

Impactos de un enfoque de educación basada en competencias sobre el modelo evaluativo en la universidad.

Talca (Chile), Octubre 14 de 2006.

Prof. Gustavo Hawes B.¹

El enfoque de educación basada en competencias, altamente complejo en sí mismo y escasamente conocido y reflexionado, necesariamente debe tener un impacto sobre la evaluación. De hecho, al construir un curriculum, es preciso generar los referentes, principios, parámetros, estrategias y estilos evaluativos que serán los más apropiados para colaborar a la formación de los estudiantes.

A continuación se proponen algunos principios, se proponen algunos elementos para instalar una discusión, y se examinan sus efectos sobre el modelo evaluativo en la universidad.²

1. Concebir los logros de los estudiantes.

Pensar en términos de los logros de los estudiantes implica afirmar que los estudiantes trabajan más efectivamente cuando saben para qué y para quién están trabajando. Si saben para qué pero no para quién, o bien saben que trabajan para otros, entonces la valoración del trabajo de aprender será menor, porque su significación disminuye. Una clave, entonces, parece ser la de la significación que tienen para el estudiante las tareas asociadas al trabajo de aprender.

¹ Académico del Instituto de Investigación y Desarrollo de la Educación, de la Universidad de Talca. Correo: ghawes@utalca.cl, Teléfono: 56-71-200253

² Para elaborar este artículo nos hemos apoyado fuertemente en un trabajo de 2004, cuyos conceptos hemos ampliado (Hawes & Corvalán, 2004).

Análogamente, si el aprendizaje es más probable como función del grado de significación de la propuesta curricular, entonces puede esperarse que los estudiantes valorarán las tareas evaluativas cuando perciban que son “reales”, es decir, propuestas evaluativas que representen desafíos serios y auténticos a su inteligencia y capacidad en el marco de la profesión. Los estudiantes no sólo pueden reaccionar positivamente ante una calificación en juego, sino también ante una tarea de naturaleza tal que involucre conocimientos y destrezas (McInnis, 2004) y desafíos.

Bajo el modelo de competencias, se entiende que los logros de los estudiantes son estructuras complejas antes que simples. “La evaluación de competencia debería incluir un insumo multivariado/multidimensional y multimétodo, incluyendo perspectivas múltiples en todos los niveles de desarrollo profesional” (M. D. Christiansen et al., 2004).

Entre los efectos principales, se encuentra desarrollar metodologías que den cuenta de una variedad de insumos y de una diversidad de resultados multidimensionales. Esto supone una previa descripción de los desempeños que se esperan del estudiante como resultado de su itinerario formativo.

Si bien lo que interesa en último término es un resultado cualitativamente sostenible y certificable, es preciso tener en cuenta que no siempre el resultado es completamente uniforme u homogéneo en su descripción, razón por la cual diferentes estudiantes podrían alcanzar desempeños comparables sobre la competencia, utilizando diferentes recursos y desempeñándola de acuerdo a una apropiación personal.

2. Toda evaluación de competencias supone una perspectiva evolutiva

El planteamiento de la perspectiva evolutiva se asocia más al recorrido o itinerario que a procesos psicológicos evolutivos, incluso en la perspectiva de la epistemología genética piagetana (L. T. Christiansen, Schwartz, & Seidman, 1976; M. D. Christiansen et al., 2004) y su principal naturaleza y propósito es proveer retroalimentación oportuna (Chickering & Gamson, 1987; McInnis, 2004).

La retroinformación es crítica para el desarrollo del proceso formativo de los estudiantes, especialmente en las primeras etapas de un curso o de una materia. Se requiere considerar el proceso de desarrollo y evolución del estudiante en términos de los logros buscados.

La perspectiva evolutiva requiere del docente un apropiado manejo del tiempo: ésta ya no es más la medida estándar de la física newtoniana, igual para todos, sino que también se conjuga con los procesos personales de cada uno.

El concepto de “evolutivo” asociado a las teorías psicológicas no es completamente apropiado aquí, toda vez que no se trata de tareas de desarrollo personal en el plano de la personalidad, sino de la construcción de representaciones, de esquemas de acción, de formas

Entendiendo entonces la perspectiva temporal y que lo que realmente importa es el logro de la competencia propuesta, entonces el promedio como indicador global de logro pierde sentido en este referente.

