

Un nuevo horizonte: la evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

A new horizon: evaluation of competences in the European Space for Higher Education

1

Soraya Rodríguez Losada

Investigadora en Formación Programa de Formación del Profesorado Universitario. Área de Derecho Financiero y Tributario. Facultad de Derecho. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. España. E-mail: soraya.losada@usc.es

Resumen

En los últimos años las Universidades han experimentado importantes cambios en el modelo existente, con motivo del marco definido por Bolonia.

Este artículo pone de manifiesto la necesidad de un cambio en el proceso de evaluación, debido a la entrada de un nuevo elemento: las competencias (preestablecidas) que el estudiante debe adquirir a lo largo del proceso de formación. La evaluación de las mismas supondrá un cambio en la concepción clásica basada en una evaluación final y centrada en un mero examen del resultado obtenido. Por el contrario, la evaluación se convierte, a partir de ahora, en un proceso continuo que facilitará al docente información permanente sobre la progresión del alumno.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior; competencias; evaluación por competencias.

Abstract

Lately, Universities have experimented important changes in their pre-existing model, because of the guidelines defined by Bologna Process.

This article highlights the necessity of a change in the evaluation process, since the appearance of a new element: competences (pre-established) that the student must acquire during his education process. Evaluation of competences means a change in the classic conception based in a final evaluation which is focused in a mere examination of the result obtained. On the contrary, evaluation becomes, from now on, a continuous process which provides the professor permanent information on the progress of the student.

Key words

European Space for Higher Education, competences, evaluation of competences.

Un nuevo horizonte: la evaluación por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

A new horizon: evaluation of competences in the European Space for Higher Education

Soraya Rodríguez Losada

Investigadora en Formación Programa de Formación del Profesorado Universitario. Área de Derecho Financiero y Tributario. Facultad de Derecho. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. España. E-mail: soraya.losada@usc.es

1. Introducción

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante. EEES), es necesario un cambio en los procesos de evaluación. El diseño de los planes de estudio, así como el de los programas, se realiza alrededor de un nuevo referente: las competencias (AQU, 2002)¹. Se trata, pues, de un cambio esencial, que apuesta por focalizar el proceso formativo en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias.

En el ámbito universitario europeo, el concepto de “competencias” está relacionado con el proceso de armonización de títulos, y vincula directamente la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes (Riesco, 2008, 80). En la misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

1. Numerosos términos son utilizados para designar el concepto “competencia”. Así, tenemos, en primer lugar, variedad de vocablos en lengua inglesa, como pueden ser *skill, capabilities, competency, attributes, learning outcom*, etc. En este sentido, podemos observar la poca uniformidad existente en el sistema. Problemática que se incrementa cuando se añaden adjetivos a dicho vocablo (p.ej. *Key skills, core skill, Basic skills, transferable skills, common skills, personal skills, generic skills, work, employment related skills*, entre otras). A este respecto, puede consultarse el “*Documento Margo general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*”, realizado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, en el año 2002.

(OCDE, en lo sucesivo), en el proyecto publicado bajo el título “Definición y Selección de Competencias” (DeSeCo), indica que una competencia es más que conocimiento y habilidades, incluyendo, de este modo, “la habilidad para enfrentarse a demandas complejas poniendo en acción, en situaciones concretas, recursos psicológicos, habilidades y actividades” (OCDE, 2002).

Siguiendo a Cano García, podemos definir las competencias en la educación superior en torno a tres elementos (Cano, 2008, 6).

En primer lugar, las competencias articulan un *conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal*, pero van más allá. Al margen de identificar las competencias como una acumulación de conocimientos, “el ser competente implica un paso más: supone, de todo el acervo de conocimiento que uno posee (o al que puede acceder), seleccionar el que resulta pertinente en aquel momento y situación [...] para poder resolver el problema o reto al que nos enfrentamos.

De otra parte, las competencias *se vinculan a rasgos de personalidad, pero se aprenden*. Así, “las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida”.

Por último, las competencias *toman sentido en la acción, pero con reflexión*. Es decir, no se trata de intentar buscar una “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”.

