

Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias

LOURDES VILLARDÓN GALLEGO
Universidad de Deusto

Resumen:

En este artículo se presenta una reflexión sobre la importancia de la evaluación y sus repercusiones, ofreciendo principios que favorecen el uso de la evaluación para promover el aprendizaje.

Las implicaciones de la formación competencial en la evaluación pasan por considerar métodos de evaluación variados, que constituyan evidencias válidas de los niveles de logro de los estudiantes.

El feedback durante el proceso, la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la evaluación de compañeros, así como la reflexión, son elementos que promueven el desarrollo de competencias.

Se plantea una propuesta práctica para la planificación de la evaluación desde la perspectiva de la formación competencial y una reflexión de las implicaciones que este enfoque tiene para la formación del profesorado universitario.

Palabras clave:

Evaluación del aprendizaje; evaluación para el desarrollo de competencias; evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje; formación competencial; Evaluación en la Educación Superior.

Abstract:

This paper presents a reflection on the importance of evaluation and its repercussions and provides principles that favour the use of evaluation to promote learning.

The implications of competence education lead to considering varied evaluation methods as valid evidences of the students's levels of achievement.

The feedback during the process, the possibility of improving, self-evaluation and peer evaluation, as well as reflection are elements that promote competence development.

A practical proposal for the planning of evaluation is presented from the point of view of competence education and a reflection on the implications that this focus entails for university teacher education.

Key words:

Evaluation of the learning; evaluation for the development of competitions; authentic evaluation, evaluation for the learning; formation competencial; Evaluation in higher the Education.

Résumé :

Cet article présente une réflexion sur l'importance de l'évaluation et ses repercussions, tout en offrant des principes qui favorisent l'usage de l'évaluation pour promouvoir l'apprentissage.

Les implications de la formation en compétences dans l'évaluation passent pour considérer des méthodes d'évaluation variées, qui constituent des évidences valables des niveaux de réussite des étudiants.

Le feedback pendant le processus, la possibilité d'amélioration, l'auto évaluation et l'évaluation par les pairs, ainsi que la réflexion sont des éléments qui favorisent le développement de compétences.

Ici on présente une proposition pratique pour la planification de l'évaluation du point de vue de la formation en compétences et une réflexion sur les implications que cette approche entraîne pour la formation du professorat universitaire.

Mots- clés:

Une évaluation de l'apprentissage; une évaluation pour le déroulement de compétences; une évaluation authentique, une évaluation pour l'apprentissage; une formation compentencial; l'Évaluation dans l'Education Supérieure.

Fecha de recepción: 31-10-06

Fecha de aceptación: 20-11-06

1. Importancia y usos de la evaluación

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje, por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad (Rodríguez López, 2002: 161). La evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse (Cabaní y Carretero, 2003; Murphy, 2006). No es una simple actividad técnica, sino que constituye un elemento clave en la calidad de los aprendizajes, condicionando la profundidad y el nivel de los mismos, ya que "los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una pobre enseñanza, pero no pueden escapar (por definición, si quieren licenciarse) de los efectos de una mala evaluación" (Boud, 1995: 35). Además de la evaluación, las concepciones que tienen los estudiantes sobre los métodos y el sistema de evaluación condicionan el aprendizaje (Struyven, Dochy, y Janssens, 2005).

Sin embargo, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993): sólo se evalúa al alumno, sólo se evalúan los resultados y sólo los conocimientos. Se evalúa estereotipadamente, con instrumentos inadecuados y sin informar al alumnado de las condiciones de la evaluación. La evaluación es incoherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje o independiente del mismo. Quizás, por ello, es el aspecto de la educación superior que más ansiedad produce entre los estudiantes y más inseguridad entre el profesorado. En definitiva, la

innovación o reforma de las aproximaciones tradicionales de la evaluación de los aprendizajes ha sido escasa y lenta (Boud, 1995). Algunos autores (McDonald, Boud, Francis y Gonczi, 2000) explicitan algunas de las consecuencias negativas de la evaluación de los aprendizajes, tal y como se ha estado llevando a cabo:

- La evaluación de los estudiantes se centra en lo que se considera fácil de evaluar.
- La evaluación estimula a los estudiantes a centrarse sobre aquellos aspectos que se evalúan, e ignoran materiales importantes no evaluables.
- Los estudiantes dan más importancia a las tareas que se van a evaluar para obtener una acreditación.
- Los estudiantes adoptan métodos no deseables de aprendizaje influidos por la naturaleza de las tareas de evaluación.
- Los estudiantes retienen conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han superado.

