

**LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN COMPETENCIAS:
INCIDENCIA EN LA EVALUACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DESDE EL
ENFOQUE SOCIOFORMATIVO**

**UNIVERSITY TRAINING IN COMPETENCES: ITS IMPACT ON
THE EDUCATIONAL ASSESSMENT OF TEACHING-
LEARNING PROCESSES FROM THE SOCIAL AND
FORMATIVE APPROACH**

Agustín Rodríguez Esteban

Escuela Universitaria de Trabajo Social
Universidad de León

RESUMEN

El sistema universitario actual ha situado el concepto de competencia como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación, incorporando, en consecuencia, modelos pedagógicos del llamado enfoque socioformativo o del tradicional enfoque constructivista de la educación. El presente artículo analiza, desde una perspectiva crítica, esta 'nueva' realidad no exenta de áreas confusas, algunas de las cuales se pueden situar en la propia conceptualización del término competencia así como en el origen laboral del mismo. En un segundo momento se describen algunas de las propuestas formativas que caracterizan a este nuevo paradigma y se ofrece una visión de cuál debe ser la nueva función del profesor que se erige en un mediador. Finalmente se hace una referencia a cuál y cómo debe ser el proceso de evaluación desarrollando algunas ideas claves que caracterizan al mismo y presentando los instrumentos de evaluación más representativos.

PALABRAS CLAVE: Modelos pedagógicos, función del profesor, proceso de evaluación, características, instrumentos de evaluación.

ABSTRACT

The current university system has placed the concept of competence as the central axis for the teaching-learning process and evaluation, incorporating, consequently, educational models of the so called social and formative approach or of the traditional constructivist approach in education. The present article analyses, from a critical perspective, this 'new' reality, which is not without obscure areas, some of which can be situated in the conceptualisation of the term competence itself, as well as in its work-related origin. In a second step there is a description of some of the training proposals which characterise this new paradigm and also a vision of what must be the new function of the teacher who has become a mediator. Finally, there is a reference to what and what like the new evaluation process must be, developing some key ideas that characterise it and presenting the most representative evaluation instruments.

KEYWORDS: Educational models, teacher's role, evaluation process, characteristics, evaluation instruments.

Correspondencia: Escuela Universitaria de Trabajo Social. C/ Cardenal Landázuri, nº 27. 24003 – León. España. email: arode@unileon.es. Tfno: 987 23 43 38

El presente artículo es una síntesis de las ideas más relevantes que fueron presentadas en la conferencia “*La formación universitaria en competencias: incidencia en la evaluación pedagógica de los procesos de enseñanza - aprendizaje desde el enfoque socioformativo*”, dentro de las X Reuniones Científicas desarrolladas en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de León celebradas en Octubre de 2015, bajo el título: La experiencia de enseñanza aprendizaje en la primera promoción del título de grado: competencias, procesos, resultados, perspectivas.

1.- ¿Qué entendemos por Competencia? Concepto y origen

Es a un lingüista, Noam Chomsky (1965), a quien se le atribuye la utilización por primera vez del concepto de competencia en el ámbito de una disciplina. Este autor define la competencia como la “*capacidad de producir una lengua*” y plantea una distinción entre la competencia como “*capacidad de (para)..*” y la actuación, como la utilización efectiva del lenguaje en una situación concreta. El debate entre capacidad y desempeño práctico queda ya planteado en los orígenes del término. Sin embargo, la noción de competencia que incorpora la reforma educativa actual y que nos interesa destacar, toma forma en los años 70, en un contexto de cambio en las organizaciones empresariales, y aparece unida a un concepto clave: el rendimiento laboral

David McClelland (1973), realizando sus trabajos sobre la teoría de la motivación de logro, recibe un encargo del Departamento de Defensa norteamericano para resolver los problemas de selección de personal público al que se enfrentaba la administración. Sus investigaciones le llevaron a una conclusión fundamental: los tests de inteligencia y aptitud y los expedientes académicos previos no son buenos predictores del éxito en el trabajo; son las competencias los mejores predictores del desempeño laboral. La idea del autor era clara, si estudiamos directamente a las personas en sus puestos de trabajo y en su desempeño profesional, podremos contrastar cuáles son las características que diferencian a los trabajadores particularmente exitosos de aquellos que no lo son. Las competencias surgen así como una forma de evaluar aquello que realmente

causa un rendimiento superior en el trabajo. El concepto de competencia actual, por tanto, nace o cobra sentido en su vinculación con el mundo laboral.

En cuanto a su conceptualización, actualmente encontramos variedad de definiciones que ponen el énfasis en su carácter integrador: Una competencia es la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permite a una persona desenvolverse de manera eficaz en diversos contextos y desempeñar adecuadamente una función, actividad o tarea. Las competencias facilitan el desarrollo de una educación integral ya que engloban todas las dimensiones del ser humano: saber, saber hacer, y saber ser y estar.