En un sentido similar, Zabalza expone que el término competencia es, sin duda, una de las novedades del proceso de convergencia. Sin embargo, a la vez, es un vocablo que crea confusiones y controversias. Intentando poner orden en todo el caos que se ha ocasionado entorno a la definición de competencias, el autor indica que la idea de competencia alude a tres aspectos (ZABALZA, 2006, 20). Por un lado, el nivel de dominio que se posee en un ámbito². A continuación, completa el primero de los aspectos añadiendo que el dominio al que se alude implica la capacidad para utilizar el conocimiento que se posee en la realización de actuaciones prácticas. Y, finalmente, en la Educación Superior, el dominio abarca tanto dimensiones vinculadas al perfil de cada titulación, como dimensiones vinculadas a capacidades genéricas propias de la Educación Superior.

Por su parte, Trillo entiende que las competencias son “el conjunto de conocimientos, de habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión”. Y, continúa el autor analizando, palabra por palabra, la definición aportada. Así pues, matiza que los conocimientos se refieren al saber; “a un cierto dominio en cuanto al entendimiento y comprensión del conocimiento propio de un campo, científicamente validado e históricamente acumulado”. Las habilidades, sin embargo, se refieren al saber hacer; “a un cierto dominio en cuanto a la puesta en marcha y desarrollo de determinadas destrezas cognitivas y motrices, que permiten decidir a quien las emplea

2. Y, a su vez, la competencia integra diversos grados de dominio. Grados que van desde un nivel básico hasta el nivel de especialista en la materia.

qué es lo que se requiere en un momento dado y cómo hay que llevarlo a cabo”. Las actitudes, por su parte, se refieren al saber estar, “incluso al saber ser y que, por supuesto, incluye también todo eso del saber sentir (en definitiva, a un cierto dominio en lo que concierne a las relaciones interpersonales, a la inserción social conforme a ciertos principios éticos y, también, al equilibrio emocional” (TRILLO, 2005, 85).

Perrenoud define la competencia como “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (PERRENOUD, 2001, 509). A su vez, Le Boterf considera que competencia es una secuencia de acciones que combina varios conocimientos; un esquema operativo transferible a una familia de situaciones (LE BOTERF, 2000, 87)³. Por ello, tener conocimientos o habilidades no quiere decir que se es competente (PARCERISA, 2004).

Pues bien, aunando todo lo expuesto hasta el momento, se puede decir que “las competencias son las funciones que los formados habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión” (ZABALZA, 2006, 21).

2. El marco jurídico de referencia para la evaluación de las competencias

El establecimiento de las competencias como un nuevo instrumento o mecanismo para la evaluación del proceso formativo del estudiantado ha venido acompañado de una serie de decisiones políticas que han sido plasmadas en diversos textos normativos. No podemos decir que el desarrollo jurídico de esta cuestión haya sido suficiente, ya que, como veremos, pocas son las normas de referencia y, además, alguna de ellas ha resultado ser simple papel mojado.

Así pues, el primer texto jurídico que debe mencionarse es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales⁴. Este Decreto ofrece las líneas maestras, que deberán ser seguidas por

3. Para Le Boterf, un profesional es aquel que sabe gestionar y manejar una situación profesional compleja. Para ello, necesita, en primer lugar, saber actuar y reaccionar con pertinencia. Esto implica, a su vez: saber qué hay que hacer; saber ir más allá de lo prescrito; saber elegir en una urgencia; saber arbitrar, negociar, etc.; y saber encadenar las acciones según la finalidad. En segundo lugar, precisa saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto, lo que implica saber construir competencias a partir de recursos, y saber sacar partido de los recursos propios y de los recursos del entorno. En tercer lugar, necesita saber transferir, esto es: saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo; saber tomar perspectiva; saber utilizar sus metaconocimientos para modelar; saber darse cuenta de los indicadores de contexto y saber interpretarlos; y saber crear las condiciones de posibilidad de transferencia con ayuda de esquemas transferibles. En cuarto lugar, debe saber aprender y aprender a aprender, es decir: saber sacar lecciones de la experiencia o saber transformar su acción en experiencia; y saber describir cómo se aprende. Finalmente, necesita saber comprometerse, lo que implica: saber utilizar su subjetividad; saber correr riesgos; y saber emprender. Todo esto, según Le Boterf, conlleva tener una competencia.

