

# EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS GENÉRICAS: PRINCIPIOS, OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES

## *Assessment of Generic Competencies: Principles, Opportunities and Limitations*

AURELIO VILLA SÁNCHEZ

MANUEL POBLETE RUIZ

Universidad de Deusto

---

Tras una revisión del marco en que se mueve en la actualidad la Evaluación de Competencias, se enuncian una serie de principios importantes a la hora de elaborar un sistema global. En un segundo momento se hace un planteamiento, partiendo de la modalidad de integración de las competencias genéricas en el desarrollo curricular. Es un planteamiento que se considera en la Universidad de Deusto preferible a otros enfoques, ya que se garantizará el hecho de que el estudiante incorporará, a lo largo de la carrera, comportamientos desempeñados a lo largo de un semestre o de un curso en actividades concretas de las asignaturas. Es más fácil la adquisición de hábitos y, por tanto, el aprendizaje de competencias. En último lugar se presenta una técnica de evaluación de competencias, como es la Entrevista de Evaluación del Aprendizaje Focalizada en Competencias. Se considera, junto a otras técnicas, muy válida para evaluar las competencias genéricas, vinculando la evaluación al desarrollo del aprendizaje. Se fundamenta en la interacción dialógica profesor-estudiante en línea con un desarrollo personal, a la vez que profesional del alumno.

**Palabras clave:** *Competencias, Competencias genéricas, Aprendizaje basado en competencias, Evaluación de competencias, Entrevista de evaluación.*

---

### **Proyecto Europeo de Convergencia en Educación Superior**

La Declaración de Bolonia (1999) fue el desencadenante del cambio en que está inmerso el ámbito universitario europeo y puede decirse que la Educación Superior a nivel mundial. En dicha declaración se plantea un proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), durante la primera década del siglo XXI.

Los movimientos y actitudes derivados de las sucesivas declaraciones y comunicaciones para la puesta en marcha del proceso han sido diversos. En nuestro país han cristalizado en una organización de los estudios en Grado, Máster y Doctorado, basados en los ECTS, como moneda de cambio de los aprendizajes garantizados en cada universidad.

El eje central del cambio es hacer al estudiante protagonista del mismo, responsable de un

aprendizaje que debe ser significativo y autónomo. Para ello, las universidades están cambiando su modelo de una formación centrada en la enseñanza a una formación centrada en el aprendizaje del estudiante.

El proceso no es un simple cambio legal y de papeles. La decisión supone un cambio de paradigma en el ámbito educativo. Y supone toda una serie de transformaciones que inciden tanto en aspectos curriculares y pedagógicos como en cambios organizativos y estructurales. Además, este cambio exige que se realice cumpliendo los requisitos y estándares de calidad que las agencias y las propias Administraciones solicitan.

### **Aprendizaje basado en competencias**

Las universidades e instituciones de educación media y superior se enfrentan constantemente a los desafíos que representan preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento y poder así incrementar su empleabilidad. El sistema de formación necesita, por tanto, centrarse en proporcionar una base consistente de competencias también genéricas donde enmarcar no sólo la capacidad de innovar sino también la capacidad de adaptarse de forma rápida y eficaz a los cambios utilizando y actualizando constantemente las competencias requeridas en su vida laboral.

Para hacer frente a este nuevo paradigma<sup>1</sup> educativo, la metodología de la formación con enfoque de competencias se ha erigido como respuesta a modelos más tradicionales de educación (Perrenoud, 1997; Le Boterf, 2001; Whiddett y Hollyforde, 2003; Bartram y Roe, 2005; Villa, Poblete y otros, 2007, Gómez Puente y Graichen, 2008).

El aprendizaje basado en competencias (ABC) es uno de los pilares del cambio. El otro pilar es el sistema europeo de créditos (ECTS). El enfoque de enseñanza-aprendizaje por competencias

requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja las competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. El perfil académico-profesional de cada carrera debe explicitar las competencias genéricas y específicas que se desea formen parte de la persona-profesional que salga de la Universidad y distribuir las en los cursos que configuren la titulación correspondiente, articulando un mapa coherente de competencias.

Una competencia supone la integración de una serie de elementos (conocimientos, técnicas, actitudes, procedimientos, valores) que una persona pone en juego en una situación problemática concreta demostrando que es capaz de resolverla.

### **La autorregulación del aprendizaje y el uso de las tecnologías**

El enfoque del aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la *responsabilidad* de aprender del estudiante y en el desarrollo de sus competencias iniciales a lo largo de su carrera. Por tanto, el aprendizaje no sólo se refiere al conocimiento nuevo que puede y debe adquirir el estudiante sino al desarrollo y evolución de su modo y estilo de aprender, de aprender y mejorar cómo aplica los conocimientos a situaciones nuevas, cómo integra las actitudes y valores y los pone en juego, cómo incorpora las técnicas y métodos en su modo de actuar y afrontar las situaciones.

Este tipo de aprendizaje se aleja de un enfoque basado esencialmente en la adquisición de conocimientos y requiere cambios sustanciales en la concepción pedagógica y en el modo de ser profesor y estudiante en este nuevo contexto (Rogof, 1999; Rust, Price y O'Donovan, 2003; Struyven, Dochy y Janssens 2005; Elen *et al*, 2007; Kember, 2009; Struyven, Dochy y Janssens, 2010).

El proceso de *autorregulación* puede constituir una buena base para el aprendizaje orientado al

logro de competencias, tal como señala Álvarez Valdivia (2009), y que, a nuestro entender, constituyen los raíles pedagógicos clave:

1. *Orientación a la tarea*: establecer relaciones entre factores personales (conocimientos previos, intereses y motivaciones) y factores situacionales (métodos de enseñanza, demandas de la tarea, demandas de la evaluación y recursos disponibles).
2. *Toma de decisiones*: definir metas y acciones resolutivas más estratégicas.
3. *Ejecución de las acciones*: implementar acciones y estrategias de respuesta a las demandas de la tarea (supone mantener el control sobre el proceso: autorregulación-autodominio).
4. *Evaluación*: autorreflexionar y autoevaluar el proceso y resultados.

La experiencia de la puesta en práctica y seguimiento de planes de estudios con el enfoque de Bolonia ha permitido comprobar que los estudiantes que desarrollan sus carreras con el uso de las tecnologías y con el apoyo de las mismas por sus profesores obtienen mejores resultados y les resulta más fácil estudiar con este enfoque que aquellos que no disponen o no utilizan las mencionadas tecnologías (Gibbs, 1999; Gibbs y Simpson, 2004). Fainholc (2008) añade que el uso de las TIC para el aprendizaje mejora la calidad del mismo porque de este modo es más actualizado, variado y rico al llegar de modo distribuido, además, ofrece a los alumnos el aprendizaje y la práctica de habilidades cotidianas de interacción y comunicación con una tecnología cada vez más común, que se necesita en el trabajo y en la vida y permite desarrollar más autocontrol y metaconciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. Oliver y McLoughlin (2001) y McLoughlin (2002) ponen el énfasis en la colaboración y la ayuda por parte del profesor y de los otros compañeros para conseguir aprendizajes eficaces con la tecnología, y establecen diferentes tipos de andamiaje para lograrlos. Sigalés (2004) resalta que el éxito de una adecuada integración de las

TIC en la docencia universitaria va a depender de variables como el tipo de contenidos que se vayan a trabajar, el perfil y características de los alumnos y la definición del papel que se otorga a las TIC en este proceso.

De ahí, que las universidades estén incorporando en sus medios didácticos y pedagógicos el uso de las tecnologías. Y comienzan a encontrarse modelos de competencias docentes que incorporan el conocimiento y manejo de las tecnologías como una competencia docente clave (Imbernón *et al*, 2008; Villa y García Olalla, 2009; Prendes Espinosa, 2010). Y simultáneamente, también se pueden encontrar abundantes referencias que describen las competencias tecnológicas necesarias para los estudiantes (Bezanilla *et al*, 2009).

El paradigma que está emergiendo en este nuevo siglo es el de aprendizaje en red basado en la interactividad global, el aprendizaje colaborativo y el acceso a las actividades y recursos educativos a lo largo de toda la vida (Harasim *et al*, 2000, citado por Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007; Fisher, 2001; Fisher, 2005; Novak, 2003; Fainholc, 2008).