2. Hacia la evaluación para el aprendizaje

La constatación de las consecuencias de la evaluación, ha conducido a plantear aproximaciones evaluativas que promuevan el aprendizaje del estudiante, dentro de la cultura de la evaluación para el aprendizaje. Este enfoque supone, en primer lugar, la coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los objetivos de evaluación. En segundo lugar, la utilización del feedback constructivo respecto de cómo progresan los estudiantes.

Las aproximaciones tradicionales provenientes de la cultura psicométrica han valorado las innovaciones en la evaluación de los aprendizajes centrándose en aspectos tales como la fiabilidad y la validez. La utilidad de estos estudios es limitada, ya que asumen que las distintas evaluaciones son unidimensionales, y son fases para producir una única puntuación real, resumen del nivel de rendimiento del estudiante. Aproximaciones más recientes hacen hincapié en que los procedimientos de evaluación pueden y deben contribuir al aprendizaje del estudiante, y no sólo medirlo. Consideran que el aprendizaje del estudiante a través de la educación superior es complejo, multidimensional, y que necesita valorarse a través de diferentes formas (Murphy, 2006).

La necesidad de ajustar los resultados pretendidos con lo evaluado enlaza con el concepto de *evaluación auténtica*. Esta perspectiva propone la necesidad de buscar en el currículo las prioridades con respecto a los resultados pretendidos para ajustar el sistema de evaluación y fortalecer el aprendizaje. La complejidad de la técnica de evaluación está relacionada con la complejidad del objetivo. Por ejemplo, la evaluación del conocimiento sobre las características de determinados modelos de orientación educativa, es menos compleja que la evaluación del nivel de competencia para orientar a la familia de un alumno con problemas de comportamiento.

3. Formación competencial y evaluación

La sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad (Yániz y Villardón, 2006). El perfil de egreso de cada titulación define las características deseadas en la persona titulada para desenvolverse de la mejor manera posible como profesional y como ciudadano. El perfil profesional define las competencias profesionales que permiten desempeñar adecuadamente sus funciones, y el perfil ciudadano supone un “estar en la sociedad” de una forma proactiva y comprometida con la mejora de la misma y el desarrollo personal propio y de los demás (Yániz y Villardón, 2006). Este perfil de egreso, por tanto, es un referente fundamental de la formación universitaria.

Se entiende por competencia un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones. El objetivo formativo, por tanto, supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten. La innovación de la evaluación es una consecuencia lógica del planteamiento de la formación como desarrollo de competencias y, por tanto, es un condicionante imprescindible para la innovación de la formación.

La concepción de competencia como resultado de aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación. En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres *tipos de adquisiciones*.

Hasta el momento, en la universidad se han evaluado fundamentalmente los conocimientos adquiridos, recogiendo información a través de pruebas escritas y orales. Es necesario plantear un sistema de evaluación que permita recoger información y valorar todos los resultados de aprendizaje pretendidos, de una forma válida y fiable.

En segundo lugar, la competencia supone la *movilización estratégica* de los elementos (conocimientos, habilidades y actitudes) como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada. En consecuencia, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda. Se requiere, por tanto, el planteamiento de situaciones “*veraces*” para comprobar la capacidad para analizar cada elemento de la situación y la respuesta que se da para resolverla adecuadamente.

En tercer lugar, y en relación con lo anterior, la competencia se demuestra “*haciendo*”. Por ejemplo, valoramos que una persona es competente para conducir si conduce cumpliendo unos determinados criterios (procedimiento de manejo del coche, conocimiento y respeto de las normas de circulación...). No es suficiente describir lo que significan las señales o explicar cómo se arranca el coche o se cambian las marchas. Es necesario que conduzca para conocer el nivel de la competencia “*conducir*”. Por tanto, la valoración de la competencia debe realizarse a partir de la *actividad* que realiza el alumno. La evaluación requiere la valoración de lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación, teniendo como referencia de valoración los criterios de lo que debería hacer y cómo.

En cuarto lugar, el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje. La evaluación de este *proceso* permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos.

