

SEBSO, una experiencia alternativa para evaluar competencias

Manuel Poblete y Aurelio Villa
Universidad de Deusto

A medida que se implantan y desarrollan los nuevos Planes de Estudio exigidos por las normas adoptadas para lograr avanzar en la Declaración de Bolonia, se pone en evidencia que la denominación eufemista de cambio de paradigma, que algunos vaticinaban, ha pasado de eufemista a ser real. Para poner en funcionamiento el modelo de Aprendizaje Basado en Competencias (A.B.C.) es insuficiente realizar el “corta” y “pega” desde los Objetivos a las Competencias, como algunos interpretaban. Con eso no hicieron nada más que confundirle y/o favorecer la resistencia al cambio. En esta comunicación se plantea una forma de Aprender y Evaluar competencias, una vez que se ha dado el salto al nuevo paradigma. Es evidente que se necesitan cambios organizativos para favorecer este tipo de prácticas (Poblete y García, 2007). Que no hay que “abandonar” al profesor a su suerte, sino acompañarle, facilitarle, motivarle y ¿por qué no? reconocer (de forma tangible e intangible) las horas de trabajo añadido que supone la adaptación al cambio de paradigma y la aplicación del mismo.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Competencias, Evaluación de Competencias.

SEBSO, an alternative for assessing competencies. As implement and develop new curricula required by the rules adopted to achieve progress in the Bologna Declaration, it shows that the euphemistic name of paradigm shift, which someone predicted, has gone from being euphemistic to being real. To operated the Based Learning Competencies model (A.B.C.) it is insufficient to perform the “cut” and “paste” from the Goals to Skills, like someone interpreted, triing not to frighten the staff. So they didn’t get nothing else that confuse and / or contribute to the resistance to change. This communication proposes a way of assessment and learning competencies, once you have made the leap to the new paradigm. It is obvious that organizational changes are needed to promote such practices (Poblete and García, 2007). And also that must not “abandon” the teacher on their own, but accompany, facilitate, encourage, and (why not?) recognize (tangible and intangible ways) hours of work added by the paradigm change adaptation and implementation.

Keywords: Competence Based Learning, Competence Assessment.

Algo más de una década ha transcurrido desde que se difundió la declaración de Bolonia (1999). Estamos en un segundo (o primer) año de implantación de los nuevos Planes de Estudio que van a aproximar e integrar el espacio universitario español al Es-

pacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.).

Son muchos los interrogantes que han ido surgiendo a finales de la pasada década y, sobre todo, a principios de ésta, conforme avanza la puesta en práctica del nuevo enfoque (Knust y Gómez, 2009; Poblete 2007). Algunos de ellos son:

- ¿Es posible aprender y evaluar en el ámbito académico las competencias,

si se definen como una realidad compleja integrada por conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.?

- ¿Son sujeto de aprendizaje y evaluación las actitudes y valores? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Sólo en el ámbito académico o también en otros ámbitos sociales?
- ¿Por qué no limitar la docencia impartida en la Universidad a los aspectos del saber, del conocer y dejar la formación ciudadana para otros ámbitos de la sociedad?
- ¿No restringe el desarrollo y la motivación del estudiante creativo trabajar estrictamente competencias preestablecidas para cada nivel del proceso?
- El diseño e implementación de los módulos y/o asignaturas en A.B.C. y todo lo que ello implica, ¿requiere, además, un cambio en las remuneraciones de los profesores?
- ¿Cómo puede y debe incorporar la enseñanza basada en competencias (también genéricas) un profesor de química o de estadística, por ejemplo, que maneja un curso de 80 o 100 estudiantes?
- ¿Cuál es el rol que juegan las tecnologías en este proceso de formación centrado en las competencias?

Estas preguntas son sólo un reflejo de las mil inquietudes que suscita tan debatido enfoque de cambiar el tradicional sistema de Enseñanza Basada en Capacidades a Aprendizaje Basado en Competencias. En ella se trata de aportar nuevas pistas de actuación en el nuevo paradigma.

Implicaciones en las competencias

La descripción de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia (2006) ha sido asumida de manera mayoritaria en el enfoque del A.B.C:

Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la inter-

vención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado. (p. 6)

Más allá de una combinación puede decirse que “consisten en la integración y movilización de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, en contextos diversos y auténticos, evaluable en un buen desempeño” (Poblete, 2009). En ambas definiciones queda claro el carácter constructivista que se da a las competencias. En el modelo del A.B.C. son claves (Poblete, 2008):

- La definición de resultados del aprendizaje (objetivos) en términos de competencia (Bartram y Roe, 2005).
- La integración de aspectos cognitivos, aptitudinales, de destrezas, actitudinales, normativos y valóricos. La identificación de los mismos a enseñar-aprender en cada competencia (Rust, Price y O’ Donovan, 2003).
- Las metodologías de Enseñanza-Aprendizaje para desarrollar en el estudiante de los recursos identificados en cada competencia (De Miguel, 2006).
- La evaluación de los mismos, en un contexto que conserve su complejidad y autenticidad (Boud y Falchikov, 2007).
- La asunción de que la evaluación es parte del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en el que hay que implicar al principal agente que es el estudiante (Álvarez, 2009) y al profesor como acompañante y estrategia de dicho aprendizaje (Tardif, 2006).