4. Este texto deroga el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Asimismo, tam-

las Universidades a la hora de diseñar los títulos de Graduado, Máster y Doctorado. Y, en lo que ahora nos interesa, incorpora un Anexo I dedicado a la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. El citado Anexo incorpora, en su apartado tercero, una mención a los objetivos de la titulación que se presenta a verificación y, entre ellos, se encuentra la necesidad de incluir “las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título”. Indicando, además, que “las competencias propuestas deben ser evaluables”. A continuación, el apartado quinto del Anexo del Real Decreto, se encarga de la planificación de las enseñanzas. El Real Decreto exige que en las Memorias se incluya una descripción de los módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del plan de estudios, incluyendo las prácticas externas y el trabajo de fin de Grado o Máster, con una serie de apartados: la denominación del módulo o materia; las competencias que adquiere el estudiante con ese módulo o materia; una breve descripción de los contenidos; actividades formativas con su contenido en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante; y *el sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente*⁵.

También merece nuestra atención el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título (el denominado SET). Examinando este texto, reparamos que el mismo define el SET como un “documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior”. Y, en el siguiente artículo, ofrece una lista de la información que debe contener el SET. A saber: los datos del estudiante, información sobre la titulación obtenida, información sobre el nivel de la titulación, información sobre el contenido y los resultados obtenidos, información sobre la función de la titulación, información adicional, certificación del suplemento e información sobre el sistema nacional de educación superior. Pues bien, algunos autores han criticado esta norma, precisamente por no incorporar referencia expresa alguna a las competencias adquiridas, algo que parece no estar en sintonía con la pretendida finalidad del establecimiento de un modelo de formación universitaria basado en competencias (MARQUÈS, 2009, 50).

Por último, merece una mención el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). Este marco tiene su origen en la Conferencia de Ministros europeos de Educación Superior celebrada en Bergen en mayo del año 2005, en la que se decidió adoptar un marco comprensivo de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior. El MECES incorpora tres ciclos, descrito en términos de descriptores genéricos (los denominados “descriptores de Dublín”) que están basados en resultados de aprendizaje y destrezas o competencias. En esta línea, se dictó el Real Decreto

bién deroga el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.

5. La cursiva es mía.

900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, texto en el que se especifica que el MECES informará, por un lado, a la sociedad y en particular a los estudiantes, sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel; y, de otra parte, indicará a los empleadores cuáles son las competencias de quienes van a ser empleados. Todo ello, – recoge el Real Decreto–, facilitará la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación.

3. Las competencias académicas en la educación superior: la necesidad de cambios en la docencia

A nivel académico, en la “Propuesta de Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster” presentada por el Ministerio de Educación y Ciencia, se pone de manifiesto que “las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006).

Las competencias se clasifican en dos grandes grupos: transversales o generales y específicas. Las primeras, son las competencias propias del diseño de una titulación (Riesco, 2008, 87)⁶; las segundas, por su parte, son las que ponen de manifiesto los resultados de aprendizaje de una asignatura concreta (RIESCO, 2008, 89)⁷. Ahora bien, una asignatura debe englobar ambos tipos de competencias.

De modo paralelo, es necesario que existan instrumentos de coordinación dentro de la propia titulación. Parece sensato apostar por la coordinación dentro de las materias que engloban el plan de estudios de una titulación, para que las competencias transversales o generales y específicas exigidas en cada una de las materias de modo individual guarde cierta sintonía con las que se requieren en las demás (MARQUÈS, 2009, 48).

Pues bien, si se pretende un cambio en la educación superior, otorgándole más peso al aprendizaje que a la enseñanza en sí misma, así como fomentando el trabajo autóno-

6. Las competencias transversales están integradas por tres grandes grupos: competencias *instrumentales* (capacidad de análisis y síntesis; organización y planificación; comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s; comunicación en una lengua extranjera; utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional; gestión de la información y resolución de problemas y toma de decisiones), competencias *interpersonales* (capacidad crítica y autocrítica; capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos; reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad; habilidades interpersonales; y compromiso ético), y competencias *sistémicas* (autonomía en el aprendizaje; adaptación a situaciones nuevas; creatividad; liderazgo; iniciativa y espíritu emprendedor; apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida; compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional; y gestión por procesos con indicadores de calidad).