La evaluación en la formación universitaria cumple dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias. Nos vamos a referir a la evaluación en su función sumativa como *evaluación de competencias* y a la evaluación formativa como *evaluación para el desarrollo de competencias*. Se trata de dos enfoques complementarios y necesarios de la evaluación de los aprendizajes, que conducen a una concepción global de lo que debe ser

la evaluación en la universidad como elemento de la formación competencial. La separación en dos apartados tiene una finalidad meramente explicativa (Ver figura 1).



Figura 1. Evaluación de y para el desarrollo de competencias

4. Evaluación de competencias

La situación actual de la evaluación en el sistema universitario español y las nuevas necesidades formativas del grado universitario nos deben dirigir hacia un modelo de evaluación acorde con un nuevo concepto de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de la evaluación se ha desarrollado una variedad de nuevos enfoques que preconizan la importancia de que se evalúen todos los resultados (referidos a conocimientos, habilidades y actitudes) a través de diversidad de procedimientos (Herrington y Herrington, 1998). Estas nuevas perspectivas en evaluación son una consecuencia lógica

de la formación para el desarrollo de competencias y la diversidad de objetivos inherente a la misma.

Una concepción del aprendizaje como algo activo, individualizado y basado en el desarrollo cognitivo debe incorporar un sistema de evaluación a partir de la actuación activa del alumno que le permita utilizar sus conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales. Este enfoque de evaluación requiere que el alumnado actúe eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional (Wiggins, 1990). La competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño. Esto requiere pensar acerca de los tipos de actuaciones que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo.

Para lograr este tipo de juicios sobre la competencia se deben seguir tres principios (McDonald y col., 2000). En primer lugar, usar métodos de evaluación adecuados que permitan evaluar la competencia de manera integrada con sus criterios de realización. En segundo lugar, utilizar métodos que sean directos y relevantes para aquello que está siendo evaluado. En tercer y último lugar, basarse en una amplia base de evidencias para inferir la competencia. Los elementos esenciales de una evaluación de competencias son el contexto, el estudiante, la autenticidad de la actividad y los indicadores (Herrington y Herrington, 1998):

- Se debe diseñar un contexto que refleje las condiciones bajo las cuales operará el desempeño.
- El estudiante debe actuar de forma eficaz con el conocimiento adquirido y producir resultados.
- La actividad debe implicar desafíos complejos, poco estructurados, que requieren juicio y un conjunto de tareas complejas. La evaluación debe estar integrada en la actividad.
- Las evidencias son las producciones que reflejan la existencia de aprendizaje. Se procura la validez y fiabilidad de estas evidencias con criterios adecuados para calificar la variedad de productos.

Un enfoque de evaluación basado en competencias es adecuado, por un lado, para asegurar que tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la evaluación están guiados por los resultados de aprendizaje

pretendidos; por otro lado, para facilitar la concesión de créditos por la competencia adquirida en otros contextos; y para ayudar a los estudiantes a comprender lo que se espera de ellos, así como para informar a otras personas interesadas sobre el significado de una calificación determinada (McDonald y col., 2000).

Así, el desarrollo de competencias implica un aprendizaje activo por parte del estudiante. El profesorado, por tanto, debe desarrollar una metodología que garantice la participación y actividad del alumnado. Por tanto, la utilización de las tareas de aprendizaje como evidencia para la evaluación facilita la integración y la coherencia entre el aprendizaje y la evaluación, al mismo tiempo que facilita una evaluación del proceso de aprendizaje y no sólo de los resultados (Yániz y Villardón, 2006).

Las estrategias didácticas que están en línea con la evaluación de y para el desarrollo de competencias, que se basan en la puesta en práctica de elementos de las competencias para desarrollar tareas complejas en situaciones reales o simuladas a partir de la realidad, como el método de caso, y el aprendizaje por proyectos o problemas, deberían ser fuentes de información para la evaluación. Denner, Miller, Newsome, Birdsong (2002), por ejemplo, comprobaron la validez del método de caso, corregido con una tabla de criterios o rúbrica, para medir las capacidades de los aspirantes a un puesto de profesor en relación con aspectos tales como motivar a los alumnos y gestionar una clase. El planteamiento y evaluación, por tanto, de este tipo de metodologías activas supone un avance en el planteamiento de la evaluación hacia enfoques más competenciales.

