



VOL. 16, Nº 2 (mayo-agosto 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 01/12/2011

Fecha de aceptación 31/07/2012

APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS: UNA PROPUESTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE

Learning based on competences: a proposal for self-evaluation of professor



Aurora Martínez Martínez, Juan Gabriel Cegarra Navarro* y Juan Antonio Rubio Sánchez***

** Universidad Politécnica de Cartagena*

***Centro Nacional de Formación profesional del SEF*

Email: aurora.martinez@upct.es ; juan.cegarrar@upct.es ; juanrusan@hotmail.com

Resumen:

Al incorporarse la universidad española Espacio Europeo de Educación superior (EEES) ha llevado aparejados diversos y profundos cambios. Entre estos cambios importantes se encuentra la apuesta decidida por orientar la atención de los procesos formativos en el aprendizaje de los estudiantes y, más concretamente, en los resultados del aprendizaje, medidos a través de las competencias. En el presente artículo hemos planteamos la necesidad de cambiar los procesos de evaluación. Con tal finalidad, hemos partido de la conceptualización de las competencias, hemos analizado las implicaciones de las competencias en la docencia del profesorado y finalmente hemos determinado las características que debiera tener una evaluación por competencias con el objetivo de presentar una herramienta de autoevaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo cuando hablamos de evaluación de competencias nos vamos a referir por una parte a las competencias de aprendizaje del alumno y por otra a las competencias de enseñanza del profesor.

Palabras clave: *aprendizaje desarrollador, aprendizaje, enseñanza, competencias, autoevaluación, docente y lista de cotejo.*

Abstract:

The addition of Spanish universities to the European Higher Education Area (EEES) carry various and profound changes. Among these important changes is the firm commitment to focus the attention of educational processes in student learning and, more specifically, learning outcomes, which are measured through competences. This article discusses the need to change the evaluation processes. To this end, we started the conceptualization of competences, also discusses the implications of the teaching competences and determine the features that should have a competences assessment. In this paper when we talk about skills assessment we will refer, first, the student's learning competences and the other to the instructor's teaching competences.

Key words: developing learning, learning, teaching, competences, self-evaluation, professor and checklist

1. Marco teórico de la investigación

Las universidades siempre han tenido en su misión organizativa el desarrollar una formación integral para los alumnos de las mismas. Sin duda, entre los objetivos primordiales ha estado desde los comienzos, el desarrollo social de los alumnos, aunque posiblemente no haya sido hasta recientemente, cuando las universidades han empezado a preocuparse por la medición y evaluación de los logros obtenidos. La incorporación de la universidad española al conocido Espacio Europeo de Educación superior (EEES) lleva aparejados diversos y profundos cambios. Entre estos cambios importantes se encuentra la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en el aprendizaje de los estudiantes y, más concretamente, en los resultados del aprendizaje medidos a través de las competencias. Algunas titulaciones han desarrollado diseños por competencias y han propiciado cambios en lo que se refiere a metodología pero no todas han desarrollado tales sistemas de evaluación por competencias. Con el presente trabajo queremos aportar una herramienta para autoevaluar determinadas competencias docentes dentro del cambio propuesto en el EEES.

En éste contexto, son muchos los estudios que centran su interés en las implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias en la universidad (Villa y Poblete, 2007; Jornet, 2007; Paredes y De la Herán, 2010; Díaz Álvarez y Pons, 2011)

Partimos de la premisa de que no todos podemos enseñar. Para enseñar es necesario querer enseñar, tener la intención de enseñar. Así que lo más probable es que ni las piedras, ríos, nubes, perros ni gatos pretendan enseñar nada, ni sepan que existe alguien que quiere aprender. Enseñar es una función que, por ahora, está reservada a los seres humanos. Claro que no todos los seres humanos tienen la intención de enseñar. Y ni siquiera todos aquellos que pretenden enseñar lo consiguen. Ya lo dice el adagio. "Nadie puede enseñar lo que no sabe". Para enseñar es necesario saber. Y además del significado primero y evidente de que si alguien no sabe Matemáticas o Ebanistería, pongamos por caso, es imposible que pueda enseñarlas, aunque alguien sepa Matemáticas o Ebanistería difícilmente podrá enseñarlas a nadie si no sabe cómo enseñar. O sea, que para poder enseñar es necesario que aprendamos a enseñar.