7. Las competencias específicas, por su parte, se dividen en *académicas* (relativas a conocimientos teóricos), *disciplinares* (compuestas por el conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional) y *profesionales* (formadas por habilidades de comunicación e indagación, así como el *know how* propio del ejercicio de una profesión concreta).

mo del alumno, será necesario, del mismo modo, revisar el modo en que se viene entendiendo la función docente (ZABALA y ARNAU, 2007, 202).

Así, resulta necesario un cambio de *metodología*. Se parte del hecho de que la clase magistral debe seguir existiendo, pero siempre que esté orientada a la consecución de las competencias. En este sentido, Cano García alude a la necesidad de dejar a un lado el rol de instructores para defender un rol de facilitadores de aprendizajes (CANO, 2008, 9). Esto se plasmará en la incorporación de nuevas técnicas pedagógicas aplicadas a la titulación, como puede ser el aprendizaje basado en proyectos (*Project-based learning*), aprendizaje basado en problemas (*Problem-based learning*), aprendizaje cooperativo, *jigsaw*, utilización del portafolios, realización de dictámenes e informes, trabajos cortos, estudio de casos, simulaciones, presentaciones orales, mapas conceptuales, *blogs* o foros virtuales, redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias, etc. (MARQUÈS, 2009, 55).

En esta línea, como indica Marquès i Banqué, resulta necesario “el diseño de un programa de aprendizaje y evaluación de competencias coherente con el contexto de la titulación”, que se sea asumible por el profesorado (MARQUÈS, 2009, 49).

Así pues, la dificultad para el profesorado se presenta a la hora de identificar las estrategias que sean más adecuadas a cada competencia. (CANO, 2005, 201). Deberán seleccionarse las estrategias que faciliten el aprendizaje y que, al mismo tiempo, permitan la observación directa del trabajo de los estudiantes.

La docencia debe ser, entonces, planificada de modo adecuado y coherente. Los objetivos, las competencias, las estrategias de aprendizaje y los instrumentos de evaluación deben guardar coherencia entre sí (MARQUÈS, 2009, 50). En caso contrario, el nuevo sistema está abocado al fracaso.

En suma, el aprendizaje de las competencias en la educación superior necesita de la introducción de estos nuevos métodos, complementados con una atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos.

4. La evaluación por competencias

Es evidente que un cambio en la concepción de la enseñanza requiere de cambios en el sistema de evaluación.

A través del proceso de evaluación se puede valorar la calidad del aprendizaje adquirido por el estudiante. Pero, en el proceso de adaptación al EEES, uno de los cambios más significativos es el método de evaluación, en el cual se hace necesario un replanteamiento del sistema, donde tenga cabida el esfuerzo realizado por el estudiante. Esto es así porque el trabajo autónomo del estudiante se convierte en el núcleo de la organización de la actividad docente (MARTÍNEZ, AÑAÑOS, MARZO, TOMASA, MIRÓ Y GIMBEL, 2007, 3). Y, como expresan algunos autores, “la evaluación debe estar centrada en lo que se ha aprendido, no en lo que se sabe” (DELGADO, 2005, 37).

Reparemos un momento, antes de entrar de lleno en la evaluación de las competencias adquiridas, en el sentido del vocablo *evaluación*. En primer lugar, debe tenerse claro un aspecto: cuando evaluamos, no sólo evaluamos algo, sino que también evaluamos para algo; esto es, evaluamos con una finalidad. Entonces, la evaluación presenta una doble función: de una parte, la función social o de acreditación; de otra, una función pedagógica, es decir, se evalúa para organizar mejor las actividades de enseñanza o aprendizaje. A su vez, la función pedagógica de la evaluación se desdobra en dos sub-funciones. La primera de ellas es la llamada función formativa, que tiene lugar durante el proceso y que, precisamente, busca regular, de manera interactiva, ese proceso. La segunda de ellas es la denominada función formadora, esto es, se busca ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje (COLL y ONRUBIA, 1999, 141).

Valcárcel Cases facilita una serie de directrices que deben gobernar el método de evaluación: en primer lugar, entender la evaluación como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas por estudiantes y profesorado; en segundo lugar, proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar; en tercer lugar, ofrecer la evaluación como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado; y, por último, incorporar en la calificación otros elementos derivados de las actividades, la implicación y las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo del curso académico (VALCÁRCEL, 2003, 72).