La incorporación de metodologías que implican al estudiante en su aprendizaje (A.B.P., Aprendizaje Cooperativo, Portafolios, Mapas Conceptuales, etc.) es fundamental, más allá del método expositivo, y está contribuyendo a que se vaya avanzando en este nuevo paradigma.

Sin embargo, el punto crítico más difícil de abordar y resolver viene siendo el de la evaluación de las competencias adquiridas

por el estudiante. Hasta ahora se había centrado la evaluación en recoger muestras de actividades de tipo simple y/o de laboratorio para evaluar capacidades, a través de las actividades propias de los exámenes en que se buscan determinados conocimientos y aplicaciones de los mismos.

Cuesta mucho cambiar hábitos y condicionantes organizativos para plantear situaciones (pruebas) que movilicen recursos más allá de los saberes y habilidades. El reto consiste en diseñar y aplicar actividades a desempeñar de manera autónoma en una situación compleja, que implique

compromiso por parte del evaluando y que sean significativas para él, harán aflorar actitudes y valores (Segers, Nijhuis y Gijsselaers, 2006). En buena parte se está haciendo con la incorporación de las Nuevas Tecnologías en la estrategia de Enseñanza-Aprendizaje del profesor (Fisher, 2005; Novak, 2003).

El paso de un tipo de evaluación (basado en conocimientos, capacidades) a una modalidad basada en competencias (que incluyen conocimientos y capacidades y otros componentes) puede quedar reflejado en el siguiente diagrama.



Figura1. Modelo de Evaluación basado en situaciones complejas (adaptado de Leclercq, 2007)

Los conocimientos (saberes) y aplicación de esos saberes se realizan mediante actividades diversas: pruebas objetivas, pruebas escritas abiertas, planteamiento de problemas algorítmicos, pruebas verbales, etc. Si se logra reunir pruebas variadas, que se realicen de forma autónoma, en una situación experimental compleja, se logrará que el estudiante, además de demostrar su nivel de conocimientos y capacidad, ponga en evidencia actitudes y en ocasiones aspectos de valor, siempre que la situación sea significativa para él (Shay, 2005).

La información recogida es suficiente para aproximarse a la evaluación o inferencia del nivel competencial adquirido, ya que toda evaluación es parcial y a lo más que puede aspirarse es a hacer inferencias de la existencia de competencias en el evaluado.

Esto no significa que las pruebas empleadas hasta ahora no sean válidas. Son válidas, pero no suficientes, ya que quedan elementos o recursos de competencia sin tener en cuenta. Es decir, evalúan parcialmente la competencia. Es necesario complementar con otro tipo de pruebas que movilicen y pongan en evidencia

los elementos o componentes no aflorados. En esta comunicación se presenta una experiencia que trata de reproducir actividades que simulan situaciones reales y logran movilizar y dar información sobre el empleo de diversos recursos o contenidos de la competencia: además de conocimientos, habilidades y destrezas, de normas, actitudes, valores, etc.

SEBSCO, un sistema de evaluación basado en situaciones complejas

El SEBSCO es una Prueba que tiene como finalidad evaluar el nivel de desempeño en competencias específicas y genéricas que demuestran los estudiantes, teniendo en cuenta la complejidad de las mismas. Se trata de un Sistema de Evaluación planteado,

sobre todo, al final de procesos formativos (cursos superiores, fin de carrera, Másters, etc.).

Como se ha subrayado con anterioridad las pruebas tradicionales están preparadas para valorar capacidades (conocimientos y, en algunos casos, habilidades y destrezas). Para evaluar competencias hay que plantear situaciones de “examen” en que puedan observarse desempeños competenciales en toda su complejidad (Shay, 2005). Por tanto, necesariamente deben ser pruebas poco convencionales.

SEBSCO es un sistema inspirado en ECO's desarrollado en universidades centroeuropeas, como Mästrich y Lieja (Leclercq, 2007). Para elaborar un SEBSCO se proponen las siguientes consideraciones:

Tabla1: *Consideraciones para elaborar un SEBSCO (adaptadas de Leclercq, 2010)*

1.- Elaboración de la historia del curso, de la asignatura o materia
Se trata de describir la historia o progreso de la materia como si fuera una película. Toda película tiene una serie de secuencias con un hilo conductor. En una Carrera o, en menor escala, en una asignatura, existe un proceso marcado en unas fases o episodios académico-profesionales. Cada fase tiene consecuencias sobre la siguiente, de modo que, el profesional (el estudiante), debe recordar los episodios anteriores porque cada uno de ellos son etapas de un mismo proceso.
2.- Situaciones clave y escenarios
En cada episodio se plantea una situación o asunto diferente del anterior: deben precisarse, por ejemplo, los objetivos o determinar una estrategia o realizar un presupuesto o contratar a alguien o poner en evidencia la base científica o la base histórica de una realidad, etc. De modo que las situaciones pueden variar mucho de un episodio al otro. Es más, el medio ambiente puede ser diferente: puede desarrollarse en una Oficina de la Administración Municipal, en una sala de reuniones del Consejo de Administración de una Empresa, en un restaurante, etc. Por eso se habla de distintos escenarios.
3.- Fijación del orden secuencial
Es importante determinar el orden secuencial. De modo que en un SEBSCO todos los estudiantes deben empezar en el mismo “lugar”, por la misma situación, pero no en el mismo momento, es decir, hay que seguir un mismo proceso en el recorrido de los escenarios.
4.- Complejidad de las situaciones
El profesor o profesores deben concebir varias situaciones complejas que sean clave en la materia y que precisen el desempeño de saberes, habilidades, normas, actitudes y valores, que se van a observar y valorar. Al mismo tiempo, a partir de las competencias a desempeñar en esa situación deben seleccionarse los criterios de calidad o indicadores y descriptores que definen las respuestas del estudiante y que otro profesor o ayudante debe reconocer y evaluar. El papel de los interlocutores (profesores o profesionales) del estudiante puede variar de un episodio al otro: puede ser un Economista, un Gestor Comercial, un Padre, un Cliente o Usuario, etc.
5.- Variedad
La duración de las situaciones o episodios pueden variar, según sus exigencias: elaborar un presupuesto, escribir una carta, leer un documento, preparar una presentación, diseñar una acción de formación, etc. Y esto puede requerir consultar en Internet, analizar un expediente, ver una secuencia de una película, etc. Todo ello destinado a favorecer una preparación y una actuación necesariamente interactiva.