Ya hace más de una década que Gardner (2005) 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.

Desde un enfoque socioformativo (Tobón et al., 2010) consideran las competencias como *actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua* (p. 11). Se estima que la esencia de ser competente consiste en ser ético. Esto implica considerar en los diversos espacios educativos la formación en la convivencia, la solidaridad, la justicia, el respeto y la búsqueda de la autorrealización.

2.- Para el debate

2.1. ¿Acto o capacidad?

Autores como Pueyo (1998) entiende la competencia como potencialidad de las personas o los objetos para realizar algo. La capacidad es, así, algo que poseemos ‘en potencia’ y que se manifiesta ‘en acto’ cuando hace falta. Capacitar a un individuo supone dotarle de un equipamiento (generalmente de tipo cognitivo y personal como hemos visto) que le permitirá hacer frente a un determinado tipo de tarea.

¿Podemos, según esto, identificar capacidad con competencia? Autores como Tejada (2005) señalan que una cosa es ser capaz, y otra muy distinta es ser competente, ya que las competencias sólo pueden definirse en la propia acción. Desde un enfoque socioformativo se puede ir más allá: una competencia no es sólo tener un saber hacer, un saber conocer o un saber ser por separado, sino movilizar los diversos saberes (ser, hacer y conocer) hacia el logro de una meta determinada en el contexto (Tobón et al., 2010). La competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización misma de los recursos

2.2. Justificación de la necesidad de ese cambio

Nos hallamos inmersos en la sociedad del conocimiento. Estamos rodeados de información. Ésta se crea rápidamente y queda obsoleta también rápidamente. 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.

Además, el conocimiento es cada vez más complejo. Las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes parecen no servir en el contexto actual. Hay que eliminar la fragmentación y apostar por un conocimiento integrado que 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

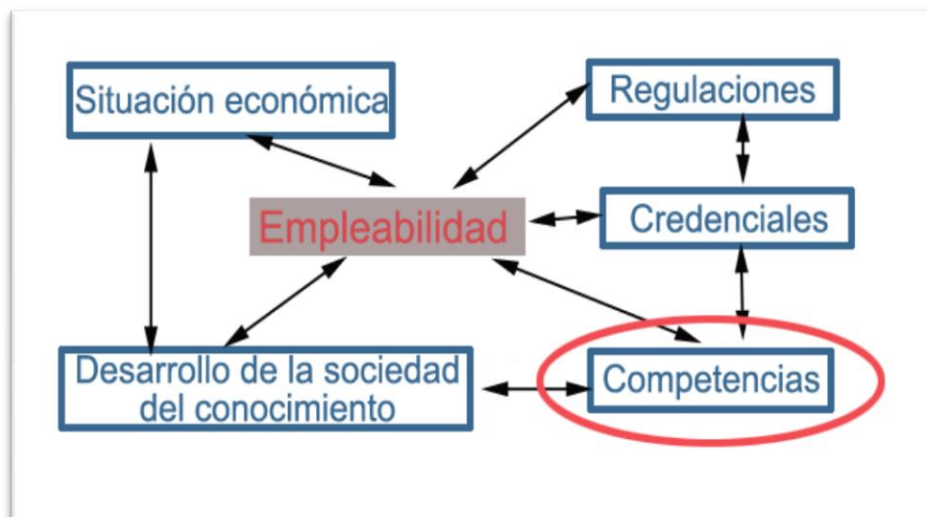
Ésta es, de hecho, una de las exigencias que se derivan del cambio que se ha producido en las demandas del mundo productivo y los empleadores: ya no se exige un gran caudal de conocimientos (ya que estos cambian con excesiva rapidez) o competencias técnicas muy especializadas, sino otro tipo de habilidades o competencias como son capacidad de tomar decisiones, de ser capaz de aprender por sí mismo, de trabajar en grupo, etc. Señala Brew (1995) al respecto que la

universidad ha vivido un tanto al margen de la sociedad que le rodea, lo que ha supuesto tradicionalmente una escasa relación con la actividad económica de la nación.

Ahora bien, ¿podemos afirmar, a partir de esta idea, que la formación basada en competencias de la reforma educativa actual emerge como un sometimiento de la universidad al mercado laboral? Conviene aclarar que la demanda social e institucional para que también el sistema de enseñanza universitaria provea de competencias no parece tan exclusiva del Proceso de Bolonia (Rodríguez Esteban, 2014a). Encontramos, por un lado, una serie de iniciativas políticas que demandan a la universidad esta modalidad de formación vinculada a aspectos como la competitividad o el desarrollo económico, entre ellas: a) El Libro Blanco de la Comisión Europea *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento* (Comisión Europea, 1995); b) la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, *La Educación Superior en el Siglo XXI* (UNESCO, 1998), la cual recoge de forma explícita en su primer artículo la necesidad de una educación superior basada en competencias para que los ciudadanos puedan contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, e incluso recoge la necesidad de afrontar una reforma pedagógica; o c) la propia Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), que señala como objetivo estratégico que la Unión Europea se convirtiera en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.