Así pues, la evaluación es un proceso continuo, que podrá realizarse de distintos modos: en entornos presenciales, semipresenciales o virtuales. Además, la evaluación tiene que ser coherente con el proceso de aprendizaje y con la metodología seguida, haciendo referencia a la aplicación del conocimiento en contextos reales (RIESCO, 2008, 96). En este sentido, la evaluación no puede limitarse a la calificación, ni debe centrarse en la repetición de información por parte del alumno. No estamos, entonces, ante una evaluación entendida como actividad final, posterior a la actividad formativa (GONZÁLEZ, 2005, 9). Al contrario, la evaluación debe entenderse como un proceso integrado e interrelacionado con el proceso de formación, que permitirá valorar si el estudiante ha alcanzado, de una parte, los conocimientos, y, de otra, los objetivos de aprendizaje y las competencias previamente definidas para una materia concreta (DE MIGUEL, 2006, 41). De este modo, la evaluación proporcionará información sobre la progresión del alumno en el desarrollo de las competencias que ha adquirido (o debería haber adquirido), (GRACIA y PINAR, 2009, 212). Y, consecuentemente, la evaluación tiene como objetivo detectar los elementos que funcionan y los que no; debe hacer conscientes a los estudiantes de su nivel de competencias, de sus puntos fuertes y de los aspectos que deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras (CANO, 2008, 10). Así, un aspecto que debe ser tenido en cuenta es el hecho de que en la planificación docente (realizada a través de guías docentes, programas, etc.) deben contemplarse de modo claro los objetivos, la metodología y actividades que se desarrollarán, así como los criterios de evaluación.

Tradicionalmente, se ha venido evaluando el resultado obtenido; sin embargo, en el nuevo marco del EEES se considera más apropiado un sistema de evaluación orientado

hacia el proceso de aprendizaje. Es en este punto donde cobra importancia la *evaluación continua*, el eje del denominado enfoque constructivista (BIGGS, 2005)⁸. La evaluación continua implica que el docente no sólo debe evaluar el proceso de aprendizaje en su fase final, sino que habrá de valerse de una serie de actividades realizadas periódicamente, que puedan ser evaluables, y que faciliten la asimilación de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar por parte de los estudiantes. En terminología inglesa, esta técnica se conoce como el *learning by doing*, y, con ella, la evaluación se convierte en continua, facilitándole al profesor un seguimiento periódico del progreso en el aprendizaje del estudiante, que le permitirá realizar, al final, una valoración integral (DELGADO, 2006, 80). De otra parte, los avances tecnológicos pueden ayudar a alcanzar los objetivos de Bolonia. Así pues, “la enseñanza virtual con técnicas de autoevaluación, o las actuales posibilidades de obtención de fuentes informativas con bases de datos o con Internet, facilitan el despliegue de actividades orientadas a la adquisición de destrezas profesionales (CUBERO, 2009, 39; DELGADO y OLIVER, 2003).

En la práctica, se ha demostrado que la evaluación continua es una ventaja para el estudiante, ya que le ofrece una asimilación gradual de los contenidos esenciales de la materia, y, en consecuencia, el desarrollo gradual de las competencias de la asignatura. Además, el *feedback* obtenido por el estudiante a lo largo de la evaluación continua le permite rectificar sus errores, así como reorientar su aprendizaje, en el caso de que esto fuese necesario (LLEBARÍA, 2009, 309). Se trataría, por lo tanto, de un entrenamiento o una preparación de cara a la prueba final, prueba que tendrá, por coherencia, la misma estructura que las actividades desarrolladas a lo largo del curso (DELGADO, 2005, 43).

Si observamos la otra cara de la moneda, podemos indicar que la evaluación continua proporciona al profesor información destacada, ya que le ofrece una visión de las dificultades de los estudiantes, así como de sus progresos, lo que le permitiría intervenir para mejorar el proceso de aprendizaje (LÓPEZ, 2001, 19).

