IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: http://www.ehu.eus/ikastorratza/

Evaluación en los grupos interactivos: transformación de habilidades académicas y sociales

Valentín González Moro
valentin.gonzalez@ehu.eus

Pilar Ruiz de Gauna Bahillo
pilar.ruizdegauna@ehu.eus

Aintzane Cabo Bilbao
aintzane.cabo@ehu.eus

To cite this article:

González, V., Ruiz de Gauna, P. & Cabo, A, (2015). Evaluar competencias en la educación universitaria atendiendo a una lógica comprensiva. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 15, 47-74. Retrieved from http://www.ehu.es/ikastorratza/15_alea/competencias.pdf

To link to this article:

http://www.ehu.es/ikastorratza/15_alea/competencias.pdf

Published online: 20 Dic 2015.

Evaluar competencias en la educación universitaria atendiendo a una lógica comprensiva.

Gaitasunen ebaluazioa unibertsitateko heziketan ikuspuntu ihardesletik

Assessing competencies in higher education according to a comprehensive approach

Valentín González Moro
valentin.gonzalez@ehu.eus
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU)

Pilar Ruiz de Gauna Bahillo
pilar.ruizdegauna@ehu.eus
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU)

Aintzane Cabo Bilbao
aintzane.cabo@ehu.eus
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU)

Resumen

Este trabajo, expone los resultados de un análisis en profundidad acerca del significado del concepto de competencias educativas en la universidad, para concluir con una propuesta de evaluación coherente con la orientación cualitativa de las mismas. En consecuencia, explora las posibilidades de la tradición etnográfica, el estudio de casos, el informe narrativo y la evaluación comprensiva.

Se inscribe en la tradición de la investigación teórica, sobre la base del estudio de documentos que tratan esta problemática y, también, de la indagación efectuada en el aula durante varios años, especialmente, en los cursos 2011-13 a partir de las conclusiones de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) llevado a cabo en la UPV/EHU.

Palabras clave: Competencias, Evaluación comprensiva de competencias. Informe narrativo. Metodologías docentes. Situaciones de aprendizaje.

Laburpena: Lan honek unibertsitate-mailan hezkuntza-gaitasunaren inguruko azterketa sakonaren emaitzak aurkezten ditu. Amaieran, gaitasun hauen joera kualitatiboarekin bat datorren ebaluazio-eredua proposatzen du. Hortaz, tradizio etnografikoaren aukerak aztertzen ditu, kasu-azterketak, baita txosten narratiboa eta ebaluazio ihardeslea ere.

Idazki hau ikerketa teorikoan eta gai honi buruzko dokumentuen azterketan oinarritzen da. Halaber, urtetan gelan egindako behaketan du funtsa, batez ere 2011 eta 2013 urteen artean egindakoan, EHUko Hezkuntza Berrikuntzarako Proiektu (HBP) baten ondorioak kontuan hartuz, alegia.

Hitz gakoak: Gaitasunak, gaitasunen ebaluazio ihardeslea, txosten narratiboa, irakaskuntzarako metodologiak, ikasketa-egoerak.

Abstract: This essay sets out the results of an in-depth analysis of what educational competences mean at university. To conclude, it proposes an assessment consistent with their qualitative focus. Therefore, it explores the possibilities of ethnographic tradition, case studies, the narrative report and comprehensive assessment.

It is based on theoretical research's tradition and on the study of documents addressing this issue. Likewise, it involves the inquiries that took place in the classroom for years, particularly on the basis of an Educational Innovation Project (EIP) carried out between 2011 and 2013 in the UPV/EHU.

Key words: competences, comprehensive competency assessment, narrative report, teaching methodologies, learning situations.

1. Aproximación al objeto de estudio

No todo lo que cuenta, se puede contar y no todo lo que se puede contar, cuenta (Einstein)

Si nos fijamos detenidamente en los currículos académicos de los Grados de las universidades del estado español, veremos que están todos muy enfocados al logro de la competencia profesional, derivado del carácter profesionalizador de las propias carreras y del mandato institucional surgido de Bolonia. De ahí, la insistencia en la utilización de aspectos metodológicos como son, el trabajo en grupo; la coordinación de las actividades integradas de módulo de asignaturas; el dominio de las TIC´s, la importancia del prácticum y las múltiples situaciones, proyectos, problemas y prácticas que se impulsan.

De este modo, el currículum mediante competencias tiene sentido porque sólo se logra la calidad a través de acostumbrarse a familiarizarse con el desarrollo de competencias necesarias para la competencia profesional.

Para evaluar los aprendizajes en el campo académico es necesario un método de exploración que alcance a ver más allá de los puros conocimientos disciplinares. Son aspectos de personalidad los que se movilizan.

Parece acertado, pues, utilizar instrumentos de evaluación que comprueben la globalidad de los aprendizajes que se ponen en juego a la hora de desarrollar tareas conducentes a resolver con éxito una situación profesional que utilizamos como motor del desarrollo curricular de nuestras asignaturas.

Estos recursos evaluativos los tomamos de las ciencias hermenéuticas, más apropiadas para observar sentidos, significados, actitudes, conocimientos, habilidades etc., todo en conjunto, en la acción de estudiante.

Entonces, ¿qué evaluamos y cómo? En las páginas que siguen a continuación avanzamos una propuesta consistente en la utilización de recursos tomados de la tradición de las ciencias cualitativas, especialmente, el informe narrativo surgido de la observación sistemática por parte del evaluando que, a su vez, se somete a la observación y posterior interpretación por parte del docente, como el modo más coherente de comprobar los aprendizajes realizados mediante competencias según el modelo francófono de carácter más comprensivo y, sin duda, cercano a los postulados de la teorías críticas y hermenéuticas de las ciencias sociales y educativas.

2. Desarrollo de la innovación

En un desempeño profesional hay tantas situaciones concretas y específicas que sería imposible delimitar e identificar las competencias necesarias. Además, otra característica de estos recursos personales es su movilización pues su utilidad no está en su posesión sino en su puesta en acción.

La evaluación de estos aprendizajes no puede ser incoherente con los principios que inspiran a este tipo de programas educativos.

Si entendemos la educación mediante competencias como un modo de movilizar múltiples recursos y saberes para afrontar y resolver situaciones de la vida real y profesional, la comprobación del éxito en los aprendizajes vendrá dada por la observación del desempeño. No es lo que hace o sabe lo que indica el aprendizaje sino su empleo con éxito.

Luego, ese resultado es lo que debemos evaluar. ¿Cómo se evalúa ese desempeño exitoso o no? Se hará en función de lo que previamente definimos como resultado exitoso, y esto es así a partir de los objetivos holísticos o competencias que establecemos como adecuadas para la resolución de los problemas de una situación.