## La evaluación de competencias

La evaluación es quizás el más importante de los procesos involucrados en la formación técnica y profesional (Linn y Gronlund, 2000; Popham, 2002; Scallon, 2004; Gronlund y Cameron, 2004; Shay, 2005; García Olalla, 2005; Tardif, 2006; Poblete, 2007; Gullickson, 2007). Con un sistema de evaluación de alta calidad, los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación y los empleadores pueden tener confianza en los estudiantes calificados. Sin ellos, sin embargo, ambos se sienten amenazados (McDonald, Boud, Francis y Gonzi, 2000).

Los diferentes estamentos de la Universidad coinciden en que la *evaluación* es un punto

crítico del proceso de cambio. La evaluación, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un subproceso sistemático de recogida de información y su interpretación, descriptiva-valorativa en términos de juicio de valor, para realizar una selección entre distintas alternativas de decisión con el fin de comunicárselo a los interesados y sirva para mejora del aprendizaje del estudiante. Sirve también para acreditar oficialmente el nivel de dominio de la competencia correspondiente.

Según Levy-Leboyer (1997), la evaluación de la competencia permite identificar las brechas existentes en el desempeño de las competencias, así como las conductas que se requieren para poder alcanzar las metas propuestas. Por otra parte, ofrece la oportunidad de adquirir nuevas competencias. Y algo que ha ido cobrando relieve conforme se ha procedido a aplicar el aprendizaje basado en competencias es que es un momento vital del aprendizaje del estudiante, es uno de los principales recursos que el estudiante tiene para aprender, según demuestran diversos estudios (Bartels, 1998; Black y Wiliam, 1998; Huba y Freed, 2000; Kinchin, Hay y Adams, 2000; Rey, Carette, De Frange y Kahn, 2003; NItko, 2004; Nijhuis, 2010). Según Lancaster, Waugh y Wood (2008), una evaluación centrada en el estudiante significa que el estudiante analiza de forma activa su propio aprendizaje por medio de la auto-reflexión y con criterios concretos sobre niveles de desarrollo, en un entorno de ayuda en el que el *feedback* es inmediato, frecuente y formativo.

Las competencias se presentan como un instrumento potente para el cambio del paradigma que supone la educación de la persona en toda su integridad. La formación, tanto universitaria como profesional, debe tener en cuenta para su organización tres conceptos derivados de la realidad actual: *flexibilidad*, *movilidad* y *trasferibilidad* (Nishoh y Strenmer, 1998). Este planteamiento debe llevar a las instituciones educativas a tener en cuenta a la hora de programar sus actuaciones

los mencionados conceptos, que harán pasar la actual prioridad de impartir conocimientos a un lugar dado por «supuesto», necesario, pero secundario.

Lo más importante de la evaluación es la coherencia entre el objeto a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. A veces se da el caso en que se usan determinados procedimientos que no son útiles para evaluar lo que realmente se desea evaluar. Esto puede ocurrir porque simplemente se parte de una equivocada definición de competencia o porque se desconocen técnicas más adecuadas para evaluar. Otras veces ocurre porque determinadas competencias son más difíciles de evaluar o requieren mayor tiempo y dificultad en su ejecución, y se recurre a los procedimientos más sencillos incluso cuando éstos no sirven.

### **Aspectos clave a tener en cuenta en la evaluación de competencias**

En el proyecto DeSeCo se recomienda a la OCDE (2002) adoptar una definición según la cual la competencia es la capacidad de responder a las exigencias o de efectuar una tarea con éxito, y comporta dimensiones cognitivas y no cognitivas. Esta decisión hecha explícita será definitiva a la hora de desarrollar un sistema de evaluación (Schlusmans *et al*, 2003; Smeijsters *et al*, 2004; Wesselink *et al*, 2006; Laats, 2006).

Por ello, se sugieren unos **principios** a tener en cuenta a la hora de evaluar competencias:

1. La evaluación de una competencia es más adecuada si se evalúa de modo integral y no de modo separado por cada uno de sus «ingredientes» o elementos constituyentes de la competencia (conocimientos teóricos, conocimientos aplicados, actitudes, valores, etc.). Tardif (2006) los denomina recursos del aprendizaje.

2. Las técnicas o instrumentos con mayor valor añadido para evaluar competencias serán aquellos que garantizan la recogida de información, de evidencias de los elementos o recursos de competencia, como son el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación en el caso de simulaciones o representaciones, las entrevistas, etc.
3. La evaluación por competencias no es un proceso con *referencia a normas (grupo normativo)*, sino más bien con *referencia a objetivos o criterios (niveles de dominio)*. Es decir, en cada competencia se pueden establecer los niveles deseados y los criterios a considerar, y cada estudiante es evaluado en función de los criterios establecidos y no en referencia a lo que consiguen o no consiguen sus compañeros ni al rendimiento medio.
4. La evaluación condiciona la orientación en la forma o estilo de estudio del alumno y, por tanto, es absolutamente clave definir bien cómo va a ser el proceso de evaluación, de modo que facilite la adquisición y/o desarrollo de las competencias. Este principio está muy vinculado con lo que la evaluación ha determinado como *aprendizaje superficial* o *aprendizaje profundo*. El sistema de evaluación que el docente establezca favorecerá uno u otro tipo de aprendizaje. A partir de los estudios pioneros de Marton y Säljö (1976, a y b), citados por los estudiosos del tema, se han ido produciendo reflexiones teóricas sobre esta perspectiva y estudios empíricos que aportan luz sobre el nuevo paradigma. Estos autores proporcionaron un enfoque que ha dado lugar a una nueva revisión en la forma de enseñanza y se trata de la distinción entre *aprendizaje superficial* (más orientado al conocimiento memorístico) y cuya base metodológica se centra prioritariamente en la lección magistral; y el *aprendizaje profundo* en el que se desarrollan habilidades intelectuales de orden superior (Villa, 2008). Este tipo de aprendizaje favorece el trabajo independiente del estudiante, básico para que el aprendizaje sea un recorrido a lo largo de toda la vida (Claxton, 2001; Boud y Falchikov, 2006).
5. Un sistema de evaluación integrado de las competencias facilita y favorece un aprendizaje más adecuado y congruente de las competencias (Dochy, Segers, y Sluijsmans, 1999; Patterson, Crooks, y Lunyk-child, 2002; Rust, Price y O'Donovan, 2003). Así los estudiantes comienzan a comprender que el aprendizaje es un ciclo sistemático que integra una serie de aspectos que deben manejar para actuar o comportarse de modo eficaz ante una situación problemática. Los conocimientos no son algo separado de las actitudes y valores, ni son independientes de los procesos cognitivos que cada estudiante pone en situación en el momento de su aprendizaje.
6. La dificultad en la evaluación de las competencias puede ser muy distinta en función de las mismas competencias, ya que algunas están más «saturadas» de conocimientos, habilidades, valores que otras. Si la evaluación se centra únicamente en lo más fácil de evaluar se produce un deterioro importante del sistema y un fraude del mismo. No tendría mucho sentido, el esfuerzo pedagógico de un aprendizaje basado en competencias, cambiando metodologías, programaciones, actividades con una evaluación simple y centrada en conocimientos. Este principio que parece evidente es muy difícil de cumplir, y en la experiencia de la UD con más de 200 guías de aprendizaje (planificaciones docentes de asignaturas) evaluadas anualmente, se observa que el mayor déficit encontrado no es cómo se desarrollan las competencias sino cómo se evalúan. El docente debe hacer un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes y orientarles en su