3. Toda competencia requiere la definición de un estándar.

“Se requiere definir el nivel mínimo de competencia para que el “umbral” de la competencia básica funcione profesionalmente, así como también los niveles aspiracionales de competencias avanzadas” (M. D. Christiansen et al., 2004). Hamilton, McCaffrey et al (2003) estudiaron la relación entre los rendimientos estudiantiles y las prácticas de enseñanza en programas de la National Science Foundation’s Systemic Initiatives, encontrando relaciones consistentes entre el uso de instrucción basada en estándares y el logro estudiantil. En el caso de los propios docentes, las propuestas y un proyecto desarrollado por Hirsh (Hirsch & Weber, 1999; E. D. Hirsh, 1999; S. Hirsh, 2004) logra documentar que los planes más efectivos de desarrollo profesional de los profesores son aquellos que se orientan a resultados, se basan en estándares y se focalizan sobre la experiencia laboral diaria del profesor.

En el caso de la formación profesional inicial, el criterio para determinar si hubo logro o no, está dado externamente más que por la evaluación del mejoramiento de la eficiencia o calidad previamente evaluada, y es funcional al perfil de salida o egreso, incluyendo componentes profesionales de diversos contextos de desempeño. En este sentido, los procesos evaluativos han de tomar en cuenta de manera relevante la utilización de los diferentes saberes desarrollados y habilitados en el curso (programa, módulo) en situaciones de desempeño lo más próximamente reales que sea posible en el marco de la enseñanza.

Ciertamente, la consistencia de los calificadores/evaluadores, con todo el impacto que tiene sobre la apropiada retroinformación al estudiante, puede apoyarse de manera importante sobre estándares de logro definidos de antemano, consensuados y operacionalizados por un equipo docente (McInnis, 2004).

4. El promedio no siempre basta o es suficiente.

“La evaluación de competencias debería involucrar una combinación de modelos compensatorios y no-compensatorios”(M. D. Christiansen et al., 2004).

Entendiendo que una competencia es la puesta en acción de un complejo de recursos personales (abarcando aspectos cognitivos, procedimentales, afectivos e interpersonales), contextuales y de redes (Le Boterf, 2004), para certificar la competencia se requiere que el sujeto haya dominado todos y cada uno de sus componentes. En otras palabras, el carácter no-compensatorio indica que no es posible proceder por simple promedio para determinar aritméticamente que un sujeto ha logrado la competencia. En el mundo universitario es el clásico tópico de las asignaturas que tienen componentes denominados “teóricos” y “prácticos” o “cátedra” y “laboratorio”. Para aprobar una asignatura de este tipo, el estudiante necesariamente debe aprobar cada uno de sus componentes: no basta que el promedio de las calificaciones arroje un valor que se ubica en o sobre la nota mínima. Esto, precisamente porque los componentes de un área no son compensatorios (no reemplazan o sustituyen con equivalencia) a los componentes de la otra.

5. La evaluación tiene diferentes funciones asociadas a diferentes decisiones.

“En la psicología profesional se requiere tanto la *evaluación formativa* (por ej., mientras todavía se está en entrenamiento y progresando en un programa o para mejoramiento continuo de la carrera) como *evaluación sumativa* (por ejemplo, para el licenciamiento)” (M. D. Christiansen et al., 2004).

Las decisiones evaluativas no pueden ser simplemente de aprobación-reprobación, sino que deben ser seguidas por acciones que tiendan a compensar o remediar, ampliar o reorientar, los resultados obtenidos por el estudiante.

La evaluación *formativa* se entiende en el sentido expresado en la sección anterior. En el caso de la evaluación *sumativa*, se trata de acreditar públicamente, ante la sociedad (caso

de títulos (grados) o ante la universidad (caso de asignaturas o módulos de aprendizaje-enseñanza), que el graduado o estudiante pueden llevar a cabo las acciones y tomar las decisiones que describen las competencias evaluadas.