"Los Profesores de Metodología Didáctica tenemos como objetivo y misión Aprender a enseñar para Enseñar a aprender", Rubio (2004).

Tampoco es que cuando alguien aprende a enseñar ya sabe enseñar cualquier materia a todos los alumnos posibles en todo tiempo y en todo lugar. Cada ser humano es único, todos los discentes y todos los docentes son diferentes, y la realidad es siempre cambiante. Seguramente nunca terminaremos de aprender a aprender, seguramente nunca terminaremos

de aprender a enseñar; de aquí el planteamiento de la Formación Continua y Permanente. La evolución de la sociedad en general y del mercado laboral en particular exigen nuevos conocimientos, nuevas tecnologías que reclaman frecuentemente nuevas metodologías, y nuevas competencias profesionales de los docentes.

A veces la formación se decanta fuertemente hacia lo intelectual, llena de materias y conocimientos importantes, y en ocasiones lejanos de la realidad cotidiana del mundo del trabajo. Otras veces la formación se limita a una trasmisión de saberes concretos, lo que llamamos trucos del oficio, válidos para un entorno pequeño en el espacio y breve en el tiempo. Por eso el planteamiento de EEES insiste en que no se trata de aprender los pequeños trucos de la profesión, sino de saber, sentirse y ser un buen profesional.

La profesión docente conlleva varias funciones: programar el proceso de enseñanza-aprendizaje para un grupo de alumnos, evaluar el aprendizaje integral: conceptual, actitudinal y procedimental, evaluar su propia acción y otras acciones formativas, formular el proceso de desarrollo y hacer un seguimiento del desarrollo y transferencia del aprendizaje al mundo laboral, personal y social. Y, teniendo en cuenta que todo el proceso ocurre en unas coordenadas espacio-temporales, en una realidad sociopolítica, dentro de un plan de formación.

La adopción del modelo por competencias en educación superior supone, para el docente, mover el foco de la enseñanza al aprendizaje. Aprendizaje entendido como un proceso que permite captar, codificar, relacionar y almacenar nueva información con aquella ya integrada en la memoria a largo plazo; el procesamiento de la información así entendido, está implicado en todas las actividades cognitivas, sea el pensamiento, la resolución de problemas, el olvido, el recuerdo, etc. (Schunk, 2008a). Al hilo del planteamiento que estamos presentando Cano (2008) señala que debe darse un cambio de cultura, una revisión de cómo se entiende la función docente: facilitadores de oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Desde esta perspectiva, es necesario buscar vías para promover el trabajo autónomo del estudiante, tales como el trabajo cooperativo, el debate, la solución de problemas, el trabajo por proyectos, simulaciones, análisis de casos... y posteriormente evaluar el aprendizaje sobre este trabajo autónomo. Tal como señalan algunos autores (Díaz, 2008; Stiggins, 2002), la evaluación tiene un valor intrínseco dentro del proceso educativo, puede actuar como facilitador u obstaculizador del aprendizaje y debe ser coherente con el paradigma educativo que subyace. En consecuencia, al cambiar el modelo de formación en educación superior, la evaluación debe ser revisada y adaptada.

La evaluación es un punto especialmente importante. Para que tenga validez el diseño formativo, la evaluación ha de ir en consonancia con los objetivos de la enseñanza y las competencias a desarrollar a través de una metodología didáctica pero lo que planteamos con éste trabajo es un paso más y proponer la autoevaluación para verificar si efectivamente se ha ido en consonancia con dichos objetivos y competencias. En otras palabras, verificar si el desarrollo de las competencias ha sido el planificado en el diseño formativo. Nosotros en éste trabajo hablamos de autoevaluación pero otros autores como Bandura (1986) lo denominan autojuicios. Los autojuicios hacen referencia a comparaciones entre el nivel de rendimiento y las metas establecidas (Schunk, 2008).