2.1. Planteamiento del problema. Tema objeto de innovación. Acercamiento a la cuestión de las competencias educativas en relación con la evaluación.

En un acto académico, el proceso es lo que importa y por consiguiente lo que expresa ese proceso es el verdadero valor del aprendizaje. Traduciendo el planteamiento de Stake, entenderíamos que la evaluación no es únicamente la comparación de mediciones sino, también, la comprensión del evaluando (sus méritos y valía, etc.). La atención se centra, entonces, no en el individuo sino en su contexto, su situación, los episodios…

> "…la llamada evaluación naturalista, la evaluación comprensiva, la evaluación interpretativa, la evaluación transaccional y la evaluación constructivista. Comparten el interés por la comprensión de la naturaleza del evaluando y de los contextos en los que éste existe, ya sean de carácter histórico, económico, político, estético, sociológico o cultural". (Stake; 2006, p. 87).

Por tanto, para evaluar los aprendizajes en el campo académico es necesario un método de exploración que alcance a ver más allá de los puros conocimientos disciplinares. Son

aspectos de personalidad los que se ponen en juego y por ello no sirve cualquier instrumento de observación, de ahí la importancia del paradigma cualitativo.

Parece, pues, acertado utilizar instrumentos de evaluación que comprueben la globalidad de los aprendizajes que se ponen en juego a la hora de desarrollar tareas conducentes a resolver con éxito una situación profesional y también social, que nos ha servido de vehículo curricular para enseñar aquello que pretendemos y definimos en unos objetivos que no son únicamente conocimientos sino aquello que denominamos competencias.

Estos recursos evaluativos tomados de las ciencias hermenéuticas observan sentidos, significados, actitudes, conocimientos, habilidades etc., en la acción de estudiante.

La evaluación, pues, es para nosotros esa comprobación, y la narración del proceso por parte del estudiante se convierte en la expresión del desarrollo de las competencias necesarias para realizar la acción, bien o mal, y es eso lo que nos toca a nosotros juzgar.

Es preciso considerar que no es ninguna novedad hablar de la evaluación de las competencias. Lo que este trabajo aporta de interés es la opción por el informe narrativo como recurso para evaluar competencias educativas como subrayan los escritores del ámbito francófono, acostumbrados a observar el fenómeno educativo con la perspectiva ética que supone pensar la educación en relación a sus consecuencias, por ejemplo, las desigualdades sociales.

> "… los estudiantes de bajo rendimiento o de contextos marginales no eran de ningún modo menos exitosos en pruebas de "competencias" que en pruebas de "recursos", al contrario. Esto se explica por un factor cultural: los estudiantes que viven un entorno cultural más rico en estímulos tienen una mejor oportunidad de ser exitosos en pruebas de "recursos", mientras que en la resolución de problemas todos los estudiantes están en mayores condiciones de igualdad cualquiera que sea su origen sociocultural. Por lo tanto, respecto a la evaluación, el hecho de usar pruebas de "situaciones" no sólo es más relevante sino también más equitativo". (Roegiers, 2008b, p. 28).

Al incorporar en nuestro planteamiento educativo el modelo de enseñanza/aprendizaje mediante competencias de orientación francófona, lo que hacemos cuando abordamos la evaluación es invertir la tendencia a valorar cada competencia a partir de unos atributos preestablecidos y plasmados en finas rúbricas, por un sistema holístico representado por el informe narrativo de comprobación del desarrollo de las competencias a partir de

observar el desempeño de un alumno en una situación problemática de marcado carácter profesional que indique el grado de competencia en la resolución de sus claves significativas. El profesor adopta una posición vicaria y el alumno es dignificado en su condición de ser humano indivisible, y la educación es un concepto que cobra sentido a partir del cambio que experimenta la persona que aprende involucrada –no enajenada- con los objetos y sujetos a los que se enfrenta; ya sean otras personas con las que establece relación personal/profesional; o se trate de problemas a los que nos somete la naturaleza y la sociedad.

Las preguntas esenciales en un proceso de enseñanza/aprendizaje son:

- Qué aprenden los alumnos: son los objetivos educativos.
- Cómo aprenden: es la metodología.
- Para qué aprenden: son los fines. Remite a la epistemología.
- Cómo compruebo lo que aprenden: estamos ante el dilema de la evaluación.

Nuestra propuesta se puede entender a partir de la respuesta a estas preguntas.

- Los objetivos educativos: para nosotros tienen su expresión en la educación mediante competencias.
- La metodología: no hay competencias sin el abordaje de situaciones profesionales y de vida cotidiana.
- La epistemología: En nuestra propuesta, la coherencia pasa por considerar la comprensión y la crítica como fines básicos del modelo francófono de competencias. Lo cual lleva a situar la educación mediante competencias en el plano de las ciencias hermenéuticas y críticas.
- La evaluación: todo lo anterior nos conduce a recurrir a instrumentos evaluativos de carácter cualitativo que hagan posible la comprensión de los aprendizajes mediante el relato y la narración personal. Es de especial interés el informe escrito de estudio de casos y la expresión comunicativa oral

Ahora bien, la pregunta sobre los fines, condiciona todo lo demás.

Así, si concebimos la Educación como un medio para hacer ciudadanos habremos de se ser coherentes con tal fin y observar la competencias educativas bajo esta perspectiva última.

Entonces, es en el marco de los fines educativos donde tiene lugar el debate sobre la necesidad o no de enfocar el currículum mediante competencias educativas.

> "El debate sobre las competencias versa sobre las finalidades de la educación escolar. Dichas finalidades no pueden de ninguna manera ser dictadas por unas teorías del aprendizaje o por elecciones didácticas. Deben ser debatidas a la luz de las diversas funciones asignadas a la escuela, en particular la preparación para la vida". (Perrenoud, 2012, p. 92).

Es la cuestión sobre los fines lo que provoca la reflexión sobre la oportunidad de escoger un modelo u otro de competencias y, en consecuencia, el modo de proceder y de evaluar

En la teoría crítica, los fines educativos se definen claramente a partir de la acción práctica ética. Este adjetivo debería ser asociado, también, a la praxis mediante competencias del ámbito francófono.