6. Evaluación como modelamiento.

“La evaluación de las prácticas de competencias durante el entrenamiento debería *modelar* cómo los profesionales deberían continuar evaluando competencias a lo largo de la propia carrera” (Christiansen, Roberts et al, 2004).

Además, al certificar se asegura ante la sociedad y la profesión que el egresado está en condiciones y capacitado para decidir si es capaz o no de enfrentar un problema determinado, tomando los cursos de acción respectivos: iniciando las acciones o derivando otro profesional. La auto-evaluación pasa a ser un rasgo propio de la conducta profesional. Un estudio de Reiger (2001) informa de un grupo sustancial de graduados que evalúan a su centro educativo, sosteniendo al respecto que esto es representativo de la democracia en acción: cuando los propios graduados son consultados para evaluar el programa educativo que se les ha provisto.

7. Evaluación demanda un cambio cultural de paradigma.

“La evaluación de competencias requerirá un ‘viraje cultural’ en los formadores, los formados, y los profesionales.” (Christiansen, Roberts et al, 2004)

Un cambio en la forma de concebir la evaluación como parte de una enseñanza renovada, y el uso de técnicas más amplias y complejas para trabajar. El cambio no sólo afecta a los docentes sino que también a los estudiantes, a los egresados, a los miembros de la profesión (el gremio), al conjunto de la sociedad.

8. Indicadores de desempeño.

“La evaluación basada en competencia debería incluir indicadores mensurables de conductas, destrezas y actitudes/valores” (Christiansen, Roberts et al, 2004).

La demanda de la mensurabilidad tiene que ver fundamentalmente con la «observabilidad» de los comportamientos (que corresponden a los indicadores) relativamente complejos que dan cuenta de una competencia en particular.

Una observación pasa a ser “medida” en términos genéricos cuando es posible construir categorías en las cuales clasificar sus diversas expresiones. Cuando estas categorías están ordenadas sobre alguna dimensión, entonces puede expresarse como variables numéricas, aunque su propia naturaleza no sea tal.

9. Carácter muestral e inferencial de la evaluación de competencias.

“La destreza se evalúa mejor mediante un muestreo de conductas (por ej., a través de evaluación directa/observación) a través de perspectivas múltiples, incluyendo ‘expertos’, pares, sí mismo, clientes, miembros de la comunidad. (Christiansen, Roberts et al, 2004)”

Un principio básico de realismo indica que no es posible observar todas las posibles conductas de un sujeto en el marco de las posibles demandas que se le hagan desde la profesión o desde otros componentes del curriculum. Se hace necesario entonces proceder muestralmente. Algunas cuestiones que surgen son:

- no se puede considerar un muestreo aleatorio, a menos que el material (contexto de desempeño) sobre el que se desarrolla la competencia sea homogéneo y, por consiguiente, intercambiable; al menos, que sean estructuralmente comparables;
- el muestreo intencionado, aparte de su debilidad estadística, permite centrarse sobre aquellas subcompetencias que se consideran como completamente relevantes para la competencia (asumiendo que sean observables por algún medio o dispositivo)
- los observadores tampoco pueden ser sorteados al azar sino que se los asume como expertos en el área de competencia que se evalúa, pudiendo por tanto fijar los estándares de desempeño más altos
- la variedad de observadores colabora a la triangulación de la competencia evaluada y, por consiguiente, mejora de manera sustancial la apreciación (=evaluación) que se haga del desempeño del estudiante

10. Evaluación integrada e integrativa de competencias.

“La evaluación de destrezas debe hacerse en un enfoque integrativo y no como un conjunto de competencias evaluadas individualmente” (Christiansen, Roberts et al, 2004).

La evaluación tradicionalmente se plantea en términos analíticos, focalizando conductas y contenidos muy específicos, muchas veces sin relación con contextos de desempeño (aspectos relacionados con la práctica de la profesión en condiciones reales). Finalmente, se suman y promedian escalas que no significan lo mismo en términos numéricos y que, menos aún, significan la misma cosa en términos de las dimensiones que se están promediando.