Para evaluar si los docentes son competentes para programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno les pedimos que realicen una programación didáctica en la que se detallen las características del entorno y de la organización, los prerrequisitos de discentes y

docentes, el referente ocupacional, objetivos de aprendizaje, contenidos formativos, estrategias metodológicas más facilitadoras, medios didácticos más relevantes, actividades significativas, modalidades e instrumentos de evaluación, criterios de temporización, integración y coordinación con el plan formativo general de la organización o institución.

La evaluación de la competencia proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos la llevamos a cabo mediante la observación y registro de las intervenciones en las tutorías, de la ejecución y desarrollo de las prácticas docentes (autoscopia), contrastada y complementada con sus propios informes, comprobando que sabe mostrar una idea global de su Programación, explicar con claridad los distintos apartados, determinar el nivel de conocimientos previos de su grupo de alumnos, presentar la información con una correcta utilización de la expresión verbal y no-verbal y de los medios didácticos, favorecer la participación, proporcionar demostraciones y ejemplos didácticos y adaptados a las características individuales de sus alumnos.

Para determinar si los docentes son competentes para Verificar y evaluar el nivel de cualificación alcanzado, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación, les pedimos que elaboren pruebas de evaluación que incluyan ítems de los diferentes tipos, según los niveles taxonómicos de aprendizaje: respuesta breve, correspondencia, selección de respuesta múltiple, ... y diseñen instrumentos de evaluación de prácticas: listas de cotejo, escalas de valoración, así como cuestionarios de actitudes. Y que extiendan la evaluación a su propia labor docente y la adecuada utilización de medios y recursos por la organización.

Para evaluar si son capaces de y están interesados en contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación, atendemos a cuestiones como precisión en la ejecución, pulcritud en la presentación, puntualidad en la entrega, cumplimiento de sus compromisos, eficacia y eficiencia en su labor, creatividad y capacidad para la resolución de problemas, participación en trabajos de equipo con otros profesionales de la formación, nivel de actualización en competencias técnico-metodológicas, y constante esfuerzo de superación personal y profesional.

La evaluación es imprescindible como proceso de autorregulación y de mejora en el ámbito docente. En este sentido, Sans (2005) aporta que la evaluación "no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel" (taxonomías).

Las nuevas tecnologías en la formación vienen acompañadas de las nuevas metodologías de la formación. No sólo tenemos más y mejores aparatos que antes, sino que también tenemos nuevas y mejores técnicas de enseñanza y de aprendizaje. Así aparecen metodologías como kinesiología educativa, programación neurolingüística y formación por competencias.

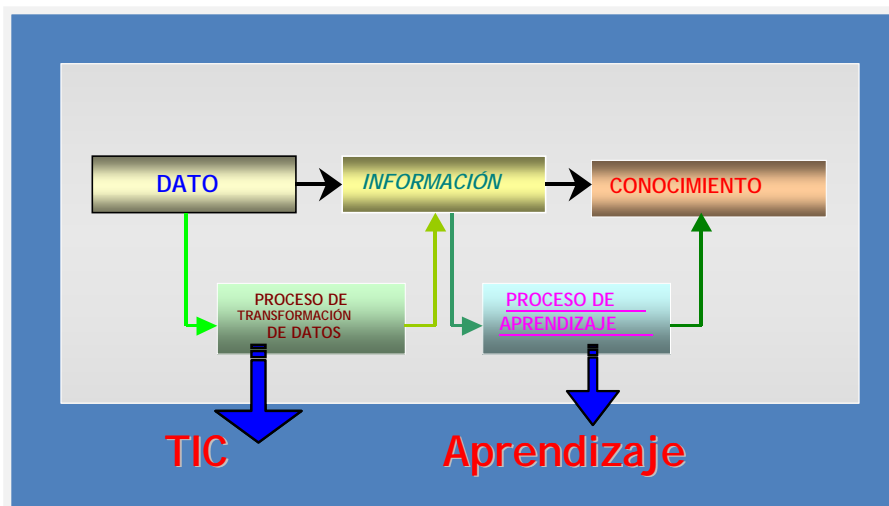
2. Formación basada en competencias

En la sociedad actual del conocimiento disponemos de mucha información. Ésta se crea y se queda obsoleta de un modo tremendamente veloz. El concepto de conocimiento engloba el de información contextualizada y agrupada y la comprensión sobre cómo utilizarla.

