

5. De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: Una experiencia desde el Derecho Constitucional

Itziar Gómez Fernández, Titular acreditada de D^o. constitucional. Letrada del Tribunal Constitucional

Enlaces de acceso a:

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

Título de la ponencia: “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional”

Nombre y apellidos: Itziar Gómez Fernández

Puesto académico: Titular acreditada de Derecho Constitucional. Letrada del Tribunal Constitucional.

Institución de procedencia: Universidad Carlos III

correo electrónico / web personal: [igomez @ tribunalconstitucional.es](mailto:igomez@tribunalconstitucional.es)
[mitziar.gomez @ uc3m.es](mailto:mitziar.gomez@uc3m.es)

Texto ³¹

Desde que en 1999 se iniciase este azaroso camino hacia la convergencia europea en materia de educación superior, es decir desde que empezamos a oír hablar de la “reforma universitaria según Bolonia”, los profesores universitarios nos hemos dado de bruces con una realidad conocida pero no siempre reconocida: la falta de suficientes habilidades o competencias pedagógicas entre los profesionales de la enseñanza universitaria. En los cursos de formación doctoral –que “deberían” prepararnos para la actividad universitaria en general y no sólo para su dimensión investigadora- apenas

³¹ Una primera versión de este trabajo fue presentado en Sevilla, en el marco del II encuentro de innovación docente organizado por la Universidad de Sevilla en el año 2008.

existen módulos de formación pedagógica en los que se enseñen al futuro docente técnicas adecuadas de transmisión de ese conocimiento que se supone que va a generar en su actividad científica, o métodos de evaluación apropiados o, sencillamente, a elaborar el programa de una asignatura. La verdad es que al tiempo que lo escribo –espero que esa sea su sensación también cuando lo lee- me doy cuenta de que describo una situación paradójica y lamentable, pero totalmente fiel a la realidad. Se nos envía a las procelosas aguas de la docencia, sin más aparejo que la intuición y las aptitudes innatas que cada uno posee, y sin una brújula siguiera que nos guíe en esa travesía.

Los párrafos siguientes, con el ánimo de ofrecer alguna herramienta útil con que construir nuestra propia “brújula”, se centrarán en la reflexión sobre el proceso de evaluación de los alumnos en este contexto de innovación metodológica augurado por el EEES y basado en la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la docencia universitaria y adaptarla a las demandas del mercado laboral, y esa mejora pasa, al menos por reforzar dos columnas basilares: la metodología de transmisión de los conocimientos y de adquisición de los mismos y los métodos y técnicas de evaluación. De nada sirve tocar uno sólo de estos dos pilares, pues los dos van indefectiblemente unidos. Por esa razón, aunque me centraré en el análisis del segundo, no dejaré de hacer referencia al primero.

5. 1. ¿Qué, por qué y cómo de la evaluación? Una aproximación general

¿Qué?: La evaluación es el conjunto de actividades organizadas en un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de la información, con la finalidad de emitir un juicio de valor en función de unos criterios previamente establecidos y tomar decisiones en relación con la persona evaluada. La tónica más habitual y más extendida es que se focalice la actividad evaluadora en la última etapa de un determinado proceso formativo, siendo la finalidad de esa actividad calificar al alumno imponiéndole una suerte de requisito final del que va a depender la superación del proceso y la valoración de su rendimiento con respecto al mismo³². No obstante entender la evaluación de este modo la convierte en un trámite problemático, que genera un sentimiento de rechazo tanto en el profesor como en el alumno, y que la aleja del proceso de aprendizaje. Por esa razón sería necesario precisar un poco más el concepto apuntado para ceñirlo mejor a la noción de

³² JANÉ, M.: “Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?”, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 20, 2004, pp. 93 -98, especialmente p. 93.

“evaluación para el aprendizaje” que sería el “*proceso de buscar e interpretar evidencias para que estudiantes y profesores conozcan dónde se encuentra el alumno en relación a su aprendizaje, dónde necesita estar y cuál es el mejor modo de llegar ahí*”³³. La evaluación para el aprendizaje o de los aprendizajes es la única que se adapta de forma adecuada al proceso de innovación docente implícito en el EEES.

¿Por qué?: El procedimiento de evaluación tiene una importancia no siempre bien valorada sobre el currículo y sobre los estándares educativos³⁴ -por tanto sobre los alumnos y sobre el sistema educativo en general-, y desde luego es determinante en el momento en que los estudiantes escogen el enfoque que han de adoptar para enfrentarse al proceso cognitivo del aprendizaje –con lo cual puede decirse que también influye en el profesor, pues condiciona la imagen que de él tiene el alumno y la dinámica relacional entre ambos-.