- propio proceso de adquisición o desarrollo de la competencia.
7. La evaluación por competencias debe tener claros y explícitos los criterios de evaluación. La evaluación de las competencias no puede convertirse en una «piñata» que uno acierta por casualidad, a ciegas. Como la investigación ha señalado desde hace muchos años, la evaluación constituye la «verdadera» orientación del aprendizaje del estudiante. Desde el principio, los estudiantes preguntan y quieren saber cómo serán evaluados, para organizar su modo de estudiar adecuándolo al tipo de evaluación. Cuando los criterios están claramente establecidos ayudan a los estudiantes a entender qué se espera de ellos. Una evaluación basada únicamente en conocimientos requiere un procedimiento muy distinto a una evaluación de una competencia en donde entran en juego los distintos componentes de la misma (conocer, saber aplicar y actitudes y valores manifiestos).
  8. La evaluación de competencias deberá integrar la perspectiva del estudiante a través de la autoevaluación individual (Beckett y Hager, 1995; Boud, 1995; Brew, 1999; Boud, 2000; Hanrahan y Isaacs, 2001; Patterson, Crooks y Lunyk-Child, 2002; Álvarez Valdivia, 2009) y compartida (Draper, 2004; Watts y García Carbonell, 2006). Durante la vida profesional es muy importante desempeñar una labor de autocrítica para realizar un aprendizaje de por vida que lleve a una mejora profesional y humana (Boud y Falchikov, 2006). Esta práctica que es una auténtica competencia los estudiantes deben adquirirla en su proceso formativo. Esto requiere un entrenamiento durante su experiencia académica.
  9. La participación de los estudiantes en el proceso de evaluación es un elemento de gran valor para el progresivo desarrollo de su autonomía, ya que ayuda al estudiante a interiorizar qué es considerado como clave en el proceso y en qué medida lo está logrando. Le alerta sobre cuándo su actuación no se está adecuando a los indicadores de conducta pretendidos y le hace reflexionar sobre cómo cambiar su actuación para mejorar. La evaluación conjunta aporta, además, un valor añadido de transparencia y objetividad-intersubjetividad a la evaluación, que propicia el desarrollo de un proceso de diálogo, revisión y mejora.
  10. La evaluación de las competencias requiere la determinación de niveles de dominio de las mismas e indicadores y evidencias que permitan ser valoradas (Villa, Poblete *et al.*, 2007). Este principio es muy importante desde el punto de vista operativo, ya que cada profesor, cuando formula una competencia, sea genérica o sea específica, debe pensar a continuación con qué evidencias podrá evaluar el desempeño de la misma. Al pensar en ello, se vincula de modo más directo el aprendizaje y/o adquisición/desarrollo de la competencia con su evaluación.
  11. La evaluación de competencias demanda planificar un sistema de evaluación que permita vincular las competencias con sus indicadores y evidencias de modo que pueda establecerse una valoración o calificación que pueda justificarse en términos de resultados de aprendizaje de la competencia. Las rúbricas o descriptores asignados a los indicadores constituyen una ayuda tanto al profesor como al estudiante, favoreciendo hablar un lenguaje común, al traducir un concepto abstracto como es el número a matices de desempeño y comportamiento (Montgomery, 2000; Moskal, 2000; Simón y Forgette-Giroux, 2001; Stevens y Levi, 2005; Villa, Poblete *et al.*, 2007; Nicol y MacFarlane-Dick, 2006; Carless, 2006; Gómez Puente y Knust, 2008).

12. La evaluación de las competencias debe considerar la *experiencia personal* que es la síntesis del conocimiento, con la práctica y la reflexión que las personas realizan y les permiten desarrollar sus competencias y adaptarse más eficazmente a las nuevas situaciones.
13. La evaluación de competencias modifica el rol del profesor que pasará de ser instructor a ser facilitador. La función de tutoría no se limitará a resolver dudas puntuales a iniciativa de los estudiantes, sino parte del contrato profesor-estudiante para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma continuada.
14. La evaluación de competencias debe llevar a la Universidad, a reestructurar el nivel organizativo de las carreras facilitando espacios, tiempos y materiales en consonancia con la misma. Mientras que en las universidades se declare implantado el aprendizaje basado en competencias y se sigan dando calendarios para la

realización de «exámenes» de tipo convencional, el proceso no puede considerarse acabado.

### Técnicas e instrumentos para evaluar competencias

Con estas premisas parece evidente que hay que ir más allá de las convencionales pruebas objetivas, escritas u orales. Se ha avanzado en trabajar con el enfoque de competencias adoptando nuevas metodologías participativas y movilizadoras de los diversos recursos de las competencias. Sin embargo, han variado poco las prácticas de evaluación.

Revisando, a este propósito, diversos trabajos teóricos y experimentales diseñados, aplicados e investigados en las dos últimas décadas aparecen suficientes aportaciones que invitan a incorporar en la práctica docente algunas de ellas.

**CUADRO 1. Metodologías docentes / Técnicas de evaluación y algunos autores**

Nuevos instrumentos o técnicas de evaluación	Autores que han tratado el tema y cuyas referencias se aportan en la bibliografía
Mapas conceptuales	Feltovich, P.; Ce, D. C.; Ryan, J. M. y Samson, S. M. (1998) Edmonson, K. M. (2005) Fisher, K. M. (2001) Kinchin, I. M.; Hay, D. B. y Adams, A. (2000) Tardiff, J. (2006)
Portafolio manual	Bonsignore, K. (2004) Klenowski, V. (2005) Poblete, M. (2005) Tardif, J. (2006) Vítale, M. R. y Romance, N. R. (2005). Martínez Lirola, M. y Crespo Fernández, E. (2008)
Portafolio electrónico	Kodters, J. y Ritzen, M. (2003) Masón, R.; Pegler, C. y Weller, M. (2004) Prendes Espinosa, M. P. y Sánchez Vera, M. M. (2008) Gallego, D.; Cacheiro, M. L.; Martín, A. M. y Wilmer, A. (2009) Guasch, T.; Guàrdia, L. y Barberá, E. (2009)

**CUADRO 1. Metodologías docentes / Técnicas de evaluación y algunos autores (cont.)**

Nuevos instrumentos o técnicas de evaluación	Autores que han tratado el tema y cuyas referencias se aportan en la bibliografía
Entrevista	Cano García, E. (2008) Carless, D. (2006) Gómez Puente, S.; Knust, R. (2008) NicolL, D.; MacFarlane-Dick, D. (2006) Taras, M. (2001) Tardif, J. (1999)
Aprendizaje colaborativo	López Noguero, F. (2001 y 2005) Poblete, M. y García Olalla, A. (2004) Prieto Navarro, L. (2007) Rue, J. (2003). Tu, C. (2004) Luzón Marco, M. J.; Baelo Allué, S. y González Pueyo, I. (2008) Montenegro, M. y Pujol, J. (2010)

Los modelos desarrollados por especialistas del aprendizaje y practicados experimentalmente en diversas universidades han coincidido en señalar algunas técnicas e instrumentos coherentes y útiles para fomentar el aprendizaje e integrar el subproceso de evaluación en el proceso docente, del que aparecía, sobre todo para el estudiante, como separado y con una connotación bastante negativa, ya que le ponía como sujeto paciente.

Algunos instrumentos a utilizar en la evaluación se derivan de las metodologías de enseñanza-aprendizaje implantadas y otros son complemento de las evaluaciones mismas. En el siguiente cuadro se presenta la relación entre métodos e instrumentos. Se ha enriquecido el cuadro original (Poblete, 2008) con la aportación de MacDonald, Boud, Francis y Gonczi (2000) que consideran el detalle del propósito que persigue cada técnica, según el método del que se deriva.

**CUADRO 2. Metodologías docentes y evaluación**

Algunos métodos de aprendizaje y evaluación de competencias			
Método	Elementos de competencia trabajados	Instrumentos de evaluación	Propósito de la evaluación
Expositivo	Conocimientos	Pruebas objetivas	Evaluar los conceptos y habilidades básicas y aplicarlos usando ejemplos prácticos
		Examen oral	Contrastar la profundidad de la comprensión de temas complejos y la habilidad para explicarlos en términos simples