Para que la información se convierta en conocimiento se precisa la intervención de una serie de experiencias, creencias y competencias. Por consiguiente, conocimiento es un concepto más amplio que información: “el conocimiento es información en acción”, (O’Dell y Grayson, 1998). Las organizaciones están inundadas de información, pero mientras los empleados no la aprovechen no se trata de conocimiento. Nunca se puede tener demasiados conocimientos, pero sí puede haber demasiada información.

Tal como muestra la figura 1, lo que caracteriza al conocimiento es que permite entender e interpretar ciertos aspectos de la realidad y ciertos hechos. En ocasiones, por ejemplo en la investigación básica, interesa el conocimiento por el hecho de conocer, esto es, por llegar a entender e interpretar determinados sucesos. En otros casos, como es en el ámbito docente, interesa el conocimiento en cuanto a que permite decidir y actuar de forma acertada para lograr unos resultados determinados. Es decir, la capacidad de interpretar ciertas observaciones permite tomar las decisiones acertadas y actuar de la forma necesaria para lograr los resultados pretendidos.

Figura 1. Proceso de aprendizaje. Fuente: Martínez (2011).



Por tanto nos interesa disponer de conocimiento, no solamente de información, sabiendo procesar e interpretar la información para poder resolver, con su aplicación, las diferentes situaciones que se nos planteen.

Ciertamente lo que pretende la formación por competencias es que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender y desaprender a lo largo de su vida, sabiendo adaptarse a situaciones cambiantes. Por ejemplo, es probable que cambiemos de puesto de trabajo en varias ocasiones a lo largo de nuestra vida profesional. Luego necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa imprescindible flexibilidad. En la tabla 1 hemos recogido una revisión cronológica de la literatura relevante para las competencias.

En el actual contexto de la formación, donde se pretende que los estudiantes adquieran una serie de competencias, habrá que plantear un sistema de evaluación de los resultados de este aprendizaje. Aparecen términos como evaluación de competencias o evaluación innovadora, que vinculan la evaluación con la adquisición directa de competencias.

Tabla 1. Definición de competencias

AÑO	AUTOR	DEFINICIÓN
1992	Kane	Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas la situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.
1998	Stephenson y Yorke	Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes
2001	Weinert	Habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.
2002	Roe	Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintitos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquiere mediante el learning-by-doing. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo
2004	Perrenoud	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandoo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
2007	Collis	Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.
2008	Prieto	Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.
2010	Tobón et al	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizandoo los diferentes saberes: ser, hacer y conocer

Las competencias en el ámbito universitario son una serie de atributos en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades que tratan los resultados del aprendizaje de un programa y cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo. Cano (2008) distingue tres elementos que caracterizan a las competencias y que nos pueden aproximar a su comprensión:

1. Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, y... van más allá. Ser competente implica, de todo el conjunto de conocimientos al que puede acceder, seleccionar el que resulta pertinente en ese momento, para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
2. Se vinculan a rasgos de personalidad, y... se aprenden. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Nunca se "es" competente para siempre.
3. Toman sentido en la acción... con reflexión: El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión,

que nos aleja de la estandarización del comportamiento. La reflexión sobre el procedimiento seguido y los resultados obtenidos, previstos y no previstos, nos permite reorientar la siguiente acción.

En este sentido, la educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar; en otras palabras, debe asegurar o acreditar el saber profesional (Echeverría, 2002).

A su vez el modelo de evaluación por competencias tiene como objetivo la promoción del aprendizaje, por lo tanto enfatiza la importancia de la monitorización del proceso como eje para la toma de decisiones y el mejoramiento continuo.