La demanda de un enfoque integrativo no es compatible con el concepto estadístico de “promedio”. Para ello se requiere una modalidad en que una comunidad o equipo docente, bajo un modelo específico de gestión del conocimiento, proporcionen un juicio de expertos fundado que describa en su globalidad e integridad el nivel de desarrollo alcanzado por un sujeto en términos del perfil de competencias que le corresponde, tal como se ve a continuación.

11. Rol de la evaluación en la gestión curricular.

La evaluación debe colaborar a la gestión, alimentación y mantenimiento de un sistema de gestión de conocimiento, a la vez que hacer uso del mismo para la toma de decisiones (Bück, 2003).

El evaluador debe considerarse a sí mismo integrado en un proyecto mayor, en el que la gestión del conocimiento³ es la parte sustantiva. Al final de cuentas, en términos evaluativos, la decisión sobre la promoción y acreditación profesional de un estudiante tiene que ver con un juicio institucional, respaldado por un juicio compartido de los miembros de un equipo formador (o comunidad formadora), fundado y consensuado. No se sólo cuestión de un promedio aritmético, sino que de un juicio de mayor calado, en el que se integran las diferentes dimensiones del estudiante.

³ Se habla aquí de “gestión del conocimiento” en sentido lato: no sólo del conocimiento producto de los actos evaluativos, sino que del conocimiento curricular, el organizacional, el conocimiento legal, los saberes procedimentales de la administración, etc.

La trascendencia de un enfoque como éste implica un giro radical en la modalidad analítico-cartesiana con que estamos evaluando en la actualidad.

12. Complejidad de la prescripción de competencias y evaluación.

Las prescripciones producidas bajo un modelo de competencias son de carácter abierto, orientadas a la profesión completa, con reducción de niveles jerárquicos y responsabilidad ampliada (Le Boterf, 2003).

Esto implica entonces que se requieren “consideraciones multiculturales en todos los niveles de la evaluación de competencias. Hay una necesidad de asistir tanto a los aspectos culturales de la evaluación de competencias como a la evaluación de la competencia cultural” (Christiansen et al, 2004).

Por contraposición al modelo analítico-tayloriano, de prescripción estricta, con numerosos niveles jerárquicos y una lógica de puesto de trabajo, esta concepción exige disponer de estructuras decisionales y de descripciones más amplias e integradoras en que, más que la exigencia unidimensional (sólo técnica, sólo cognitiva, sólo procedimental) se consideren exigencias pluridimensionales (técnica, económica, de calidad, relacionales, medioambientales, etc).

Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education. *American Association of Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7.

Christiansen, L. T., Schwartz, J. L., & Seidman, A. (1976). *Virtual images : a report on the first year of the Alfred P. Sloan Foundation Grant to MIT for telecommunications & education*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology Impact Assessment Group.

Christiansen, M. D., Roberts, M., Borden, K., Belar, C., Breault, L., Edwards, H., et al. (2004). *Assessment of Competence. The Ultimate Frontier for Improving Professional Competence*.

Hamilton, L. S., McCaffrey, D. F., & Stecher, B. M. (2003). Studying Large-Scale Reforms of Instructional Practice: An Example from Mathematics and Science. *Educational Evaluation & Policy Analysis [H.W. Wilson - EDUC]*, 25(1), 1.

Hawes, G., & Corvalán, O. (2004). *Evaluación de Competencias en la Educación Superior*. Unpublished manuscript, Talca, Universidad de Talca.

Hirsch, W. Z., & Weber, L. E. (1999). *Challenges Facing Higher Education at the Millenium*. Oxford: Pergamon/Elsevier, IAU.

- Hirsh, E. D. (1999). Equidad y excelencia: Metas alcanzables en educación. *Estudios Públicos(73)*, 165-178.
- Hirsh, S. (2004). Putting Comprehensive Staff Development on Target. *Journal of Staff Development*, 25(1), 12.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était* Paris: Editions des Organisations.
- McInnis, C. (2004, Feb 5, 2004). *Repositioning Assessment to Enhance Learning Outcomes*. Trabajo presentado en Quality Enhancement Workshop. Using Assessment to Motivate Learning, Glasgow.
- Reiger, R. C. (2001). Graduating seniors make democracy become alive by evaluating their high school program. *Education*, 121(4), 839.