Para preparar un SEBSCO es imprescindible que el profesor o profesores (y sus responsables) sean partidarios del nuevo paradigma del ABC. En el caso de que sea una asignatura, el profesor. En el caso de una carrera, un grupo de profesores son los que han de hacer una descripción en forma de “historia” o película de la asignatura o carrera correspondiente.

A continuación determinarán los puntos clave o conjunto de competencias que al profesional le identificarían como competente en esa asignatura o carrera. Los momentos críticos, en una asignatura, módulo o materia pueden oscilar entre tres y seis, mientras que en el caso de una carrera puede hablarse de doce a quince.

Cada una de esos momentos críticos constituirán un escenario en que se desarrollará una situación crítica que debe plantearse al estudiante por parte del profesor o de un experto y ser evaluada por un observador-evaluador que valorará con la ayuda de una Hoja de Observación o Protocolo el dominio de dichas situaciones, observando el tipo de respuestas, tanto de carácter técnico-profesional que da el estudiante (competencias específicas), como las respuestas más personales y de ciudadano (competencias transversales exigibles a un profesional del ramo o actividad correspondiente).

No se trata de elaborar un caso o una serie de casos para que los estudiantes den una respuesta, sino de que ellos deben plantearse ser protagonistas ante el cliente o usuario y resuelvan la problemática que se les presenta. Además del rol del estudiante que será quien da soluciones a la situación, existen otros dos roles, como se ha apuntado: el de interlocutor o receptor del servicio (cliente) y el de Evaluador. Son roles que el profesor podría asumirlos él solo, pero se logra mayor eficacia, si alguien gestiona la situación, como cliente o usuario y otro como observador/evaluador.

El estudiante representa al protagonista de la situación en que debe verse y sentirse “implicado”. Las situaciones pueden requerir distintos escenarios y medios (en casa del cliente, en el propio despacho, en el despacho

del jefe, mediante llamada telefónica, etc.). En la descripción de cada episodio deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

1. Descripción de la Situación Compleja (concepción de un proyecto, entrevistas con partenaires o patrocinadores, asignación de aspectos financieros, plan de marketing, gestión de recursos humanos, etc.).
2. Indicadores y descriptores específicos para evaluar las competencias específicas contenidas en cada episodio.
3. Indicadores y descriptores comunes a la mayoría de los episodios (como, por ejemplo, “competencias de comunicación”, “pautas deontológicas”), es decir, Competencias Genéricas o Transversales.
4. Hoja de trabajo para el estudiante en que registre sus planteamientos. Y observaciones varias (abierto): eventos críticos positivos o negativos

Lo ideal, como se ha indicado, sería tener dos especialistas en cada episodio. Cuando sólo hay un especialista por episodio, él mismo representa el rol de cliente o usuario y anota sus observaciones en el protocolo de evaluación, donde están los criterios.

Tanto la historia en que se relacionan las Situaciones Complejas, como los episodios mismos han de ser elaborados por los profesores del curso, que luego asumirán el rol de interlocutores del estudiante.

Se describe una práctica de lo que podría ser una Situación Compleja para evaluar competencias específicas en torno al ámbito de los Recursos Humanos.

Además de la descripción y puesta en contexto del episodio se adjunta una Hoja de Trabajo para que el estudiante prepare y deje constancia escrita de sus planteamientos.

Y se adjunta también una Hoja de Evaluación para que el observador/evaluador consigne sus apreciaciones, tanto sobre las competencias específicas, como sobre las genéricas, que en el caso que se presenta son el Trabajo en Equipo y el Comportamiento Ético.

El estudiante dispondrá de una hora, con el fin de que prepare su planteamiento (para tres escenarios). Este tiempo estará condicionado por el número de escenarios.

En cada uno de los escenarios estará 20 minutos en los que abordará y resolverá la situación preparada. El cliente o usuario tendrá previsto los aspectos clave del episodio. Durante esos 20 minutos, mientras el profesor hace de cliente, el evaluador observa y consigna los resultados en la Hoja correspondiente.

Aplicación del SEBSO en una asignatura

Se presenta, a continuación la práctica realizada con la Asignatura de Reclutamiento y Selección de Personal de la Especialidad de Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos.

Las secuencias o situaciones complejas seleccionadas consideradas clave por el profesor, en un proceso de Reclutamiento y Selección fueron:

- Definición del Perfil de un Puesto de Trabajo, a demanda de un cliente y medidas de Reclutamiento.
- Análisis de Pruebas Psicotécnicas empleadas y preparación de una Entrevista de Selección enfocada en competencias.
- Determinación del tipo de Informe de Selección a presentar al cliente.

Se propuso la realización de la experiencia a un grupo de treinta estudiantes de la asignatura Reclutamiento y Selección de Personal impartida durante el segundo semestre del curso académico. La asignatura tiene asignados cuatro ECTS equivalentes a 100 horas de trabajo del estudiante (Poblete y García, 2007). Todos los estudiantes habían hecho los exámenes habituales en torno a:

- un trabajo de grupo consistente en desarrollar un proyecto de aplicación de un sistema de Reclutamiento y Selección en una Empresa. La evaluación lograda en el proyecto fue

asignada a todos los integrantes del equipo,

- la confección de un Portafolios individual y
- una prueba teórico-práctica.

Se propuso a los estudiantes la experiencia de unos exámenes en paralelo con el fin de aprender y experimentar competencias propias de la profesión de psicólogo organizacional. Serían realizados de forma voluntaria.

Se informó de que en este examen extraordinario se presentarían diferentes aspectos y elementos de las competencias, concretados en varias actividades complejas, que serían evaluadas desde el punto de vista académico (tres profesores) y profesional (dos Consultores en ejercicio pertenecientes al ámbito de la Selección de Personal).

El proceso implicaría un aprendizaje y una nueva experiencia para todos, estudiantes y profesores. Con el fin de establecer comparaciones, se mantienen análogos criterios en los exámenes ordinarios (valoración sobre 10 puntos) y extraordinarios (valoración sobre cinco descriptores).

Eran 30 los estudiantes, de los que se ofrecieron a realizar las pruebas extraordinarias, 20, de los que pudieron hacerlas, finalmente, 18.

Se adoptó un procedimiento de evaluación con diferencias respecto al recomendado en ECO's. En lugar de un profesor-cliente y un profesor-evaluador se formó un tribunal mixto que hacían de "cliente" y de "evaluador". Ante este tribunal los estudiantes habían de defender sus propuestas a cada situación. Durante un tiempo máximo de 30 minutos.

El tribunal de evaluación disponía de tres horas para cada seis estudiantes. Realizando a continuación un descanso de media hora. Este fue el proceso completo de la preparación y aplicación de las pruebas.

Se prepararon cuatro actividades complejas que recogían las cinco competencias específicas de la asignatura y las dos competencias genéricas que desarrollaban la asignatura. A modo de ejemplo, una de ellas era:

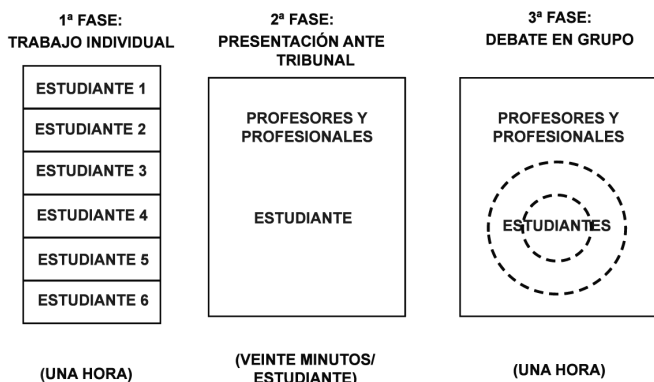


Figura 2. Distribución de espacios y tiempos

Definir el Perfil de un Puesto de Trabajo, a demanda de un cliente y medidas de Reclutamiento.

La situación quedaba definida de la siguiente manera:

PRIMERA PRUEBA

PERFIL DE UN PUESTO DE TRABAJO Y MEDIDAS DE RECLUTAMIENTO

EDITCO es una Empresa Mediana del sector Editorial de Cantabria. Cuenta con 550 trabajadores y tiene implantados avanzados sistemas de gestión. Desea contratar un Técnico de Selección para su Departamento de Recursos Humanos. Tiene buenas referencias nuestras y nos ha encomendado la tarea de buscarle el candidato más adecuado.

Puestos en contacto con el Gerente de la empresa, nos ha pasado la siguiente información, tal como ha llegado a concretar con el Director de RR. HH. de la empresa. Como mínimo desea tener la información de dos candidatos para poder hacer él la elección definitiva.

Título del Puesto: **TÉCNICO DE RECLUTAMIENTO Y SELECCIÓN DE PERSONAL**

Dependencia funcional: **Director de Recursos Humanos.**

Responsabilidades y funciones:

- Participar en la planificación anual de Personal.
- Responsabilizarse de la Selección interna y externa de los procesos de Reclutamiento y Selección de Personal.
- Ayudar a los responsables en el diseño y análisis de Puestos de trabajo a cubrir.
- Poner en marcha las medidas necesarias para tener candidatos adecuados a los puestos a cubrir.
- Diseñar el proceso de Selección que aplicará en cada caso.
- Preparar y aplicar las pruebas psicotécnicas y profesionales que decida en colaboración con el responsable correspondiente.
- Realizar entrevistas adecuadas, individuales o grupales.
- Redactar los informes de Selección para facilitar la toma de decisiones al responsable.
- Orientar en relación con el tipo de contrato a firmar con el candidato.
- Hacer seguimiento de la incorporación del candidato elegido.