Desde esta perspectiva, pierde relevancia -aunque no es desechada- la comparación entre sujetos, y lo que debe hacerse en el proceso de evaluación es la comparación de cada sujeto con el estándar de desempeño, el cual debe ir más allá del cúmulo de información. En este contexto de evaluación cobra importancia la definición del estándar de desempeño, o criterio que se pretende predecir mediante la evaluación (competencia). Ciertamente en la evaluación debemos incorporar indicadores tales como;

- La validez de la medición que viene dada por la variedad de muestreo (en términos de número de veces, contextos y fuentes de información) que se combinan para ofrecer una "imagen" más completa del nivel de dominio de la competencia que tiene cada estudiante.
- La confiabilidad, por su parte, hace referencia a la objetividad de los juicios del evaluador, es decir a la consistencia de sus evaluaciones de un contexto a otro y de un estudiante a otro. En este sentido, los esfuerzos docentes deben estar orientados a sistematizar, en la medida de lo posible tanto la observación como el registro.

Allal (1980) señala tres modalidades de regulación asociadas con evaluación formativa, se trata de la regulación:

- Interactiva. Ocurre durante el proceso instruccional, a través de los intercambios entre alumnos y docentes, y de las estrategias discursivas que se utilicen: confirmaciones, repeticiones, rechazos, elaboraciones, elaboración de recapitulaciones, uso de ejemplos.
Sobre la marcha, el docente decide usar una u otra estrategia de enseñanza destinada a mejorar la organización, codificación e interpretación de la información. La condición para que pueda darse este tipo de regulación es que haya oportunidad de participación continua de los estudiantes, como parte del tratamiento de los contenidos.
- Retroactiva. Suele darse al final de un bloque de contenido o de tiempo, donde se organizan actividades de verificación y refuerzo. Está fundamentalmente dirigida a consolidar lo aprendido.
- Proactiva (Jorba y Casellas, 1997). Se refiere a actividades futuras orientadas a consolidar y profundizar en la construcción del aprendizaje y su aplicación en diferentes situaciones; en definitiva, ofrecer nuevas oportunidades para la convalidación de significados, el establecimiento de nuevas relaciones y/o la comprensión de la funcionalidad de lo aprendido.

Las competencias según la literatura revisada se clasifican en específicas y genéricas (Solanes et al., 2008). Las específicas son aquellas que se relacionan de forma concreta con el puesto de trabajo, mientras que las genéricas se refieren a las competencias transferibles a

multitud de funciones y tareas (competencias transversales). Es decir, las competencias transversales son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización, Gómez et al., 2006. Un ejemplo de competencias de un docente universitario, Zabalza (2003), es el siguiente;

Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diseñar y/o desarrollar el programa de una asignatura es una tarea compleja, que implica; tener en cuenta los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se enmarca dicha disciplina, la propia visión del docente de la disciplina y su didáctica, las características de los alumnos y los recursos disponibles.

Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares. Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

Ofrecer información bien organizada y explicaciones comprensibles. (competencia comunicativa). Tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que sabe explicar bien su materia. Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que se pretende transmitir a los estudiantes.

Manejo de las nuevas tecnologías. Estamos en la denominada era de las comunicaciones donde las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta de gran valía y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos.

Diseñar la metodología y organizar las actividades. En esta competencia podemos integrar las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes.

Comunicarse-relacionarse con los alumno. Esta es una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias.

Tutorizar. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de los alumnos. Y en ese sentido todos los profesores se consideran formadores y se ejerce esa tutoría (entendida como un acompañamiento y guía del proceso de formación) de los alumnos.

Y por último, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Basándonos en las aportaciones de Zabalza sobre las competencias de un universitario y teniendo en consideración a otros autores que también nos hablan sobre las competencias que debe adquirir un universitario en su periodo de formación hemos elaborado una herramienta para evaluar dicho desempeño desde la perspectiva del docente.

3. Herramienta para la autoevaluación de competencias docentes

La objetividad es una de las condiciones más necesarias para una evaluación así como también para una autoevaluación eficaz y a la vez es una de las más costosas de conseguir porque el factor humano está directamente implicado en la esencia de la evaluación. La subjetividad es una tendencia humana a juzgar hechos y situaciones basándonos en la emocionalidad o la efectividad (favorable o desfavorable) que una persona o un acontecimiento despierta en nosotros, prescindiendo de las razones objetivas.