Por otro lado, un segundo aspecto, directamente relacionado con lo anterior, alude a la empleabilidad, concepto clave asociado al fenómeno del desempleo universitario que emerge con fuerza en los años setenta, como confluencia del proceso de masificación de la universidad y las crisis económicas de los años setenta (Rodríguez Esteban, 2014b). Ésta se convirtió en un tópico de debate de primera línea en el mundo de la educación superior y precisamente aquí, encontramos de nuevo una demanda directa para que la universidad forme en competencias profesionales, porque, señala Mora (2007), de todos los factores que influyen en la empleabilidad, la formación en competencias es el único sobre el que la universidad tiene una responsabilidad directa.

Figura 1. Empleabilidad y formación en Competencias



Mora (2007)

¿Podemos entender que la misión de la universidad del siglo XXI es prioritariamente formar a trabajadores cualificados y competitivos que respondan con éxito a las demandas laborales actuales? ¿bajo este ‘nuevo’ modelo educativo en el mundo universitario, no se esconde realmente un sometimiento a las demandas de un mercado basado en criterios de rentabilidad económica y empleo?

La Magna Charta Universitatum firmada en Bolonia, señala que las Universidades deben ser independientes de cualquier poder humano, ya sea éste de tipo económico, de tipo político o de tipo religioso. El dilema por tanto aparece planteado: ¿una universidad para el conocimiento o para la preparación profesional? ¿independiente y autónoma o dependiente de factores como la creación de riqueza o la competitividad?

3.- Modelo de formación de competencias como paradigma educativo

Los modelos de formación basados en competencias se plantean en la actualidad como una superación de lo que podemos considerar los modelos tradicionales, modelos excesivamente centrados en los contenidos, con un excesivo énfasis en lo académico y una escasa aplicabilidad del conocimiento obtenido.

Un nuevo modelo que para muchos autores es ya un nuevo paradigma educativo al poseer un nuevo corpus teórico y metodológico para orientar el currículo, la gestión educativa y los procesos de aprendizaje y evaluación.

Frente a un modelo de enseñanza tradicional, que ha mostrado tendencia a fragmentar la formación desde el currículo mediante asignaturas que parcelan el conocimiento por partes, sin relación entre sí; con una tendencia a centrarse en saberes particulares y no en su articulación y movilización y que ha dado excesivo énfasis a la apropiación de conocimientos; el enfoque socioformativo concibe la formación en competencias (Tobón et al., 2010):

- a) como parte de la formación humana integral,
- b) a partir del proyecto ético de vida de cada persona,
- c) dentro de escenarios que articulen lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología.

4.- La aplicación a los diseños curriculares

Este nuevo paradigma ha supuesto un nuevo e importante reto para los docentes: ¿cómo cambiar la meta del paradigma educativo tradicional en torno a los contenidos para enfocar los procesos de formación y aprendizaje en torno a las competencias? Destacamos algunas de las propuestas que plantea un diseño curricular basado en competencias y que, desde nuestro punto de vista, no van mucho más allá de la aplicación de los principales principios de la clásica psicología constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

4.1.- Desequilibrio cognoscitivo

Los defensores de la corriente piagetiana plantean el constructivismo como desequilibrios cognoscitivos que llevan a los individuos a cuestionar sus conocimientos y a probar nuevas ideas, o, como dijera Piaget (1985) a traspasar su estado actual y emprender nuevas direcciones. Una metodología apropiada es el propio aprendizaje cooperativo o colaborativo ya que se entiende que las funciones mentales superiores, como el razonamiento, la comprensión y el pensamiento

crítico se originan en las relaciones sociales y luego son internalizadas por los individuos.

4. 2.- Aprendizaje significativo

Frente al aprendizaje más memorístico o repetitivo, en el aprendizaje significativo se destaca la importancia que tienen el conocimiento y la integración de los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas previas del alumno y su carácter referido a las situaciones socialmente significativas.

Son necesarios la disponibilidad, en la estructura cognoscitiva del alumno, de ideas de afianzamiento específicamente pertinentes en un nivel óptimo de inclusividad, generalidad y abstracción: los llamados ‘conocimientos previos’

La construcción del conocimiento nace, por tanto, de la vinculación entre el conocimiento que el alumno ya posee sobre una materia (y cómo se encuentra organizado éste en su estructura cognitiva) y la nueva información que obtiene.