Figura 3. Situación compleja 1

Los estudiantes disponían de un espacio sin interferencias, con el fin de prepararse y tomar notas para el examen. Disponían además del enunciado de las diferentes situaciones, una hoja de preparación para cada una de ellas y para anotar sus respuestas.

Para este trabajo de preparación disponían los estudiantes de una hora. Podían ha-

Perfil:

- Se desea que el candidato sea Titulado en Psicología (Especialidad Trabajo, Organizaciones y Recursos Humanos).
- Se valorará la experiencia en puestos semejantes, primándose la competencia que demuestre en el dominio de las Técnicas de Reclutamiento y Selección.
- Tendrá un buen nivel de inglés hablado y escrito, valorándose el francés.
- Debe ser persona con una buena comunicación hablada y escrita, con empatía y capacidad de análisis. Además ha de saber planificar y trabajar por objetivos. Es imprescindible que domine el trabajo en equipo como integrante y como organizador del mismo.

Lugar de residencia: Santander capital o alrededores. Si no reside en la actualidad, debe comprometerse a instalarse en la zona tras haber superado el periodo de prueba que será de seis meses.

La retribución será negociable en función de la valía y experiencia de cada candidato. Se piensa en una retribución bruta que puede oscilar entre 20.000 y 22.000 €. Existen en la Empresa posibilidades de desarrollo profesional y de promoción.

Debes responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Existe alguna información complementaria que necesites conocer para realizar el proceso de Reclutamiento y Selección? ¿Qué preguntas harías a la Dirección para obtenerla, antes de seguir adelante con el proceso?
- Selecciona los aspectos más importantes a tener en cuenta en el puesto y organízalos en forma de perfil.
- Redacta un anuncio para publicar en prensa el próximo fin de semana, de cara al Reclutamiento. El anuncio debe tener un mínimo de diez líneas y un máximo de quince.
- Realiza un diseño para orientar a la Agencia de Publicidad sobre el formato que le parece más adecuado para el anuncio.
- ¿Tomarías alguna otra medida de cara al Reclutamiento? ¿Cuál?

Figura 4. Situación compleja 1

cer uso de los medios que ellos considerasen interesantes.

Como Hoja de Trabajo debían utilizar la proporcionada por el profesor para anotar sus ideas que le servirían para el “examen” verbal. Tras su presentación dejaban en poder del tribunal sus Hojas de Trabajo con el fin de que el profesor pudiera completar las informaciones recibidas en la vista oral.

PERFIL DEL PUESTO	
12/	12/ Tener en marcha las actividades necesarias para tener candidatos adecuados a los puestos a cubrir (se valoran la experiencia y el dominio de los procesos de reclutamiento y selección)
32/	32/ Responsabilizarse de la selección interna y externa de los procesos de reclutamiento y selección de Personal (se relaciona con la experiencia)
44/	44/ Ayudar a los responsables en el diseño y análisis de Puestos de trabajo a cubrir (se valoran la planificación...)
5/	5/ Preparar y aplicar las pruebas psicotécnicas y profesionales que decide el responsable correspondiente (se relaciona con el trabajo en equipo)
6/	6/ Participar en la planificación anual de Personal (se relaciona con saber planificar y trabajar por objetivos)
72/	72/ Realizar entrevistas adecuadas, individuales o grupales.
85/	85/ Redactar los informes de selección para facilitar la toma de decisiones al responsable
97/	97/ Orientar en relación con el tipo de contrato a firmar con el candidato (se relaciona con que tiene que ser una persona con expectativas buenas y motivación)
107/	107/ Hacer seguimiento de la incorporación del candidato elegido

Figura 7. Hoja de Trabajo del estudiante para la Situación 1

Trabajo de los evaluadores

Los miembros del tribunal, disponían de los Indicadores en torno a los que iban a evaluar la competencia. Los estudiantes los conocían previamente, tanto los indicadores como los descriptores que eran:

- 1.- No sabe o no lo demuestra.
- 2.- Lo hace con errores.
- 3.- Lo hace con corrección, aunque sea parcialmente.
- 4.- Comprende y sabe explicar lo que ha hecho. Es notable su grado de realización.
- 5.- Deduce conclusiones, demuestra profundización. Aporta nuevas ideas o enfoques.

Con el fin de facilitar la evaluación de las competencias genéricas, de las que tanto profesores como profesionales tenían poca experiencia de observar y evaluar, se elaboró una cuarta prueba tendente a observar el desempeño de las competencias genéricas realizada en grupos de seis estudiantes. Tenían un cuarto de hora de preparación por separado y tres cuartos de hora para debate en una reunión con otros cinco compañeros.

Una de las complicaciones de este tipo de “exámenes” es que necesitan un establecimiento de tiempos y coordinación con la administración académica de la carrera, que

pueden encerrar dificultades. En el caso que se presenta, desarrollado en la Universidad de Deusto, no hubo problemas especiales que merezcan reseñarse.

CUARTA PRUEBA (GRUPAL)

UNA SITUACIÓN DELICADA

Te has licenciado en Psicología (Especialidad, Organización y Recursos Humanos) hace un año y te contratan en una de las Consultoras más importantes de Bilbao como responsable de Selección y Formación. Llevas tres meses trabajando en ella. Estás encantado/a. Es el sueño de cualquier psicólogo/a. Además, el sueldo es excelente, lo que te permite pagar la hipoteca del piso que acabas de comprar. Tu carrera va “viento en popa” y ves posibilidades de un ascenso a medio plazo.