**CUADRO 2. Metodologías docentes y evaluación (cont.)**

Algunos métodos de aprendizaje y evaluación de competencias			
Método	Elementos de competencia trabajados	Instrumentos de evaluación	Propósito de la evaluación
Expositivo	Conocimientos	Ensayo / Examen escrito	Comprobar la calidad y el estándar de escritura académica y el uso de referencias, la habilidad para desarrollar un argumento coherente, y confirmar la extensión, comprensión y transferencia de conocimiento y evaluación crítica de ideas
Resolución de ejercicios y problemas	Conocimientos, habilidades, destrezas	Pruebas objetivas	Valorar los conceptos básicos y su aplicación usando ejemplos prácticos
Análisis del caso	Conocimientos, procedimientos, actitudes, valores	Informe con la resolución de un caso individualmente o en grupo	Comprobar el nivel de conocimiento y evaluar las habilidades para el análisis y la escritura tratando temas de actualidad en un área
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Informe con la solución de la situación problemática	Indicar el nivel de conocimiento y evaluar habilidades para el análisis y la escritura y temas de actualidad en un área
Aprendizaje orientado a proyectos (AOP)	Conocimientos, habilidades, destrezas, procedimientos, actitudes, valores	Informe con el proyecto de manera escrita o verbal. Análisis del producto final. Hoja de observación en caso de ser verbal la presentación	Añadir fluidez al conocimiento y a las habilidades, para completar aprendizajes o para ampliar el aprendizaje previo
Aprendizaje colaborativo (AC)	Conocimientos, actitudes, valores	Entregables o informes realizados Hoja de observación y cuestionarios	Comprobar el nivel de aprendizaje adquirido en conocimientos, habilidades y comportamientos tras la interacción e intercambio. Puede hacerse seguimiento del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, implicando a los integrantes del equipo en la evaluación
Portafolio	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Organización y desarrollo del portafolio	Validar el aprendizaje de los postulados proveyendo una colección de materiales que reflejan el aprendizaje anterior y los logros
Learning by doing (by working)	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Protocolo de observación	Chequear la calidad del trabajo, la relevancia para la acreditación buscada y la autenticidad de la producción en el lugar de trabajo (suele contrastarse con entrevistas)

**CUADRO 2. Metodologías docentes y evaluación (cont.)**

Algunos métodos de aprendizaje y evaluación de competencias			
Método	Elementos de competencia trabajados	Instrumentos de evaluación	Propósito de la evaluación
Mapa conceptual	Conocimientos, habilidades, procedimientos, técnicas	Gráfico complejo	Comprobar la contextualización de lo aprendido, su lógica interna y profundidad
Entrevista	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Ficha de entrevista y registro de respuestas	Revisar el alcance y profundidad del aprendizaje y aclarar temas o dudas planteadas en la evidencia documental presentada
Simulaciones	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Hoja de observación	Evaluar las aplicaciones de la teoría en un contexto estructurado de manera correcta y segura (en un medio simulado o en el taller de laboratorio)

A la hora de seleccionar las técnicas a emplear para recoger evidencias sobre los indicadores de competencia hay que tener en cuenta que las

técnicas seleccionadas sean adecuadas a la naturaleza de las competencias trabajadas (Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout, y Gielen, 2006)

**CUADRO 3. Evaluación de competencias**

Recursos de aprendizaje o elementos de competencia evaluables	Valores				**	**	**	**	***	***
	Actitudes, intereses				***	**	***	***	***	***
	Técnicas			**	***	***	***	***	***	***
	Normas, procedimientos	*	*	**	***	**	***	***	***	***
	Habilidades, destrezas	**	**	**	**	**	***	**	***	***
	Conocimientos	***	***	***	***	***	*	***	***	***
	Técnicas e instrumentos de evaluación									
	Prueba objetiva	Examen escrito	Problema algorítmico	Examen verbal	Informe (proyecto, caso, etc.)	Protocolos observación	Portafolio	Informe (proyecto, caso, etc.)	Entrevista	Simulación de situaciones

y que permitan la recogida de información en distintos momentos del proceso y como resultado final del mismo, incluso la participación en la evaluación de distintos agentes.

### **Orientaciones para el desarrollo de competencias genéricas a nivel de titulación o carrera**

Se exponen a continuación algunos criterios para la aplicación de la evaluación de competencias genéricas que se utilizan en algunas instituciones académicas. Las competencias genéricas deben ser planificadas y programadas desde los responsables del diseño curricular, como aportación de «valor añadido» en el perfil académico-profesional.

Las competencias genéricas asumidas por cada titulación o carrera son las que han sido previamente definidas en el perfil académico-profesional, que da consistencia y razón de ser a todo el desarrollo curricular.

Son competencias que se incorporarán al currículum y serán desarrolladas y evaluadas durante el periodo académico con el fin de que los estudiantes, más allá de «aprobarlas» las incorporen a su comportamiento. Por esta razón, de las diversas formas de trabajarlas durante los Cursos de Grado, se ha decidido integrarlas en la malla o mapa curricular, con el fin de que todos los profesores participen en su desarrollo. Cuantas más veces haya ocasión de ponerlas en práctica y relacionarlas con actividades diarias, mayor será la posibilidad de que se incorporen, como hábito del comportamiento del estudiante.

Ésta es la gran ventaja por la que se defiende esta forma de tratar las competencias genéricas. Condición previa es que el profesor que asuma en su asignatura la competencia genérica correspondiente, domine dicha competencia y encuentre la forma de incorporar actividades relacionadas con su materia o asignatura. Es

muy probable que haciendo el reparto de manera negociada en el claustro, se cubra la mayoría de competencias, ya que los profesores hallarán actividades para el desarrollo de las competencias específicas o técnico-profesionales que desarrollen y presenten evidencias de la existencia y desarrollo de las antedichas genéricas.

Como inconveniente se apunta el hecho de que algunos profesores pueden no ser especialistas en las competencias genéricas que les corresponde incorporar en su asignatura. O que, objetivamente, exista poca relación entre la asignatura y la competencia genérica a trabajar y evaluar.

En muchas universidades existen algunas competencias genéricas consideradas competencias clave, sello o marca de la Universidad, definidas y decididas a nivel de plan estratégico. Han de incorporarlas en su perfil académico-profesional todas las carreras de la misma Universidad. Serán el distintivo de los estudiantes egresados, al margen del Título de Grado que realicen.

En la UD, por ejemplo, son cinco competencias: comunicación verbal, comunicación escrita, sentido ético, trabajo en equipo y uso de las tecnologías. Estas cinco competencias se alinean con las cuatro dimensiones de valores propugnados por la institución, como son:

- **Utilitas:** dimensión práctica. La Universidad se propone formar para la excelencia profesional a través de la excelencia académica.
- **Iustitia:** dimensión social. Persigue formar personas «para los demás y con los demás», comprometidas, en cuanto ciudadanas, con la construcción de estructuras sociales, económicas y políticas justas.
- **Humanitas:** dimensión humanista. Se propone estimular la formación de la «persona integral», sustentada moralmente en la centralidad de nuestra común dignidad.

- Fides: dimensión religiosa. Invita a los estudiantes a procesos de búsqueda del sentido último de la vida, desde una perspectiva libre y voluntaria.

Del acuerdo o de la decisión sobre el reparto de competencias genéricas surge un mapa de competencias que completa la malla curricular.

Hay universidades que adoptan otras formas de incorporar las competencias genéricas. Las principales modalidades encontradas han sido:

- Organización de talleres sobre competencias genéricas durante el curso, en fines de semana o días reservados para este propósito.
- Impartición de un «curso cero» durante quince días cada semestre antes de comenzar las clases ordinarias.
- Dedicación de profesores especializados en las competencias genéricas que imparten de manera transversal en todas las titulaciones o carreras.
- Reforzar integración con algún taller específico sobre alguna competencia determinada.

Cualquiera de las opciones tiene ventajas e inconvenientes.

En general, se marcan unas pautas a seguir a nivel de Institución y de titulación, como las siguientes:

- Se aconseja a cada carrera o titulación incorporar las competencias genéricas más ligadas a la identidad de la Institución y a la carrera en cuestión, adoptando un número razonable, con el fin de garantizar que se trabajan en realidad. La tendencia natural es a seleccionar un número elevado de competencias para *enriquecer* la carrera, pero la experiencia aporta que un número elevado dificulta tanto su adquisición y desarrollo real como su evaluación.

- La mayoría del profesorado trabajará y evaluará un solo nivel de dominio de una competencia genérica. Si cada Titulación de Grado tiene entre 25 y 30 asignaturas, pueden trabajarse de ocho a diez competencias genéricas con los tres niveles de dominio. No siempre decide la titulación trabajar los tres niveles de dominio, sino que se queda en dos o en uno de los niveles de dominio. Hay niveles de dominio que corresponderán a Postgrado o Maestría.
- Es preferible negociar el «mapa de competencias genéricas» en lugar de imponer a cada profesor qué competencia o nivel de dominio de competencia incorporará en su planificación docente o guía de enseñanza-aprendizaje.
- Conviene reservar las competencias genéricas instrumentales para asignaturas de primeros cursos de Grado y más adelante las interpersonales y sistémicas, que requieren un mayor nivel de madurez personal en el estudiante.