5. Evaluación para el desarrollo de competencias

El desarrollo de competencias implica la participación del aprendiz aplicando y transfiriendo conocimiento de una forma adecuada. En el marco de una planificación coherente, la participación del alumno en la evaluación está en consonancia con esta idea. Existe una serie de elementos que favorecen, potencian o suponen dicha participación y que, por tanto, potencian el desarrollo de competencias: actividad, información, mejora, autoevaluación y reflexión, y colaboración.

1. Actividad

El estudiante debe movilizar sus recursos para atender de forma eficaz y ética a determinadas situaciones. El alumno participa activamente para aprender y para mostrar el nivel alcanzado de competencia. La evaluación debe basarse en el proceso y resultado de estas realizaciones en las que se ponen en juego tanto conocimientos, como habilidades y actitudes, dándole oportunidad de conocer sus niveles del logro. La evaluación del desempeño evalúa los resultados pretendidos de una forma global, evitando la división artificial de las adquisiciones, en un contexto “realista” vinculado, en la medida que sea apropiado, al ejercicio profesional.

2. Mejora

Se debe evaluar de forma continua para poder valorar el progreso y para poder tomar decisiones durante el desarrollo del aprendizaje. La evaluación continua mejora el entorno de aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Trotter, 2006), así como las posibilidades de éxito de los estudiantes (Delgado, 2006). La consideración de este principio supone aumentar la utilidad de la evaluación, así como la dimensión ética del proceso evaluativo.

3. Información

La información es un elemento esencial en el proceso de evaluación, imprescindible para la mejora del aprendizaje. Podemos identificar diferentes tipos de información, dependiendo del emisor-receptor, y de la finalidad. El *profesorado* debe ofrecer al alumnado información previa sobre el sistema de evaluación (técnicas, criterios, momento...), e información durante el proceso con relación a las actividades de aprendizaje (resultados de las actividades, aspectos a mejorar, progreso, etc.). Al final del proceso, el docente informa del resultado de las evaluaciones parciales y finales, de la calificación, para que el estudiante conozca el nivel de logro alcanzado en los resultados de aprendizaje esperados.

Es conveniente que el profesor tenga información sobre ciertas características de los *estudiantes*, tales como intereses, motivación, expectativas, nivel..., que le permitan adaptar la metodología al contexto y valorar el progreso del alumnado desde el punto de partida. Además de esta infor-

mación previa, la información durante el proceso, a través de las actividades realizadas, es fundamental para que el profesorado sea consciente de las dificultades y fortalezas, de la metodología más adecuada, y de los elementos más y menos motivadores... Estos datos permiten adaptar la metodología docente. Al final, el rendimiento del grupo de alumnos es un elemento para la reflexión que debe llevar al profesorado a tomar decisiones para el futuro. Asimismo, la propia valoración que los estudiantes hacen sobre la docencia debe llevar a plantear propuestas de mejora.

Un buen feedback es aquel que ayuda al estudiante a regular su aprendizaje. Para ello, debe seguir los siguientes principios (Nicol y Milligan, 2006):

- Ayuda a clarificar lo que es un buen desempeño (objetivos, criterios, resultados esperados).
- Facilita el desarrollo de la reflexión y la autoevaluación durante el aprendizaje.
- Ofrece información de alta calidad a los estudiantes sobre su aprendizaje.
- Anima al diálogo con el profesor y con los compañeros sobre el aprendizaje.
- Fortalece la autoestima del estudiante y la motivación.
- Ofrece oportunidades para subsanar deficiencias en el desempeño actual en comparación con el esperado.
- Ofrece información a los profesores para mejorar su enseñanza.

4. Reflexión

La reflexión sobre la propia práctica está en la base del desarrollo profesional. Promover la reflexión en los estudiantes es fundamental para que mejoren como aprendices, ya que les hace conscientes de sus estrategias. De esta forma, los alumnos reconocen elementos que ayudan a su aprendizaje y aspectos que lo dificultan y, por tanto, son más estratégicos. A través de la reflexión se integra la información de todo el proceso de aprendizaje y se despiertan cuestiones que permiten avanzar.

5. Autoevaluación

La autoevaluación es un objetivo de aprendizaje en sí mismo. Los estudiantes deben aprender a ser profesionales competentes capaces de

evaluar su propia práctica para analizarla y mejorarla a lo largo de la vida profesional. Toda autoevaluación implica reflexión, pero no toda reflexión implica autoevaluación, ya que ésta supone emitir juicios, y aquella se centra en la actividad de exploración (Brown y Glassner, 2003). La autoevaluación se enmarca en una concepción democrática y formativa del proceso educativo en el que participan activamente todos los sujetos implicados. Consiste en la evaluación que el alumno hace de su propio aprendizaje y de los factores que intervienen en éste.