Una mañana llega a tu despacho tu mejor amiga/a y te dice:

“No te imaginas lo que me ha sucedido! Después de estar dos años trabajando para mi empresa, me han echado injustamente a la calle después de una baja que he tenido por depresión. Quiero que consultes a un abogado de vuestro Departamento de Relaciones Laborales para que revise las posibilidades que hay de ganar el caso porque estoy dispuesto a demandarles”.

Tras un largo silencio te sigue diciendo:

“Conoces perfectamente mi situación, estuve de baja por depresión, hará algo más de un mes, tras la muerte de mi madre. A la semana de mi reincorporación, cuando más necesitaba el apoyo de la empresa, me notificaron el despido alegando que mi rendimiento había disminuido”.

Para terminar, tu amiga/a acaba diciendo:

“Eres la única persona en la que confío en este momento y quiero que te lo tomes como una cosa personal.”

Antes de hacer ninguna consulta al Departamento de Relaciones Laborales, estudias detenidamente la situación de tu mejor amiga/a y ves claramente que se trata de un despido improcedente; pero también descubres que la Consultora en la que trabajas está vinculada a la empresa en la que trabajaba tu amiga/a de forma que, mediante un acuerdo, todos los trabajos de consultoría en Selección, Formación, Estudios de Productividad, Contratación, Gestión de Personal, Relaciones Laborales, incluidos los casos de despido de esta empresa los lleva la Empresa consultora en que trabajas.

Se lo comentas a tu jefe y éste te “aconseja” que lo plantees al Departamento de Relaciones Laborales, con la intención de que se pierda el caso en pro de tu empresa y de ti mismo.

Naturalmente sales del despacho de tu jefe con una serie de dudas.

Figura 8. Actividad 4

Se proporcionó a los estudiantes junto con la Hoja en que se describía la situación, una Hoja específica para fijar sus

posturas. El tiempo de preparación era de 15 minutos.

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

RESUMEN DE LA SITUACIÓN	
QUÉ HACER	ARGUMENTOS
DE CARA A TU AMIGO/A	
DE CARA A TU JEFE	

Figura 9. Hoja de Trabajo para la Actividad 4

Según Villa y Poblete (2007), las competencias genéricas previamente definidas, presentadas y trabajadas durante el curso habían sido:

- Trabajo en equipo:
Definida como Participar y colaborar activamente en las tareas del equipo y fomentar la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta.
- Comportamiento ético:
Definida como “Aplicar criterios éticos en cada fase del proceso de reclutamiento y selección”.

Los Miembros del Tribunal habían de recoger información y evaluar según los siguientes Indicadores para el Trabajo en Equipo:

- Participa activa y constructivamente en el grupo.
- Colabora en la definición y organización del debate.

- Armoniza opiniones. Es conciliador, propicia acuerdos.
- Escucha, sin interrumpir, demostrando interés por lo que dice el otro.
- Se orienta a la consecución de objetivos comunes.

Y según los siguientes Indicadores la competencia Comportamiento Ético:

- Se conduce de acuerdo a un nivel de conocimiento ético básico.
- Acepta críticamente nuevas perspectivas, aunque cuestionen las suyas propias.
- Se sirve de sus principios para usarlos como signo de personalidad e identidad ante los demás.
- Respeto y pone en práctica las normas establecidas en el grupo.

Hoja de registro

Los miembros del tribunal disponían de una Hoja para Observar y Evaluar el comportamiento de cada estudiante:

RESUMEN DE EVALUACIÓN DE LAS PRUEBAS				
ESTUDIANTE: Nazaret Urquijo				
VALOR	COMPETENCIA	INDICADORES	PUNTUACIÓN INDICADOR	PUNTUACIÓN FINAL
10%	ADPT (Análisis del Puesto)	- Realiza preguntas encaminadas a completar aspectos del perfil profesional. - Selecciona aspectos importantes (competencias) del perfil. - Distingue aspectos de elegibilidad y de idoneidad. - Resume el perfil en un gráfico, que ilustra el puesto.		
10%	Reclutamiento (Anuncio)	- Redacta un anuncio que recoge las partes fundamentales: tipo de empresa, funciones, requisitos, oferta. - Especifica en el anuncio requisitos de elegibilidad e idoneidad. - Hace recomendaciones a la Agencia de Publicidad para la inserción del anuncio (lugar, tamaño, diseño). - Propone medidas alternativas de Reclutamiento.		
20%	Pruebas Psicotécnicas (Análisis y conclusiones)	- Determina puntos débiles de los perfiles. - Identifica puntos fuertes de los perfiles. - Deduce coincidencias entre los resultados de ambos tests. - Relaciona los resultados de los tests con el perfil profesional que se pide.		
20%	Entrevista (Preguntas sobre evidencias de competencia)	- Realiza preguntas sobre las competencias seleccionadas en el perfil. - Predominan las preguntas abiertas sobre las cerradas. - Existe relación entre las preguntas sobre cada competencia. - Las preguntas se centran sobre los aspectos de experiencia de cada candidato.		
20%	Informe (Comparación y conclusiones)	- Selecciona requisitos o criterios para comparar ambos informes. - Compara los dos informes, identificando pros y contras. - Decide y justifica la adecuación de cada candidato con el perfil del puesto solicitado. - Apunta pruebas complementarias, en el caso de que le parezca insuficiente la información. - Prepara preguntas a realizar al candidato.		
10%	Trabajo en equipo	- Participa activa y constructivamente en el grupo. - Colabora en la definición y organización del debate. - Armoniza opiniones. Es conciliador, propicia acuerdos. - Escucha, sin interrumpir, demostrando interés por lo que dice el otro. - Se orienta a la consecución de objetivos comunes.		
10%	Sentido Ético	- Se conduce de acuerdo a un nivel de conocimiento ético básico. - Acepta críticamente nuevas perspectivas, aunque cuestionen las suyas propias. - Se sirve de sus principios para usarlos como signo de personalidad e identidad ante los demás. - Respeto y pone en práctica las normas establecidas en el grupo.		
100%	TOTAL			