El trabajo acerca de las competencias genéricas elegidas en el perfil académico-profesional deben supervisarlos y garantizarlos los responsables de cada titulación, más allá de cada profesor, que debe colaborar y participar en esta labor.

Se ha apuntado que esta decisión puede ser participada, negociada con todos los integrantes del claustro. En todo caso, es una responsabilidad última de cada decanato y/o dirección de carrera y departamentos.

### **Entrevista de evaluación del aprendizaje focalizada en competencias (EEAFC)**

Como se ha comentado existen experiencias sobre estrategias de evaluación de competencias, sobre modalidades y técnicas de evaluación de competencias. Este apartado se limitará al uso de la Entrevista de Evaluación del Aprendizaje

Focalizada en Competencias, en concreto en competencias genéricas, sin que se libre la redacción de la entrevista de un enfoque descriptivo, más que crítico por carecer aún de suficiente muestra en su aplicación.

Es aceptada por todos los educadores la afirmación de que para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias es punto clave la evaluación. Una acertada realización del aprendizaje basado en competencias supone un cambio de escenario, de roles, de guión y de instrumentos.

Requiere un cambio de escenario porque el aula no es el único espacio para el desarrollo del proceso. El aprendizaje se desarrolla en otros espacios del campus y de fuera del campus universitario, como biblioteca, lugares de trabajo, Internet, compañeros, etc.

Supone un cambio de roles porque, por una parte, el protagonismo recae sobre el estudiante. El profesor es una fuente de aprendizaje, un actor «secundario», aunque imprescindible en el proceso y un *coach* del estudiante para que planifique y ejecute las tareas de aprendizaje.

A la hora de evaluar, los papeles representados por profesor y estudiante se establecen en orden a una mayor simetría. El estudiante no es pasivo respecto del «juicio» del profesor. Si la evaluación sirve para observar el recorrido realizado en el camino del aprendizaje, el profesor recogerá datos y evidencias del mismo, presentándolos al estudiante para que le sirvan de aprendizaje y progreso en sus competencias. Por otra parte, el estudiante tiene recursos (conocimientos, habilidades, intereses, actitudes, etc.) con los que hay que contar para comprobar el nivel de dominio competencial alcanzado.

Supone también un cambio de guión. El libreto a escenificar por el profesorado y estudiantes está más lleno de preguntas e interrogantes motivadores e impulsores de la búsqueda de respuestas

por parte de cada estudiante que plagado de recetas a memorizar y devolver convenientemente elaboradas por el estudiante.

Cambian también los instrumentos. No sólo cambian las metodologías y recursos que el profesor utilizará en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También hay que incorporar nuevas técnicas y herramientas para evaluar los logros y errores del estudiante en el aprendizaje de una realidad compleja como es la competencia. Para acercarse a la objetividad hay que desarrollar técnicas que tomen en cuenta los diversos recursos que debe movilizar el estudiante para que aprenda auténticas competencias y no sólo algunos recursos (conocimientos, habilidades). Técnicas, por otra parte que forman parte del proceso de aprendizaje y de las que aprenden los estudiantes durante su aplicación.

Entre los autores se indican como instrumentos o técnicas de evaluación, más allá de las convencionales pruebas escritas y orales, otras de mayor complejidad en su aplicación y en su interpretación como son el portafolio, los mapas conceptuales, los protocolos de observación, etc. La técnica de entrevista aplicada a la evaluación de competencias es un instrumento que aproxima la función de tutoría a la evaluación como apoyo del desarrollo del estudiante.

La importancia del profesor, lejos de pasar a un segundo término, en realidad adquiere una vital importancia. Es el punto de referencia que tiene el estudiante para confrontar dónde está en relación con el recorrido de su aprendizaje.

Para la evaluación de competencias, la importancia del diálogo entre estudiante y profesor o de la «conversación de aprendizaje» que requiere el proceso puede traducirse en un nuevo instrumento desarrollado en el ejercicio docente: La Entrevista de Evaluación del Aprendizaje Focalizada en Competencias.

El modelo de entrevista presentado en este trabajo formaliza la validez e importancia que

tiene el diálogo entre profesor y estudiante. El papel desarrollado en la interacción profesor-estudiante ha sido reconocido y enfatizado por diversos autores como Owens y Soule (1971); Munby, Phillips y Collison (1989), Francis (1994) y Smith (1994) entre otros.

Involucrar al estudiante en una conversación o diálogo evaluativo es un medio muy potente para movilizar gran cantidad de información acerca del impacto de la enseñanza y sus efectos en términos de resultados de aprendizaje. En una entrevista de este tipo puede lograrse información que de otra manera quedaría en el estudiante, oculta al profesor y con pocas posibilidades de un mayor aprovechamiento.

La entrevista de evaluación está estrechamente vinculada a la idea de Vygostky (1979) sobre la zona de desarrollo próximo, como explicita Klenowski (2005) al exponer la utilidad del feedback en el aprovechamiento del Portafolio.

El diálogo producido en la entrevista de evaluación centrado sobre un punto concreto, como puede ser una competencia, facilita la resolución de problemas mediante la reflexión a que es inducido el estudiante, mediante el método heurístico a través de las preguntas adecuadas del profesor y mediante la orientación que puede ofrecer el propio profesor.

La información derivada de la entrevista con el estudiante es muy relevante ya que toma en consideración el argumento de Gipps (1994) «distintas formas de evaluación fomentan distintos estilos de aprendizaje, a través de su efecto sobre la enseñanza».

La evaluación formativa (coherente con la evaluación de competencias) requiere un diálogo entre profesor y estudiante que puede concentrarse, sin excluir otros momentos y escenarios, en la entrevista de evaluación. La interacción producida en dicha entrevista ayuda al estudiante a descubrir su estilo preferente de aprendizaje.

El hecho de compartir este punto de vista ayuda al profesor a facilitar al estudiante la realización de un aprendizaje significativo.

En las entrevistas se recogen una serie de datos e informaciones, que, la mayor parte de las veces, resultan poco homogéneos y, por tanto, difíciles de comparar.

La realidad es que esta actividad y datos acumulados suelen producir, una vez recogidos, cierta dosis de ansiedad, difícil de racionalizar y de resolver, por el mismo profesor. Se pretende, con el tratamiento que se da aquí a la Entrevista marcar unas pautas, para optimizar el tiempo dedicado a ella y evitar la carga de ansiedad que suele acumular. Esta sistemática puede llamarse Entrevista Focalizada en Competencias y viene a ser un resumen de experiencias propias y ajenas aportadas por el estudiante, avaladas por el éxito personal.

Incorporando esta metodología a la propia forma de trabajar disminuirá sensiblemente la dosis de ansiedad que supone para el profesor el hecho de la evaluación. El éxito de una acertada evaluación depende, en gran parte, de una buena entrevista. Para desarrollar una entrevista de modo adecuado, debe tenerse en cuenta una serie de aspectos a la hora de su planificación.

El método que aquí se presenta estructura la entrevista y la hace más fácil.

*La entrevista de evaluación del aprendizaje focalizada en competencias (EEAFC) está ideada para proporcionar una sistemática de la conversación sobre evaluación del aprendizaje, de su planteamiento y dirección. Con ella se pretende evaluar con precisión al estudiante con el objetivo de proporcionarle una adecuada orientación para el desarrollo de las competencias en estudio y aportar evidencias de cara al informe final de evaluación de la asignatura o módulo.*

## Objetivos generales

Los profesores deben:

- *Planificar* la entrevista, utilizando como base el historial previo del estudiante.
- *Dirigir* la entrevista buscando la información adecuada con el fin de obtener datos fiables sobre los recursos que moviliza el estudiante en el desempeño de las competencias exigibles.
- *Evaluar* a cada estudiante, analizando los datos obtenidos en la entrevista.

### Formulación de posibles preguntas clave en la EEAF

Si se parte de la definición de una competencia genérica, por ejemplo, de la de trabajar en equipo como:

*«Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones.»*

Admitiendo que tiene tres niveles de dominio y que éstos son:

1. Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.
2. Contribuir en la consolidación y desarrollo del equipo, favoreciendo la comunicación, el reparto equilibrado de tareas, el clima interno y la cohesión.