¿Cómo?: Puede elegirse como fórmula específica de evaluación casi cualquiera de las muchas que la doctrina pedagógica ha identificado a lo largo del siglo XX y especialmente a partir de los años 80. Aquí nos referimos, sucintamente, a la tipología siguiente:

- ↘ La evaluación **diagnóstica**: su finalidad dar una visión general sobre el nivel de conocimientos previos del alumno y suele realizarse en un momento inicial. Este tipo de evaluación no es excesivamente útil en las disciplinas que se estudian en el primer año de la carrera de Derecho -lo que sucede con una buena parte del Derecho Constitucional-, puesto que los alumnos carecen conocimientos jurídicos previos de cualquier género.
- ↘ La evaluación **formativa u orientadora**: normalmente materializada a lo largo de todo el proceso formativo, permite al alumno y al profesor ir valorando, gracias a una observación analítica, los avances del aprendizaje en la medida en que valora el proceso de dicho aprendizaje, “*con un claro énfasis cualitativo*”³⁵. Este tipo de evaluación es el que se aproxima mejor a la idea de “evaluación para el aprendizaje”³⁶.

³³ BENITO, A.; CRUZ, A. (COORDS.): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2005, p. 86.

³⁴ BRAVO ARTEAGA, A. y FERNÁNDEZ DEL VALLE, J.: “La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica”, en *Psicothema*, vol. 12, supl. núm. 2, 2000, pp. 95-99, especialmente p. 96.

³⁵ JANÉ, M.: “Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?”, *Op. Cit.*, p. 93.

³⁶ Véase, respecto de la coevaluación el artículo de DE BENITO, B., Y PÉREZ, A.: “La evaluación de los aprendizajes en entornos de aprendizaje cooperativo”, en F. MARTÍNEZ (ED°): *Redes de comunicación en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, pp. 209-226.

- ↘ La evaluación **sumativa**: suele llevarse a cabo cuando finaliza un período lectivo determinado, tiene como objetivo precisar el rendimiento del aprendizaje en términos cuantitativos, dando como resultado una calificación final, generalmente numérica. La práctica habitual de la evaluación del alumno universitario, y especialmente en las Facultades de Derecho, se limita a la realización de una prueba o examen final –o varios exámenes parciales que se suceden a lo largo del curso-, de manera que se da una utilización generalizada y exclusiva de la evaluación sumativa. Es decir, la evaluación se concibe “*básicamente como un mecanismo acreditativo más que formativo*”³⁷.

En desarrollo de cada uno de estos métodos pueden combinarse distintas **técnicas de evaluación**³⁸, entre las que pueden citarse:

- ↘ *El examen oral*, definido como la prueba que pretende evaluar los conocimientos, la profundidad en la comprensión y la capacidad para relacionar diversas materias y que deviene técnica imprescindible para medir las capacidades relacionadas con la expresión oral.
- ↘ *El examen escrito de respuesta abierta*, que es una prueba cronometrada en la que el alumno, sobre la base de un tema de análisis planteado por el profesor, construye su respuesta. Es un tipo de prueba muy adecuada para valorar la capacidad de expresión escrita y la organización de ideas, pudiendo materializarse en un ejercicio de preguntas cortas o de preguntas largas o de tema.
- ↘ *El examen objetivo o examen tipo test* difiere del anterior en que en este tipo de pruebas el alumno no elabora su respuesta, sino que la elige de entre varias que se le ofrecen. Por medio de una prueba objetiva se puede analizar la adquisición superficial, eso sí, de una cantidad amplia de conocimientos, por lo cual la prueba ha de ser necesariamente extensa.
- ↘ *El “one minute paper”* es un tipo de examen corto, prácticamente diario, en los que el profesor, al final de la clase, plantea a sus alumnos alguna cuestión sobre el contenido de la clase impartida en esa misma sesión o en las sesiones inmediatamente previas. En unos pocos minutos el alumno debe responder a las preguntas demostrando así su grado de asimilación inmediata de conocimientos, su capacidad de síntesis, su capacidad de escucha, etc...
- ↘ *La valoración de las actividades académicas*. Todas las actividades pedagógicas que cabe desarrollar a lo largo de un curso pueden ser instrumentos susceptibles de ser utilizados en un sistema de evaluación –especialmente en un sistema de evaluación continua y formativa. Así los trabajos académicos, la resolución de casos

³⁷ BENITO, A.; CRUZ, A. (COORDS.): *Nuevas claves (...)*, Op. Cit., p. 86.