En suma, la introducción de las competencias en la enseñanza superior es una buena oportunidad para potenciar la evaluación continua. (VILLA & POBLETE, 2008, 33). Aquí entran en juego las nuevas técnicas a las que hicimos referencia con anterioridad, como pueden ser el planteamiento de debates sobre temas de actualidad jurídica, reseñas, elaboración de dictámenes, detección de errores jurídicos, cumplimentar formularios jurídicos, trabajos de investigación, uso de portafolios, aprendizaje basado en proyectos o en casos, *jigsaw*, etc. Estas actividades, que se pueden llevar a cabo de modo presencial o virtual, individualmente o en grupo, facilitarán al docente información sobre el progreso de los alumnos (Villa & Poblete, 2008, 321).

Pero, como indicamos con anterioridad, la evaluación continua se complementa con la *evaluación final*. Actúa, por lo tanto, como elemento de cierre de la evaluación conti-

8. Los constructivistas consideran que el conocimiento se construye. La enseñanza, por lo tanto, se construye sobre algo que ya es conocido. Después, el nuevo aprendizaje –también denominado “aprendizaje profundo”– se conecta con el antiguo a través de un proceso complejo, en el que el docente ayuda al estudiante.

nua, debiendo mostrar coherencia, de una parte, con los objetivos de aprendizaje establecidos y con las competencias de la asignatura, y, de otra, con la tipología de actividades que se han venido desarrollando a lo largo de la evaluación continua. Puede tratarse de una prueba final presencial o no presencial. En el primer caso, se podrán evaluar competencias como la capacidad de síntesis, la organización y planificación del tiempo, y la expresión oral y escrita. Por su parte, la evaluación final no presencial puede presentar dos modalidades: un examen virtual, realizado a través de Internet, o un examen realizado fuera de aula (*take home*), (DELGADO, 2005, 58). La modalidad *take home* exige al estudiante el conocimiento de la materia, así como el dominio de las fuentes de información. Además, requiere la planificación del tiempo del que dispone el estudiante para la búsqueda de material y su lectura, la estructuración del trabajo, y, por último, su redacción. Las competencias evaluables a través de las pruebas finales no presenciales son, entre otras, las habilidades de investigación, el razonamiento crítico, la búsqueda de información en fuentes varias (p.ej. bases de datos jurídicas), utilización de herramientas informáticas, etc.

En definitiva, la técnica por excelencia para evaluar competencias es la observación del docente, o lo que se conoce como evaluación basada en criterios o evaluación criterial. En efecto, “si la competencia se infiere del desempeño y la actividad formativa se ha previsto en coherencia con este principio, la evaluación necesariamente se basará en la observación. A partir de aquí, pueden diseñarse distintos instrumentos, más o menos complejos, basados en la observación y el registro. Estos registros pueden ser a su vez abiertos (muy significativamente los orientados a la práctica reflexiva como el diario reflexivo o el portafolio del estudiante); o cerrados (rúbricas, listas de control y otras tablas de observación) (MARQUÈS, 2009, 63).

A modo de corolario, partimos de la base de que las competencias son evaluables. Sin embargo, está claro que la evaluación (que no examen) de las mismas requiere estrategias distintas de las que podríamos catalogar como clásicas. Existen, de otra parte, nuevas metodologías de evaluación, –como pueden ser los dossiers o los portafolios–, que proporcionan al docente información sobre el proceso de aprendizaje del alumno. Por otro lado, las complicaciones que acompañan a la evaluación de las competencias se acentúan si lo que se desea evaluar son competencias muy axiológicas. Ahora bien, existe una condición indispensable para el éxito en la evaluación de las competencias: la coherencia y la validez de las mismas (ZABALZA, 2006, 21).

5. Consideraciones finales

Parece coherente que, con la llegada del EEES, tengan lugar cambios en los procesos de evaluación. El proceso formativo girará en torno a la adquisición de unas determinadas competencias, señaladas en los planes de estudio y en los programas de las asignaturas, y, por lo tanto, la evaluación de los estudiantes deberá centrarse en la valoración de la adquisición de las mismas.

Para ello, la evaluación continua jugará un papel esencial en el proceso de formación, facilitando al docente información del progreso realizado por el alumno. Establecidas las competencias que deben ser adquiridas por los estudiantes en los respectivos programas de las asignaturas, actividades como el aprendizaje basado en proyectos, el uso

del portafolios, el aprendizaje basado en casos o problemas, el estudio de casos y una atención tutorial orientadora y personalizada, pondrán de manifiesto el grado alcanzado por el estudiante en su proceso de formación, permitiéndole corregir aquellos aspectos que necesiten ser rectificadas.