3. Dirigir grupos de trabajo, asegurando la integración de los miembros y su orientación a un rendimiento elevado.

Cada profesor se responsabilizará de trabajar con sus estudiantes uno de dichos niveles, asignado, según el curso y asignatura en la carrera. Por ejemplo, el primer nivel de dominio, para un profesor de Primer Curso de Grado. En el caso de que los indicadores que denotan el nivel de dominio elegido sean.

El profesor puede seleccionar de dos a cinco de dichos indicadores, según considere que puede obtener información suficiente para dialogar y evaluar la competencia seleccionada. En el supuesto de que el profesor decida seleccionar los indicadores 1, 2 y 4 elaborará una matriz de entrevista.

Una vez seleccionados los indicadores de la competencia a valorar, hay que elaborar preguntas en torno a los indicadores con el fin de obtener evidencias, datos sobre el desempeño de los mismos. Dichas preguntas abrirán un diálogo o tema de conversación.

Las respuestas del estudiante pueden sugerir preguntas adicionales que ayudarán a explorar el ámbito del indicador correspondiente. Cuando exista la seguridad de que se ha explorado un indicador lo suficiente, puede volverse a la ficha para decidir qué indicador modificar, utilizando preguntas preparadas previamente.

### CUADRO 6. Indicadores de la competencia trabajo en equipo (Villa y Poblete, 2007)

- 
1. Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos
  2. Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias
  3. Colabora en la definición, organización y distribución de las tareas de grupo
  4. Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos
  5. Toma en cuenta los puntos de vista de los demás y retroalimenta de forma constructiva
-

Planificación (completar antes de la entrevista):

**CUADRO 7. Desarrollo de preguntas**

Competencia	Indicadores	Posibles preguntas	Respuestas del estudiante
<b>Trabajo en equipo:</b> Integrarse y colaborar de forma activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones  <b>Primer nivel de dominio:</b> <i>participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta</i>	<b>Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos</b>	Habla sobre una experiencia de trabajo en equipo, sobre algún grupo en el que hayas trabajado para hacer una tarea de clase  ¿Qué tareas concretas te correspondió realizar? ¿Cómo te organizaste para hacerlas? ¿Quedasteis en un plazo de tiempo para hacerlas? ¿Cuál fue dicho plazo? ¿Entregaste en el tiempo estimado o te atrasaste? ¿Cuáles fueron las causas?	
	<b>Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias</b>	¿Sueles asistir a todas las reuniones del grupo de trabajo? ¿Por qué? ¿Tomas la iniciativa en los debates o prefieres escuchar y hacer lo que te parece más adecuado? Explica alguna de tus aportaciones al grupo	
	<b>Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos</b>	¿Cuál era el objetivo principal del trabajo que estás comentando y cuáles eran tus objetivos personales? ¿Cuál fue el acuerdo del grupo que más te costó aceptar? ¿Por qué?  ¿Qué consideras que has aprendido poniendo en práctica esta competencia?	
Otras observaciones realizadas y resumen de la entrevista			



### Evaluación del candidato y evidencias del desempeño

Para realizar una evaluación objetiva hay que revisar las notas tomadas en la entrevista para concretar la evidencia demostrada en relación con cada competencia analizada.

Cuando se evalúa a un estudiante inmediatamente después de una entrevista, se utilizan dos fuentes de información:

- La información dada por el estudiante.
- La observación que se ha realizado sobre el comportamiento del estudiante durante la entrevista.

La información de lo dicho por el entrevistado y de lo observado por el profesor, sólo es válida si se relaciona directamente con la competencia explorada.

Evidencias de dominio de la competencia por parte del estudiante pueden ser:

- Lo relacionado con la competencia analizada.
- La información proporcionada por el estudiante.
- Las observaciones específicas sobre su comportamiento.

No es evidencia de la competencia del entrevistado:

- Un dato que no tenga que ver con la buena realización de la competencia analizada.
- Una conclusión sin datos que la apoyen.
- Una opinión que no se apoye en ejemplos observables.
- Una afirmación vaga o imprecisa.

### Ejemplos de evidencias

CUADRO 8. Ejemplo de evidencias apropiadas e inapropiadas

Preguntas	Evidencias apropiadas	Evidencias inapropiadas
¿Qué tareas concretas te correspondió realizar?	Un resumen del pensamiento de tal autor	Las que decía el profesor
¿Quedasteis en un plazo de tiempo para hacerlas?	Nos dimos doce días	Cuando terminase cada uno
¿Entregaste en el tiempo estimado o te atrasaste?		Fui bastante puntual
¿Cuáles fueron las causas?	Me atrasé un día Me faltaba revisar dos autores	Yo cumplí con mi parte

### Valoración

Hay que tener muy en cuenta que los indicadores y descriptores se consideran «ayudas»

para fijar el punto actual de desarrollo de la competencia y para seguir desarrollándola. Si no es así hay que prescindir de ellos y encontrar otros adecuados para ello.

**CUADRO 9. Valoración de la información aportada sobre los indicadores de competencia**

Indicador	1	2	3	4	5
Realiza las tareas que le son asignadas dentro del grupo en los plazos requeridos	No cumple las tareas asignadas	Cumple parcialmente las tareas asignadas o se retrasa	Da cuenta en el plazo establecido de los resultados correspondientes a la tarea asignada	La calidad de la tarea asignada supone una notable aportación al equipo	Además de cumplir la tarea asignada, su trabajo orienta y facilita el del resto de los miembros del equipo
Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo, compartiendo la información, los conocimientos y las experiencias	En los trabajos de grupo se ausenta con facilidad y su presencia es irrelevante	Interviene poco, más bien a requerimiento de los demás	En general se muestra activo y participativo en los encuentros de grupo	Con sus intervenciones fomenta la participación y mejora la calidad de los resultados del equipo	Sus aportaciones son fundamentales tanto para el proceso grupal como para la calidad del resultado
Se orienta a la consecución de acuerdos y objetivos comunes y se compromete con ellos	Persigue sus objetivos particulares	Le cuesta integrar sus objetivos personales con los del equipo	Asume como propios los objetivos del grupo	Promueve la definición clara de objetivos y la integración del grupo en torno a los mismos	Moviliza y cohesiona al grupo en aras a objetivos más exigentes. Los grupos en los que participa sobresalen por su rendimiento y calidad

Si se desea aproximar la evaluación a los criterios tradicionales (de 1 a 5 o de 1 a 10) la valoración general para todo tipo de indicador puede ser la siguiente:

1. Insuficiente: el estudiante no posee un nivel suficiente de dominio de la competencia valorada.
2. Con dudas: hay que cuestionarse la preparación del estudiante con respecto a la competencia valorada planteando cómo superar los aspectos insuficientes evidenciados por las preguntas
3. Suficiente: el entrevistado desempeña la competencia (los indicadores de competencia) a un nivel aceptable.
4. Notable: demuestra un buen nivel de dominio con respecto al aspecto valorado.
5. Excelente: demuestra un nivel de competencia excepcional.

Además del rol que la evaluación y el profesor deben jugar en este enfoque, existe una

obligación legal de calificar. Para ello se tendrá en cuenta la participación o ponderación de la competencia genérica en el total de la asignatura o módulo y asignársela. La información

sobre la importancia que va a tener la genérica sobre el total de la calificación debe conocerla desde el principio del periodo lectivo, como se indicó más arriba.

---

## Notas

<sup>1</sup> Se entiende aquí el término paradigma en el sentido que lo define Zeichner, es decir, como una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado.