> "El razonamiento práctico no es un método para determinar "cómo" hacer algo, sino para decidir "qué" debe hacerse. Esta forma de razonamiento es, según Aristóteles, genéricamente diferente del razonamiento técnico y supone proceder de "modo deliberativo o prudente". Por tanto, la deliberación no es un modo de resolver problemas técnicos para los que, en principio, haya una respuesta correcta, sino una forma de resolver los dilemas morales que se producen cuando diferentes fines deseables, desde el punto de vista ético, suponen modos de acción diferentes y, quizá, incompatibles". (Carr, 1996, pp. 98-99).

2.2. Antecedentes y fundamentación teórica. Qué son las competencias y qué características distinguen al modelo francófono del positivista.

Como venimos diciendo, nuestro planteamiento se sitúa en la línea señalada por el trabajo de la escuela francófona (Xavier Roegiers –Lovaina-; Philippe Jonnaert –Quebec- y Philippe Perrenoud –Ginebra-).

Estos autores están detrás de la interpretación que se puede colegir de la definición de la OCDE, concretada en el documento de DeSeCo, refrenda por el Parlamento europeo (10-11-2005), entre nosotros, el Consejo Escolar de Euskadi del 2008 y autores como A. Pérez, A. Bolivar, J.M. De Ketele, P. Jonnaert, Ph. Perrenoud y otros (Ruiz de Gauna, González y Fonseca, 2012).

El concepto educativo de competencias nace asociado a las demandas del mundo económico. Un reduccionismo que encuentra su cobertura epistemológica en la

tradición anglosajona del cognitivismo y del conductismo. La base educativa es el entrenamiento de conductas y comportamientos simples apropiados para la división del trabajo.

Pero, los cambios sociales y económicos y el empuje de otros enfoques educativos, hacen que la tradición conductista pierda valor y cobre importancia el concepto de competencias educativas asociadas al socioconstructivismo que considera inviable por limitado un verdadero aprendizaje desvinculado del contexto personal y social.

DeSeCo, define la competencia como:

> "La 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". (Pérez, en Gimeno, 2008, p. 77).

Es un concepto que implica aprendizaje situado y dimensiones cognitivas y no cognitivas que de forma integrada se movilizan para resolver problemas prácticos.

No obstante, antes que nada conviene precisar lo siguiente:

Hay dos componentes esenciales en el discurso sobre las competencias educativas que hay que tener en cuenta a la hora de su comprensión y de su uso por el sistema escolar. Son: la funcionalidad, fruto de su metodología constructivista y la ética en relación con los fines.

Ahora bien, la funcionalidad de las competencias significa tener recursos y movilizarlos en una situación compleja, lo cual es un valor susceptible de ser asumido por cualquier ideología educativa y, especialmente por la del Capital Humano.

Sin embargo, este aparente don de la ubicuidad de paradigmas se desvanece si pensamos las competencias vinculadas a los fines del acto educativo, porque si estos fines persiguen el desarrollo humano y social en todas sus dimensiones nunca pueden estar detrás del diseño de programas que utilicen las situaciones para conseguir simplemente el buen aprendizaje de una disciplina a través del uso eficaz de recursos educativos para tal objetivo particular como si el fin no existiera.

Por tanto, la clave está en el diseño de situaciones guiado por esta intencionalidad. Si no tenemos en cuenta los fines, el medio (las competencias, los métodos activos, el

aprendizaje constructivista etc.) sirve tanto a fines funcionales como a críticos. Un buen ejemplo de esto último lo tenemos en el trabajo de Martha Alles, experta argentina de la gestión de las profesiones mediante competencias y fiel espejo en el que observar el comportamiento funcionalista y del Capital Humano en esta materia.

Apoyándose entre otros en Spencer y Spencer, hace suya una definición de competencias que expresa muy bien el carácter psicológico, individualista y, por qué no, hasta biológico de una competencia. Entienden que, "es una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un estándar de efectividad y/o a una *performace* superior en un trabajo o situación" y, continúa afirmando Alles, "la competencia es una parte profunda de la personalidad y puede predecir el comportamiento en una amplia variedad de situaciones y desafíos laborales" (2005, p. 19).

Este modo de concebir las competencias difiere del modelo original de De Seco y la línea francófona en el hecho de que para aquella perspectiva no sería necesario fijar la atención en el aprendizaje porque son intrínsecamente inherentes a la persona, con lo cual se entiende que no hay ninguna necesidad de comprender al ser humano en su totalidad, pues lo que importa es la circunstancia de poseer o no la competencia, independientemente de cómo la haya adquirido y de la propia condición humana a la que apelemos. Posiblemente, el recurso a la mecánica psicologista-conductista podría ser el procedimiento más adecuado y eficaz para adquirir técnicamente las competencias precisas para un puesto de trabajo. No es el ser humano el que se moviliza en una situación sino una parte del mismo representado por la competencia que nos interese observar.

2.3. Fines: para qué es el aprendizaje

Nada de lo que venimos afirmando se entendería sin el referente epistemológico de las ciencias hermenéuticas y críticas que se ocupan de la Educación.

> "La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. Aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cuantitativos destacan la

> explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe". (Stake, 1998, p. 42)

Someramente, podemos aclarar que mientras el interés técnico se ocupa del control de las cosas y el práctico de su comprensión, el emancipador, en cambio, se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés cognitivo emancipador puede definirse de este modo: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas y críticas de la construcción de la sociedad humana (Grundy, 1991, p. 38).

Esto quiere decir que el debate sobre los fines debe estar siempre presente en la implementación de los medios educativos, considerados actualmente en ciertos ámbitos universitarios como los definidores de la nueva calidad educativa.

En virtud de esta realidad estamos en disposición de deducir del análisis de las competencias del grupo de Jonnaert, Perrenaud y Roegiers, entre otros, una vocación claramente comprensiva, en la línea de la tradición de las ciencias sociales cualitativas que en educación conocemos a partir de los trabajos de los autores que representan a la Investigación-acción (Carr y Kemmis); la teoría interpretativa (Stenhouse, Elliot, Grundy); la teoría comunicativa (Habermas); la etnometodología (Atlewel); la teoría crítica (Freire) y otros pensadores significativos como E. Morin, G. Sacristán, A. Pérez, A. Bolivar, J. Sáez, N. Rivas… (González, 2002)

Pero, si existe un nexo de unión fundamental entre la teoría de las competencias y las teorías críticas que sea decisivo, éste es sin duda el que representa el fin en las acciones educativas. En ambos planteamientos, la educación es puesta al servicio de la emancipación de la persona que se desarrolla en sociedad.

Consecuentemente, el conocimiento no existe descontextualizado y es significativo en la medida en que tiene sentido para el que lo va adquiriendo.

La emancipación a la que se refiere básicamente la teoría cualitativa de las competencias y las teorías críticas de corte más hermenéutico tiene que ver con la posibilidad de servirse de la educación para liberar a las personas de las ataduras del falso pensamiento y pretendidamente manipulador y alienante.

Las apelaciones constantes de los autores de las competencias educativas a la ética, simbolizada en la pedagogía de la integración de Roegiers, hacen aún más plausible el

vínculo entre ciencia crítica y educación mediante competencias del ámbito teórico francófono.

Una cuestión relevante en toda esta lógica es el vínculo con la equidad que no dejan de lado ni Roegiers ni Bolivar al referirse al peligro de exclusión social que surge al permitir la ausencia de ciertas competencias básicas que deben aparecer en todos los programas educativos lastrados por el peso de la tradición en la formación de saberes lógico-racionales haciendo vulnerable el logro de la socialización y movilidad social justa de todas las capas sociales, y contribuyendo paradójicamente a hacer más profunda la brecha de la diferenciación y la integración social.

De todo ello ha dado buena cuenta la sociología de la educación crítica al desvelar el hecho de la reproducción social sostenida y provocada por la educación formal cuya existencia tiene sentido en razón de su funcionalidad al sistema -proporciona capital humano selectivo y acomoda la estratificación social- pero, sus consecuencias, también, tienen que ver con el fenómeno perverso de la injusticia y la insolidaridad que sufren, especialmente, las capas sociales más desfavorecidas.

2.4. Diseño y metodología. Aproximación a la evaluación de las competencias en la educación universitaria

De acuerdo con lo que estamos proponiendo, las competencias, hacen a la persona inextricablemente conformada y es ella como ser único la que aborda la realidad en la que vive. Las competencias en Educación tienen el valor de desarrollar a la persona y en ningún caso, separan el conocimiento racional del resto de atributos personales.

Sin embargo, las confusiones persisten. Una de ellas proviene del hecho de que tanto en el funcionalismo como en el pensamiento fenomenológico se puede encontrar una identificación: su relación con la práctica y, por tanto con la dependencia de problemas y situaciones como campo de acción donde ejercitar las competencias y, también, descubrirlas. La diferencia, a parte de los mencionados fines, estriba en que para un funcionalista lo que importa es evaluar el grado de posesión de determinadas competencias, una a una, ante la necesidad de seleccionar a una persona para un puesto de trabajo. En cambio, en el modelo que propugnamos la situación práctica es la realidad que permite confrontar la personalidad del educando en su totalidad para lograr una respuesta humana y no meramente técnica y parcelada. Lo cual quiere decir que, en

cuanto a la evaluación se refiere, la existencia de las competencias personales está inevitablemente unida a las situaciones que las visibilizan y, como en el método cualitativo, la situación que provoquemos deberá ser lo suficientemente significativa como para que permita la expresión de respuestas cargadas de atributos humanos y saberes que conforman a una persona que está en pleno desarrollo educativo. Muy lejos de la actitud funcionalista del Capital Humano que parcializa los componentes de la personalidad humana y los valora por separado y, en su caso, los mide.

Veamos cómo operan unos y otros a través de algunos ejemplos.

Ejemplo 1; Competencia: *Interpretar y argumentar las principales teorías psicológicas sobre el desarrollo humano.*

Tabla 1. (Posada, 2012, p. 19)

Indicadores de logros	Valoración				
1. Relaciona los nuevos conocimientos con sus ideas previas	E	S	A	I	D
2. Aplica los conocimientos correctamente en situaciones específicas	E	S	A	I	D
3. Identifica ideas claves	E	S	A	I	D
4. Argumenta clara y coherentemente	E	S	A	I	D
5. Vocaliza adecuadamente	E	S	A	I	D
(Etc.)					
Evaluación definitiva	E	S	A	I	D

Como puede observarse, el modelo evaluativo –y curricular- expuesto en esta tabla se basa en la identificación de una competencia que se considera adecuada para adquirir-desarrollar en una Titulación; en un módulo formativo o en una materia docente y en su correspondiente evaluación que es una medición del nivel de aprendizaje habido en cada una de estas competencias.

En la universidad, el objetivo no es evaluar cada competencia sino valorar el desempeño de los estudiantes ante una situación global compleja de carácter profesional en la que se vean implicadas determinadas competencias significativas. Así, comprobamos tal desempeño eficiente y nunca competencia por competencia. Es más, la universidad no debe estar únicamente al servicio de la empleabilidad sino del desarrollo personal y social. La naturaleza de estos fines debe corresponderse con el currículum mediante competencias y con su evaluación.

Para nosotros, cada competencia y sus indicadores de logros son, únicamente,

criterios –medios- para evaluar y comprobar los aprendizajes, los cuales, se van consolidando a medida que haya situaciones a las que dar respuesta. Es el resultado del proceso el que se evalúa no cada una de las competencias.

Ejemplo 2; *Martha Alles y el modo de comprobar una competencia de un aspirante. Las preguntas representan situaciones prácticas.*

Tabla 2. (Alles, 2005, p. 62).

Competencia	Preguntas sugeridas
Ética Sentir y obrar consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres y prácticas profesionales, respetando las políticas organizacionales. Implica sentir y obrar de este modo en todo momento, tanto en la vida profesional y laboral como en la vida privada, aun en forma contraria a supuestos intereses propios o del sector u organización al que pertenece, ya que las buenas costumbres y los valores morales están por encima de su accionar, y la empresa así lo desea y lo comprende	1. Cuénteme alguna situación en la que usted haya sentido que se le pedía que obrara de manera contraria a sus costumbres o valores morales. ¿Qué hizo? ¿Cómo se sintió? 2. ¿La organización donde usted trabaja (o trabajó) manifiesta explícitamente principios morales o éticos? ¿Usted cree que se cumplen?, ¿los comparte? 3. ¿Qué piensa usted del concepto *"los valores morales son diferentes en la vida personal y en la actividad empresarial"*? Bríndeme ejemplos que se relacionen con su historia laboral o profesional. 4. ¿Alguna vez tuvo que renunciar a un trabajo o vio afectada su labor por no compartir decisiones en relación con la ética? Bríndeme un ejemplo.

Este modo de proceder indica la comprobación del desempeño competencial parcelado sin atender a la globalidad del comportamiento de las personas que actúan movilizando toda su personalidad, desde los conocimientos al último de los sentimientos, pasando por la gestión de la incertidumbre y de la razón práctica y, siempre, según la estructura social que actúa como condicionante.

Creemos, en cambio, que el resultado del grado de adecuación de las competencias propias del alumno o el profesional a la realidad enfrentada sólo puede ser observado a

partir de su desempeño ante situaciones prácticas holísticas. Por tanto, evaluamos la competencia general no cada una de las competencias humanas específicas.

La pregunta que nos debemos hacer es si en la universidad interesa detenernos en la comprobación y, por tanto, en la enseñanza/aprendizaje de competencias o, por el contrario, en la competencia (logro) en situaciones profesionales.

De ser esto último y creemos que debe ser así, lo que importará es colocar todo el currículum al servicio de estos fines educativos y no fijar la atención en los medios (cada competencia humana) como si fueran fines.

Entre las definiciones literales de DeSeCo y de Martha Alles no media aparentemente diferencia alguna. En ambas definiciones se subraya la relación entre capacidad para abordar situaciones de forma adecuada y eficiente.

Lo que las distingue radicalmente es el punto de mira con el que observan la utilidad de las competencias. Podemos colegir que en DeSeCo y en el entorno del trabajo sobre competencias de carácter cualitativo la atención se pone en la necesidad de insistir en el aprendizaje holístico. En cambio, los partidarios del Capital Humano, toman el concepto de competencias de acuerdo a la funcionalidad de los sistemas y en su dimensión pragmatista y de utilidad para la selección de personas que reúnan las características necesarias y más adecuadas a cada situación profesional. El interés, pues, está en su aspecto finalista que señala la orientación que requiere un vínculo laboral.

En este segundo caso, el modo de aprender y las relaciones entre causas y consecuencias que consolidan paradigmas y teorías educativas no tienen la menor importancia, como no lo tiene el propio desarrollo personal ni el suelo ético de los seres humanos ni, tampoco, detenerse a considerar el sentido de lo educativo porque el fin es la valía de cada individuo para un puesto laboral determinado.

Todo lo cual, repercute en la visión de la formación que se requiere para lograr tal competencia profesional específica. También, la evaluación queda concernida.

Así, el Capital Humano, al poner el foco de atención en cada competencia humana que requiere un desempeño eficaz de las tareas de un puesto de trabajo, diseñará instrumentos de evaluación que puedan comprobar fehacientemente la existencia de tal o cual competencia en la persona a contratar.

En cambio, en el modelo holístico de las competencias humanas para la vida y el trabajo, lógicamente, sería un contrasentido ir comprobando una a una. Habrá que encontrar algún procedimiento que permita observar el comportamiento de una persona ante situaciones que representen problemas reales durante el aprendizaje académico previo a la relación laboral.

Volvemos la vista muy especialmente hacia el informe etnográfico que da cuenta de las experiencias narradas por los alumnos y, en consecuencia, ofrece al evaluador-profesor elementos de juicio suficientes para comprobar el desarrollo de ciertas competencias, previamente marcadas -en algo similar a una rúbrica- en indicadores y objetivos.

2.5. Metodología: cómo es el aprendizaje en la educación mediante competencias.

Las competencias son facultades humanas complejas que resultan de desarrollar múltiples dimensiones, visibles y no visibles; conscientes e inconscientes; técnicas y emocionales; externas e internas, etc.

Lo que es importante y subraya constantemente Perrenoud es que entendamos las competencias asociadas a situaciones concretas. Las formulaciones generales no son competencias.

Lo que interesa es identificar una competencia con una situación problemática compleja y única, porque así puede darse la evaluación: es o no competente. Si la enunciamos en abstracto es imposible evaluarla.

La verdadera competencia sería aquella que pueda evidenciarse mediante el resultado de la acción.

> "La competencia no puede observarse directamente. Es la condición de un desempeño. Los recursos internos son invisibles y sólo podemos suponer su presencia interrogando al actor implicado o viéndolo en acción (…), las competencias no se enseñan al modo tradicional, de manera que su desarrollo impone pasar por la creación de situaciones de desarrollo, enfatizando entonces el papel del docente como creador de estas situaciones, en una postura bastante diferente de la de transmisor de saberes". (Perrenoud, 2012, pp. 58-59 y 87)

Una competencia sería, pues, el resultado de salir airoso de una situación compleja y significativa (problema) de la vida o profesional, empleando múltiples recursos

(cognitivos y no cognitivos) que como estudiante he necesitado experimentar, conocer, cultivar, probar y finalmente interiorizar y que me han servido para afrontar situaciones imprevistas.

Entonces, para desarrollar un desempeño competente en las situaciones complejas profesionales –y de la vida- ¿qué recursos moviliza el estudiante y de qué modo?

Recursos: conativos (actitud…); corporales (movimientos…); materiales (diccionario…); sociales (cooperación…); cognitivos (conocimientos…).

Es el conjunto de estos recursos coordinados lo que permite actuar con competencia en una situación.

Un ejemplo de competencia a partir de una situación concreta: *saber orientarse en una ciudad desconocida*.

Recursos a movilizar: saber leer un plano; capacidad de pedir información; tener conocimientos de la escala, señales geográficas, Google maps…

Es preciso distinguir muy bien entre recursos y competencias. P. ej., saber leer, calcular, medir, clasificar, buscar, analizar, comparar etc., son habilidades que por sí solas no sirven para afrontar la totalidad de una situación compleja (Perrenoud, 2012). Ahora bien, son saberes necesarios. Luego, son objetivos de aprendizaje.

Para no confundir competencia con recursos, la competencia siempre debe tener sentido porque está situada en un contexto significativo para el estudiante. En el caso anterior, la orientación en una ciudad concreta es necesaria para sobrevivir, en cambio, leer un plano es sólo un saber descontextualizado que junto a otros me permiten resolver la situación o competencia.

Es decir; leer un plano es necesario para orientarse. Pero, orientarse en una ciudad (competencia) tiene valor en sí mismo.

Todos los conocimientos y saberes (recursos) que uno posee están al servicio de este hecho con sentido propio y significativo para la persona que aprende.

2.6. La evaluación: cómo comprobar y/o comprender los aprendizajes

> "Las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la

> secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice". (Coll, 2007, p. 38).

En cambio, las situaciones, sí son directamente evaluables mediante criterios previos que garanticen la calidad del proceso y del producto que lo refleja -por ejemplo, un informe escrito-, mientras que, las competencias, en cambio, se comprueban indirectamente porque una situación mal resuelta supone la manifestación de un deficiente nivel de saberes necesarios para alcanzar con éxito la solución del problema.

La evaluación, es la comprobación del desempeño exitoso de tareas que precisan desarrollar competencias para afrontar y dar respuesta positiva a una situación.