La autoevaluación proporciona al estudiante estrategias de desarrollo personal y profesional que podrá utilizar tanto en el presente como en el futuro, le ayuda a desarrollar su capacidad crítica, favorece la autonomía, le compromete en el proceso educativo, y motiva para el aprendizaje. Asimismo, incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño. En actividades de trabajo en grupo, la autoevaluación del proceso de grupo es una herramienta para aprender a trabajar en colaboración (Bryan, 2006).

6. Colaboración

La evaluación de los compañeros a lo largo del proceso con fines formativos, fomenta el aprendizaje tanto de los que evalúan el trabajo como de los que reciben las aportaciones de los compañeros, a través del desarrollo del pensamiento crítico (Keppell, Au, Ma y Chan, 2006). La actividad evaluativa en base a criterios y evidencias promueve la honestidad y el respeto por los demás, favoreciendo la colaboración y el clima de confianza. Aprender a presentar valoraciones al trabajo y no a la propia persona y aprender a recibir apreciaciones y críticas constructivas de los demás como elementos para la mejora, supone un avance en la colaboración y el trabajo en equipo.

El profesor debe promover situaciones de evaluación entre compañeros y enseñar a realizar dichas valoraciones. La evaluación por pares es más adecuada cuando se realiza en grupos pequeños, y cuando se ofrece oportunidad de discutir de forma interactiva las valoraciones realizadas (van den Berg, Admiraal y Pilot, 2006).

Sluifmans, Dochy y Moerkerke (1999) realizaron un metanálisis de 62 estudios sobre los efectos de la autoevaluación, la evaluación por pares

y la coevaluación en la calidad del entorno de aprendizaje, y concluyeron que son herramientas eficaces para desarrollar actitudes necesarias en el ejercicio profesional, tales como la reflexión y la responsabilidad. La utilización de estas formas de evaluación acelera el desarrollo de currículums basados en competencias y favorece la integración entre la enseñanza y la evaluación.

La elaboración de la carpeta o portafolio de aprendizaje por parte del estudiante, bien de tipo grupal, individual o mixto, permite desarrollar todos los elementos presentados. Por tanto, se considera una estrategia de evaluación muy recomendable para promover el desarrollo de competencias, ya que permite la presentación de evidencias de realizaciones de los alumnos, revisadas durante el proceso, con reflexiones y autoevaluación (Klenowski, 2005).

A continuación se presentan once condiciones para que la evaluación favorezca el aprendizaje, que ha organizado Gibbs (2006) en diferentes categorías:

A. Cantidad y distribución del esfuerzo del estudiante

1. Las tareas evaluadas suponen un esfuerzo y dedicación suficiente para el estudiante.
2. Las tareas requieren un esfuerzo continuo por parte del estudiante, en todos los temas y a lo largo de todo el periodo de enseñanza-aprendizaje.

B. Calidad y nivel del esfuerzo del estudiante

3. Las tareas implican la actividad del estudiante en el aprendizaje. Un enfoque evaluativo profundo, no superficial, en el que se busque más la comprensión profunda que la reproducción, favorece una mayor calidad del aprendizaje. Por ejemplo, las tareas más largas, más complejas, que implican colaboración suponen un mayor compromiso por parte del estudiante.
4. Comunicar claramente a los estudiantes las expectativas de logro. La especificación de las metas, criterios y, especialmente, la presentación de modelos de los productos deseados, permite a los estudiantes utilizar estos referentes para supervisar su propio trabajo.

C. Cantidad y temporalización del feedback

5. Ofrecer feedback, con una frecuencia adecuada y con el suficiente nivel de detalle.

6. Ofrecer feedback lo suficientemente pronto como para que sea útil a los estudiantes.

Es importante que se realicen tareas regularmente y empezar pronto para orientar al alumnado lo antes posible. Ofrecer información de las tareas en un breve plazo de tiempo mejora la utilidad de la evaluación, siempre que no esté asociado a un feedback de baja calidad. La evaluación de compañeros y la autoevaluación nos dan la posibilidad de obtener información sobre las tareas en un espacio de tiempo breve.