³⁸ Sobre los sistemas de evaluación y sus modalidades concretas véase TAGLIAVIA LÓPEZ, A.: “Reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho en España”, en *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, vol. 2, 2004, separata, p. 2.

prácticos, los debates, etc., pueden ser valorados, de acuerdo a los parámetros que fije de antemano el profesor. Los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de cada una de estas actividades han de tenerse en cuenta a la hora de evaluar y calificar dicha actividad, pero sobre todo debe estar bien presente en esa evaluación el hecho de que los conocimientos son sólo uno de los elementos a valorar en la misma, teniendo al menos igual importancia, si no mayor, la valoración de las habilidades y de las actitudes del alumno.

Además, junto a la evaluación externa realizada por el profesor, también es posible fomentar la **coevaluación** –actividad en que los estudiantes se evalúan unos a otros, también llamada evaluación por pares-, y la **autoevaluación** – o evaluación de uno mismo, del propio aprendizaje y de los factores que influyen en él.

El modelo pedagógico que se impulsa desde el EEES es un modelo en que se integran evaluación y enseñanza, concurrendo una evaluación de proceso y una evaluación del resultado; un modelo que permite una participación activa del estudiante en la evaluación; y un modelo en que se pueden combinar muchas fórmulas de evaluación, a través de la utilización de instrumentos que reflejen múltiples perspectivas, haciendo especial hincapié en la conexión entre las tareas que se evalúan y las competencias profesionales, así como en la valoración de la aplicación del conocimiento a casos reales³⁹. Dicho de otro modo, a priori, y para la evaluación de competencias, el método más adecuado es el de una evaluación formativa que combine la evaluación de proceso y la evaluación sumativa. Ahora bien, se trata de un sistema adecuado aunque tremendamente costoso, en términos de empleo del tiempo, tanto para el profesor (sobre todo para el profesor) como para el alumno. No obstante, las ventajas de la corrección periódica de las actividades formativas son notables en relación con el rendimiento del alumno y con la mejora del proceso de aprendizaje. La cuestión es que la asunción de este sistema de evaluación continua implica un cambio notable en la metodología docente que ha de superar el exclusivo recurso a la clase magistral para introducir actividades formativas de más amplias miras: clases prácticas, seminarios, tutorías, debates, etc...Semejante cambio es reclamado desde las autoridades educativas, desde el mundo laboral, y curiosamente, desde una minoritaria sección del profesorado y del alumnado, sectores estos últimos que, a pesar de reconocer el fracaso del modelo metodológico existente, se resisten en

³⁹ A los mismos se refieren COLLAZOS, C. A.; MENDOZA, J., OCHOA, S.F.: “Mejorar los esquemas de evaluación mediante procesos de colaboración”, *Op. Cit.*, p. 80.

buena medida al cambio ante la sospecha –en este caso certera- de que el mismo implique una mayor carga de trabajo.

5. 2. La adopción de nuevas técnicas de evaluación en el aprendizaje del Derecho Constitucional: algunos apuntes desde la experiencia

Con la anterior batería de reflexiones, y con más intuiciones que certezas, puede tratar de desarrollarse un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias asociado a una determinada materia. En el diseño de este modelo es preciso seguir un discurso lógico que transcurra por las siguientes etapas: a) identificación de las competencias que se deben desarrollar al hilo del estudio de los contenidos de la asignatura, que también es preciso identificar; b) diseño de actividades formativas adecuadas a la transmisión de los conocimientos de la asignatura, a la adquisición de habilidades-competencias por parte de los alumnos, y al desarrollo coherente del proceso formativo; c) fijación del modelo de evaluación más adecuado para proceder a la valoración de la adquisición de las competencias identificadas y de conocimientos mínimos exigidos. Ello ha de hacerse desde la certeza de que el mejor tipo de evaluación, para lo que pretendemos, es la **evaluación formativa**, que exigirá el seguimiento individualizado de los alumnos y la elaboración de informaciones “de retorno” por parte del profesor, que oriente al alumno sobre cual es su evolución y le permita reaccionar en consecuencia, manteniendo así su interés y responsabilidad en el proceso de aprendizaje. En este tipo de evaluación, las actividades formativas, especialmente la solución de supuestos prácticos, la realización de pequeños trabajos de investigación, la realización de debates y la discusión de documentos de trabajos, se convierten también en parte integrante del proceso evaluador, porque el profesor realizará un seguimiento de los resultados de las mismas, calificando el grado de consecución de objetivos por parte de los alumnos en cada una de las actividades, y realizando un retorno a dichos alumnos sobre las necesidades de mejora, los errores cometidos, las competencias no adecuadamente trabajadas y, precisamente, los objetivos no alcanzados. La existencia de uno o más exámenes sobre el contenido de la asignatura no son descartables y facilitarán el recurso a la evaluación sumativa. Eso sí, tales exámenes deberían combinar distintos tipos de preguntas, como la prueba objetiva o las preguntas, cortas, las preguntas largas, la prueba práctica o la exposición oral de un tema. La combinación de distintos tipos de examen nos permitirá valorar no sólo la