Existen varios factores que favorecen la objetividad y que por tanto servirán para combatir la subjetividad en la evaluación. Los más destacables son:

- Juicio atento. Supone el no perder ningún detalle de la conducta que se pretende evaluar.
- Capacidad de análisis de las conductas observadas, preguntándose las causas y consecuencias de las mismas.
- Ánimo sereno o estabilidad emocional, es decir, que nuestro estado de ánimo no influya en nuestros juicios de evaluación.

Luego, consideramos que evaluamos objetivamente cuando no influye en nuestro juicio ningún factor ajeno a la característica o elemento que intentamos evaluar.

Para garantizar una evaluación, confiable y válida, por competencias, McDonald et al. (2000) hacen las siguientes consideraciones:

- Dado que la competencia incluye conocimientos, comprensión, resolución de problemas, habilidades técnicas, actitudes, etc. es recomendable utilizar métodos integrados, donde en la ejecución del estudiante estén implicados todos o la mayoría de estos elementos; para ello, la observación es un método adecuado, pero exige su planificación y el diseño de instrumentos de registro.
- Como la solución de problemas está sujeta a contextos específicos es recomendable utilizar métodos lo más ajustados posibles a las situaciones, es decir, utilizar métodos directos y relevantes, y de ser posible, en contextos reales.
- Puesto que el dominio de la competencia se infiere de la conducta (indicadores conductuales) es aconsejable utilizar la mayor cantidad de evidencia posible, es decir, utilizar métodos y fuentes diversas y complementarias de información.

Como hemos dicho anteriormente las nuevas tecnologías vienen acompañadas de nuevas metodologías. Aprender ya no es concebida como una labor rutinaria de la mente, resultado directo de la capacidad de concentración y compromiso con el estudio. Aprender es fruto de una actitud abierta y agradecida, un conjunto bien gestionado de estrategias de aprendizaje y el conocimiento previo necesario y la graduación adecuada (pasos no muy difíciles y tampoco demasiado fáciles) de lo que se quiere aprender. Enseñar es el resultado óptimo de la utilización didáctica de recursos, experiencias y situaciones con un gran contenido emocional, intelectual y práctico.

Luego, pensamos que cualquier profesor es consciente de la importancia de evaluar las actividades que se realizan en una asignatura. Si bien puede establecerse un largo debate sobre si todas ellas deben tener una nota y un reflejo directo en la calificación final, lo que sí es importante es que el estudiante tenga información sobre su propio proceso de aprendizaje,

es decir, si está consiguiendo alcanzar los objetivos que se le proponían. Desde éste punto de vista, una buena estrategia consiste en contar con una serie de herramientas que nos ayuden en la labor de evaluar y porque no también calificar, en éste sentido el paso que consideramos se debe dar es una vez realizado éste proceso ser capaces tanto alumno como profesor de emitir una autoevaluación.

Tabla 2. Evaluación de competencias en el desarrollo docente

NIVELES DE DOMINIO	INDICADORES DE OBSERVACIÓN		SÍ	NO
Técnica introductoria	1	El título de la sesión es preciso y comprensible.		
	2	Expresa el objetivo a alcanzar por los alumnos en la sesión.		
	3	Pide a los alumnos que evoquen experiencias personales en relación al tema y relaciona con ellas el contenido a desarrollar.		
Variación de estímulos	4	Se desplaza por el aula en un buen uso de la distancia y la orientación corporal.		
	5	La gesticulación manual y facial complementa su exposición verbal.		
	6	Enfatiza mediante su entonación los puntos importantes.		
Secuencialidad e integración de conocimientos	7	Los contenidos están relacionados con el objetivo.		
	8	Se aprecia una secuencia en el desarrollo de los contenidos.		
	9	Pone ejemplos adecuados a los contenidos.		
	10	Pide a los alumnos ejemplos que demuestren su comprensión del tema.		
Silencio y comunicación	11	Utiliza un vocabulario adaptado al tema.		
	12	Utiliza un vocabulario adaptado a los alumnos.		
	13	Emplea el silencio como medio didáctico.		
Refuerzo	14	Refuerza la participación espontánea de los alumnos.		
	15	Reafirma las respuestas o actividades correctas.		
	16	Corrige las respuestas o actividades no correctas.		
Utilización de medios	17	Emplea dos o más medios didácticos adecuados a la sesión.		
	18	Maneja con seguridad técnica los medios elegidos.		
	19	Utiliza de manera didáctica los medios elegidos.		
Control del aprendizaje	20	Propone a los alumnos preguntas o ejercicios sobre el contenido.		
	21	Aprovecha las preguntas de los alumnos para ampliar el contenido y enriquecer la sesión.		
	22	Realiza una o varias pruebas de evaluación (simulación, examen, portafolio)		

