting student self and peer assessment in large groupwork projects*. Sydney: University of Technology. Disponible en <http://www.altc.edu.au/resource-supporting-student-peer-assessment-and-review-large-groupwork-projects-uts-2009> (Último acceso 20-05-2010).
- Radloff, A., De La Harpe, B., Dalton, H., Thomas, J., y Lawson, A. (2008). *Assessing graduate attributes: Engaging academic staff and their students*. Engaging Students in Assessment de la ATN Assessment Conference, November, Adelaide. Disponible en <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/atna/article/viewFile/342/279> (Último acceso 04-05-2010).
- Radloff, A., De La Harpe, B., Dalton, H., Thomas, J., y Lawson, A. (2009). *Understanding academic staff beliefs about graduate attributes, 2008 - Year 1*. Disponible en <http://www.altc.edu.au/system/files/G17-638%20RMIT%20delaHarpe%20BFactor%20graduate%20attributes%202009.pdf> (Último acceso 06-07-2010).
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: new perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Reynolds, C. y Mackay, T. (1997). *Generic Skills (Key Competencies) in Australia - the Way of the Future or a track into the Never Never? Key Skills and Key Competencies*. Trabajo presentado en The British Educational Research Association Annual Conference, University of York. 11-14 Septiembre. Disponible en <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000352.htm> (Último acceso 31-05-2010).
- Robley, W., Whittle, S. y Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. *Journal of Further and higher Education*, 29(3), 221-231. DOI: 10.1080/03098770500166801

- Rorty, R. (1991). *Objectivity, relativism, and truth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rué, J. (2008). Formar en *competencias* en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2(1), 1-19. Disponible en http://www.um.es/ead/Red_U/m1/ (Último acceso 22-05-2010).
- Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Rychen, D. y Salganik L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179. DOI: 10.1080/02602930801956059
- Sagasta Erraste, M. y Bilbatua Pérez, M. (2006). La titulación de maestro en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Educatio siglo XXI*, 24, 77-96.
- Sandberg, J. (1991). *Human Competence at Work*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Sans, A. (2005). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos, Cuadernos de Docencia universitaria Nº 2*. Barcelona: Octaedro-ICE. Disponible en <http://www.octaedro.com/ice/pdf/DIG102.pdf> (Último acceso 17-05-2010).
- Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Disponible en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_met_eva/paradojas_evaluacion.pdf (Último acceso 24-05-2010).
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Sebastiani Obrador, E. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_esport_es.html (Último acceso 04-05-2010).
- Senge, P. (1995). *La Quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. (2000). *La Danza del cambio: el reto de avanzar en las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000.
- Snow, E., Gonzalez Class, S. Bentley, N. (1987). *Assessment models for adult education*. San Antonio, TX: Education Service Center Region 20. Servicio de Reproducción de Documentos ERIC No. ED290006.

- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó
- Stephenson, J. y Yorke, M. (Eds.) (1998). *Capability and quality in higher education*. London: Kogan Page.
- Stevenson, J. (1996). The metamorphosis of the construction of competence. *Studies in Continuing Education*, 18(1), 24-42. DOI: 10.1080/0158037960180102
- Sumsion J. y Goodfellow, J. (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: a critical evaluation. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 329-346. DOI: 10.1080/0729436042000235436
- Tam, K. Y., Heng, M. A., y Jiang, G. H. (2009). What undergraduates in China say about their professors' teaching. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 147-159.
- Tariq, V., Scott, E., Cochrane, A., Lee, M. y Ryles, L. (2004). Auditing and mapping key skills within university curricula. *Quality Assurance in Education*, 12(2), 70-81. DOI 10.1108/09684880410536440
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tejada, J. (1999a) Acerca de las competencias profesionales I, *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999b) Acerca de las competencias profesionales II, *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socio-profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6). Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1806Tejada.pdf> (Último acceso: 17-05-2010).
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.
- Tobón, S. (2005). *El Concepto de Competencias en la Política de la Calidad de la Educación Superior en Colombia: Un Estudio Hermenéutico*. Tesis Doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en Competencias, Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torres Santomé, J. (1996). *El curriculum oculto* (5ª ed). Madrid: Morata.
- Uchiyama, K.P. y Radin, J.L. (2009). Curriculum Mapping in Higher Education: A Vehicle for Collaboration. *Innovative Higher Education*, 33, 271-280.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el s. XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. UNESCO: París.
- UNESCO (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, Julio, París. Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf (Último acceso 17-05-2010).

- Valderrama Vallés, E. (coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en los trabajos de fin de grado y de master en las Ingenierías*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponible en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_tfe_enginyeries_es.html (Último acceso 04-05-2010).
- Velde, C. (1999). An alternative conception of Competence: implication for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Villar Angulo, L. M. y Alegre de la Rosa, O.M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57 - 76.
- Voorhees, R. A. (2001). *Measuring What Matters: Competency-Based Learning Models in Higher Education*. *New Directions for Institutional Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wesselink, R., Biemans J. y Mulder, M. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 38-51. Disponible en http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/468/40_en_wesselink.pdf (Último acceso 04-07-2010).
- Williams, J. y Kane, D. (2009). Assessment and Feedback: Institutional Experiences of Student Feedback, 1996 to 2007. *Higher Education Quarterly*, 63(3), 264–286.
- Yániz, C. (2005). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(2), 31-39.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1), pp. 1-14. Disponible en http://www.um.es/ead/Red_U/m1/ (Último acceso 22-05-2010).
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Cuadernos del ICE-Universidad de Deusto.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. y Escudero, J. M. (2004). *Diseño curricular e innovaciones metodológicas en la enseñanza universitaria. El reto de la convergencia europea*. Trabajo presentado en el III Simposium Iberoamericano de Docencia Universitaria, Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido (pp. 575-578). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Zichi y Ornery (1994). *Schools of Phenomenology: Implications for Research*. En Morse, J. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.