D. Calidad del feedback

7. Centrar la información al alumnado en el aprendizaje más que en las calificaciones

8. Relacionar el feedback con los propósitos de la tarea y con los criterios

9. El feedback es comprensible para los estudiantes, adecuado a su nivel. Los estudiantes reciben mejor un feedback sin calificaciones, como una indicación de lo que van progresando. Si la información se organiza alrededor de los objetivos de la tarea y se relaciona con criterios y estándares, tendrá más impacto en el aprendizaje que el feedback poco estructurado. La calidad del impacto del feedback puede mejorar a través de resúmenes claros por parte del profesorado, de las discusiones en clase, y de la discusión sobre las mejoras que los estudiantes intentan hacer en la tarea como consecuencia del feedback.

E. Respuesta de los estudiantes al feedback

10. Los estudiantes reciben el feedback y le prestan atención.

11. Los estudiantes utilizan el feedback para mejorar su trabajo o su aprendizaje. Los estudiantes prestan más atención si la información les llega pronto y si ellos indican al profesor sobre qué aspectos les interesa la información. Asimismo, si conversan en clase sobre

el feedback recibido y si éste se refiere a borradores que pueden ir mejorando. Los estudiantes son capaces de dar un feedback útil a sus compañeros, cuyo efecto es superior si los receptores complimentan una ficha sobre cómo lo han utilizado para la mejora. Cuando la tarea supone varias etapas que se van complementando, el feedback recibido en las primeras contribuye al proceso y a la tarea como un todo.

6. Propuesta metodológica para la evaluación de competencias

Como se ha explicado, partimos de un concepto de evaluación “como aprendizaje”, que incluye observación del desempeño en un contexto adecuado, valoración del desempeño basada en criterios, y aportación de feedback al alumnado (Harris, Salzman, Frantz, Newsome, Martín, 2000). Las fases que se presentan a continuación constituyen una propuesta práctica para la evaluación de competencias. Dicho procedimiento se ilustra con un ejemplo, basado en la experiencia desarrollada por Ball State University (2001).

1. Establecimiento de competencias o *resultados de aprendizaje* a desarrollar por los estudiantes. Son los objetivos formativos que tienen que lograr los alumnos, que vienen determinados por el proyecto de la titulación para lograr el perfil del egresado (Yániz y Villardón, 2006). A modo de ejemplo, se pueden plantear algunas competencias específicas para los estudiantes de profesorado:

Competencia

El estudiante comprende los conceptos centrales y la estructura de la disciplina que enseña y crea experiencias de aprendizaje significativas para sus alumnos.

El estudiante comprende cómo aprenden y se desarrollan los niños y crea oportunidades de aprendizaje que apoyen su desarrollo intelectual, social y personal.

El estudiante comprende y utiliza estrategias de aprendizaje variadas para promover el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desempeño de sus alumnos.

2. Determinación de los *criterios* para la evaluación y las *evidencias*,

en las que sustentar los juicios. Para cada una de las competencias se establecen los criterios de evaluación y las fuentes de información o evidencias de logro a través de las producciones del estudiante.

Tanto la valoración del nivel de desarrollo de competencia a través del desempeño, como actividad global que pone en juego variados conocimientos y habilidades, como la discriminación de diferentes niveles de logro, suponen una inferencia. Por ello, es necesario identificar muy bien, qué tipo de razonamiento y/o capacidad implica cada resultado. Este aspecto afecta directamente a la validez de la evaluación y tiene una importante implicación en la elección de las evidencias. Algunas recomendaciones para mejorar estos aspectos son:

- Analizar las tareas que implica una determinada realización y las funciones cognitivas o de otro tipo que se necesitan realizar para cumplir con cada tarea.
- Determinar como referencia el desempeño excelente, para, a partir de este referente, establecer diferentes niveles de logro.
- Emplear estrategias metacognitivas para hacer conscientes al alumnado de las habilidades puestas en juego. Estas estrategias y la reflexión sobre las mismas, además, sirven para mejorar el aprendizaje fomentando la regulación del propio aprendizaje y, por tanto, la autonomía del alumnado. Kincannon, Gleber y Kim (1999) confirman que el entrenamiento en estrategias metacognitivas mejora el uso consciente de estas habilidades y el rendimiento en el desempeño.
- Utilizar más de una fuente de información como evidencia, para contrastar las valoraciones, fortalece la validez y la fiabilidad de los juicios evaluativos (Genderlanik-Cooper, 2002).