Se justifica la propuesta que hacemos en base a los cambios que están experimentado los sistemas educativos. Cambios dirigidos especialmente a desarrollar competencias en los

estudiantes que les permitan construir conocimiento, aprender y afrontar con éxito futuros desafíos de aprendizaje (Hernández et al., 2010).

En el análisis del constructo han sido diferentes revisiones teóricas las que han orientado el camino que estamos planteando sobre formación en competencias y también fruto de nuestra experiencia como docentes hemos elaborado una serie de plantillas y rúbricas que permitan evaluar el desarrollo de competencias del alumno y profesor. La herramienta que presentamos en éste trabajo de investigación es de utilidad para evaluar el desarrollo docente. Se pueden desarrollar y aplicar para ayudar a los docentes y alumnos a formular juicios acerca del logro de competencias en áreas afectivas y de relaciones interpersonales, en las cuales no es funcional el modelo tradicional de la evaluación fundada en conocimientos. Donde se recogen diversas competencias docentes medidas y registradas mediante los ítems correspondientes. En éste sentido debemos puntualizar que para éste trabajo nos hemos decantado en la elaboración de la herramienta basada en el estudio de las competencias relacionadas con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La lista de cotejo se responde marcando en una escala dicotómica, de dos puntos: sí o no. Tal y como muestra la tabla 2.

4. Conclusiones y aportaciones

La evaluación por competencias, en el marco del proceso la EEES, es un tema discutido. Para algunos colectivos esta nueva concepción no es más que una tendencia, para otras es simplemente una nueva terminología, una apariencia diferente de los planes de estudio pero que en realidad consideran que no cambia nada y que todos sigamos haciendo lo de siempre. Por ello es importante clarificar, como ya hemos indicado, que no se trata de nada revolucionariamente nuevo. Siempre se han trabajado las competencias puesto que se ha formado a personas competentes.

En la base de la competencia está el conocimiento. Tendremos que preguntarnos qué tipo de conocimiento y a través de qué tipo de experiencias de aprendizaje, pero es evidente que las competencias incorporan los contenidos, se construyen a partir de los mismos. Por ello, el cambio está fundamentalmente en cómo se pueden aprender los contenidos (en un contexto donde la información es fácilmente accesible) y afecta a la planificación, al desarrollo, a la metodología y a la evaluación. Se requieren nuevos marcos profesionales, donde tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Y todo ello ha de llevar aparejado un cambio en la evaluación de competencias en la línea de lo que hemos señalado anteriormente. Si modificamos dicha evaluación de competencias probablemente cambiaremos todo el proceso docente.

Sin duda, la formación en competencias supone un cambio de mentalidad, un trabajar para aprender de forma aplicada y cooperativa. Supone caminar hacia una formación que llegue hasta nuestro quehacer cotidiano. Implica avanzar de un concepto de crédito basado en el trabajo docente a una idea de crédito basado en el esfuerzo y trabajo del estudiante, pasar de un currículum basado en el contenido a un currículum basado en la competencia. El diseño y desarrollo del currículum por competencias implica ser conscientes de la tarea docente y supone un importante giro hacia los resultados del aprendizaje, a partir de las evidencias de los estudiantes. Trabajar en competencias supone focalizar el proceso en el aprendizaje del estudiante. El profesor se convierte así en un facilitador de esa andadura.