## Referencias bibliográficas

---

- ÁLVAREZ VALDIVIA, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1007-1030.
- BARTELS, J. E. (1998). Developing reflective learners-student self-assessment as learning, *Journal of Professional Nursing*, 14, 3, 135.
- BARTRAM, D. y ROE, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, 93-102.
- BEZANILLA, M. J. et al. (2009). *El uso de las TIC en la formación universitaria con competencias tecnológicas: autonomía y valores en el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- BIGGS, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*, 2ª ed., Buckingham Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BLACK, P. y WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5, 1, 7-74.
- BONSIGNORE, K. (2004). Creating and Implementing a Student ePortfolio Project, 15e Congres International SITE.
- BOUD, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 4, 399-413.
- BOUD, D. y FALCHIKOV, N. (dirs.) (2007). *Rethinking Assesment in Higher Education*. London: Routledge.
- BREW, A. (1999). Towards autonomous assessment: using self-assessment and peer assessment, in S. BROWN and A. GLASNER (eds.), *Assessment Matters in Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BROADFOOT, P. (1996). Liberating the Learner through Assessment, en G. CLAXTON, T. ATKINSON, M. OSBORN y M. WALLACE (eds.), *Liberating the Learner*, London: Routledge, pp. 32-44.
- CE, D. C.; RYAN, J. M. y SAMSON, S. M. (1998). Using Concept Maps to Assess Student Learning in the Science Classroom: Must Different Methods Compete?, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 35, nº 10, 1103-1127.
- CLAXTON, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- DOCHY, F; SEGERS, M. y SLUIJSMANS, D. (1999). The use of self-peer and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24, 3, 331.
- DRAPER, S. (2004). Feedback in interactive lectures using an electronic voting system. En H. DREYFUS y S. DREYFUS (2005). Expertise in real world context. *Organization Studies*, 26, 5, 119-192.

- EDMONDSON, K. M. (2005). Assessing Science Understanding through Concept Maps. En J. J. MINTZES, J. H. WANDERSEE et J. D. NOVAK (dirs.). *Assessing Science Understanding. A Human Constructivist View*, San Diego, Elsevier Academic Press, pp. 15-41.
- ELEN, J.; CLAREBOUT, G.; LÉONARD, R. y LOWICK, J. (2007). 'Student-centered and teacher-centred learning environments: what students think', *Teaching in Higher Education*, 12: 1, 105-117.
- FAINHOLC, B. (2008). De cómo las TIC podrían colaborar en la innovación socio-tecnológico-educativa en la formación superior y universitaria presencial. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia Volumen 11, n° 1*, 59-79. Recuperado de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/beatriz-fainholc.pdf>
- FISHER, K. M. (2005). SemNet Software as an Assessment Tool. En, J. J. MINTZES, J. H. WANDERSEE y J. D. NOVAK (dirs.), *Assessing Science Understanding. A Human Constructivist View*. San Diego, Elsevier Academic Press, pp. 197-222.
- FRANCIS, H. (1994). *Teachers listening to Learners Voices*. London: The British Psychological Society.
- GALLEHO, D.; CACHEIRO, M. L.; MARTÍN, A. M. y WILMER, A. (2009) El portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Disponible en [http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos\\_n30\\_pdf/Edulec-e30\\_Gallego\\_Cacheir\\_Martin\\_Angel.pdf](http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/Edulec-e30_Gallego_Cacheir_Martin_Angel.pdf)
- GARCÍA OLALLA, A. (2005). La evaluación de las asignaturas desde las competencias. En, Vicerrectorado de Innovación y Calidad e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (coords.), *1 Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GIBBS, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. En S. BROWN and A. GLASNER (eds.) *Assessment Matters in Higher Education*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- GIPPS, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory about Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- GRONLUND, N. E. y CAMERON, I. J. (2004). *Assessment of Student Achievement*, Toronto, Pearson Educación, Canadá.
- GUASCH, T. GUARDIA, L. y BARBERÁ, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *Revista de Docencia Universitaria*. Red U. Recuperado de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m3/uoc.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m3/uoc.pdf)
- GUITERT, M., ROMEU, T., y PÉREZ-MATEO, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4, n° 1, 1-12.
- GULLICKSON, A. R. (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Mensajero.
- HANRAHAN, S. e ISAACS, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views, *Higher Education Research and Development*, 20, 1, 53-70.
- HARASIM, L.; HILTZ, S.; TUROFF, M. y TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa/Ediuc.
- HUBA, M. E. y FREED, J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning*, Boston: Allyn and Bacon.
- IMBERNÓN, F. et al. (2008). Análisis y propuestas de competencias docentes universitarias para el desarrollo del alumnado a través del e-learning en el marco del EEES. Proyecto de investigación financiado por el MEC.
- KEMBER, D. (2009) 'An Integrated Approach to Developing and Promoting student-centred forms of learning across an entire university', *Higher Education* 58,1-13.
- KINCHIN, I. M., HAY, D. B. y ADAMS, A. (2000). How a Qualitative Approach to Concept Map Analysis Can Be Used to Aid Learning by Illustrating Patterns of Conceptual Development *Educational Research*, vol. 42, n° 1, pp. 43-57.
- KLENOWSKI, V. (2005). *Desarrollo de Portafolio. Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.
- KOSTERS, J. y RITZEN, M. (2003). *The Amsterdam Faculty of Education's Digital Portfolio en T. W. Banta (dir.), Portfolio Assessment. Uses, Cases, Scoring, and Impact*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 24-31.

- LANCASTER, J.; WAUGHT, L. y WOOD, J. (2008). Designing and Implementing Student-Centered Assessment. Annual Assessment Conference. Texas AandM University. Recuperado el 22 de Diciembre de 2010, de: [http://assessment.tamu.edu/resources/conf\\_2008/Wood\\_StudentCenteredAssessment.pdf](http://assessment.tamu.edu/resources/conf_2008/Wood_StudentCenteredAssessment.pdf)
- LE BOTERF, G. (2001). Construire les compétences individuelles et collectives, 2e édition, Paris, Éditions d'Organisation.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997). Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas. Barcelona: Gestión 2000.
- LINN, R. L. y GRONLUND, N. E. (2000). Measurement and Assessment in Teaching, 8e édition, Hillsdale (NJ), Prentice Hall.
- LÓPEZ NOGUERO, F. y REYES SANTANA, M. (2001). Dinámica de grupos en contextos formativos. Huelva: Girón.
- LÓPEZ NOGUERO, F. (2005). Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria. Madrid: Narcea.
- LUZÓN, M. J.; BAELO, S. y GONZÁLEZ, I. (2008). Webquests para un aprendizaje activo y colaborativo en la asignatura de inglés técnico. II Jornadas de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza. Disponible en <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/117.pdf>
- MCDONALD, R.; BOUD, D.; FRANCIS, J. y GONZCI, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, mayo-agosto, 41-72.
- McLOUGHLIN, C. (2002). Learner Support in Distance and Networked Learning Environments: Ten Dimensions for Successful Design. *Distance Education*, 23 (2).
- MARTÍNEZ, M. y CRESPO, E. (2008). La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio de Filología Ingles. *Revista de Docencia Universitaria (RedU)*, vol. 1, n° 1 y 2, 161-175.
- MARTON, F. y SALJÓ, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- MARTON, F. y SALJÓ, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127.
- MONTENEGRO, M. y PUJOL, J. (2010). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Año X. Número Monográfico XI. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M11/4-MontenegroPujol.pdf>.
- MONTGOMERY, K. (2000). Classroom Rubrics: Systematizing What Teachers Do Naturally, *The Clearing House; Education Module*, vol. 73, n° 6, pp. 324-329.
- MOSKAL, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How?, *Practical Assessment, Research and Evaluation*, vol. 7, n° 3.
- MUNBY, S.; PHILIPS, P. y COLLINSON, R. (1989). Assessing and Recording Achievement. Oxford: Blackwell Education.
- NIJHUIS, J. (2010). Redesigning a learning and assessment environment: the influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies, *Studies in Educational Evaluation*
- NITKO, A. J. (2004). Educational Assessment of Students, 4e édition, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.
- NOVAK, J. D. (2003). The Promise of New Ideas and New Technology for Improving Teaching and Learning, *Cell Biology Education*, n° 2, 122-132.
- OLIVER, R. y McLOUGHLIN, C. (2001). Using networking tools to support online learning. En F. Lockwood, *Innovation in open and distance learning: Successful development of online and E-Web-based learning* (pp. 160-171). London: Routledge.
- OWENS, G. y SOULE, L. (1971). The individual profile. *Forum*, 13.
- PATTERSON, C.; CROOKS, D. y LUNYK-CHILD, O. (2002). A new perspective on competencies for self-directed learning. *Journal of Nursing Education*, 41,1: 25-31.
- PERRENOUD, P. (1997). Construire des compétences des l'école, 3e édition, Paris, Editions Sociales Francaises.
- POBLETE, M. (2005). El Portafolio del Estudiante. Utilización del Portafolio como herramienta de aprendizaje y como estrategia alternativa de evaluación. En VIC e ICE de la Universidad de Deusto (coords.), I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria. Bilbao: Universidad de Deusto.