Una evaluación cualitativa fija más la atención en la comprensión que en la comprobación, o si se quiere, comprobar comprendiendo. Estaríamos hablando de la evaluación comprensiva que tiene por objeto recurrir a la observación para interpretar y entender los procesos situacionales más sutiles y ocultos que acaecen durante una intervención socioeducativa. Este tipo de evaluación parte de presupuestos cualitativos de introspección de la actividad humana. (Stake, 2006, p. 149).

La observación necesaria para evaluar los aspectos cualitativos y más subjetivos del proceso, se efectúa a partir de unos indicadores o categorías previas que sirven de guía para escrutar los fenómenos humanos que se van sucediendo en la experiencia: qué ocurre en las relaciones entre participantes; quiénes se inhiben y por qué; qué temas surgen en las conversaciones; cómo se sienten los participantes; cómo resuelven las situaciones problemáticas los profesionales; qué interesa a los diversos colectivos, cómo influye su extracción social, etc.

El modelo de aprendizaje y evaluación del mismo obedecería al siguiente esquema:

- Diseñamos contextos (situaciones) reales que permitan al alumno construir conocimiento.

- Valoramos la necesidad de trabajar cooperativamente con metodologías activas que provocan la elucidación y la elaboración de conocimiento de forma reflexiva y dialógica.

- Dirigimos la atención a la comprensión profunda, incluida la crítica ética, de los aspectos curriculares.

- Entendemos que el alumnado debe poner en juego un sinfín de competencias personales para lograr “éxito” en las tareas que requieren las situaciones prácticas dispuestas para el aprendizaje.

- Y, por tanto, la competencia que se logre resolviendo los dilemas y problemas necesarios para cumplir los objetivos educativos (competencias) señalados, debe comprobarse mediante procedimientos diseñados coherentemente con este modelo de aprendizaje.

Es un aprendizaje mediante indagación en situaciones reales, poniendo en juego competencias humanas para lograr descubrir y construir un aprendizaje propio. Por consiguiente, es un procedimiento anclado en las ciencias cualitativas y debe ser evaluado como tal.

Por tanto, las rúbricas, no pueden convertirse en categorías de evaluación cualitativa porque pervertirían el valor fenomenológico de la acción autónoma del alumno y del evaluador. Lo que se evalúa es el proceso globalmente representado por el producto en forma de respuestas narrativas que lo expliquen. Estas respuestas se contienen en: el informe; el portafolio; las entrevistas; la comunicación oral…

De este modo, la evaluación de la realización de una situación y sus aprendizajes de competencias correspondientes, adquiere la forma de acceso a la realidad que tiene la metodología de *estudio de casos.*

2.7. La evaluación cualitativa y el estudio de casos: el relato y la narración

Una situación profesional de aprendizaje puede ser un prácticum; las actividades integradas (AIM) que inducen a la acción; los programas por proyectos, problemas etc. Son casos singulares en los que el alumno forma parte del proceso de una práctica socio-educativa.

Por consiguiente, estas actividades formativas que vive el alumno y que semejan a situaciones profesionales se pueden equiparar a estudios de casos del ámbito académico, en los cuales interviene un observador (participante) que comprende el fenómeno (entidad, proyecto, usuarios, problemas etc.), lo analiza, interpreta, emite unas conclusiones y lo narra en un informe. El alumno evalúa y comprende su práctica y la

analiza y expone y el observador no participante –el profesor-, a su vez, evalúa al alumno a través de su relato.

La reorganización mental para comprender el contenido de un informe donde se contiene una indagación cualitativa de un caso, se hace a partir de la formulación de preguntas que inducen respuestas que el informe conlleva.

Estas preguntas operacionales se construyen a partir de presupuestos teóricos y empíricos que nosotros denominamos competencias. Así, por ejemplo: ¿sabe analizar (respecto a la situación concreta)?, ¿observa con detalle?, ¿se involucra en las tareas?, ¿plantea?, ¿diseña?, ¿colabora?, ¿asume límites éticos?, etc.

La evidencia de las respuestas a estos interrogantes adscritos a los aprendizajes, es un instrumento cualitativo que puede dar cuenta de la globalidad de las actividad del alumno. Podemos convenir en elegir preferentemente el método del informe donde se relate lo más vívidamente posible todo tipo de matices de la realidad observados y analizados por el estudiante.

A partir de esas preguntas/respuestas y la narración etnográfica que contiene el informe, el evaluador, podrá interpretar la actuación del estudiante según una escala de calidad que acredite el aprendizaje del alumno.

Podemos establecer la hipótesis de que una situación profesional de aprendizaje mediante competencias es un caso y debe ser tratado como tal.

Las evidencias de esos contextos y esa expresión oral deben servir al evaluador como prueba del acceso al saber (incluido el aspecto práctico y ético) de cada alumno según su bagaje educativo y personal interior.

Entendemos, que, así como los casos se observan y analizan a partir de los informes narrativos, las situaciones de aprendizaje, también, se deben estudiar del mismo modo.

Con independencia de las estrategias metodológicas que uno utilice para comprender y hacer comprender la información observada y analizada, en un contexto de enseñanza/aprendizaje, el estudiante puede elaborar el informe de modo exclusivamente narrativo o mediante categorías explicativas.

Ahora bien, hay que advertir que si las categorías acaban siendo un remedo de la realidad vivencial de las personas que lo cuentan el método se torna cuantitativo y deja

de tener la lógica y el valor fenomenológico que caracteriza a las ciencias cualitativas, por eso,

> "…cuando desaparece el carácter narrativo en el informe por un fuerte tratamiento categorial o analítico, la investigación ha dejado de ser narrativa (…) una buena investigación narrativa no es sólo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino también aquella que da lugar a una "buena historia" narrativa, que es –en el fondo- el informe de investigación". (Bolivar, 2002, pp. 564-565).

> "Para describir el caso empleamos un lenguaje corriente y narraciones. Pretendemos reflejarlo de forma comprensible, con narraciones y descripciones amplias pero no técnicas. El informe puede parecerse a una historia. Es inevitable que nuestras observaciones sean interpretativas, y que nuestro informe descriptivo este impregnado y seguido de la interpretación. Damos la oportunidad a los lectores para que hagan sus propias interpretaciones del caso, pero también les ofrecemos las nuestras". (Stake, 1998, p. 115).

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (Bolivar, 2006). Además, como señala Rivas, la narrativa empodera al que la desarrolla y ello le confiere una alta significación educativa a la vez que ética.

> "Para nosotros, la narrativa además de ser un método de trabajo resulta ser un enfoque que responde a una necesidad ética de proporcionar espacios de expresión a quienes consideramos protagonistas de la institución escolar: al alumnado". (Herrera, Jiménez y Rivas, 2008, p. 230)

Nuestra propuesta de evaluación cualitativa equipara casos (en la tradición de las ciencias sociales) con situaciones Los temas son problemas sobre los que las personas están en desacuerdo, problemas complicados que aparecen en situaciones y contextos. (Stake, 1998, 114).