cantidad de conocimientos asimilados a lo largo del curso, sino el desarrollo de distintos tipos de competencias.

En mi experiencia personal he aunado efectivamente los dos modelos de evaluación: la evaluación formativa, a través del desarrollo y seguimiento de distintos tipos de actividades formativas, y la evaluación sumativa, a través de la realización de un examen final en el que se combinaban la prueba objetiva, el examen sobre un tema y el examen sobre un caso práctico. En esta experiencia el 50% de la calificación final dependía de la valoración de los resultados obtenidos en las actividades formativas a lo largo del curso y el otro 50% dependía de los resultados del examen. En general el grado de éxito de los alumnos a la hora de superar la asignatura ha sido más alto que en otros grupos del mismo curso que estaban siguiendo la misma materia, y también en relación con grupos de años anteriores.

Desde esta experiencia personal he podido extraer algunas conclusiones sobre las ventajas e inconvenientes que implicaría la generalización de un sistema de evaluación del tipo descrito.

- **VENTAJAS:**
 - Para el alumno: a) Desarrollo de habilidades más allá de la memorística; b) Aproximación problemática a la asignatura; c) Mejora en los resultados; d) Posibilidad de ir modificando sus estándares de autoexigencia; e) Desarrollo de la capacidad de conexión conceptual entre distintas asignaturas.
 - Para el profesor: a) Renovación de su interés por la asignatura; b) Desarrollo de una mayor y mejor comunicación con el alumno, lo que redundaría en un mejor ambiente en el aula, facilitando esta mejora el proceso de transmisión del conocimiento y, por tanto, el trabajo del docente.
 - Para la Universidad: la adaptación del modelo le va a permitir adaptarse mejor a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del nuevo mercado de trabajo.
- **INCONVENIENTES**
 - Sigue existiendo una inadecuada ratio profesor/alumno en la Universidad, a pesar del descenso de matrículas, y es ratio es especialmente inadecuada en los estudios de Derecho, y más en los primeros años de la carrera, que es cuando nosotros impartimos el Derecho Constitucional.
 - Es difícil calificar la adquisición de competencias con un criterio numérico, pero el expediente académico del alumno está elaborado con arreglo a una escala de este tipo. La necesaria estandarización de los expedientes académicos impide reflejar en los mismos todas las

valoraciones que el profesor es capaz de hacer en un sistema de evaluación formativa y continuada.

- Hay competencias que no pueden ser valoradas con el sistema de evaluación descrito (competencias éticas, por ejemplo).
- La sobrecarga de trabajo para el alumno puede llegar a ser “mortal de necesidad” para lograr los objetivos de la innovación metodológica. Junto a lo anterior la actitud de inmovilismo del alumnado puede jugar en contra de la reforma.
- Entre el profesorado también se pueden dar reticencias basadas, sobre todo, en la sobrecarga de trabajo que para el docente supone el nuevo modelo. Por un lado la preparación de las clases, de las actividades formativas es más costosa, y por otro la evaluación formativa supone una inversión de tiempo excesivamente exigente. Redundando en esta dificultad esencial, habría que recordar además que: a) Entre la academia da un bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora; b) La mayoría del profesorado concentra sus esfuerzos en la transmisión de contenidos porque es más sencillo y porque el afán por “dar todo el programa” se ha apoderado de los docentes; c) Existe una escasa preparación pedagógico-didáctica del profesorado derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación inicial y permanente del profesor universitario; d) Se constata una gran falta de información y concienciación del profesorado respecto al cambio de cultura pedagógica que comporta el EEES, un cambio de cultura que afecta también a la concepción del trabajo docente, que debe pasar a ser mucho más cooperativo.