- POBLETE, M. (2007). Evaluación de competencias en la educación superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta. En VIC e ICE de la Universidad de Deusto (coords.), III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria. Bilbao: Universidad de Deusto.
- POBLETE, M. (2008). El aprendizaje basado en competencias: claves docentes. IV Congreso internacional: La renovación de metodologías docentes centradas en el nuevo proceso de aprendizaje del alumno. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid.
- POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2004). Análisis y Evaluación del Trabajo en Equipo del alumnado universitario. Propuesta de un modelo de Evaluación de Desarrollo del Equipo. En III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Bilbao.
- POBLETE, M.; GARCÍA OLALLA, A. y OTROS (2007). Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario. Bilbao: Mensajero.
- POPHAM, W. J. (2002). Classroom Assessment. What Teachers Need to Know, Boston, Allyn and Bacon.
- PRENDES, M. P. (dir.) (2010). Competencias TIC para la Docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y Propuestas para la Definición de Buenas Prácticas: Programa de Estudio y Análisis. Informe del Proyecto EA2009-0133 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Disponible en: <http://www.um.es/competenciastic>
- PRENDES, M. P. y SÁNCHEZ VERA, M. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 32, 21- 34.
- PRIETO NAVARRO, L. (2007). El Aprendizaje Cooperativo. Madrid: PPC.
- PRIETO NAVARRO, L. (coord.) (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- REY, B., V.; CARETTE, A.; DE FRANGE et KAHN, S. (2003). Les compétences a l'école. Apprentissage et évaluation, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROGOFF, B. (1999) Cognitive Development through Social Interaction: Vygotsky and Piaget, en P. MURPHY (ed.), *Learn-ers, Learning and Assessment*, London: Paul Chapman Publishing, pp. 69-82.
- RUÉ, J. (2003). Instrumento de auto evaluación de la dinámica cooperativa de los grupos de trabajo. En J. GAIRIN y C. ARMENGOL (coords.). Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional. Barcelona: CISSPRAXIS.
- RUST, C.; PRICE, M. y O' DONOVAN, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 2: 147-164.
- SCALLON, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Saint-Laurent (QC), Editions du Renouveau Pédagogique.
- SHAY, S. (2005). The assessment of complex tasks: a double reading, *Studies in Higher Education*, 30, 6: 663-679.
- SIGALÉS, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, nº 1.
- SIMON, M. y FORGETTE-GIROUX, R. (2001). A Rubric for Scoring Postsecondary Academic Skills, *Practical Assessment, Research and Evaluation*, vol. 7, nº 18.
- SLUIJSMANS, D. M. A.; BRAND-GRUWEL, S. y VAN MERRIENBOER, J. (2002), Peer assessment training in teacher education, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 5.
- SMITH, K. (1994). Evaluation-Assessment-Testing. What? How? 28th International IATEFI Conference. Brighton.
- STEVENS, D. D. y LEVI, A. (2005). Introduction to Rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning, Sterling (VA), Stylus.
- STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S.; SCHELFHOUT, W. y GIELEN, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the learning/teaching environment, students' perceptions of assessment demands and their learning strategies, *Studies in Higher Education*, 27, 3: 275-286.
- STRUYVEN, K.; DOCHY, F.; JANSSENS, S. (2010). "Teach as you preach": the effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching', *European Journal of Teacher Education*, 33: 1, 43-64.

- TARAS, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 6: 605-614.
- TARDIF, J. (1996). L'entrée par la question de la formation des enseignants: le transfert des compétences a travers la formation de professionnels, en P. MEIRIEU, M. DEVELAY, C. DURAND et Y. MARIANI (dirs.), *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*, Lyon, Centre regional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- TARDIF, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation.
- VILLA SÁNCHEZ, A. y POBLETE, M. (2006). Practicum y Evaluación de Competencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada.
- VILLA SÁNCHEZ, A.; POBLETE, M. y otros (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Bilbao: Mensajero. 2ª edición.
- VILLA SÁNCHEZ, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, número extraordinario 2008, pp. 177-212.
- VILLA SÁNCHEZ, A. y GARCÍA OLALLA, A. (2009). Competencias docentes en el ámbito universitario. Documento inédito. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VITALE, M. R. y ROMANCE, N. R. (2005). «Portfolios in Science Assessment: A Knowledge-Based Model for Classroom Practice», en J. J. MINTZES, J. H. WANDERSEE y J. D. NOVAK (dirs.), *Assessing Science Understanding. A Human Constructivist View*, San Diego, Elsevier Academic Press, 167-197.
- VYGOSTKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- WATTS, F. y GARCÍA CARBONELL, A. (eds.). (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- WHIDDETT, S. y HOLLYFORDE, S. (2003). *The competencies handbook*. London: CIPD.

## Abstract

---

### *Assessment of Generic Competencies: Principles, Opportunities and Limitations*

In the light of the Competences' Assessment Framework this article formulates a series of relevant principles in order to elaborate a global system. Immediately afterwards an approach is developed on the basis of the method for the integration of General Competences into the curriculum's development. This approach is considered to be, by Deusto University, better than other alternatives, given the fact that students are guaranteed to add — all along their degrees — a number of skills developed through subject activities during the academic year. Lastly, a technique of Competence Assessment is introduced, namely, the Learning Assessment Interview focused on Competences. This is considered, together with other techniques, a valuable tool to assess general competences linking assessment and learning development. It is based on the interaction, through dialogue between the teacher and the student, in accordance with both the student's personal and professional development.

**Key words:** *Competence, General Competencies, Competencies based learning, Assessment, Learning Assessment Interview.*

## Résumé

---

### *Évaluation des Compétences Génériques : Principes, Opportunités et Limitations*

Après un examen du cadre où actuellement se situe l'Évaluation des Compétences, un certain nombre de principes important lors de l'élaboration d'un système d'évaluation global sont énoncés. Deuxièmement, nous présentons une proposition basée sur la méthode de l'intégration des Compétences Génériques dans l'élaboration du curriculum. Il s'agit d'une approche considérée (dans l'UD) préférable sur d'autres approches, puisqu'elle garantie que l'étudiant intégrera, tout au long de ses études, les comportements exercés pendant un semestre ou une année dans les activités spécifiques des différentes matières. Il est plus facile l'acquisition d'habitudes et, par conséquent, l'apprentissage de compétences. En dernier lieu, nous présentons une technique d'évaluation des compétences, telle que l'Interview d'Évaluation d'Apprentissages Axées sur les Compétences. Elle est considérée, à côté d'autres techniques, très valable pour évaluer les compétences génériques, reliant l'évaluation au développement de l'apprentissage. Elle est fondée sur l'interaction dialogique professeur-élève en ligne avec le développement personnel, toutefois que professionnel, de l'étudiant.

**Mots clés :** *Compétences, Compétences Génériques, Apprentissage Axé sur les Compétences, Evaluation des Compétences, Interview d'Evaluation.*

## Perfil profesional de los autores

---

### **Aurelio Villa Sánchez**

Dr. en Pedagogía. Catedrático de Métodos de Investigación. Ex Vicerrector de Innovación y Calidad e Investigación durante diez años en la Universidad de Deusto. Ha dirigido más de treinta investigaciones. Es autor de numerosos libros y artículos, entre lo que destacamos por su vinculación con el tema, los siguientes: Aprendizaje Basado en Competencias, Excelencia Docente, Liderazgo y organizaciones que aprenden. Innovación y cambio en las Organizaciones educativas. Ha impartido conferencias y cursos de formación en más de 50 universidades nacionales e internacionales. Es el investigador principal del Equipo Innova de la Universidad de Deusto.

### **Manuel Poblete Ruiz**

Doctor en Psicología. Obtuvo la licenciatura de Filosofía y Letras (especialidad Psicología) en la Universidad Complutense y el Doctorado en Psicología por la Universidad de Barcelona. En la empresa privada ejerció como director social y consultor. En los últimos doce años, además de la labor docente en la Universidad de Deusto, ha participado como coordinador y como integrante en diversas investigaciones sobre desarrollo de competencias e innovación docente. Ha participado, como ponente, en congresos de nivel nacional e internacional. Asimismo ha prestado asistencia técnica y formativa a diversas universidades españolas y latinoamericanas. Pertenece al Equipo de Investigación Innova.