> "Todos los estudios de evaluación son estudios de casos. El programa, la

> persona o el organismo evaluados constituyen el caso. (...) El evaluador más cuantitativo normalmente destaca los criterios de productividad y efectividad y, para presentar sus argumentos, utiliza mediciones en una serie de escalas. El evaluador más cualitativo normalmente hace hincapié en la calidad de las actividades y de los procesos, y los refleja en la descripción narrativa y en los asertos interpretativos". (Stake, 1998, pp. 86-87)

Por lo tanto, del mismo modo que un estudio de casos finaliza con la redacción de un informe que da cuenta al lector de los resultados de las observaciones analíticas del investigador, también, el estudiante procederá a narrar su periplo por las situaciones de aprendizaje para que nosotros podamos observar críticamente su trabajo e implicación.

Los criterios de evaluación son los que provienen del enunciado de competencias (objetivos complejos de aprendizaje) que el estudiante necesitará disponer, desarrollar, perfeccionar, descubrir, mejorar etc., para abordar la problemática de la situación.

El éxito es una categoría que se asigna a dicho proceso efectuado por el estudiante y no tanto al resultado eficaz, exacto, preciso etc., de su trabajo.

El informe puede parecerse a una historia. Es inevitable que nuestras observaciones sean interpretativas, y que nuestro informe descriptivo esté impregnado y seguido de la interpretación. Damos oportunidad a los lectores para que hagan sus propias interpretaciones del caso, pero también les ofrecemos las nuestras.

> "El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor. Debido a que la actividad educativa es una acción práctica que acontece en situaciones específicas, guiada por determinadas intenciones, parece –como lo ponen de manifiesto los maestros y maestras cuando nos hablan de sus clases- que los relatos y el modo narrativo es una forma, al menos tan válida como la paradigmática, de comprender y expresar la enseñanza" (Bolivar, 2002, p. 7)

3. Resultados

Nuestra propuesta, hunde sus raíces en la evaluación comprensiva y tiene su fundamento en la indagación etnográfico-narrativa a partir de un estudio de casos, como son: el Prácticum; las actividades interdisciplinares modulares (AIM) y las asignaturas de índole activas y cooperativas, susceptibles de observación de la competencia en el abordaje de situaciones prácticas.

El docente habrá de comprender y valorar lo narrado por el alumno. Esto es, la calidad del relato de su experiencia, a partir de la forma –la propia narración- y, el fondo –el contenido, lo vivido, implicado, experimentado…

El aprendizaje son las competencias a desarrollar en el desempeño de acciones que conducen a la consecución de un objetivo concreto.

La evaluación es la manifestación de que se han desarrollado tales competencias puestas en acción (movilización) para lograr el éxito en la misión. Esta manifestación, es el relato de su proceso juzgado en relación con el fondo y según la forma de hacerlo, porque, no olvidemos, en el terreno académico interesa más la movilización adecuada de competencias que el resultado mismo.

El evaluador es el que interpreta el informe cualitativo y lo califica. En el fondo actuamos como el hermeneuta de la antigüedad encargado de desvelar los significados ocultos de los textos.

Podemos convenir que una solución correcta o exitosa de los problemas que suscita una situación es cuando establezco algún criterio de antemano y comparo el efecto de la acción con lo que establezco como adecuado.

Así por ejemplo, una situación dada: una avería de una ambulancia donde un profesional sanitario traslada a un enfermo a un hospital.

Problemas/dilemas: reparar la avería; llegar al hospital; curar las heridas del enfermo; tranquilizar al enfermo; llamar a otra ambulancia; llamar a los familiares, etc.

Criterios de éxito establecidos de antemano: el desarrollo y puesta en acción de todas las competencias que requieren los problemas suscitados por la situación. Es decir, competencias de pericia mecánica; psicológicas; comunicativas; analíticas; juicio ético, etc. conducentes a una salida exitosa que podemos convenir que es el hecho de que el enfermo llegue lo antes posible al hospital.

Evaluación: lejos de ser la comprobación del nivel de desarrollo de cada competencia mediante rúbricas, por el contrario, es la comprobación de una solución exitosa que hemos considerado que es la llegada del enfermo al hospital en un corto espacio de tiempo. Hacer esto, supone ser competente profesionalmente, porque así lo hemos prescrito. Lo cual, implica que para tomar esta decisión, el enfermero debe haber desarrollado las competencias necesarias para decidir y para actuar.

En este punto, habría que determinar los indicadores de referencia general. Es decir, no basta establecer como criterio de competencia profesional la entrada en el centro hospitalario, habría que fijar condiciones como por ejemplo, asumir el riesgo ético de la muerte en el tránsito o la demora en el tiempo más adecuada. Evidencias que le sirvan al evaluador para comprobar la eficacia/eficiencia de la actuación profesional.

En la metodología cualitativa no cabe la rúbrica como instrumento directo de indicadores de logro de competencias y recursos descontextualizados del todo. Operacionalmente, subsumimos en un número reducido de competencias fundamentales el conjunto de todas ellas y observamos etnográficamente los documentos aportados como evidencias del desempeño y evaluamos y, si cabe, certificamos con un grado de una escala valorativa, pudiéndola argumentar en un informe interno, incluso, a partir de una triangulación que dé validez al proceso.

Hay que tener en cuenta que sólo las situaciones concretas representan la competencia. Por eso, deben observarse desde cada particularidad.

En la rúbrica, en el cuadro de competencias debemos ser coherentes y poner sólo aquellas que pueden verificarse por la acción. Es decir, aunque, haya una competencia genérica y abstracta como por ejemplo, “saber analizar”, sólo es una verdadera competencia cuando la concretamos: “saber analizar el texto de los programas educativos del centro de Portugalete” ¿De aquí inferimos que el alumno sabrá analizar en cualquier situación? No podemos saberlo, porque no podemos tener esa evidencia.

En definitiva, se trata de apelar a la metodología cualitativa mediante instrumentos etnográficos que capten la totalidad de los aspectos de las situaciones y contextos incluidos y, sobre todo, los fenomenológicos y emocionales e intuitivos como modo más idóneo para evaluar la enseñanza/aprendizaje de competencias de orientación francófona no positivista. Porque, Educación es pensamiento autónomo para decidir, nada que ver con el seguimiento de soluciones protocolizadas.