Por último, una prueba final, presencial o no presencial, aportará información sobre las competencias adquiridas, ofreciendo una visión global o de conjunto de las destrezas adquiridas por el estudiante.

Referencias bibliográficas

AGÈNCIA DE QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA, (2002). *Documento Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, Barcelona.

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

CANO GARCÍA, M.E., (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona: Graó.

COLL, C., Y ONRUBIA, J., (1999), Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En: COLL, C., (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.

CUBERO TRUYO, A., (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0, abril-septiembre, pp. 31-46.

DE MIGUEL DÍAZ, M., (Coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Territorial.

DELGADO GARCÍA, A.M., (Coord.), 2006. *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior*, Barcelona: J.M. Bosch Editor.

LE BOTERF, G., (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

LLEBARÍA SAMPER, S., (2009). *El proceso Bolonia. La enseñanza del Derecho a juicio... ¿absolución o condena?*, Barcelona: J.B. Bosch Editor.

LÓPEZ MOJARRO, M., (2001). *La evaluación del aprendizaje en el aula*, Madrid: Edelvi-
ves.

MARQUÈS I BANQUÉ, M., (2009). La evaluación de competencias en la Educación Superior: retos e instrumentos, *Revista de Educación y Derecho*, núm. 0, abril-septiembre, pp. 47-68.

PARCERISA, A., (2004). Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Barcelona: ICE de la UB.

PERRENOUD, P., (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.

RIESCO GONZÁLEZ, M., (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas, (Madrid)*, 13, 80.

TRILLO ALONSO, F., (2005), Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista?, *Perspectiva educacional*, Publicación de la Universidad Católica de Valparaíso-Chile, 45, pp. 85-101.

VILLA SÁNCHEZ, A., & POBLETE RUIZ, M., (Eds.), (2008). *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: University of Deusto – Tuning.

ZABALA, A., ARNAU, L., (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona: Graó.

ZABALZA BERAZA, M.A., (2006). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. (Guía de guías)*. Documento de trabajo facilitado en el programa de formación e innovación docente, Universidad de Santiago de Compostela.

Recursos electrónicos

CANO GARCÍA, M.E., (2008). La evaluación por competencias en la educación superior, *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*. Granada, 6. Recuperado el 24 de mayo de 2010, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

DELGADO GARCÍA, A.M., (Coord.), (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado el 28 de mayo de 2010, de: <http://www.ub.edu/ees/documents/pdfes/mec/competencias-evaluacion-continua.pdf>

DELGADO GARCÍA, A.M., Y OLIVER CUELLO, R., (2003). Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación. *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado el 28 de mayo de 2010, de: <http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>

GONZÁLEZ SANMAMED, M., (2005). Desafíos de la convergencia europea: la formación del profesorado universitario”, Recuperado el 28 de mayo de 2010, de <http://campus.usal.es/~ofees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>

GRACIA MORÁN, J., Y PINAR SEPÚLVEDA, M.A., (2009). Una experiencia práctica de evaluación por competencias mediante el uso del portafolio del estudiante y su impacto temporal, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, Recuperado el 28 de mayo de 2010, de: <http://www.uh.cu/static/documents/TD/Una%20-experiencia%20practica%20evaluacion%20competencias.pdf>

MARTÍNEZ, M., AÑAÑOS, E., SABATÉ, S., MARZO, N., TOMASA P., MIRÓ, M., Y GIMBEL, S., (2007). ¿Cómo imaginamos la evaluación en la formación por competencias del EEES”, *Unidad de Innovación Docente en Educación Superior*. Recuperado el 28 de mayo

de 2010, de: http://161.116.7.34/doc_uni/jornadacidui/MaterialComplementari-UAB/Article.%20IDES%202007.pdf

MEC, (2006). Propuesta de Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster. Recuperado el 24 de mayo de 2010, de: <http://www.eees.ua.es/grados/Directrices%20para%20la%20elaboraci%F3n%20de%20t%EDtulos.pdf>

OCDE, (2002). The definition and selection of key competences (DeSeCo). Recuperado el 24 de mayo de 2010, de: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

VALCÁRCEL CASES, M., (Coord.), (2003), Proyecto EA2003-0040 (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. Córdoba. Recuperado el 28 de mayo de 2010, de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf