



# TALLER DE CAPACITACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

## MÓDULO IV: EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

2025





# MÓDULOS DEL CURSO

1. **M1:** Educación por Competencias
2. **M2:** Metodologías, Estrategias y Didáctica en la Educación Militar Superior
3. **M3:** Recursos y Herramientas Educativas
4. **M4:** Evaluación
3. **M5:** Planificación, Diseño y Elaboración de la Microcurrícula



# CONTENIDO

1. EVALUAR PARA APRENDER
2. ¿EVALUAMOS LO QUE REALMENTE IMPORTA?
3. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS ¿CÓMO SE HACE?
4. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN (2DO DÍA)
5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA FBC “FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS”
6. EVALUACIÓN EN LA ECEMA



# 1.EVALUAR PARA APRENDER: NOCIONES PREVIAS DE ANÁLISIS

- Hasta finales del siglo pasado la evaluación en la educación superior estuvo enfocada en la comprensión de conocimientos, hechos y avances de las materias que componían el currículo.

**Código de la Educación del 52**  
Educación por Objetivos,  
centrados en lo conceptual y el  
docente

- Posteriormente, el énfasis de la evaluación se centró en competencias y habilidades esenciales, transversales e independientes a las distintas disciplinas.

**Ley de Reforma Educativa de 1994**  
Primeras nociones de Educación por  
Competencias, se centra en el cambio de  
paradigma, del conocer, al hacer y ser.

- En las últimas décadas el foco de atención de la evaluación se traslada al aprendizaje estratégico de los estudiantes y al aprendizaje a lo largo de la vida.

**Ley 070 de Educación AS-EP 2010**  
Educación por Objetivos Holísticos rescata  
los aspectos positivos de una educación por  
competencias y contribuye a una educación  
basada en derechos con respeto a la  
interculturalidad, inclusión y medio ambiente





# EVALUAR PARA APRENDER SE CENTRA EN TRES FOCOS DE INTERÉS

LA  
RETROALIMENTACIÓN  
EFECTIVA O  
PROALIMENTACIÓN



se asocia con el aprendizaje y el

- 1 ACELERANDO EL APRENDIZAJE, mejoramiento
- 2 OPTIMIZANDO LA CALIDAD DE LO QUE SE APRENDE Y
- 3 ELEVANDO EL NIVEL DE LOGRO TANTO A NIVEL INDIVIDUAL COMO GRUPAL

LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES



favorecer el diálogo y la colaboración de los estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma transparente

AUTOEVALUACIÓN- EVALUACIÓN ENTRE IGUALES- EVALUACIÓN COMPARTIDA

O COEVALUACIÓN

LAS TAREAS DE CALIDAD



suponen enfrentar a los estudiantes a tareas de alto nivel intelectual, retadoras, Realistas:

PAPEL ACTIVO DEL ESTUDIANTADO EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU APRENDIZAJE

# EVALUACIÓN EN TRES FOCOS DE INTERÉS

LA  
RETROALIMENTACIÓN  
EFECTIVA O  
PROALIMENTACIÓN

LA PARTICIPACIÓN DE LOS  
ESTUDIANTES

LAS TAREAS  
DE CALIDAD

En definitiva, lo que se pretende conseguir es el desarrollo competencial de los estudiantes mediante el diseño de tareas de evaluación de calidad que desarrollen la participación, retroalimentación, autorregulación y el juicio evaluativo



## 2. ¿EVALUAMOS LO QUE REALMENTE IMPORTA?

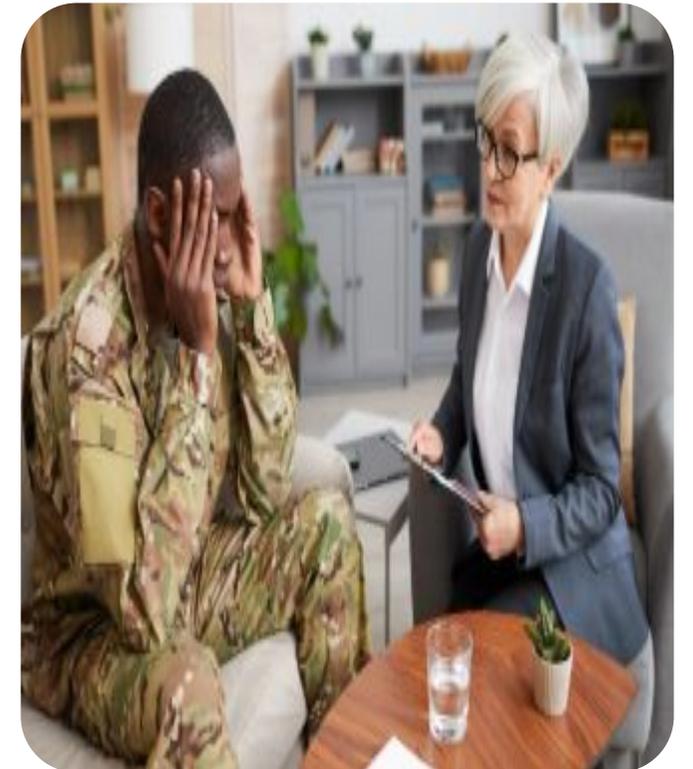
- Para convertirse en un buen profesional no solo es necesario dominar el conocimiento o las habilidades técnicas de la disciplina, también se exige el desarrollo de **habilidades de pensamiento complejo necesarias en el lugar de trabajo** (Guzzomi, Male & Miller, 2015; Medland, 2016; Partnership for 21st Century Skills, 2010).
- La competencia más requerida y que debe formar parte de los perfiles egresados es **la resolución de problemas**, en gran parte de las universidades, los programas de pregrado se han movido hacia un modelo basado en competencias (Knight, 2011; Manzanares y Santamaría, 2016)





## 2. ¿EVALUAMOS LO QUE REALMENTE IMPORTA?

- Aun cuando las ventajas de una Educación por competencias están relacionadas con procesos educativos más dinámicos y prácticos, que **buscan la formación integral de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes** al momento de su egreso (Pavié, 2011; Tobón, 2013) se ha encontrado que entre **las principales dificultades de su implementación está la escasa modificación que han tenido los procesos evaluativos** (Contreras, 2010; González y Hassall, 2014; Himmel, 2003).





## ¿PORQUE LAS PRUEBAS ESCRITAS SON LAS MÁS UTILIZADAS?

01

### OPCIÓN MÚLTIPLE

Las preguntas de opción múltiple son las de uso más frecuente

(Ghosh & Brooks, 2017; Villarroel y Márquez, 2018)

02

### COPIAS

reducen el plagio

(Richardson, 2015)

03

### OBJETIVIDAD

Se asocian a una mayor fiabilidad y validez en la medición del aprendizaje

(McColongue, 2012)

04

### AGILIDAD DE PROCESOS

Permiten una corrección más eficiente y rápida, especialmente cuando se trabaja con grandes grupos de alumnos

(McCabe & O'Connor, 2014)

05

### DOCENTES

Profesionales que, además de su trabajo tradicional, destinan algún tiempo a la docencia, sin que esta sea su rol o preocupación principal.

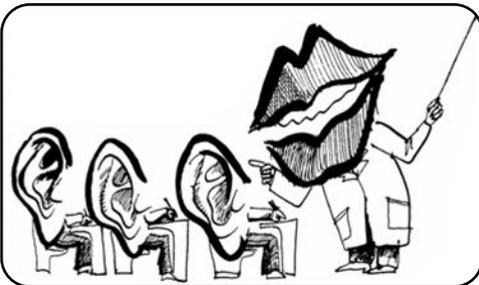
(Castillo, 2009)



el beneficio de ahorrar tiempo en la construcción del instrumento de evaluación y en su corrección, se desvanece cuando los aprendizajes obtenidos por los estudiantes se olvidan rápidamente



, si la prueba solicita aplicar lo aprendido para resolver algún problema, entenderá que aprender es hacer uso del conocimiento para construir algo nuevo  
mejorar la evaluación es una manera de impactar en la calidad y profundidad



convierte a los estudiantes en aprendices pasivos  
buscan memorizar más que comprender



# SE PROPONE REALIZAR UNA EVALUACIÓN AUTÉNTICA

## EVALUACIÓN AUTÉNTICA

*Otorga pertinencia al vincular lo que ocurre en las aulas con la vida real y laboral, midiendo saberes en contexto.*

### TÍTULO B



**DESAFÍO COGNITIVO**, que implica medir habilidades cognitivas de orden superior con las que el estudiante debe construir conocimiento

### TÍTULO A



**REALISMO**, entendido como la inclusión de contextos del mundo del trabajo

### TÍTULO C



**JUICIO EVALUATIVO**, referido a incluir procesos de retroalimentación que permitan a los estudiantes comprender e integrar en su comportamiento los criterios de buena calidad para transferirlos en otros contextos.

Verónica Villarroel  
Daniela Bruna

UNIVERSIDAD DE CHILE



### 3. EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS ¿CÓMO SE HACE?

La evaluación educativa se debe considerar como la **herramienta fundamental para el control del proceso enseñanza-aprendizaje**, para el **incremento de la calidad de la educación y la innovación** de la misma.



La evaluación implica el manejo de información **cualitativa y cuantitativa que permite juzgar los avances**, logros o deficiencias de los **planes de estudios, en lo general, y del proceso enseñanza aprendizaje, en lo particular**, a fin de fundamentar la toma de decisiones para **reencausar y mejorar el proceso mismo**.

*Sara Morales López,  
Eduardo Acosta Arreguín  
UNAM-MEXICO 2019*



### 3.1 SEIS (6) ELEMENTOS PREPONDERANTES EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

#### ¿Para qué evaluar? **B**



- a) diagnóstica,
- b) formativa y
- c) sumativa.

#### ¿Cómo evaluar? **D**



Logros y desempeño de los Cursantes, por lo que se preferirán los **métodos cuantitativos** referidos a un estándar, a la norma de desempeño o a un criterio de calidad.

#### ¿Con qué evaluar?



Existe una gran variedad de instrumentos para la evaluación, debe cumplir con tres condiciones:

- a) **validez**,
- b) **confiabilidad** y
- c) **pertinencia**.



#### ¿Qué evaluar?

**A** El/los **desempeños** de las competencias



#### ¿Cuándo evaluar? **C**

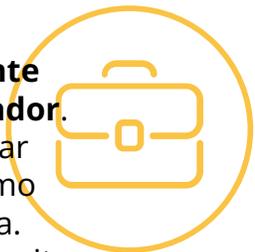
Se refiere al tiempo de la evaluación:

- Inicial** – diagnóstica
- Continua** – formativa y
- Final** - sumativa



#### ¿Quién evalúa?

**E** El principal actor es el **docente** (experto), como **heteroevaluador**. Sin embargo el ámbito militar contempla **evaluadores** como elementos de transparencia. La **autoevaluación**, que le permite al **cursante** valorar su propio avance y la **coevaluación**.



## ANTES DE EVALUAR:

- Despojarse de prejuicios
- Mantener una mirada centrada en la objetividad de los procesos
- Ningún instrumento de evaluación es perfecto, pero es perfectible.

### La sospecha.



Un día, un hombre perdió su hacha, y **empezó a sospechar del hijo de su vecino**. Todo en él le indicaba que se trataba del ladrón: observó la forma de caminar del muchacho (y le pareció que, efectivamente, andaba como un ladrón); observó su forma de hablar (y pensó que hablaba igual que un ladrón); y observó minuciosamente sus gestos... No tenía ninguna duda: ¡eran los gestos de un ladrón!

Pero días después, **encontró su hacha tirada en el valle**. Y al regresar a su casa, comenzó a observar que el hijo de su vecino realmente no tenía ninguna pinta de ladrón.

**Moraleja:** «Muchas veces vemos lo que queremos ver y emitimos un juicio sin saber».

(‘La sospecha’- Lie Zi)

# INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN SEGÚN LA DIMENSIÓN:

## CONOCER



1. Pruebas escritas (cuestionarios)
2. Ensayos
3. Mapas conceptuales
4. Eteroevaluación

## HACER



1. Rubricas
2. Lista de cotejos
3. Lista de apreciación
4. Coevaluación

## SER



1. Rubricas
2. Lista de cotejos
3. Lista de apreciación
4. Guía de observación
5. Auto evaluación



## 4. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

### PRUEBAS ESCRITAS/CUESTIONARIOS

Es el instrumento de **aplicación por excelencia para medir el nivel de conocimientos**, se apoya en **la capacidad de memorización de contenidos y sus componentes**, dependiendo de su diseño, también puede medir el nivel de **relacionamiento de conceptos con tareas y procedimientos**.

01

Es un instrumento de verificación del desempeño



02

Permite evaluar la cantidad de contenidos asimilados con etapas de complejidad: DIAGNOSTICA, FORMATIVA, SUMATIVA, VELOCIDAD, DE PODER O POTENCIA MÁXIMA



03

Requiere de espacios adecuados evitando contaminación visual o auditiva



04

Instrucciones claras: valor de las preguntas, tiempo y procedimientos (lugares al azar, uso de bolígrafos con tinta permanente, tiempo de aclaración de preguntas, aplicación, retroalimentación de respuestas y cierre)





## PRUEBAS ESCRITAS

### Pasos para su construcción

#### DATOS GENERALES

##### TÍTULO

Institución/programa/asignatura/competencia/desempeño a

medir/Nº de cursantes/fecha

CONSIGNA/PROCEDIMIENTOS:

#### Finalidad

Determinar el objetivo de la evaluación, si este será de diagnóstico, formativa/proceso, sumativa, velocidad o potenciamiento.

#### Claridad

Mencionar en la consigna los procedimientos a seguir, donde este el objetivo, la cantidad de preguntas, el tiempo y la valoración de las preguntas:

Ej.

10 Preguntas de selección múltiple 5 punto (50%)

5 Preguntas de completamiento 7 puntos (35%)

3 Preguntas abiertas 5 puntos (15%)

Total: 18 preguntas

(100%)

Preguntas de selección múltiple

1ra Alternativa

2da Alternativa

3ra – 5ta Alternativa Mayor complejidad

Preguntas de completamiento

El proceso de análisis de la mejor solución a un problema de estado mayor tiene 5 pasos: 1er xxxx 2do xxxxx 3ro xxxx 4to ? 5to xxxxx

Preguntas abiertas

Con la siguiente situación descrita, formule un problema de Estado Mayor siguiendo los pasos establecidos en la metodología:

.....  
.....

Los *ítems* a considerar deben ser los pasos críticos del procedimiento y se deben omitir puntos triviales.

*Aplicación:* lugares al azar, uso de bolígrafos con tinta permanente, tiempo de aclaración de preguntas, aplicación, retroalimentación de respuestas y cierre

La pruebas escritas posibilitan **diferentes formas de medir en nivel de asimilación** de los contenidos, desde un enfoque por competencias deben contener **diversos tipos y aplicarlas por etapas de complejidad**



## LISTA DE COTEJOS

Su nombre en inglés es *checklist*, es un instrumento de evaluación *estructurado y dicotómico* que registra la presencia o ausencia de un rasgo, conducta o secuencia de acciones.

01

Es un instrumento de verificación del desempeño



02

Permite evaluar los avances que van teniendo los cursantes lo largo del curso y de su formación e identificar las tareas pendientes.



03

Determina elementos relevantes del procedimiento que fueron realizados o no, sin la intención de calificar el nivel con el que se llevo a cabo cada uno



04

Al presentar solo dos opciones para cada comportamiento observado es difícil resumir la ejecución de un cursante en una puntuación, por lo que debe utilizarse como herramienta de monitoreo.





## LISTA DE COTEJOS

Pasos para su construcción

### DATOS GENERALES

#### TÍTULO

Institución/programa/asignatura/competencia/desempeño a medir/cursante-s/fecha

#### Finalidad

Hacer un análisis profundo de la tarea, con la finalidad de determinar los rasgos que se deben observar y la secuencia en la que estos deben aparecer

#### Claridad

Cada uno de los rasgos para evaluar debe ser redactado de forma simple y clara para que todos los involucrados comprendan lo que se espera.

#### Valor de los indicadores

Se debe asignar un valor a cada indicador o categoría y el tiempo necesario para su resolución.

IND./TAR. 1ER MARGENES	SI X	NO X	OBS
IND./TAR. 2DO ESTRUCTURA	LO HIZO X	NO HIZO	OBS
IND./TAR. 3ER ANTECEDENTES	PRESENTE	AUSENTE X	OBS
IND./TAR. 4TO DESARROLLO	CORRECTO X	INCORRECTO	OBS

#### Los *ítems*

a considerar deben ser los pasos críticos del procedimiento y se deben omitir puntos triviales.

#### Escala de Valoración

La escala de valoración de la lista de cotejo es dicotómica. Puede considerar si/no, lo hizo/no lo hizo, presente/ausente, logrado/no logrado, correcto/ incorrecto.

**Aplicación:** puede ser aplicado a documentos, actividades, procedimientos, equipos y herramientas

La lista de cotejo proporciona elementos objetivos para la retroalimentación del estudiante, lo que favorece la autoevaluación y motivación del estudiante.



## LISTA DE APRECIACIÓN

La lista de apreciación es un instrumento de evaluación que sirve para **hacer objetiva la observación del desempeño** del sujeto a evaluar. Sirve para evaluar conocimientos, habilidades de pensamiento, habilidades psicomotrices, **procedimientos que pueden ser claramente divididos, productos terminados y actitudes.**

01

Está conformada por un conjunto de afirmaciones y los grados de adquisición, en uno de las cuales se ubica el desempeño del cursante.



02

Establece el grado en el que se presenta el rasgo que se desea evaluar, desde su ausencia hasta el máximo desempeño



03

Los grados de desempeño se expresan en escalas, las cuales pueden ser conceptuales, numéricas o porcentuales, gráficas o descriptivas.



04

Las escalas de valoran el desempeño estas escalas deben tener instrucciones para explicar el nivel de desempeño que representa cada número. Pueden ser escalas numéricas, graficas o descriptivas.





**Finalidad**

Definir claramente los aspecto observables que se desean evaluar.

**Claridad del desempeño**

Incluir los aspectos esenciales que debe tener un desempeño o producto satisfactorio.

**Escala liker**

Iniciar por determinar los dos extremos y posteriormente asignar los rango intermedios de desempeño.

**Criterios de evaluación**

Identificar los criterios de evaluación, es decir, los aspectos que debe tener en cuenta el docente en relación al desempeño esperado

**Ejemplo de detalle de valoración**

- 5. Excelente, cumple todos los estándares
- 4. Muy bien, cumple la mayoría de los estándares
- 3. Bien, cumple algunos estándares
- 2. Suficiente, cumple pocos estándares
- 1. Pobre, no cumple ningún estándar
- 3 = Siempre
- 2 = Generalmente
- 1 = A veces
- 0 = Nunca

# LISTA DE APRECIACIÓN

## Pasos para su construcción

### DATOS GENERALES

#### TÍTULO

Institución/programa/asignatura/competencia/desempeño a medir con elementos que implica un producto satisfactorio/cursante-s/fecha

IND./TAR.	EXCELENTE Cumple 5 estándares	MUY BUENO Cumple 4 estándares	BUENO Cumple 3 estándares	REGULAR Cumple 2 estándares	INSUFICIENTE Cumple menos de 2 estándares
	X				
			X		
				X	
		X			
					X
	X				

Los aseveraciones o indicadores Cada aseveración debe evaluar un solo aspecto del desempeño, estas ordenadas secuencialmente.

**Escala de Valoración**

La escala puede incluir tres, cinco, siete o cualquier número de conceptos; se recomienda que sean números impares

**Aplicación:** Incluir instrucciones precisas para el evaluador y el tiempo asignado para su resolución.

Las ventajas de utilizar una lista de apreciación es que permite **focalizar la atención sobre el desempeño** del cursante, aporta una perspectiva analítica de las secuencias procedimentales, **permite ponderar aspectos actitudinales** y fundamenta una retroalimentación objetiva al estudiante.



## RUBRICA

La rúbrica es un instrumento de evaluación que **permite evaluar prácticamente cualquier tarea** y que se puede aplicar en todos los niveles educativos.

01

La rúbrica disminuye la subjetividad al momento de observar el desempeño de los Cursantes



02

La rúbrica establece una relación entre un objeto cualitativo (texto) y un objeto cuantitativo (unidades)



03

Facilita la flexibilidad de indicadores a evaluarse según el procedimiento que se quiere evaluar



04

La principal limitación en el uso de la rúbrica son los grupos muy numerosos, ya que esto disminuye la calidad de la evaluación





## RUBRICAS

### Pasos para su construcción

#### DATOS GENERALES

##### TÍTULO

Institución/programa/asignatura/competencia/desempeño a medir con **elementos que implica un producto satisfactorio/cursante-s/fecha**

IND./TAR. 1ER MARGENES	EXCELENTE 100	MUY BUENO 90	BUENO Cumple 3 estándares	REGULAR Cumple 2 estándares	INSUFICIENTE Cumple menos de 2 estándares
<b>Problema</b>	<b>El OOC formula un problema de Estado Mayor siguiendo los pasos establecidos</b>				
Análisis a la mejor solución		El análisis no establece claridad de factibilidad			

#### *Finalidad*

Definir claramente los desempeños, conceptualizarlos para tener indicadores verificables

#### *Claridad*

El docente define la lista de apreciación, las actividades, la secuencia de realización y la valoración correcta, es decir cuando se establece que la tarea esta bien hecha.

#### *Criterios de evaluación*

A diferencia de la lista de apreciación, la Rubrica describe los criterios de evaluación de manera escrita, mientras que la lista de apreciación se enfoca en la frecuencia con la que se presenta una actitud.

Las aseveraciones o indicadores  
Cada aseveración debe evaluar un solo aspecto del desempeño, estas ordenadas secuencialmente.

#### *Escala de Valoración*

La escala puede incluir tres, cinco, siete o cualquier número de conceptos; se recomienda que sean números impares

**Aplicación:** Incluir instrucciones precisas para el evaluador y el tiempo asignado para su resolución.

La rúbrica es un instrumento valioso para la **evaluación continua y formativa**, ya que permite la retroalimentación inmediata al comparar rápidamente los resultados del alumno con los estándares previamente establecidos, **identificando las áreas en las que no se ha alcanzado el desempeño requerido, y valorando el progreso del alumno a través del tiempo.**



**GRACIAS**



**FUERZA AEREA BOLIVIANA  
ESCUELA DE COMANDO Y ESTADO MAYOR  
AÉREO  
BOLIVIA**

## HOJA DE EVALUACIÓN Lista de Cotejos - Tipo Semáforo

**PROGRAMA:** DIPLOMADO DE COMANDO DE ESCUADRÓN AÉREO  
**ASIGNATURA:** ESTADO MAYOR AÉREO I  
**DOCENTE:**  
**ÁREA:** PRIMERA  
**COMPETENCIA:** El Oficial Cursante comprende los conceptos básicos de la guía y sus pasos para la solución de Problemas Militares No Operativos y principios fundamentales dentro del Estado Mayor, articula relaciones entre los componentes del método teórico de Estado Mayor, disciplina sus tiempos que le permiten conocer e interpretar los conceptos teóricos básicos de la materia de Estado Mayor I y propone alternativas de solución a Problemas Militares No Operativos.

**DESEMPEÑO:** Redacta un Problema de Estado Mayor, siguiendo los 5 pasos y 4 componentes metodológicamente establecidos

**ACTIVIDAD:** Presentación de trabajo escrito  
**TIPO DE EVALUACIÓN:** DIAGNÓSTICA- **FORMATIVA** -SUMATIVA  
**FECHA:** 05 DE MARZO DE 2025  
**GRADO Y NOMBRE DEL OOC** Cap....

Nº	PRESENTE			
	AUSENCE			
	REQUIERE ORIENTACIÓN INMEDIATA			
	<b>PASOS PARA LA REDACCIÓN DEL PROBLEMA DE ESTADO MAYOR I</b>			
1	X			1er paso: PROBLEMA
2	x			2do paso: ANÁLISIS DEL PROBLEMA
3		x		3ro paso: SITUACIÓN
4		x	x	4to paso: SOLUCIÓN
5	x			5to paso: ACCIONES RECOMENDADAS

Nº	LO HIZO			
	NO LO HIZO			
	REQUIERE ORIENTACIÓN INMEDIATA			
	<b>COMPONENTES DE LA REDACCIÓN DEL PROBLEMA DE ESTADO MAYOR I</b>			
1		X	x	La redacción del problema contiene el Qué?
2	X			La redacción del problema contiene el Cuándo?

- |   |   |  |   |   |
|---|---|--|---|---|
| 3 | X |  |   | La redacción del problema contiene el Dónde?    |
| 4 |   |  | X | La redacción del problema contiene el Para qué? |



Profesorado. Revista de Currículum y  
Formación de Profesorado

ISSN: 1138-414X

mgallego@ugr.es

Universidad de Granada

España

Cano García, M<sup>a</sup> Elena

La evaluación por competencias en la educación superior

Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, núm. 3, 2008, pp. 1-16

Universidad de Granada

Granada, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## La evaluación por competencias en la educación superior<sup>1</sup>

Competences assessment in higher education

M<sup>a</sup> Elena **Cano García**

*Universitat de Barcelona*

*E-mail: [ecano@ub.edu](mailto:ecano@ub.edu)*

### **Resumen:**

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el presente artículo plantea la necesidad de generar un cambio en los procesos evaluativos, y no sólo en los diseños o en las propuestas metodológicas, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales de cada titulación. Para ello se parte de la conceptualización de las competencias, se analizan las implicaciones que este nuevo enfoque genera sobre el trabajo del profesorado en general y sobre la docencia en particular y se señalan las características que debiera tener una evaluación de los aprendizajes por competencias.

**Palabras clave:** Competencias, evaluación, educación superior.

### **Abstract:**

In the EEES, the present article raises the need to generate a change in the assessment processes, and not only in the designs or in the methodological proposals, to emphasize the development of the competences. For it, we split of the conceptualization of the competences, we analyze the implications that this new approach generates on the work of the professorship in general and on the teaching especially and we distinguish the characteristics that an evaluation of the learnings must have to be a real competences assessment.

**Key words:** Competences, assessment, higher education.

\* \* \* \* \*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva aparejados cambios diversos y profundos. Un primer cambio hace referencia a

---

*Recibido: 01/08/2008*

*Aceptado: 15/12/2008*

las titulaciones. Pasan a diseñarse de modo que permitan armonizar los títulos y de modo que den respuesta a las necesidades actuales (y, a ser posible, futuras). Otro de los cambios centrales es la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y más concretamente en los resultados de aprendizaje expresados en términos de competencias. Algunas titulaciones (por ejemplo, todas aquellas que han sido titulaciones piloto) han avanzado en los diseños por competencias y han estimulado cambios metodológicos. Sin embargo no todas han previsto un sistema de evaluación por competencias. La evaluación queda, de nuevo, relegada a un segundo plano, desgajada de los procesos de enseñanza-aprendizaje, asilada... Esta inquietud nos lleva a trabajar<sup>2</sup> sobre la necesidad de revisar los sistemas de evaluación por competencias para que el cambio propuesto sea real y efectivo. Ése es, pues, el objeto del presente documento.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LOS DISEÑOS POR COMPETENCIAS

Vamos a articular los motivos que justifican los diseños por competencias en torno a tres ejes:

En primer lugar nos hallamos inmersos en la *sociedad del conocimiento*. Estamos rodeados de información. Ésta se crea rápidamente y queda obsoleta también rápidamente. En los últimos años ha crecido exponencialmente la información que circula por la red. De hecho, lo importante no es la información, sino el conocimiento. Alfons Cornella (s/f) alerta de los riesgos de la "intoxicación", es decir, de un exceso de información que no podemos digerir y acaba por sobrepasarnos e "intoxicarnos". Por ello más que conocer ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en un cierto tiempo, se hace necesario ser capaz de buscar la información pertinente a cada momento, ser capaz de seleccionarla (de entre un abanico vastísimo de posibilidades), ser capaz de procesarla, tratarla, interpretarla y apropiarse de ella para generar el conocimiento necesario que nos permita resolver las situaciones que se nos presenten. Eso es precisamente lo que pretenden los diseños por *competencias*: que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupemos el mismo puesto de trabajo toda la vida. Quizá no desempeñemos ni siquiera la misma profesión. Necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible.

En segundo lugar, y ligado al cambio acelerado del saber, hallamos la *complejidad*: el conocimiento es cada vez más complejo, obedeciendo a una lógica posmoderna que nos cuesta articular porque equiparamos complejidad y complicación. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los

---

<sup>2</sup> Este interés nos llevó a solicitar un proyecto de investigación, actualmente en curso, sobre "Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos" (Referencia SEJ2007-65786/EDUC).

saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que, como sugiere Morin (2001), supere la superespecialización y el reduccionismo que aísla y separa. Las *competencias* constituyen una clara apuesta en esta línea, proponiendo la movilización de conocimientos y su combinación pertinente para responder a situaciones en contextos diversos.

En tercer lugar, se hace cada vez más necesaria una *formación integral* que permita a las personas enfrentarse a una sociedad incierta (sociedad red y primacía NTIC pero con riesgo de brecha digital; sociedad globalizada pero con fuerte aumento de totalitarismos y fundamentalismos; sociedad del bienestar pero con riesgo de un creciente consumismo compulsivo, etc.). Las propuestas por *competencias* incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes. Ya hace más de una década que Gardner (1994) nos mostró la importancia de tener presentes las inteligencias múltiples. En este sentido, con los diseños por competencias tienen cabida en la formación inteligencias no estrictamente cognitivas, como la inteligencia emocional, que pueden ayudarnos a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarnos a realidades cambiantes.

### 3. CONCEPTO DE COMPETENCIA. CARACTERIZACIÓN Y TIPOLOGÍA

Podemos concebir las competencias desde diversos –y dispares- puntos de vista. A modo de ejemplo, recogemos unas cuantas definiciones, de las muchas que podemos encontrar:

- Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandando 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 (Perrenoud, 2004)
- Capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. Las competencias son el conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en la acción adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares (OIT, 2000).
- Repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada (Levy-Leboyer, 1996).
- Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación) (Lasnier, 2000).

- Saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente (Fernández, 2005)
- Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas, imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo (RD 797/1995 del Ministerio de trabajo y Seguridad Social para establecer las directrices sobre certificados de profesionalidad).
- Posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede revisar los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunke, 1994)
- Las competencias profesionales definen el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer. El concepto de competencia engloba no sólo las capacidades requeridas para el ejercicio de una actividad profesional sino también un conjunto de comportamientos, facultad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información, etc., considerados necesarios para el pleno desempeño de la ocupación (INEM, 1996)
- 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 (Prieto, 2002).
- Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas las situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional (Kane, 1992).
- Capacidad para desarrollar con éxito una acción determinada, que se adquiere a través del aprendizaje (Kellerman, 2001).
- Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintivos: 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 (Roe, 2002).
- Representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa o cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo (González y Wagenaar, 2003).
- Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes (Stephenson y Yorke, 1998).

- Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (proyecto Definición y Selección de Competencias, - DeSeCo- de la OCDE, 2002).
- Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente (Collis, 2007).
- Implica tener una habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad (Weinert, 2001).
- Capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar (Mateo, 2007: 520).

Como vemos, se trata de formas de entender las competencias de forma diversa. En última instancia, podríamos situar estas definiciones entre dos polos, como sugiere Le Boterf (2000):

Polo . . . . .	Polo
Paradigma positivista	Paradigma interpretativo
Concepción técnica	Concepción holística
Taylorismo, fordismo.	Trabajo complejo que no se resuelve con un algoritmo o protocolo sino que exige iniciativa, transferencia, innovación.
Prescripción cerrada: Ejecución de tareas simples según estándares prescritos.	Acto complejo
De corte conductual	De corte cognitivo
Ligada a la cualificación profesional y al desempeño de tareas concretas en puestos laborales	Ligada al desarrollo profesional y personal más allá de puestos de trabajo concretos
Concebida como conjunto de destrezas para realizar una función productiva	Concebida como "saber actuar". Demanda reflexión teórica, tener presente el propósito y las consecuencias o impactos.

Fuente: *Elaboración propia.*

Obviamente, apostamos por la segunda perspectiva. Le Boterf (2000) nos previene contra una definición débil de las competencias ("suma" de conocimientos de saber hacer o saber estar o como la "aplicación" de conocimientos teóricos o prácticos) y nos recuerda que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, no está hecha de migajas de saber hacer, sino que es un *saber combinatorio* y que no se transmite sino que el centro de la competencia es el sujeto-aprendiz que construye la competencia a partir de la secuencia de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. El profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias Para Le Boterf (2000) la persona competente es la que sabe construir saberes

competentes para *gestionar situaciones* profesionales que cada vez son más complejas.

Así pues, en la línea de Perrenoud (2004a, 2004b), entendemos las capacidades en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, más rica y profunda y que supone entender las competencias como capacidades muy amplias, que implican elegir y movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, acceso documental, especialistas,...) y realizar con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación).

En este sentido, rescatamos tres elementos que caracterizan a las competencias, tal y como las concebimos, y que nos pueden aproximar a su comprensión:

- a) *Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero... van más allá:* El hecho de acumular conocimientos no implica ser competente necesariamente. El mero sumatorio de saberes y capacidades no nos lleva a la competencia. 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 (desestimando otros conocimientos que se tienen pero que no nos ayudan en aquel contexto) para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
- b) *Se vinculan a rasgos de personalidad pero... se aprenden:* El hecho de poseer de forma innata ciertas inteligencias es un buen punto de partida pero no me garantiza ser competente. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Se puede ser competente hoy y dejarlo de ser mañana o serlo en un contexto y dejarlo de ser en otro contexto que no me resulta conocido. Las competencias tiene, pues, un carácter recurrente y de crecimiento continuo. Nunca se "es" competente para siempre.
- c) *Toman sentido en la acción pero... con reflexión:* El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica que supongan 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.

#### **4. IMPLICACIONES DE LOS DISEÑOS POR COMPETENCIAS**

Esta visión posee indudables implicaciones, tanto organizativas como docentes.

En primer lugar, a nivel organizativo, el documento "Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias" (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), ya señala que para conseguir dicha renovación han de darse una serie de medidas institucionales de impulso (información, motivación,

sensibilización), formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes,...). Estas medidas que superan la voluntad o campo de acción del profesorado son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales, se hallan la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. Así pues, se requieren cambios en las políticas y estructuras de las instituciones universitarias.

En segundo lugar, a nivel docente, en tanto que la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del alumno para construir su conocimiento, esto nos obliga a un cambio cultural que pasa por...

- Revisar el modo en que entendemos nuestra función docente.
- Pasar de transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento.
- Pensar tanto en el "qué" queremos que aprendan los alumnos como en el "cómo" creemos que pueden aprenderlo (y, por supuesto, en el "para qué").
- Reducir sesiones presenciales dedicadas al conocimiento conceptual sobre el que tradicionalmente pivotaban muchas asignaturas para buscar vías de apropiación del mismo a partir de trabajo autónomo (permitiendo así que las sesiones presenciales se dediquen al aprendizaje cooperativo, al debate, a la construcción de conocimiento).

Nada de esto es nuevo: ya veníamos trabajando en esta línea, por lo que hemos de partir de rescatar aquello que ya hacíamos y que nos sirve y darle una dimensión colectiva, buscando con los compañeros sinergias que lleven a diseños curriculares más coherentes y sostenibles, tanto para nosotros como en términos de carga de trabajo que suponen para el alumnado. Quizá lo verdaderamente nuevo sea un cambio de mirada: pasar de los planes de estudio contruidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos (que llevaban a que el alumno, al finalizar sus estudios, hubiera atesorado una cantidad de conocimientos, a veces inconexos y a veces poco significativos) a los diseños curriculares que parten del perfil de graduado que deseamos. Este perfil (que no debe de ser sólo profesional) es el que nos compromete a todos y cada uno de nosotros como profesores y se trata de desagregar las competencias que caracterizan ese perfil, de modo que pensemos conjuntamente cómo podemos contribuir desde cada materia (y, finalmente, si procede, desde cada asignatura) a que el alumnado desarrolle dichas competencias. Por lo tanto, desde el conocimiento de cada asignatura (en la base de la competencia se halla el conocimiento!) se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas. Para ello...

- Hay que ser cuidadoso en el diseño de dichas competencias (se puede partir del libro blanco elaborado para el grado, pero también se hacen necesarios otros documentos como las competencias transversales por

las que cada universidad haya apostado o estudios y análisis que se hayan realizado para ese contexto y que ayuden a perfilar el egresado que se desea formar). A partir de estos documentos sería interesante seleccionar pocas competencias, tanto específicas como transversales, pero muy relevantes.

- Hay que ser conscientes de que no todas las asignaturas trabajarán todas las competencias, por lo tanto, que cada materia o, si procede, asignatura se comprometa a ofrecer oportunidades de desarrollo únicamente de aquellas que, por la lógica de su disciplina, por la metodología que utiliza, por su situación en el plan de estudios,... puede realmente trabajar.
- Hay que asegurar que cada competencia es promovida desde diferentes cursos y campos de conocimiento, diseñando una suerte de escala en la progresión de dicha competencia, estableciendo niveles de competencias. Para ello puedo utilizar rúbricas o matrices de valoración y pensar qué nivel de la escala de la rúbrica sería deseable que los alumnos alcanzasen en un curso inicial y qué otro nivel, más elevado, deberían mostrar al finalizar sus estudios.
- A la vez, si la titulación posee itinerarios o "especialidades", hay que velar por asegurar que las competencias más definitorias de ese itinerario sean especialmente trabajadas desde las asignaturas que lo conforman.

## 5. IMPLICACIONES DE LOS DISEÑOS POR COMPETENCIAS EN EL ROL DEL PROFESORADO

Trabajar por competencias nos obliga a revisar nuestras propias competencias. Debemos mejorar nuestros conocimientos, capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos.

Por una parte, respecto a la *planificación*, puede que cada universidad ofrezca sus propios modelos para la elaboración de los planes docentes<sup>3</sup>. A la vez, disponemos ya de numerosos ejemplos (Bernal, 2006; Zabalza, 2004; Yáñez y Villardón 2006; Zabalza, 2007) que nos pueden ayudar a una planificación por competencias. Sin embargo, más allá de los instrumentos para lograr esta planificación se requiere un cambio cultural que supere la fragmentación disciplinar y que permita una integración de saberes y una planificación conjunta.

Por otra parte, respecto al cambio de *metodologías*, algunas universidades poseen sus propias guías metodológicas (por ejemplo, la URV<sup>4</sup>)

---

<sup>3</sup> Por ejemplo: Universitat de Barcelona (2006). *Normes reguladores dels plans docents de les assignatures per als ensenyaments de la Universitat de Barcelona segons les directrius de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Universitat de Barcelona. Disponible a: [http://www.ub.edu/comint/projdocent/docs/normes\\_reguladores.pdf](http://www.ub.edu/comint/projdocent/docs/normes_reguladores.pdf)

<sup>4</sup> Universitat Rovira i Virgili (s/d). *Guia de metodologies docents*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Disponible a: <http://www.sre.urv.es/web/pled/modules/pla/gmd.pdf>

que nos ayudan a conocer las posibilidades de las diversas propuestas metodológicas. Sin embargo, más allá de conocerlas (para lo cual nos puede servir la aportación de Fernández, s/f) y de tener destrezas para ponerlas en práctica, para ser realmente competentes en este campo deberemos tener también una actitud proclive al aprendizaje activo por parte del alumnado (Imbernon y Medina, 2005; Prieto, 2008) y asumir la transición de nuestro rol de instructores (aunque quizá ningún profesor ha sido nunca simplemente instructor) a nuestro rol de facilitadores de aprendizajes. Trabajar por proyectos, con simulaciones, casos, PBL (Aprendizaje Basado en Problemas), aprendizaje cooperativo, introduciendo portafolios, wikis, blogs, prácticas de diversos tipos, mini-congresos o simposios,... no es, en definitiva, nada nuevo. Se trata no sólo de pensar qué conocimientos "conceptuales" aprehenden los alumnos con estas actividades sino cómo los aprenden y de ensayar, en lo posible, propuestas que tengan una dimensión colectiva (que no nos lleven a fragmentar el aprendizaje a partir de un sumatorio de pequeñas tareas múltiples para cada asignatura, cosa que desvirtuaría el sentido de una propuesta de aprendizaje significativo y, a la vez, daría la sensación de parcelación y, posiblemente, de desproporción, al alumnado.

Respecto a la tutorización del alumnado, la selección y creación de materiales didácticos, el uso de recursos tecnológicos al servicio del aprendizaje,... nuestro papel también incrementará.

Finalmente, respecto a la evaluación nuestra actividad –y nuestra cultura- deberá ser decididamente diferente. Este es el aspecto que, en ocasiones, queda más descuidado y que, por tanto, vamos a abordar en el siguiente punto con mayor detalle.

## 6. LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: EL ELEMENTO CLAVE

Para abordar la evaluación por competencias, deseamos hacer referencia a un doble marco: la concepción de evaluación y la concepción de competencia que ya hemos abordado anteriormente.

En primer lugar, respecto a la evaluación en la educación superior, tomamos como puntos de partida las siguientes consideraciones

- La evaluación se halla en la "encrucijada" didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es *causa* de los aprendizajes. En palabras de Miller, la evaluación orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje. Barberá (1999), Allen (2000), McDonald et al. (2000) Dochy et al. (2002) o Bain (2006) nos han ayudado a entender que la evaluación no puede limitarse a la calificación (sino que ésta es un subconjunto de la evaluación); no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información (sino que se deben de evaluar habilidades cognitivas de orden superior) y que no puede limitarse a pruebas de "lápiz y papel", sino que se requieren instrumentos complejos y variados.

- La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertas competencias, sino para promoverlas en todos los estudiantes. Esta dimensión *formativa* formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke(2003) y Kaftan et al. (2006).
- La evaluación por competencias nos obliga a utilizar una *diversidad de instrumentos* y a implicar a diferentes *agentes*. Tenemos que tomar muestras de las ejecuciones de los alumnos y utilizar la observación como estrategia de recogida de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360º), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. En este sentido, autores como McDonald et al (2000), Stephen y Smith (2003), Scallon (2004), Gerard (2005), Laurier (2005), De Ketele (2006) o Gerard y Bief (2008) han realizado un análisis de lo que son los diseños por competencias y de lo que implica la evaluación por competencias.
- La evaluación ha de ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el PBL,... llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias. Los trabajos de Segers y Dochy (2001) o de Gijbels et al. (2005) han resultado muy ilustrativos en este punto.
- La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de *autorregulación*, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Life Long Learning) y, constituye en sí mismo, una competencia clave.

En segundo lugar, respecto a lo que entendemos por competencia, de las múltiples definiciones aportadas podemos extraer los elementos más reiterativos. Una competencia implica...

1. Integrar conocimientos: ser competente supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes,... sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
2. Realizar ejecuciones: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica.
3. Actuar de forma contextual: no se es competente "en abstracto" sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de

- conocimientos necesito emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).
4. Aprender constantemente: la competencia se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.
  5. Actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

Si nos preguntamos por las consecuencias que los diseños por competencias tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, sobre los procesos de evaluación, podemos sintetizar estas implicaciones en la tabla siguiente:

El concepto competencias implica...	Consecuencias para la e-a y la evaluación	Posibles instrumentos
1. INTEGRAR conocimientos, habilidades y actitudes	Oportunidades de exhibir esta integración	Proyecto final Practicum
2. Realizar EJECUCIONES	Evaluar ejecuciones (performance-based assessment)	Tablas de observación (check-list, escalas,...)
3. Actuar de forma CONTEXTUAL	Evaluar el conocimiento de cuándo y cómo aplicar los conocimientos disponibles	Simulaciones
4. Entenderlo de forma DINÁMICA (no “se es” o “no se es”)	Evaluar el desarrollo	Rúbricas Evaluación a lo largo del tiempo (diagnóstica)
5. Actuar con AUTONOMÍA, corresponsabilizándose del aprendizaje (LLL)	Evaluar la capacidad de autorreflexión	Portafolios Mecanismos autorregulación

Veamos estas implicaciones de modo separado:

1. La integración de conocimientos puede hacerse de modo especialmente interesante en los proyectos finales o en las experiencias de prácticum o prácticas externas (de titulación). El *practicum* constituye un escenario privilegiado para que el alumnado integre y aplique conocimientos (Tejada, 2005), aunque debemos estar atentos para que no suponga la reproducción de roles estereotipados y mecánicos, como alerta Pérez Gómez (2007). En este marco se pueden aplicar modelos de evaluación de 360 grados, donde se combina la autoevaluación con la evaluación

- del supervisor, del tutor, de los compañeros e incluso, si procede de los usuarios que reciben las consecuencias de la actuación del estudiante en prácticas. Sin embargo, tampoco podemos "dejar recaer" la evaluación de competencias en esos marcos puesto que si ésta resultase no ser satisfactoria, ¿qué medidas deberían tomarse para garantizar que ese alumno las adquiriera? Al ser períodos de final de estudios no nos deja margen para la evaluación formativa a lo largo del grado.
2. Las *ejecuciones* deberán evaluarse, en su proceso y como producto. Por ello la observación, acompañada tanto de registros cerrados (listas de control, escalas de valoración, rúbricas) como de registros abiertos (diarios, registros anecdóticos, registros observacionales sistemáticos) (Padilla, 2002), puede ser una estrategia de recogida de información indispensable para la evaluación de ciertas competencias. Es decir:

*La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizándolo conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas, pertenecientes a la familia de situaciones definida por la competencia, que necesitará por parte del alumno, asimismo, una producción compleja para resolver la situación, puesto que necesita conocimiento, actitudes, pensamiento metacognitivo y estratégico (Bolívar, 2008, 184).*

3. El hecho de que la competencia sea *contextual*, implica que se promuevan resoluciones en diversos contextos (Villardón, 2006). Las empresas simuladas, las simulaciones con la ayuda de la tecnología (e incluso, en algunos casos, con la ayuda de actores), la resolución de casos, el aprendizaje por resolución de problemas,... pueden ubicarnos en escenarios diferentes y ayudarnos a proyectar nuestros conocimientos y a mostrar, en consecuencia, nuestro grado de competencia.
4. La competencia está en constante evolución, *se actualiza constantemente*. Lo que importa es, pues, progresar en su desarrollo. Habrá personas que, por su capacidad innata o por su experiencia laboral o personal ya posean ciertas competencias en mayor grado. Quizá un reto que tengamos las universidades sea el de acreditar las competencias adquiridas por vías no académicas, como ya sucede en otros países. Por ello las *evaluaciones diagnósticas* toman gran importancia en la evaluación por competencias. Hasta el momento quizá hayamos practicado poco la evaluación diagnóstica y, si lo hemos hecho, probablemente hayamos intentado averiguar los conocimientos previos del alumnado y/o sus expectativas sobre la materia. Como la evaluación de competencias es difícil que pueda evaluarse únicamente con pruebas escritas (requeriría observación, toma de muestras de ejecuciones del alumnado,...), quizá la evaluación diagnóstica deba hacerse, sobre todo, a través de procesos de autoevaluación (Brown y Glasner, 2003).
5. La competencia requiere actuar con criterio, revisando los procesos a cada paso y mejorando constantemente nuestro trabajo. A lo largo de la vida necesitaremos aprender (y desaprender) constantemente. Para ello,

por una parte, necesitaremos la capacidad de *gestionar la información* (competencia que interacciona muy directamente con la competencia digital). Gestionar la información pasa por reconocer que necesitamos dicha información, por disponer de estrategias para localizarla, por extraerla, por organizarla y evaluarla. No es una mera capacidad instrumental, es "tener criterio" para, según la finalidad y el contexto, aplicar los conocimientos para buscar y aplicar la información que deseamos. Pero más allá de la información, *aprender a aprender* es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía (Martín y Moreno, 2007). Esta capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje, tratada sobradamente por Boekaerts et al. (2000), nos lleva a reflexionar cuál puede ser nuestro rol como profesores, que podemos desagregar en dos tareas principalmente:

- Por una parte, tendremos que articular mecanismos de *feed-back* valioso (Nicol y MacFarnale-Dick, 2006) que ayude a nuestros alumnos a aprender.
- Por otra parte, tendremos que establecer mecanismos y estrategias que ayuden al alumnado a este proceso de *tomar conciencia* de qué aprende y cómo lo hace. Establecer procesos de autoevaluación, de evaluación entre iguales (López, 2007), narrar sus principales aprendizajes, llevar un diario, tener que verbalizar sus principales dificultades, levantar actas de las sesiones de trabajo, trabajar con cuestionarios KPSI y retomarlos al final de cada unidad didáctica, establecer relaciones entre las actividades y los objetivos de la asignatura, o elaborar portafolios (Giné, 2007) pueden ser algunas propuestas que mejoren esta capacidad de *autorregulación*.

## 7. A MODO DE EPÍLOGO

Los diseños por competencias, en el marco del proceso de Bolonia, consituyen un tema controvertido. Para algunas personas esta nueva concepción pone en peligro los conocimientos; para otras es una "moda"; para otras es simplemente una nueva terminología, una apariencia o "fachada" diferente de los planes de estudio para que, en la realidad, no cambie nada y 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 hemos formado personas competentes. Se trata de una nueva lógica, de una nueva mirada, donde los currícula más que

alcanzarse a base de sumatorios de conocimientos disciplinares fragmentados se diseñan a partir del perfil holístico de ciudadano<sup>5</sup> que deseamos formar pero donde los conocimientos de cada disciplina siguen, por supuesto, manteniéndose. 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 el “cómo” se pueden aprender los contenidos (en un contexto donde la información es fácilmente accesible) y afecta a la planificación, a la metodología y a la evaluación. Se requieren nuevos marcos de trabajo, colegiados, donde tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas. Y todo ello ha de llevar aparejado un cambio en la evaluación en la línea de lo que hemos señalado anteriormente. Si cambiamos la evaluación (no sólo la instrumentación y los agentes implicados, sino su propia lógica y la finalidad al servicio de la cual la ponemos), probablemente cambiaremos todo el proceso. Pasemos de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes y busquemos que ésta logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar: que nuestros alumnos aprendan mejor y estén más preparados para afrontar el futuro.

#### Referencias Bibliográficas:

- Allen, D., Ed. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Barcelona, Paidós.
- Bain, K. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona, Edebé.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Madrid: Gedisa.
- Bernal, J.L. (2006). *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Disponible en: [http://www.unizar.es/eees/doc/pautas\\_ects.pdf](http://www.unizar.es/eees/doc/pautas_ects.pdf)
- Boekaerts, M., Pintrich, P.; Zeidner, M. (Eds.) (2000). *Handbook of self-regulation*. Nueva York: Academic Press.

---

<sup>5</sup> Existe el riesgo, del que hay que alertar, de sesgar las competencias hacia un perfil sólo profesional. En esta línea, hay quien, en los diseños por competencias, ve un discurso *técnico*, propio de una lógica positivista, según la cual priman las competencias demandadas por contextos laborales (Barnett, 2001) en detrimento de ciertas competencias tradicionalmente “académicas”; es decir, donde lo que vale es el conocimiento instrumental y, por tanto, existe el peligro de que ciertos aspectos humanistas queden desatendidos. En este sentido hay que reivindicar que el perfil de graduado integre todo tipo de competencias y que las demandas que nos llegan de la sociedad no sean sólo laborales. Por ejemplo, las experiencias de aprendizaje-servicio que algunas universidades están realizando son una buena muestra de la incorporación de la posible relación universidad-sociedad más allá de lo estrictamente laboral.

- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Brown, S., Glasner, A. (Ed.) (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid, Narcea.
- Cornella, Al. (s.f.). "Cómo sobrevivir a la infoxicación". En *Infonomia.com*, 8. Barcelona.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Ketele, J.M. (2006). Caminhos para a Avaliação de Competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 3, 135-147.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Disponible en: [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza\\_competencias\\_mario\\_miguel2\\_documento.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf)
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: Una Nueva Era de Evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 2, 13-29.
- Fernández, A. (s/d). *Nuevas metodologías docentes*. Disponible en: [www.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/nuevas\\_metodologias\\_docentes\\_doc](http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes_doc)
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.
- Gerard, F.M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes. *Actes du Colloque de l'Admee-Europe*, IUFM Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.
- Gerard, F.M., Bief (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*, Bruxelles: [De Boeck](#).
- Gijbels D., Van de Watering, G. & Dochy, F. (2005) Integrating assessment tasks in a problem-based learning environment. *Assessment and evaluation in higher education*, 30, 73-86
- Giné, N. (Coord.) (2007). *Aplicació de la carpeta d'aprenentatge a la universitat*. Barcelona: ICE UB.
- Hall, K. & Burke, W. (2003). *Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Imbernon, F. y Medina, J.L. (2005). *Metodologia participativa a l'aula universitària. La participació de l'alumnat*. Barcelona: ICE, 23-43. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/universitat/index.htm>
- Kaftan, J.; Buck, G.; Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37, 4, 44-49.
- Knight, P. (2006), *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Laurier, M.D. (2005), Évaluer les compétences : pas si simple... *Formation et Profession* (Montréal), 11 (1), 14-17.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- Legendre, M.F. (2008), La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changements en profondeur? En F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck, 27-50.
- López, M.C. (2007). *Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en universidad y su adaptación al espacio europeo de educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Marchesi, A. (2005). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- McDonald, R.; Boud, D.; Francis, J. y Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149, 41-72.

- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Nicol, D.; Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 2, 199–218.
- Padilla, M. T. (2002). Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa. Madrid, Editorial CCS.
- Pérez Gómez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En AA.VV., *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: MEC/Octaedro/FIES, 7-36.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Scallon, G. (2004). *La evaluation des apprentisages dans une approche par competences*. Québec: Ed. Du Renouveau Pédagogique.
- Segers, M. y Dochy F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26, 327-339
- Stephen, R., Smith, R., et al. (2003). Assessing Students' Performances in a Competency-based Curriculum. *Academic Medicine* 78, 1, 97-107.
- Tejada, J. (2005). *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo*. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 57-76. Disponible en: <http://www.um.es/educatio>
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabala, Z. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Disponible en: [www.usc.es/~ffarma/EEES/guia\\_prof\\_miguel\\_zabalza.doc](http://www.usc.es/~ffarma/EEES/guia_prof_miguel_zabalza.doc) o [www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF](http://www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF)
- Zabalza, M.A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Documento de trabajo. Disponible en: [http://www.uib.es/ice/cfp\\_univ/3.pdf](http://www.uib.es/ice/cfp_univ/3.pdf)

# ¿EVALUAMOS LO QUE REALMENTE IMPORTA? EL DESAFÍO DE LA EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Verónica Villarroel<sup>1</sup>,  
Daniela Bruna<sup>2</sup>

## RESUMEN

El presente ensayo propone la evaluación auténtica como una herramienta necesaria de incorporar en educación superior. Los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, que tradicionalmente se utilizan en la universidad, presentan grandes debilidades a la hora de medir el conocimiento profundo de los estudiantes. En cambio, la evaluación auténtica otorga pertinencia al vincular lo que ocurre en las aulas con la vida real y laboral, midiendo saberes en contexto. Se examinan las tres dimensiones que conforman la evaluación auténtica y que facilitan su implementación: 1) realismo, entendido como la inclusión de contextos del mundo del trabajo; 2) desafío cognitivo, que implica medir habilidades cognitivas de orden superior con las que el estudiante debe construir conocimiento; y 3) juicio evaluativo, referido a incluir procesos de retroalimentación que permitan a los estudiantes comprender e integrar en su comportamiento los criterios de buena calidad para transferirlos en otros contextos.

Conceptos clave: educación superior, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, pruebas escritas.

## **DO WE ASSESS WHAT REALLY MATTERS? THE CHALLENGE OF AUTHENTIC ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION**

### ABSTRACT

*The present essay proposes authentic assessment as a tool that is necessary to incorporate into higher education. The instruments traditionally used in universities to assess student learning are poorly adept at measuring in-depth knowledge. Conversely, authentic assessments provide relevancy, by connecting what happens in the classroom with real life, measuring knowledge in context. The three dimensions which comprise an authentic assessment, and favour its implementation, are examined: 1) realism, understood as the inclusion of working world contexts; 2) cognitive challenge, which implies measuring higher order thinking skills that require students to construct knowledge; and 3) evaluative judgement, which refers to the inclusion of feedback processes, that allow students to understand and adopt good quality standards, in order to transfer them to other contexts.*

*Key concepts: assessment for learning, authentic assessment, higher education, written tests.*

---

<sup>1</sup> Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile. Contacto: [vvillarroel@udd.cl](mailto:vvillarroel@udd.cl)

<sup>2</sup> Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile. Contacto: [dbrunaj@udd.cl](mailto:dbrunaj@udd.cl)

## Introducción

La masiva expansión de la educación superior en el mundo ha hecho que la oferta de graduados sea más amplia y, por ende, exista mayor competencia a la hora de postular a un trabajo (Brooks, Waters & Pimlott-Wilson, 2012; Davies, Mangan, Hughes & Slack, 2013; Tholen, James, Warhurst & Commander, 2016; Yeom, 2016). Esto tiene impacto en la empleabilidad, evidenciándose cierto desajuste entre las habilidades y competencias requeridas por el mundo del trabajo y las formadas en la universidad (Figuereido, Biscaia, Rocha & Teixeira, 2017).

Para convertirse en un buen profesional no solo es necesario dominar el conocimiento o las habilidades técnicas de la disciplina, también se exige el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo necesarias en el lugar de trabajo (Guzzomi, Male & Miller, 2015; Medland, 2016; Partnership for 21st Century Skills, 2010). Algunas de las competencias más requeridas por los empleadores son la capacidad de resolver problemas, pensar críticamente y comunicarse adecuadamente (Artes, Hooley & Mellors-Bourne, 2016; Kalyuga, Renkl & Pass, 2010; Oliveri & Markle, 2017). Si bien estas habilidades forman parte de los perfiles de egreso declarados en la mayoría de las carreras, no cuentan con un adecuado seguimiento de las trayectorias y logros (Morales y Zambrano, 2016).

En gran parte de las universidades, los programas de pregrado se han movido hacia un modelo basado en competencias (Knight, 2011; Manzanares y Santamaría, 2016). Aun cuando sus ventajas están relacionadas con procesos educativos más dinámicos y prácticos, que buscan la formación integral de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes al momento de su egreso (Pavié, 2011; Tobón, 2013), se ha encontrado que entre las principales dificultades de su implementación está la escasa modificación que han tenido los procesos evaluativos (Contreras, 2010; González y Hassall, 2014; Himmel, 2003). Por un lado, no hay coherencia entre las instituciones de educación superior en torno a lo que involucra la evaluación de competencias (Ampuero y Casas, 2013) y, por otro, se carece de instrumentos de evaluación coherentes y pertinentes para medir las

habilidades declaradas en los perfiles de egreso (Möller y Gómez, 2014; Morales y Zambrano, 2016).

Por su parte, las pruebas escritas son las más utilizadas en educación superior (Gitanjali, 2016; Pfund, Norcross, Hailstorks, Stamm & Christidis, 2018) y, entre ellas, las preguntas de opción múltiple son las de uso más frecuente (Ghosh, Bowles, Ranmuthugala & Brooks, 2017; Villarroel, Bruna, Bustos, Bruna y Márquez, 2018). Los defensores del uso de este tipo de pruebas afirman que reducen el plagio (Richardson, 2015), se asocian a una mayor fiabilidad y validez en la medición del aprendizaje (McColongue, 2012), además de permitir una corrección más eficiente y rápida, especialmente cuando se trabaja con grandes grupos de alumnos (McCabe & O'Connor, 2014). Sin embargo, también figuran otras razones más locales. En las universidades chilenas, existe una heterogeneidad de roles docentes (por ejemplo, investigador, instructor o roles de gestión), sin que necesariamente existan metas, derechos ni deberes claros y diferenciados asociados a ellos (Lolas, 2008). Si bien ha habido un avance en la profesionalización docente, esta es más visible en el área de investigación que en la docencia propiamente tal (Bernasconi, 2008). A pesar de la importancia que se otorga a la enseñanza en la formación de personas y profesionales, la docencia enfrenta cada vez más mayores desafíos que beneficios para quienes la ejercen. La matrícula se ha expandido significativamente, siendo más diversa la composición del estudiantado y con una gran cantidad de alumnos que conforman la primera generación de su familia en acceder a la educación superior (González, 2015). Por otra parte, existen muchos profesores con contrato de tiempo parcial realizando docencia en distintas instituciones a veces, incluso, en condiciones de precariedad laboral (Sisto, 2005). También es posible ver profesionales que, además de su trabajo tradicional, destinan algún tiempo a la docencia, sin que esta sea su rol o preocupación principal, pues constituye una segunda ocupación (Castillo, 2009). En estos casos, el tiempo disponible y destinado a pensar y a perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje es limitado.

Si bien el escenario que se describe es complejo, este artículo busca demostrar cómo el sistema de evaluación de respuesta cerrada

y descontextualizada se convierte en una inversión que no renta a futuro. Es decir, el beneficio de ahorrar tiempo en la construcción del instrumento de evaluación y en su corrección, se desvanece cuando los aprendizajes obtenidos por los estudiantes se olvidan rápidamente, lo que deriva en tener que reforzar los mismos contenidos en cursos superiores, gastando tiempo no contemplado para ello.

Se ha visto que este tipo de evaluación tradicional convierte a los estudiantes en aprendices pasivos (Altay, 2014; Struyven & Devesa, 2016) que buscan memorizar más que comprender (Flores, Veiga-Simao, Barros & Pereira, 2015), promoviendo un enfoque superficial del aprendizaje por sobre el profundo (Beyaztas & Senemoglu, 2015; Endedijk & Vermunt, 2013). Un aprendizaje profundo se relaciona con el número de conexiones de conceptos e ideas, el nivel de razonamiento y el uso de procesos de automonitoreo que los estudiantes necesitan desplegar y usar para dar una respuesta. Es decir, el nivel de profundidad del conocimiento está relacionado con la calidad del procesamiento cognitivo que un ítem requiere para ser resuelto (Webb, 2012).

¿Por qué es un problema construir pruebas escritas focalizadas en la memorización? Hay tres razones de peso. Primero, recordar representa el nivel más bajo en la evaluación del conocimiento (Gitanjali, 2016) y, aunque es cierto que los estudiantes necesitan retener conceptos, hechos o cifras, aprender no se reduce a ello. Los estudiantes requieren desarrollar e integrar habilidades para participar constructivamente en el mundo actual, resolviendo problemas donde es necesario analizar información, sintetizar hallazgos, aplicar conceptos de manera contextualizada, reflexionar críticamente acerca de lo aprendido, tomar y comunicar decisiones, e innovar y crear nuevas soluciones (O'Sullivan & Dallas, 2017; Partnership for 21st Century Skills, 2010; Tucker, 2014). Segundo, cuando los estudiantes memorizan mecánicamente los contenidos para rendir una prueba, existe una mayor probabilidad de olvidarlos rápidamente (Rawson, Dunlosky & Sciarтели, 2013). Por el contrario, cuando deben usar habilidades cognitivas de orden superior para responder una prueba, los estudiantes obtienen una comprensión más profunda del conocimiento (Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014),

mostrando un recuerdo más estable de lo aprendido a lo largo del tiempo (Rawson, et al., 2013).

Junto con estos dos argumentos, es importante destacar un tercero que es central: el impacto de la evaluación en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los profesores (Bosco & Ferns, 2014; Kearney, Perkins & Kennedy-Clark, 2015) debido al efecto colateral del proceso evaluativo (backwash effect, en inglés) (Boud, 2007; 2010; Watkins, Dahlin & Ekholm, 2005). En el caso de los estudiantes, la evaluación les informa lo que es importante aprender y cómo hacerlo, modelando y consolidando el uso de las habilidades cognitivas (Bloxham, den Outer, Hudson & Price, 2016; Vu & Dall'Alba, 2014). Si un examen solo mide habilidades memorísticas, el alumno concluirá que aprender es repetir información; en cambio, si la prueba solicita aplicar lo aprendido para resolver algún problema, entenderá que aprender es hacer uso del conocimiento para construir algo nuevo. Por estos motivos, mejorar la evaluación es una manera de impactar en la calidad y profundidad del aprendizaje de los alumnos (Ashford-Rowe, Herrington & Brown, 2014; Edström, 2008; Syafei, 2012).

En el caso de los profesores, las investigaciones han mostrado que, al introducir cambios en la forma de evaluar, implícita e indirectamente se impacta en la enseñanza (Boud, 2007; Boud & Molloy, 2013). Cuando el docente implementa evaluaciones para el aprendizaje, motivando la construcción de conocimiento, comienza también a cambiar su enfoque hacia la enseñanza del aprendizaje profundo, usando para ello prácticas problematizadoras donde los estudiantes tienen un rol más activo (Biggs & Tang, 2011).

Por lo tanto, uno de los mayores desafíos de la educación superior es aplicar métodos de evaluación pertinentes que permitan medir lo que los estudiantes pueden hacer con el conocimiento de lo que han aprendido de manera contextualizada, respondiendo al perfil de egreso comprometido y a las necesidades del mundo del trabajo (Nicholson Perry, Donovan, Knight & Shires, 2017; Oliveri & Markle, 2017). La evaluación auténtica permite hacerlo.

## ¿Por qué evaluación auténtica?

La evaluación auténtica permite relacionar lo que ocurre en la sala de clases con situaciones de la vida diaria y profesional, creando un vínculo entre lo que se aprende y su uso para la resolución de problemas cotidianos (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004; Neely & Tucker, 2012). También involucra a los estudiantes con problemas o preguntas importantes que resultan valiosos más allá del aula. En este sentido, las tareas de evaluación son réplicas o analogías de problemas del mundo externo y pretenden que los estudiantes usen el conocimiento para mostrar desempeños efectivos y creativos través de su aplicación en problemas auténticos (Herrington & Kervin, 2007; Kearney, 2013; Saye, 2013).

Son tres las dimensiones que constituyen el núcleo de la evaluación auténtica: realismo, desafío cognitivo y juicio evaluativo. El realismo se refiere a contextualizar y ubicar la evaluación en función de problemas profesionales o de la vida diaria, de modo que los estudiantes utilicen lo que han aprendido para ofrecer una respuesta o solución que les permita valorar el conocimiento como un medio para comprender y transformar el mundo en el que viven. El desafío cognitivo se refiere a la necesidad de que la evaluación mida habilidades cognitivas de orden superior, movilizándolo al estudiante para utilizar y transferir el conocimiento. Finalmente, como la evaluación auténtica está vinculada con el mundo del trabajo, busca que los estudiantes desarrollen e incorporen criterios de calidad que les permitan juzgar, objetivamente, su propio trabajo y el de sus pares, reflexionando acerca de las mejoras que puedan tener. De esta forma, logran la autonomía para monitorear y regular su proceso de aprendizaje (Villaruel, Bloxham, Bruna, Bruna & Herrera-Seda, 2018).

En relación con sus beneficios, los estudios señalan que la evaluación auténtica impacta en la calidad y en la profundidad del aprendizaje logrado por el estudiante (Dochy & McDowell, 1997) y en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior (Ashford-Rowe, et al., 2014; Koçyiğit & Zembat, 2013). Asimismo, apoya el desarrollo en ellos de una confianza personal

(Martínez, O'Brien, Roberts & Whyte, 2018) y los prepara para la autonomía (Carter, Sidebotham, Crreedy, Fenwick & Gamble, 2015; Raymond, Homer, Smith & Gray, 2012). Además, mejora el compromiso académico (Kearney & Perkins, 2014), la motivación para el proceso de aprendizaje (Nicol, Thompson & Breslin, 2014), la capacidad de autorregulación (Ling Lau, 2013), y la metacognición y la autorreflexión del estudiante (Vanaki & Memarian, 2009). A continuación, se describirán los tres ámbitos característicos de la evaluación auténtica: realismo, desafío cognitivo y juicio evaluativo.

## La evaluación auténtica simula contextos realistas y problematizadores

En la evaluación auténtica, la validez y pertinencia de lo que se mide es fundamental. Para facilitar la selección de lo que se va a evaluar, se propone revisar tres fuentes: el perfil de egreso, los resultados de aprendizaje del curso y los requerimientos del mundo del trabajo para esa disciplina. Estos tres elementos permiten aprehender lo nuclear de la asignatura, aportando pertinencia a la evaluación a partir de la reflexión en torno a tres preguntas:

- ¿cómo se conecta y contribuye esta asignatura con las competencias del perfil de egreso en esta carrera?
- ¿qué serán capaces de hacer los estudiantes al final del curso?, y
- ¿las capacidades adquiridas en el curso permiten a los graduados responder a las tareas o funciones que necesita la profesión? (Villarroel, Bloxham, et al., 2018).

Entonces, una de las cosas que distingue a la evaluación auténtica es su realismo (Bosco & Ferns 2014; Saye 2013). Esto se refiere a la simulación de situaciones reales o del mundo real que funciona como un proxy (mejor modelo) para el desempeño profesional. Al crear una situación problemática, ubicamos al estudiante en un contexto real que lo impulsa a tomar decisiones respecto de qué debe hacer. De esta manera, el alumno no solo debe reproducir el contenido del curso, sino que tiene que discriminar qué áreas de su aprendizaje son necesarias para responder a la pregunta.

Al diseñar una evaluación, el realismo se puede conseguir presentando un contexto real que describa y entregue un marco en el que se resuelva un problema, tanto en pruebas escritas como en tareas basadas en el desempeño. La inclusión del contexto brinda autenticidad en una prueba escrita, en preguntas de resolución de problemas, preguntas de desarrollo breves y extensas, análisis de casos e incluso preguntas de respuestas múltiples. La información presentada en un contexto realista y problematizado puede mostrar más acerca de la perspectiva de un fenómeno o presentar límites o restricciones que son necesarios de considerar y analizar para responder al problema (Villarroel, Bloxham, et al., 2018).

## La evaluación auténtica mide habilidades cognitivas de orden superior

La evaluación auténtica posee un nivel de complejidad cognitiva que demanda al estudiante construir conocimiento, haciendo uso de habilidades cognitivas de orden superior (Thornburn, 2008). A través del estímulo de la evaluación se generan procesos de resolución de problemas, aplicación del conocimiento y toma de decisiones que corresponden al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, y no solo a la repetición del conocimiento declarativo o conceptual (Newmann, King & Carmichael, 2007).

Según la taxonomía de Bloom, Masia y Krathwohl (1984) y otras actualizaciones como las de Anderson y Krathwohl (2001), las habilidades cognitivas de orden superior estarían relacionadas con el análisis, la evaluación y la creación. Inicialmente, se planteó que esta secuencia de dominios cognitivos era jerárquica y acumulativa (por ejemplo, para lograr habilidades analíticas era necesario dominar habilidades previas como aplicar, comprender o recordar). Sin embargo, hoy en día se sabe que para desarrollar habilidades más desafiantes y de mayor jerarquía, los estudiantes deben utilizar e integrar aquellas de niveles inferiores (Anderson & Krathwohl 2001; Jensen, McDaniel, Woodard & Kummer, 2014).

En su estudio, Villarroel, Bruna, Bruna, Herrera y Márquez (2017) analizaron de 4.401 ítems de 244 pruebas de tercer y cuarto

año de seis programas de pregrado: Enfermería, Ingeniería Comercial, Psicología, Tecnología Médica, Fonoaudiología y Bioingeniería de distintas casas de estudio de Chile. Del total de ítems analizados, 64,2% evaluaban habilidades cognitivas de bajo nivel, es decir, vinculadas con el reconocimiento de información memorizada; 23,6% medían habilidades cognitivas analíticas de complejidad moderada, como comparar, argumentar y concluir acerca de conocimiento; y 12,2% valoraban habilidades de orden superior referidas a evaluar, criticar o crear conocimiento. Los ítems de respuesta cerrada tienen mayores debilidades en la medición de habilidades complejas que son cognitivamente desafiantes para los estudiantes, lo cual evidencia que las pruebas escritas no están midiendo pensamiento complejo ni aprendizaje profundo, como se esperaría en la educación superior, más aún en los cursos más avanzados de una carrera.

## La evaluación auténtica involucra retroalimentación para desarrollar juicio evaluativo

La retroalimentación es importante en cualquier tipo de evaluación. Puede ser una de las influencias más poderosas en el aprendizaje y en el logro de los estudiantes (Hattie & Timperley, 2007; Jonsson, 2012). Para que un proceso de retroalimentación sea auténtico es necesario incluir actividades que preparen a los estudiantes para lo que tendrán que hacer en el mundo trabajo (Kearney et al., 2015). Involucrarlos en procesos de retroalimentación auténticos les ayuda a lograr conocimientos, habilidades y actitudes que apoyan sus procesos aprendizaje continuo (Boud, 2010), promueven el desarrollo de la autonomía (Carter, et al., 2015) y la práctica reflexiva (Tait-McCutcheon, Drake & Sherley, 2011).

La retroalimentación, por su parte, tiene un carácter dialógico (Carless, Salter, Yang & Lam, 2011), ya que los estudiantes tienen un papel activo en la construcción del significado de lo que aprenden (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017) a través de una relación intersubjetiva con el docente, intercambiando y negociando puntos de vista (Mercer & Howe, 2012). Esto los involucra activamente en el análisis, defensa y recepción de los comentarios del docente (Boud & Molloy, 2013), y los ayuda a comprender y a buscar información

para mejorar su desempeño en actividades futuras (Lipnevich, Berg & Smith, 2016).

Una forma de hacerlo es involucrar a los estudiantes en la construcción de los criterios de evaluación de una prueba o tarea de desempeño. El acto de crear conjuntamente los criterios de corrección involucra a los estudiantes en una comprensión profunda del conocimiento (O'Donovan, Price & Rust, 2008), ya que deben volver a estudiar, revisar y buscar información para crear la pauta o rúbrica. Otra estrategia se relaciona con involucrarlos en procesos de auto y coevaluación que promuevan la capacidad del alumno para juzgar su propio trabajo y el de otros, como ocurre en el mundo del trabajo. Dichas prácticas de evaluación promueven el desarrollo de un “juicio evaluativo” (Boud, Ajjawi, Dawson & Tai, 2018), que contribuye a que los estudiantes se conviertan en profesionales autónomos en el futuro.

## Conclusiones

La evaluación del aprendizaje es una de las prácticas docentes que mayor impacto ha mostrado tener sobre el aprendizaje de los estudiantes. La forma en que este es evaluado, configura la calidad de los resultados, habilidades y competencias que alcanzarán los aprendices. Así mismo, aprender tiene relación con hacer uso del conocimiento para algo. Ese algo puede ser la comprensión de un fenómeno social, la resolución de un problema disciplinar, o bien la evaluación de la calidad o efectividad de un producto. Lo importante es aplicar y construir conocimiento y no solo reproducirlo literalmente, ya que la memorización es un medio para aprender, pero no es el fin en sí mismo. En ese sentido, la utilización del modelo de evaluación auténtica aporta mayores beneficios en términos de la calidad del aprendizaje, por la vinculación que esta tiene con la vida real y el mundo laboral.

Se espera que este trabajo sea de utilidad en los procesos de diseño de evaluaciones en las instituciones de educación universitaria, a nivel nacional e internacional, promoviendo la reflexión en torno a estas temáticas.

## Referencias

- Altay, B. (2014). User-centered design through learner-centered instruction. *Teaching in Higher Education*, 19(2), 138-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.827646>
- Ampuero, N. y Casas, M. (2013). *Evaluación de aprendizajes en el contexto de innovaciones curriculares en el pregrado en universidades chilenas*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo, Cinda.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Artes, J., Hooley, T., & Mellors-Bourne, R. (2016). *Employability: A review of literature 2012-2016*. New York: HEA.
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J., & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.819566>
- Bernasconi, A. (2008). La profesionalización de la academia en Chile. *Calidad en la Educación*, 28, 15-27. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.199>
- Beyaztas, D. & Senemoglu, N (2015). Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4214>
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Bloom, B., Masia, B., & Krathwohl, D. (1964). *Taxonomy of educational objectives*. New York: McKay.
- Bloxham, S., den-Outer, B., Hudson, J., & Price, M. (2016). Let's stop the pretence of consistent marking: Exploring the multiple limitations of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 466-481. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1024607>
- Bosco, A.M. & Ferns, S. (2014). Embedding of authentic assessment in work-integrated learning curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(4), 281-290.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important. En D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education; learning for the longer term* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Boud, D. (2010). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/713695728>

- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (2018). *Developing evaluative judgement in higher education. Assessment for knowing and producing quality work*. New York: Routledge.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Brooks, R., Waters, J., & Pimlott-Wilson, H. (2012). International education and the employability of UK students. *British Educational Research Journal*, 38(2), 281-298.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Carter, A., Sidebotham, M., Creedy, D., Fenwick, J., & Gamble, J. (2015). Strengthening partnership: The involvement of health care providers in the evaluation of authentic assessment within midwifery undergraduate education. *Nurse Education in Practice*, 15(4), 327-32. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.01.013>
- Castillo, M. (2009). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, 138(7), 902-907. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872010000700017>
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación de aprendizaje en la universidad: un caso particular de Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 209-238.
- Davies, P., Mangan, J., Hughes, A., & Slack, K. (2013). Labour market motivation and undergraduates' choice of degree subjects. *British Educational Research Journal*, 39(2), 361-382. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.646239>
- Dochy, F. & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development*, 27(2), 95-106. <https://doi.org/10.1080/07294360701805234>
- Endedijk, M. D. & Vermunt, J. D. (2013). Relations between student teachers' learning patterns and their concrete learning activities. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 56-65. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.10.001>
- Figueredo, H., Biscaia, R., Rocha, V., & Teixeira, P. (2017). Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education*

- Education*, 42(8), 1401-1420. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1101754>
- Flores, M. A., Veiga-Simão, A. M. Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: A study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534. <https://doi.org/10.1080/03075079.20140881348>
- Ghosh, S., Bowles, M., Ranmuthugala, D., & Brooks, B. (2015). Authentic assessment in seafarer education: Using literature review to investigate its' validity and reliability through rubrics. *WMU J Marit Aff*, 15(2), 317-336. <https://doi.org/10.1007/s13437-015-0094-0>
- Gitanjali, M. (2016). The three Rs of written assessment: The JIPMER experience. *Journal of Pharmacology and Pharmacotherapeutics*, 7(3), 115-119. <https://doi.org/10.4103/0976-500X.189650>
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En A. Bernasconi (Ed.), *Educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 371-408). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- González, A. y Hassall, J. L. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: estudio de caso. *Educación XXI*, 2(17), 145-168. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11483>
- Gulikers, J., Bastiaens, T., & Kirschner, P. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. <https://doi.org/10.1007/BF02504676>
- Guzzomi, A., Male, S., & Miller, K. (2015). Students' responses to authentic assessment designed to develop commitment to performing at their best. *European Journal of Engineering Education*, 42(3), 1-22. <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1121465>
- Hattie J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Herrington, J. & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236. <https://doi.org/10.1080/09523980701491666>
- Himmel, E. (2003). Evaluación de aprendizajes en educación superior: una reflexión necesaria. *Revista de Pensamiento Educativo*, 33, 199-211.
- Jensen, J.L., McDaniel, M.A., Woodard, S.M. (2014). Teaching to the test... or testing to teach: Exams requiring higher order thinking skills encourage greater conceptual understanding. *Educational Psychology Review*, 26(2), 307- 329. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9248-9>

- Jonsson, A. (2012). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63-76. <https://doi.org/10.1177/1469787412467125>
- Kalyuga, S., Renkl, A., & Paas, F. (2010). Facilitating flexible problem solving: A cognitive load perspective. *Educational Psychology Review*, 22, 175-186. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9132-9>
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: The use of authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Kearney, S. & Perkins, T. (2014). Engaging students through assessment: The success and limitations of the ASPAL (Authentic Self- and Peer-Assessment for Learning) model. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 11(3), 1-13.
- Kearney, S., Perkins, T., & Kennedy-Clark, S. (2015). Using self-and peer-assessments for summative purposes: Analysing the relative validity of the AASL (Authentic Assessment for Sustainable Learning) model. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1039484>
- Knight, B. (2011). Training in professional psychology in the US: An increased focus on competency attainment. *Australian Psychologist*, 46, 140-141. <https://doi.org/10.1111/j1742-9544.2011.00026.x>
- Koçyiğit, S. & Zembat, R. (2013). The effects of authentic tasks on preservice teachers' attitudes towards classes and problem-solving skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1045-1051.
- Ling Lau, K. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teacher and Teaching Education*, 31, 56-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.001>
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A., & Smith, J. K. (2016). Toward a model of student response to feedback. G. T.L Brown & L.R. Harris (Eds.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 169-185). New York: Routledge.
- Lolas, F. (2008). Sobre académicos, academia y universidad. Necesidad de una clarificación. *Calidad en la Educación*, 28, 30-37. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.200>
- López-Pastor, V. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

- Manzanares, A. y Santamaría, J. S. (2016). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 187-202.
- Martínez, M., O'Brien, M., Roberts, K., & Whyte, D. (2018). Critical pedagogy an assessment in higher education: The ideal of "authenticity" in learning. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 9-21. <https://doi.org/10.1177/1469787417723244>
- McCabe, A. & O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 350-359. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860111>
- McColongue, T. (2012). But is it fair? Developing students' understanding of grading complex written work through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 113-123. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515010>
- Medland, E. (2016). Assessment in higher education: Drivers, barriers and directions for change in the UK. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.982072>
- Mercer, N. & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Möller, I. y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, 41, 17-49. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652014000200002>
- Morales, S. y Zambrano, H. (2016). Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores de Chile. *Infancia Imágenes*, 15(1), 9-26. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a01>
- Neely, P. & Tucker, J. (2012). Using business simulations as authentic assessment tools. *American Journal of Business Education*, 5(4), 449-456.
- Newmann, F., King, B., & Carmichael, D. (2007). *Authentic instruction & assessment*. Iowa: Iowa Department of Education.
- Nicholson Perry, K., Donovan, M., Knight, R., & Shires, A. (2017). Addressing professional competency problems in clinical psychology trainees. *Australian Psychologist*, 52(2), 121-129. <https://doi.org/10.1111/ap.12268>

- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- O'Donovan, B., Price, M., & Rust, C. (2008). Developing student understanding of assessment standards: A nested hierarchy of approaches. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 205-217.
- Oliveri, M. E. & Markle, R. (2017). Continuing a culture of evidence: Expanding skills in higher education. *ETS Research Report*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1002/ets2.12137>
- O'Sullivan, M. K. & Dallas, K. B. (2017). A collaborative approach to implementing 21st century skills in a high school senior research class. *Education Libraries*, 33(1), 3-9. <https://doi.org/10.26443/el.v33i1.284>
- Partnership for 21st Century Skills. (2010). *American Management Association Critical Skills Survey*. Tucson: Autor.
- Pavié, A. (2011). Enfoque basado en competencias: orientaciones sobre sus procedimientos de evaluación. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1(7), 114-147.
- Pfund, R., Norcross, J., Hailstorks, R., Stamm, K., & Christidis, P. (2018). Introduction to Psychology: Course, purposes, learning outcomes, and assessment practices. *Teaching of Psychology*, 45(3), 213-219. <https://doi.org/10.1177/0098628318779257>
- Richardson, J. T. (2015). Coursework versus examinations in end-of-module assessment: a literature review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3), 439-455.
- Rawson, K., Dunlosky, J., & Sciarrelli, S. (2013). The power of successive relearning: Improving performance on course exams and long-term retention. *Educational Psychology Review*, 25, 523-548. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9240-4>
- Raymond, J., Homer, C., Smith, R., & Gray, J. (2012). Learning through authentic assessment. An evaluation of a new development in the undergraduate midwifery curriculum. *Nurse Educational and Practice*, 13(5), 471-476. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2012.10.006>
- Saye, J. (2013). Authentic pedagogy: Its presence in social studies classrooms and relationship to student performance on state-mandated tests. *Theory & Research in Social Education*, 41, 89-132. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.756785>
- Sisto, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestación de la universidad sin órganos Un análisis desde la

- subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad. En P. Gentili y B. Levy (Eds.), *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 523-574). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Struyven, K. & Devesa, J. (2016). Students' perceptions of novel forms of assessment. En G. T. L. Brown & L. R. Harris (Eds.), *Handbook of human and social conditions in assessment* (pp. 129-144). New York: Routledge.
- Syafei, M. (2012). Backwash effects of portfolio assessment in academic writing classes. *TEFLIN Journal*, 23(2), 206-221.
- Tait-McCutcheon, S., Drake, M., & Sherley, B. (2011). From direct instruction to active construction: Teaching and learning basic facts. *Mathematics Education Research Journal*, 23(3), 321. <https://doi.org/10.1007/s13394-011-0018-z>
- Tholen, G., James, S., Warhurst, C., & Commander, L. (2016). Higher education, graduate skills and the skills of graduates: The case of graduates as residential sales estate agents. *British Educational Research Journal*, 42(3), 508-523. <https://doi.org/10.1002/berj.3222>
- Thornburn, M. (2008). Articulating a Merleau-Pontain phenomenology of physical education: The quest for active student engagement and authentic assessment in high-stakes examination awards. *European Physical Education Review*, 4(2), 263-280. <https://doi.org/10.1177/1356336X08090709>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias, pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tucker, S. Y. (2014). Transforming pedagogies: Integrating 21st century skills and Web 2.0 technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(1), 166-173. <https://doi.org/10.17718/tojde.32300>
- Vanaki, Z. & Memarian, R. (2009). Professional ethics: Beyond the clinical competency. *Journal Professional Nursing*, 25, 285-291. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.009>
- Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C., & Herrera-Seda, C. (2018). Authentic assessment: Creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 83(5), 840-854. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.14123969>
- Villarroel, D. Bruna, D., Bruna, C., Herrera, C., y Márquez, C. (2017). Implementación de la evaluación auténtica en educación superior. Un análisis del cambio en la construcción de pruebas escrita. En O. Jerez y C. Silva (Eds.), *Innovando en educación superior: experiencias*

*clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017. Volumen 2: Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje* (pp. 249-256). Santiago de Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

- Villarroel, V., Bruna, D., Bustos, C., Bruna, C., y Márquez, C. (2018). Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación auténtica. Estudio comparativo entre carreras de la salud y otras carreras de dos universidades de la Región del Biobío. *Revista Médica de Chile*, 146(1), 46-52. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000100046>
- Vu, T. & Dall'Alba, G. (2014). Authentic assessment for student learning: An ontological conceptualization. *Educational Philosophy and Theory*, 46(7), 778-791. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.795110>
- Watkins, D., Dahlin, B., & Ekholm, M. (2005). Awareness of backwash effect of assessment: A phenomenographic study of the views of Hong Kong and Swedish lecturers. *Instructional Science*, 33, 283-309. <https://doi.org/10.1007/s11251-005-3002-8>
- Webb, N. (2002). *Alignment analysis of State F Language Arts Standards and Assessments Grades 5, 8, and 11*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Yeom, M. (2016). Critical reflection on the massification of higher education in Korea: Consequences for graduate employment and policy issues. *Journal of Education and Work*, 29(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049026>

Recibido: 18/07/2018

Aceptado: 22/05/2019

## Presentación:

# Aprendiendo a Evaluar para Aprender en la Educación Superior

## Learning to Assess to Learn in Higher Education

María Soledad Ibarra-Sáiz \*  
Gregorio Rodríguez-Gómez

Cátedra UNESCO en Evaluación, innovación y excelencia en educación,  
Universidad de Cádiz, España

Desde la Cátedra UNESCO en Evaluación, innovación y excelencia en educación y el Grupo de Investigación EVALfor SEJ509 – Evaluación en contextos formativos, presentamos este monográfico centrado en el tema Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior que incorpora perspectivas, iniciativas y resultados de diferentes regiones.

Hasta finales del siglo pasado la evaluación en la educación superior estuvo enfocada en la comprensión de conocimientos, hechos y avances de las materias que componían el currículo, es decir en lo que el estudiantado conocía. Posteriormente, el énfasis de la evaluación se centró en competencias y habilidades esenciales, transversales e independientes a las distintas disciplinas. En las últimas décadas el foco de atención de la evaluación se traslada al aprendizaje estratégico de los estudiantes y al aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, la evaluación en la educación superior ha evolucionado conceptualmente desde la evaluación del aprendizaje a la evaluación para el aprendizaje (Sambell, McDowell y Montgomery, 2013), la evaluación orientada al aprendizaje (Carless, 2015), la evaluación sostenible (Boud y Soler, 2015) y a la evaluación como aprendizaje y empoderamiento (Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz, 2015).

En este contexto, la evaluación se sustenta en tres focos de interés: la participación de los estudiantes, la retroalimentación efectiva o proalimentación y las tareas de calidad. La *participación* supone favorecer el diálogo y la colaboración de los estudiantes en el proceso de evaluación de su aprendizaje de forma transparente (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017). Esta participación se puede establecer en los tres momentos del proceso de evaluación: la planificación, el desarrollo y los resultados, fomentando la autoevaluación (Self-Assessment), evaluación entre iguales (Peer-Assessment) y la evaluación compartida o coevaluación (Co-Assessment). La investigación sobre *retroalimentación* (Hill y West, 2020) evidencia que ésta se asocia con el aprendizaje y el rendimiento ya que, como manifiesta Hounsell (2007), la retroalimentación puede mejorar el aprendizaje en tres formas diferentes: acelerando el aprendizaje, optimizando la calidad de lo que se aprende y elevando el nivel de logro tanto a nivel individual como grupal. Las *tareas de evaluación de calidad* suponen enfrentar a los estudiantes a tareas de alto nivel intelectual, retadoras, realistas, de forma que se promueva el papel activo del estudiantado en la construcción de su aprendizaje. En definitiva, lo que se pretende conseguir es el desarrollo competencial

---

\*Contacto: marisol.ibarra@uca.es

de los estudiantes mediante el diseño de tareas de evaluación de calidad que desarrollen la participación, retroalimentación, autorregulación y el juicio evaluativo (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Boud, 2020).

La adopción en la educación superior de enfoques basados en la evaluación como aprendizaje requiere de una *alfabetización y formación* específica en evaluación, tanto para el profesorado (DeLuca, LaPointe-McEwan y Luhanga, 2016) como para el estudiantado (Smith, Worsfold, Davies, Fisher y McPhail, 2013), que dé lugar a cambios en la práctica evaluativa universitaria y por supuesto en la regulación normativa de la evaluación en la educación superior.

Asimismo, en el contexto tecnológico que caracteriza la época actual, la utilización de *tecnologías* para evaluar constituye un desafío. Mientras se ha enfatizado el uso de la tecnología para conseguir una evaluación eficiente y consistente, se ha prestado poca atención al uso de la tecnología para repensar las relaciones entre aprendizaje y evaluación y el papel que puede desempeñar la tecnología para apoyar estos cambios. El reto radica en incorporar la potencialidad de las tecnologías que mejoran la evaluación (Technology Enhanced Assessment) (Dawson y Henderson, 2017) que proporcionen a los estudiantes nuevas oportunidades para tomar decisiones, que incluyan modalidades evaluativas participativas con el objetivo de desarrollar su juicio evaluativo y potenciar así la autorregulación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo tanto, es necesario desarrollar nuevas herramientas que reflejen los principios pedagógicos innovadores, tecnologías que apoyen métodos de evaluación más democráticos, equitativos y justos.

En definitiva, una evaluación de calidad exige que sea percibida por parte del estudiante como una evaluación rigurosa, una evaluación creíble, útil e interesante. Esta calidad está relacionada, entre otros, con los aspectos considerados con anterioridad y, como ha puesto de manifiesto Boud (en prensa) requerirá abordar nuevos retos en el futuro.

Este monográfico reúne seis estudios que aportan diferentes visiones y resultados sobre la implicación de los estudiantes, principalmente, a través de modalidades participativas de evaluación, la formación en evaluación y el uso de recursos tecnológicos.

El primer artículo, *La percepción del alumnado sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior*, escrito por Souto Suárez, Jiménez Jiménez y Navarro Adelantado, Universidad de La Laguna (España), destaca, la adecuación de la evaluación formativa para desarrollar el modelo competencial de aprendizaje (activo, práctico, auténtico y procesual), implicando, entre otros aspectos, la participación del alumnado a través de la autoevaluación y evaluación entre iguales. Ofrece resultados sobre las ventajas e inconvenientes que éstos perciben en los procesos de evaluación formativa en los que han estado implicados, así como las propuestas que hacen para mejorar dichos procesos.

Contextualizado en el enfoque de la evaluación como empoderamiento, el estudio de Cubero Ibáñez y Ponce González, Universidad de Cádiz (España), *Aprendiendo a través de tareas de evaluación auténticas: Percepción de estudiantes de grado en Educación Infantil*, se centra en la descripción y evaluación de tareas de evaluación auténticas. Los resultados avalan la motivación y satisfacción del estudiantado con tareas de evaluación realistas, retadoras, que promuevan un aprendizaje significativo, estratégico y que sean útiles para su profesión.

El trabajo *Evaluación formativa como elemento básico en la estrategia integral de aprendizaje ABPD, para futuros docentes*, de la Iglesia Villasol, Universidad Complutense de Madrid

(España), describe una estrategia de aprendizaje ABPD, desarrollada coordinadamente con otros docentes destacando la evaluación formativa del profesorado, la retroalimentación efectiva y modalidades participativas de evaluación (autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación). Los resultados inciden en la importancia de la planificación y diseño de los instrumentos de evaluación, en la alta implicación de los estudiantes, en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la metodología desarrollada y en la oportunidad de profundizar en la propia acción docente.

También las estrategias de evaluación formativa combinadas con una metodología didáctica que fomenta el aprendizaje activo son el objeto de la experiencia, *Aprendizaje Basado en Proyectos y evaluación formativa: implicación de los estudiantes en el proceso de evaluación mediante estrategias de autoevaluación y coevaluación*, presentada por Abella García, Ausín Villaverde, Delgado Benito y Casado Muñoz, Universidad de Burgos (España). Se centra principalmente en las estrategias de autoevaluación y evaluación entre iguales evidenciando cierta resistencia de los estudiantes a evaluar a sus compañeros y la conveniencia de disponer de criterios de evaluación claros y comprensibles previamente para poder orientar su trabajo de acuerdo a los niveles de referencia.

Desde una concepción de la alfabetización en evaluación del profesorado como una práctica cultural, las autoras Rodríguez Gómez y Salinas Salazar, Universidad de Antioquia (Colombia) en su trabajo *La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado*, nos ofrecen un conjunto de reflexiones sobre las paradojas de la evaluación, las tensiones que suponen su práctica y las demandas planteadas por el profesorado para poder revisar, mejorar o reorientar sus prácticas evaluativas.

El seguimiento y la evaluación son dos aspectos esenciales del proceso de tutoría en la educación superior. Desde esta perspectiva, el trabajo de Ponce Ceballos, Aceves Villanueva y Boroel Cervantes, Universidad Autónoma de Baja California (México), *Exploración del comportamiento de un instrumento para evaluar la función de tutoría académica en el contexto de Escuelas Normales*, nos presenta un instrumento de utilidad para la valoración de esta función por parte de los estudiantes universitarios, sobre la base del modelo de tutorías planteado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Finalmente el artículo *Aprender a evaluar mediante juegos de simulación en Educación Superior: Percepciones y posibilidades de transferencia para los estudiantes*, sus autores Gómez-Ruiz, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, Universidad de Cádiz (España), analizan la utilidad de los juegos de simulación para desarrollar la alfabetización en evaluación de los estudiantes universitarios y cómo estos juegos son un excelente medio no sólo para el desarrollo de la competencia evaluadora de los estudiantes, sino también para otras competencias tales como la toma de decisiones o la comprobación y reflexión de las consecuencias de las actuaciones.

Agradecemos a los autores su interés y estudios en este monográfico, así como a la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, la posibilidad de crear un espacio de reflexión y aportaciones en un tema central “Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior” en los fines de la Cátedra UNESCO en Evaluación, innovación y excelencia en educación.

El futuro de la evaluación en educación superior está en marcha, animamos a los investigadores y profesorado a innovar y transformar la evaluación, e incluso transgredir las prácticas y normativas imperantes que dificultan una evaluación como aprendizaje y sostenible. La evaluación es el soporte de un aprendizaje estratégico y a lo largo de la vida, en todos los niveles y fundamentalmente en la educación superior, así facilita la mejora de los sistemas educativos, de los ciudadanos, en definitiva, de una sociedad plural y más justa.

## Referencias

- Boud, D. (en prensa). New challenges for reforming assessment: the next decade. *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.
- Boud, D. y Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963–976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Dawson, P. y Henderson, M. (2017). How Does Technology Enable Scaling Up Assessment for Learning? En D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan y R. Glofcheski (Eds.), *Scaling Up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 209–222). Singapore: Springer Nature.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D. y Luhanga, U. (2016). Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 251-272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Hill, J. y West, H. (2020). Improving the Student Learning Experience through Dialogic Feed-Forward Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*. Publicado online. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- López-Pastor, V. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Rodríguez-Gómez, G. y Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). Assessment as Learning and Empowerment: Towards Sustainable Learning in Higher Education. En M. Peris-Ortiz y J. M. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 1-20). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_1)
- Sambell, K., McDowell, L. y Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
- Smith, C. D., Worsfold, K., Davies, L., Fisher, R. y McPhail, R. (2013). Assessment literacy and student learning: the case for explicitly developing students ‘assessment literacy.’ *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 44-60. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.598636>