La resolución de casos, proyectos y problemas pueden funcionar como “simulaciones” de situaciones profesionales reales, a través de las cuales se puede aprender “sin riesgo” y constatar el nivel de logro de la competencia alcanzada por el estudiante. En la siguiente tabla se desarrolla, a modo de ejemplo, una de las competencias establecidas para los estudiantes de profesorado.

Competencia	
El estudiante comprende los conceptos centrales y la estructura de la disciplina que enseña y crea experiencias de aprendizaje significativas para sus alumnos.	
Criterio	Evidencias
Conocimiento del contenido	Referencias utilizadas en la planificación del tema. Búsquedas realizadas para la preparación del tema. Tema desarrollado por escrito.
Utilización de aproximaciones interdisciplinares cuando enseña el contenido (literatura, arte...)	Planificación del tema. Referencias o feedback de personas de otras disciplinas. Trabajo de los estudiantes con una perspectiva interdisciplinar.
Selección del contenido desde diversas perspectivas	Material utilizado (temas y planificación escrita). Selección de materiales que incorporen imagen positiva de cualquier grupo étnico o social. Reflexiones realizadas por el estudiante. Selección de materiales para romper estereotipos. Video grabado de la clase en el aula.

3. Establecimiento de *niveles de logro* de los criterios en las evidencias. A través de las tablas, se definen los niveles de logro para cada uno de los criterios o elementos de la competencia.

Criterio	Insuficiente	Suficiente	Notable	Sobresaliente
Conocimiento del contenido	Comete errores, no corrige los errores, no tiene iniciativa para investigar sobre el contenido	Muestra un conocimiento básico, pero no articula conexiones con otras disciplinas	Muestra un conocimiento sólido y hace conexiones con otras disciplinas	Toma iniciativa para localizar y enseñar información más allá del texto establecido.

Utilización de aproximaciones interdisciplinarias cuando enseña el contenido	Ignora aproximaciones interdisciplinarias para enseñar o aprender.	Muestra de forma limitada aproximaciones interdisciplinarias cuando enseña o aprende.	Incorpora regularmente estrategias interdisciplinarias cuando enseña o aprende.	Incorpora sistemáticamente aproximaciones interdisciplinarias y utiliza el conocimiento y habilidades de compañeros o estudiantes para fortalecer el aprendizaje.
Selecciona contenidos para fortalecer distintas perspectivas	Muestra poca atención a múltiples perspectivas. Explica el contenido sin conexiones con el mundo real u otras disciplinas o normas culturales. Ignora las diferencias individuales	Muestra distintas perspectivas y abre discusión sobre el tema a la clase. Procura incluir contenidos que rompan con estereotipos.	Sistemáticamente discute múltiples perspectivas del tema y presta atención a las experiencias de la comunidad, familiares o personales de los estudiantes. Respeta las diferencias individuales.	Introduce estratégicamente recursos y experiencias que desafíen las creencias y asunciones del alumnado, creando un entorno donde el pensamiento crítico es un hábito.

4. Planificación del *procedimiento de recogida* de información y *de devolución* al estudiante. Se trata de establecer el momento o momentos para recoger las evidencias y para registrar el nivel de logro alcanzado en dichas evidencias. Asimismo, para entregar la valoración al estudiante, contemplando la posibilidad de mejora.
5. *Reflexión* sobre el sistema de evaluación. La reflexión sobre los resultados de aprendizaje, el sistema de evaluación utilizado, tomando como referencias estándares y principios de evaluación, favorece un proceso de mejora continua.

7. Evaluación y perfil del profesorado

Siendo la evaluación tan importante para el aprendizaje, lo debe ser también para la actividad docente. Hay que considerarla como un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes (Zabalza, 2001). La evaluación es una función fundamental del docente. Supone una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que debe saber aplicar a las situaciones de evaluación que se le presentan.