NOTA: Cada uno de los indicadores puede ser evaluado en función de cinco descriptores, según el caso.

1 - No sabe o no lo demuestra.

2 - Lo hace con errores.

3 - Lo hace con corrección, aunque sea parcialmente.

4 - Comprende y sabe explicar lo que ha hecho. Es notable su grado de realización.

5 - Deduce conclusiones, demuestra profundización. Aporta nuevas ideas o enfoques.

Figura 10. Hoja de Registro

La columna de la izquierda refleja el peso específico asignado a cada una de las competencias. Cada miembro del Tribunal registraba su evaluación para cada estudiante en las columnas de la derecha, según los Descriptores indicados al final de la página (de 1 a 5). Al final de cada sesión se pusieron en común las evaluaciones asignando una evaluación grupal a cada estudiante.

El desempeño de las Competencias Genéricas se observaban durante las respuestas

dadas a las Competencias Específicas y, sobre todo, en la última prueba desarrollada en grupo y que duraba 45 minutos.

Como escenario se aprovecharon dos aulas. La disposición del espacio, en un aula normal, con mesas móviles se planteó de la manera en que consta en la fotografía de la parte de la izquierda para realizar la entrevista con cada estudiante y en la parte derecha para tener la reunión de grupo. En el primer caso el tribunal estaba en la parte iz-

to ético [CG2]) y específicas (*Análisis de puesto* [CE1], *Reclutamiento* [CE2], *Aplicación de pruebas psicotécnicas* [CE3], *Entrevista* [CE4] e *Informe de selección* [CE5]).

Consideraciones sobre el análisis de los resultados

A pesar de las limitaciones de la muestra, pueden subrayarse algunos resultados:

- Las competencias genéricas (Trabajo en equipo y Comportamiento Ético) tienen entre sí una correlación significativa (.641).
- Es significativa la correlación existente entre la calificación habitual (en base a Portafolio, Proyecto grupal y Examen teórico-práctico) y la resultante a partir de la realización de las actividades complejas (.619).
- Existe una correlación altamente significativa entre el resultado final de la evaluación realizada en base a actividades complejas y cada una de las competencias evaluadas, tanto específicas como genéricas.
- Los resultados obtenidos en el Proyecto realizado en Equipo, durante todo el semestre guardan una fuerte correlación con la calificación final (.687).
- Estos resultados correlacionan negativamente con las pruebas convencionales realizadas de manera individual o examen (-.032).
- El resultado obtenido en el Proyecto de grupo tiene una baja correlación con la competencia genérica Trabajo en Equipo (.186). Este dato viene a confirmar que metodología y competencia no necesariamente coinciden. Es decir, el uso de técnicas de grupo para trabajar en el aprendizaje no garantizan la adquisición, a nivel personal, de la competencia de Trabajo en Equipo.

Son escasas las investigaciones que se encuentran en la literatura sobre evaluación de competencias genéricas, salvo cuando se

habla de Comunicación Verbal y las TIC. Existen muchas aplicaciones y prácticas, pero pocos trabajos con valor investigativo.

El trabajo aquí presentado, por la limitación de la muestra y por las condiciones en que se ha desarrollado, no se ofrece a sacar conclusiones definitivas. Sin embargo, anima a profundizar sobre una serie de aspectos dignos de ser sometidos a una investigación más precisa y rigurosa. Tras esta experiencia se han identificado algunas alertas:

- A partir de las técnicas de evaluación tradicionales, suele reflejarse el aprendizaje de capacidades, conocimientos y, en algunos casos, habilidades. Sin embargo, elementos como actitudes, intereses, motivaciones y valores que predominan en las competencias genéricas no se reflejan en las pruebas de evaluación convencionales.
- Relacionado con este punto y es algo en lo que coincidieron los cinco miembros del Tribunal: es muy difícil observar y evaluar las competencias genéricas elegidas. Sin embargo, es posible (Bolívar, 2008).

Algunas conclusiones o sugerencias

- Puede afirmarse que no se garantiza una evaluación por competencias si,
 - Se realiza una sola evaluación en todo el periodo docente.
 - Se evalúan solo conocimientos (temas) o conocimientos y destrezas (laboratorio).
 - Se utiliza una sola técnica de evaluación.
 - Los estudiantes desconocen el sistema de evaluación y calificación que se empleará.
 - No existe comunicación estudiante-profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, acerca del nivel de dominio competencial que se va adquiriendo.
- Es complicado elaborar pruebas o actividades complejas que movilicen y

recojan información sobre los diferentes componentes de cada competencia. En mayor medida, tratándose de competencias genéricas. La exigencia en cuanto a la dedicación de tiempo extra para preparar las pruebas y para realizar la evaluación en el sentido apuntado es un aspecto, por lo general, no considerado por parte de la Universidad.