4.3.- Desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Tradicionalmente la metacognición se ha entendido como la habilidad de pensar sobre el propio pensamiento, de tener conciencia de que uno mismo es capaz de solucionar problemas y la habilidad de supervisar y controlar los propios procesos mentales. El enfoque socioformativo añade una nueva idea: la necesidad de la acción, es necesario que este proceso de autorreflexión vaya acompañado de un cambio, de una mejora (en este caso del proceso de aprendizaje).

4.4.- El profesor como mediador

Hasta hace un tiempo se pensaba que lo más importante era la profesionalización de los docentes, su enseñanza, lo que ellos decían, hacían y pensaban. Hoy día, los docentes debemos romper con esa idea, salir de ese error y admitir que lo más importante es el aprender de los alumnos, lo que descubren, lo que hacen, piensan, dicen, proyectan y organizan, con la ayuda, orientación y mediación, eso sí, del profesor.

De esta forma el rol de los docentes se transforma hacia el de facilitadores y mediadores del aprendizaje.

Así tenemos que en la educación tradicional, el docente selecciona los contenidos de un programa, los organiza según su punto de vista y los explica, esperando que el educando aprenda esos contenidos y después los aplique; en un paradigma de la “educación centrada en las competencias” promueve una lógica contraria: ahora es esencial enfrentarse a una tarea relevante (situada) que generará aprendizaje por la “puesta en marcha” de todo el “ser” implicado en su resolución (Pimienta y Enríquez, 2009).

5.- La evaluación

La evaluación se ha convertido en uno de los temas más controvertidos en este paradigma de la formación por competencias. La evaluación de las competencias se propone como un proceso continuo que se hace a medida que se llevan a cabo las actividades de aprendizaje. En contra de lo que tradicionalmente se ha hecho en la educación, la evaluación no está al final, sino que se desarrolla de forma paralela a las actividades y se realiza en dichas actividades.

La evaluación tradicional se caracteriza por los aspectos siguientes (Tobón et al., 2006):

- Los parámetros son establecidos por el docente sin tomar en cuenta criterios académicos y profesionales y sin tener en cuenta la valoración y participación de los estudiantes.
- Se brindan notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.
- Generalmente se hace con el fin de determinar quiénes aprueban o reprobaban una asignatura, sin enfocar la evaluación en el aprendizaje y el mejoramiento continuo y tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros, castigando los errores y no asumiéndolos como un motor esencial del aprendizaje y la formación.
- Son escasas las oportunidades para el automejoramiento, pues los resultados de las pruebas de evaluación son definitivos, sin posibilidades de corrección o mejora.

El propósito de la evaluación de las competencias es determinar los logros progresivos de los estudiantes en el aprendizaje acordes con un determinado perfil profesional considerando tanto las fortalezas de los estudiantes, como los aspectos a mejorar. Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje (es decir, considera el desempeño del estudiante y los resultados alcanzados finalmente). La evaluación posee una dimensión formativa, 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.

Concluimos enunciando 3 ideas recogidas por Tobon et al. (2010) que deben caracterizar este proceso evaluativo:

- 1.- La evaluación de competencias se basa esencialmente en el desempeño
- 2.- La evaluación desde el enfoque competencial integra lo cualitativo y lo cuantitativo.
- 3.- Supone una implicación y numerosas ventajas para los estudiantes de este modelo de evaluación.

4.- Bibliografía

- Brew A. (1995) Directions in Staff Development. Buehingham. The Society for Research into Higher Education and Open University Press. Pag 2-3 en Zabalza, M, (2001) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass, MITPress.
- Comisión Europea (1995) *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento. Libro Blanco*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. COM(95) 590, noviembre de 1995
- Consejo Europeo (2000). *Lisbon European Council*, 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*. 28(1), 1-14.
- Mora, J. G. (2007). *Las competencias de los graduados: implicaciones para la reforma curricular*. Taller “La empleabilidad en la formación universitaria”. Dirección General de Universidades – Universidad de León.
- Piaget, J. (1985) *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Pimienta, J. y Enríquez, A. (2009). *Educación basada en competencias. Guía para la aplicación del enfoque*. México: Pearson.
- Pueyo, A. (1998) *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid: McGraw-Hill
- Rodríguez Esteban, A. (2014a). *Las competencias de los profesionales del Trabajo Social*. Congreso “25 años de Servicios Sociales Básicos en Castilla y León a debate. 1988-2013”. Colegio Oficial de Trabajo Social de León.

- Rodríguez Esteban, A. (2014b). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España. Incidencia de factores educativos y familiares en el ajuste laboral de tipo horizontal*. Publicia. OmniScriptum GmbH & Co. KG.
- Tejada, J. (2005) El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Española de Investigación Educativa*, 7 (2) Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/332>
- Tobón, S., García Fraile, J. A., Rial, A., y Carretero, M. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, S.J.; Pimienta, J. y García J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice-Hall
- UNESCO (1998) *La educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, París, Octubre 1998.