No siempre los profesores asumen la responsabilidad social que implica la función de la evaluación, en cuanto a certificación y en cuanto elemento formativo (Santos Guerra, 2003). En este sentido, el cambio de la cultura evaluativa de la institución es un requisito "sine qua non" para la modificación de las prácticas evaluativas. Recientemente se está abordando la hasta hace poco escasa tradición formativa desde la perspectiva de la profesionalización del docente universitario. En este contexto, es donde se sitúa la formación para el ejercicio de la función evaluadora de los docentes. La capacitación para el desarrollo de esta función tiene importantes implicaciones para la formación:

- Partir de la propia práctica. El contexto en el que cada docente desarrolla su evaluación y la forma en que la realiza debe ser el punto de partida para la mejora de la evaluación.
- El objetivo fundamental de la propuesta formativa para el profesorado universitario es la mejora de la evaluación de los aprendizajes, incorporando a su planificación los principios que favorecen una evaluación ajustada a los objetivos formativos y que favorezca el aprendizaje.
- La reflexión sobre la práctica, las dificultades encontradas, etc., conciencian de la necesidad del cambio en las prácticas evaluativas y promueven un hábito fundamental en la mejora profesional continua.
- La metaevaluación, o evaluación del propio sistema de evaluación es un proceso de reflexión sistemática basada en los principios o normas que debe cumplir la evaluación.
- Colaboración. Promover en la formación del profesorado el intercambio entre compañeros facilita el aprendizaje de técnicas de evaluación a través de experiencias y opiniones compartidas.
- Proceso. Establecer espacios formativos para el seguimiento del proceso evaluativo permite la mejora continua y el desarrollo progresivo de este aprendizaje por parte del profesor.

En definitiva, el planteamiento de la evaluación como una función docente fundamental conlleva aplicar a la formación del profesorado los principios de la práctica evaluativa que favorecen el desarrollo de competencias.

Referencias

- Ball State University (2001). *Student Teachers' portfolio Handbook*. Bloomington: Phi Delta Kappa International.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? En P. Knight (Ed.). *Assessment for learning in Higher Education*. (pp 35-48). London: CVVP.
- Brown, S. y Glasner, A (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (150-157). New York: Routledge.
- Cabaní, M. L. y Carretero, R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios". En C. Moneiro y I. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Delgado, A. (coord.) (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: J.M. Boch Editor.
- Denner, P., Miller, T., Newsome, J., Birdsong, J. (2002). *The Use of Complex Case Analysis to Make Visible the Quality of Teacher Candidates*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. New York.
- Genderlanik-Cooper, M. (2002). *A Multifaceted Assessment System in a Collaborative Educator Preparation Model*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. New Orleans.
- Gibbs, G. (2006). How Assessment frames student learning. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (23-26) New York: Routledge.
- Harris, L.B., Salzman, S., Frantz, A., Newsome, J., Martín, M. (2000). *Using Accountability Measures in the Preparation of Preservice Teachers to Make a Differences in the Learning of all Students*. Paper presented at the 52th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Chicago.
- Herrington, J y Herrington, A. (1998). Evaluación auténtica y multimedia ¿de qué manera los estudiantes responden a un modelo de evaluación auténtica?". *Higher Education Research and development*, 17(3) 305-322.
- Keppell, M.; Au, E.; Ma, A. y Chan, C. (2006). Learning and Learning-Oriented Assessment in Technology-Enhanced Environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- Kincannon, J., Gleber, C., y Kim, J. (1999). *The Effects of Metacognitive Training on Performance and Use of Metacognitive Skills in Self-Directed Learning Situations*. Paper presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology. Houston.

- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- McDonald, R; Boud, D; Francis, J; y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación, *Boletín Cintefor*, 149, 41-72.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities for assessment in higher education. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (37-47) New York: Routledge.
- Nicol, D. y Milligan, C. (2006). Rethinking technology-supported assessment practices in relation to the seven principles of good feedback practice. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.) *Innovative Assessment in Higher Education*. (64-77) New York: Routledge.
- Rodríguez López, J. M. (2002). "La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios". En C. Mayor (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe. Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Struyven, K. ; Dochy, F.; Janssens, S. (2005). Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A Review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.
- Sluijsmans, D; Dochy, F. y Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Environments Research*, 1(3) 293-319.
- Trotter, E. (2006). Student Perceptions of Continuous Summative Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(5), 505-521.
- Van den Berg, I.; Admiraal, W.; Pilot, A. (2006). Designing Student Peer Assessment in Higher Education: Analysis of Written and Oral Peer Feedback. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 135-147.
- Wiggings, G. (1990). "The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research and Evaluation", 2(2). Available on line: <http://ericae.net/getvn.asp?v=2&n=2>.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza, M. A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En A. García Valcárcel (Coord.), *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.