- La organización que en la actualidad se hace en la Universidad de exámenes no facilita la práctica de pruebas de examen alternativas orientadas a la evaluación de competencias, especialmente las genéricas. Se simplifica al máximo la disponibilidad de espacios, tiempos, personal para observar y evaluar y otros recursos.
- Toda evaluación debe formar parte del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (Tardif, 2006). La evaluación con una utilización exclusivamente destinada a la calificación, pierde gran parte de su carácter educativo. En términos de Aprendizaje Basado en Competencias, la evaluación debe servir de orientación al estudiante para conocer su nivel de dominio de la competencia y los aspectos (indicadores) en que debe trabajar para mejorar (Nitko, 2004).
- Siendo la etapa de evaluación de competencias el momento crítico y más importante del proceso docente basado en competencias, es importante que la Universidad apoye el trabajo de evaluación mediante la institucionalización de un centro o servicio de pruebas que
 - Reuna en una base de datos pruebas diversas que sirvan de modelo al profesorado (Angelo y Cross, 1993).
 - Valide pruebas. Pocas Universidades exigen al profesorado pruebas validadas a la hora de realizar sus exámenes.

- Forme al profesorado para realizar y validar sus pruebas. Tanto la definición de las competencias, como la determinación de los Indicadores y Descriptores necesitan la autoría del profesor que conoce la asignatura y las condiciones de los estudiantes. Él es el que mejor puede describir y elaborar las actividades complejas que pueden utilizarse como técnicas o pruebas de evaluación en su asignatura, así como la determinación del sistema de evaluación y la estructura de calificación. Es importante que se le faciliten pautas y orientaciones para este trabajo.
- Evacue consultas y dudas del profesorado (Margalef, 2008).
- Difunda y favorezca el intercambio de experiencias evaluativas.
- Es muy importante la actuación colegiada del profesorado, no sólo a la hora de programar, sino también a la hora de definir estrategias y el sistema de evaluación a emplear (Watts y García, 2006).
- La resistencia de los estudiantes ante el cambio que supone el desarrollo del aprendizaje y de su evaluación basada en competencias es inversamente proporcional al grado de convencimiento del profesor. Si el profesor les habla convencido de los beneficios que les reporta una evaluación dentro del A.B.C. serán mínimas las resistencias (Struyven, Dochy, Janssens, Schellhout, y Gielen, 2006).

En el nuevo modelo es mucho más importante la relación de lo que aprende el estudiante con el perfil del profesional en que quiere convertirse, que la fidelidad de lo que aprende con las teorías presentadas por el profesor. Interesa más crecer en el aprendizaje con la consecuencia de una orientación a la empleabilidad que sacar una buena nota, aspectos que no siempre van de la mano.

Referencias

- Álvarez, I. M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 1007-1030.
- Angelo, T. A y Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartram, D. y Roe, R. (2005). Definition and assessment of competencies in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, 93-102.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31, 219-233.
- De Miguel, M. (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fisher, K. M. (2005). SemNet Software as an Assessment Tool. En J. J. Mintzes, J. H. Wandersee y J. D. Novak (Eds.), *Assessing Science Understanding. A Human Constructivist View* (pp. 197-222). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Knust, R. y Gómez, S. M. (2009). La evaluación con enfoque de competencias: ¿se implementa realmente la evaluación por competencias? Experiencias en Holanda y diferentes países de América Latina. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1, 104-125.
- Leclercq, D. (2007). *Cinco problemáticas de la Evaluación de las Competencias. Seminario de Evaluación de Competencias*. Chile: MECESUP.
- Margalef, L. (2008). Aprender a evaluar. Transformar nuestras prácticas universitarias. En M. Castelló (Ed.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 87-111). Barcelona: Edebé.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- Nitko, A. J. (2004). *Educational Assessment of Students* (4th Edition). Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Novak, J. D. (2003). The Promise of New Ideas and New Technology for Improving Teaching and Learning. *Cell Biology Education*, 2, 122-132.
- Poblete, M. (2007). *Evaluación de competencias en la educación superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias se hacen los profesores. Tentativas de respuesta*. III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Poblete, M. (2008). *El aprendizaje basado en competencias. Claves docentes*. IV Congreso Internacional: la renovación de metodologías docentes centradas en el nuevo proceso de aprendizaje del estudiante. Valladolid: UEMC.
- Poblete, M. (2009). *Definición de Competencias Generales y Específicas en Psicología para los Profesionales formados en las Carreras del CUE*. Documento de trabajo interno. Chile: MECESUP.
- Poblete, M. y García, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.
- Rust, C., Price, M. y O' Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 147-164.
- Segers, M., Nijhuis, J. y Gijssels, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: the influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 223-242.
- Shay, S. (2005). The assessment of complex tasks: a double reading. *Studies in Higher Education*, 30, 663-679.
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W. y Gielen, S. (2006). On the dynamics of students' approaches to learning: the effects of the learning/teaching environment, students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. *Studies in Higher Education*, 27, 275-286.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montreal: Chenelière Éducation.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Watts, F. y García, A. (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.