Conclusiones

Nuestra propuesta de evaluación de las competencias educativas en la universidad no tiene nada que ver con la valoración específica de cada una de las competencias que establecemos como criterios de aprendizaje. Juzgamos el trabajo final que representa la consecución con éxito de las tareas necesarias para abordar una situación.

Ahora bien, ¿qué es hacer algo correctamente? Como muy bien reflexiona Stake, "apreciar la calidad (ya sea porque la medimos o porque la sentimos) es una construcción humana. Algunas personas no ven lo que otros ven" (Stake, 2006; 384). La teorización sobre las competencias nos señala que precisamente solo el hacer algo o saber de algo no es indicativo de suficiente, pues hay que poner en juego otras capacidades y actitudes relacionadas con la ética, los conocimientos y las habilidades. Por tanto, hacer bien las cosas remite al espejo de las competencias e indicadores que establecemos de antemano para el aprendizaje y para la comprobación del mismo, mucho más, si aceptamos la aportación de Stake sobre la evaluación comprensiva que incide en observar de modo holístico teniendo muy en cuenta todo el contexto personal y social que envuelve al evaluando.

Esta es la gran diferencia entre la evaluación por estándares y la evaluación comprensiva. Ambas tienen en común la finalidad de toda evaluación que, según Stake, es la de establecer el mérito de algo; reconocer la calidad del evaluando: "La función de la evaluación es siempre establecer el mérito de algo. Esa es su finalidad" (Stake, 2006; 61) (…) "La evaluación consiste en reconocer la calidad para luego informar de las pruebas de esa calidad a otras personas" (Stake, 2006; 383). Lo que ocurre es que la evaluación por estándares sólo fija la atención en los parámetros para comparar y la evaluación comprensiva observa todo el contexto del evaluando.

La evaluación por estándares emite un juicio técnico del valor (calidad) de algo y la evaluación comprensiva aporta información significativa del evaluando que sirve para hacernos una idea de sus méritos (calidad) y deficiencias. Ahora la pregunta es, ¿qué pide el que contrata al evaluador?

Es decir, si entendemos una serie de competencias para la realización de un TFG (Trabajo Fin de Grado) como por ejemplo: indagar en las fuentes; establecer preguntas; describir; temporalizar; organizar; seleccionar; analizar; comunicar oralmente y por

escrito, etc., comprobaremos si se han desarrollado tales competencias solo si observo el proceso y, sobre todo, si el alumno nos presenta un informe que refleje su trabajo hasta conseguir el logro del reto planteado en forma de una situación profesional: sea un Prácticum, sea un TFG, sea una AIM o sean los múltiples problemas que le planteamos en cada materia disciplinar. Y, en ningún caso, segmentaré su personalidad juzgando por trozos su competencia, porque ni es ético ni es verdadero –sí es, desde luego, funcional- porque las personas abordamos las situaciones como podemos y sabemos. Suele ser recurrente el ejemplo que nos muestra una situación en la que ciertas personas con poco tiempo de escolarización son, sin embargo, muy competentes a la hora del cálculo económico domestico. Lo cual nos obliga a preguntarnos si es más importante que no posean ciertas competencias académicas o el hecho de que sepan salir airosos de una situación y resolverla con éxito.

Como se puede ver, propugnamos que se dé importancia a la competencia (que, recordemos, depende de modo holístico de las competencias que juzgamos necesarias) en lugar de a las competencias particulares.

El observador/profesor interpreta el trabajo que el alumno presenta, entendiendo que las tareas requeridas han sido llevadas a cabo con mayor o peor fortuna, pero, al fin y a la postre es el producto global el que nos da cuenta de todo el proceso, al igual que hacemos con el artesano que nos proporciona una pieza elaborada por él. Si el objeto tiene defectos la competencia del artesano será calificada negativamente y se expondrán los argumentos derivados de los criterios previos de calidad que el observador tiene a su disposición.

A nadie se le ocurriría juzgar al artesano criterio por criterio y asignarle una nota final.

Con todo ello, queremos advertir que en la educación mediante competencias es imprescindible pensar la evaluación en términos globales y establecer recursos que posibiliten este hecho. El informe narrativo por parte del alumno que acomete las acciones que señalan competencias previas parece un instrumento muy adecuado.

Hemos hecho referencia al camino reflexivo y metodológico que hemos seguido para proponer un modelo de evaluación de las competencias a través de la competencia en un proceso formativo activo (prácticum; trabajo conjunto modular etc.), siguiendo la senda que marca la teoría crítica educativa muy presente en el planteamiento francófono de competencias para la Educación.

Consecuentemente, el recurso evaluativo sigue esta lógica y se imbrica en el paradigma cualitativo y fenomenológico a través de formas que permiten el reflejo de la personalidad del que se enfrenta al problema socio-laboral y a su expresión vicaria académica. Estas formas obedecen a los procedimientos reflexivos que cobran vida en los relatos e informes narrativos de los participantes y alumnos.

Referencias

Alles, M. (2005). *Diccionario de preguntas. Gestión por competencias*. Santiago de Chile: Granica.

Bolívar, A. (2002 a). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. Recuperado el 15 de octubre de 2012, de: http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

- (2002 b): El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, Vol. 171, 675, 559-578.

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *FORUM QUALITATIVE*. Volumen 7, 4, Art. 12. Recuperado el 18 de septiembre de 2012, de: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid, España: Morata.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

González, V. (2002), "La formación continua del profesorado". En M. Rodríguez (coord.), *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*, (capítulo XII). Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata

Herrera, D., Jiménez, R. y Rivas, J.I. (2008). Narrativas escolares e innovación en la enseñanza universitaria. Una aportación al modelo CIDUA. *Educação Unisinos*. 12 (3), 226-237.

Pérez, A. (2008). "¿Competencias o pensamiento crítico?" En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.

Perrenoud, Ph. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*. Barcelona, España: Graó.

Popkewitz, T.S. (1980). Paradigms in educational science: Diferents meanings and purpose of the theory. *Journal of Education*, nº 102.

Posada R. (2012). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Edu*cación. 1-33. Recuperado el 15 de junio de 2013, de:

http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF.

Roegiers, X. (2008 a). *Pedagogía de la Integración*. Costa Rica CECC.

- (2008 b): Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-36. Recuperado el 10 de junio de 2013, de:

http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART4.pdf

Ruiz De Gauna, P., González, V. y Fonseca, M. (2012). Una formación en Ciencias de la Salud basada en la lógica social de las competencias: ¿profesionales comprometidos o técnicos? *REDU*, vol. 10, 95-117.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Paidós

- (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, España: Graó

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.