Por otro lado, otra aportación recogida en este trabajo, ha sido la elaboración de una herramienta de evaluación o autoevaluación de competencias docentes en forma de lista de cotejo. Si bien, es habitual utilizar un cuestionario medido por otra escala donde existen valores intermedios, en el caso de la evaluación de competencias resulta difícilmente graduable la posesión de una competencia porque en realidad se es competente o no se es competente para la función referida. No cabe posibilidad de ser medio competente o de ser más competente que competente.

Y por último, destacar que se debe pasar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje y se debe buscar que ésta logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar, con la finalidad de que los alumnos aprendan mejor y estén más preparados para afrontar el futuro.

Referencias bibliográficas

- Allal, I. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 11, 4-22.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1988). *La estructura de la magia I*. Santiago de Chile. Editorial Cuatro vientos.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1989). *De sapos a príncipes*. Santiago de Chile. Editorial Cuatro vientos.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Collins, L., Hannon, P. D. y Smith, A. (2007). Enacting entrepreneurial intent: the gaps between student needs and higher education capability. *Education & Training*, 46(8/9), 454-463.
- Díaz Álvarez, Amelia y Pons, Ernest (2011). La adaptación del sistema universitario español a las nuevas demandas sociales: desde los objetivos a las reformas. *Revista d'innovació docent universitària*, 3.
- Denninson, P. y Denninson, G. (2006). *Brain Gym, aprendizaje de todo el cerebro: kinesiología educativa*. Ed. Robin Book.
- Díaz Barriga, Ángel (2008). La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México. en A. Díaz Barriga, C. Barrón y F. Díaz Barriga (coords.). *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ISSUE-UNAM, 21-38.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de investigación educativa*, 20 (1), 7-43

- Gómez Gras, J. M., Galiana, D., García, R., Castarilla, C. y Romero, M.R. (2006). *Competencias profesionales en los titulados en la UMH*. Elche: Servicio publicaciones de la UMH.
- Hernández Pina, E., Rosario, P. y Cuesta, J.D. (2010). A self-regulated learning intervention programme: Impact on university students. *Revista de educación*, 353, 317-318.
- Jorba, J. Casellas, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula. La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Síntesis. Madrid.
- Jornet, Jesús Miguel (2007). La evaluación de los aprendizajes universitarios. Documento presentado en la *III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado*. Cádiz: Universidad de Cádiz. Documento policopiado.
- Kane, M.T. (1992). An argument-based approach to validity. *Psychological Bulletin*, 112 (3), 527-535.
- Martínez Martínez, A (2011). *Cambio organizativo y gestión del conocimiento ambiental en el sector hotelero español*. Tesis doctoral. Universidad politécnica de Cartagena.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1993). *Introducción a la Programación Neurolingüística (PNL)*. Barcelona. Ediciones Urano.
- O'Dell, C. y Grayson, J. (1998). *If Only We Knew What We Know*. New York: The Free Press.
- Paredes, Joaquín y de la Herán, Agustín (2010). *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid: Graó.
- Prieto, L. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona. Octaedro/ICE UB.
- Roe, R. A. (2002). *Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology*. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- Rubio Sánchez, J .A. (2004). *Manual del Formador Ocupacional*. Murcia. Editorial Mausicaä.
- Sans, A. (2005). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*, Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona.
- Salcedo Fernández, A. (2007). *Anatomía de la persuasión: de los clásicos a la programación neurolingüística*. 1-208, Esic, España. ISBN 8473565061.
- Schunk, D.H. (2008a). *Learning theories: An educational perspective*. New York. Prentice Hall.
- Schunk, D.H. (2008b). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: research recommendations. *Educational psychology review*, 20(4), 463-467.
- Stiggins, Richard (2002). Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, junio, 758-765.

- Solanes, A., Nuñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología*, 26, 35-49.
- Stephenson, J. y Yorke, M. (1998). *Capability and Quality in Higher Education*, 1-13. London. Kogan Page Editorial.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Pearson.
- Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Weinert, F. E. y Rychen, D. S. (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.