

ARTÍCULO ORIGINAL

El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos

Georgeta Ion

Georgeta.Ion@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona

Elena Cano

ecano@ub.edu

Universidad de Barcelona)

RESUMEN. El artículo que presentamos ofrece información sobre las medidas institucionales que se han tomado en algunas instituciones universitarias catalanas para implementar los cambios que supone la evaluación de los estudiantes basada en competencias. La recogida de información se ha llevado a cabo a través de la realización de entrevistas con cinco cargos académicos (vicedecanos) de cinco facultades de diferentes universidades catalanas. Los resultados muestran que los responsables académicos de las diferentes facultades se enfrentan a la dificultad de implementar la evaluación basada en competencias pero reconocen las ventajas de este enfoque. Se concluye que es necesaria la creación de equipos docentes que den soporte a este proceso de implantación y que contribuyan a que el cambio “sobre el papel” sea trasladado efectivamente a las aulas. Esta transferencia, sin embargo, no se puede realizar sin un esfuerzo consensuado que signifique un cambio en la cultura académica de las universidades.

PALABRAS CLAVE. Universidades, Competencias, Evaluación de los Estudiantes, Cargos Académicos

Implementing competency-based assessment in Higher Education. A study on the role of academic managers

ABSTRACT. The paper analyses the institutional strategies used by the academic leaders in order to facilitate the implementation of the students’ competencies- based assessment. The methods consist in the application of an in-depth interview to five academic managers (vice-dean of academic affairs) from five different faculties. The results pointed to the difficulty to implement competencies based approach, in spite of the advantages in the work organization in classroom or the participation of the whole academic community. The conclusion explains the necessity to create academic work groups in order to implement the competencies -based assessment, but this measure is not sufficient to produce a real change in the professors work dynamics. An academic culture change it is mandatory.

KEY WORDS. Universities, Competencies, Students’ Assessment, Academic Managers

Fecha de recepción: 22/2/2011 · Fecha de aceptación: 30/9/2011

Dirección de contacto:

Georgeta Ion

Edificio G6

Campus de la Universitat Autònoma de Barcelona 08193 Bellaterra
(Cerdanyola del Vallès)

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad española, igual que las de otros países, se ha alineado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este paso ha significado un cambio de paradigma, implicando no sólo transformaciones estructurales del sistema universitario sino también en la dinámica organizativa institucional. Aunque el aprendizaje basado en el estudiante y el sistema de evaluación por competencias son aspectos considerados un principio rector de la reforma curricular, éstas se han de acompañar por progresos en la aplicación de nuevas estructuras de las titulaciones de Bolonia (Sánchez Pozo, 2008; EUA-Trends V, 2010). La creación del EEES pretende, entre otras cosas, aumentar la credibilidad social de la Universidad, respondiendo a la exigencia de población cualificada. Para ello propone la adaptación de un sistema de estudios en dos ciclos y el uso de un modo de trabajo basado en el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS). Este cambio supone hacer pivotar el aprendizaje no sobre los contenidos sino sobre las competencias y situar el protagonismo –y la responsabilidad– del aprendizaje, en el alumnado (EUA, 2005). Este enfoque requiere de un cambio por parte del profesorado, pasando de un rol de instructor a un rol de facilitador del aprendizaje. La transformación en las tareas de los docentes (EUA, 2005) se hace patente tanto a nivel organizativo (trabajo en equipo, coordinación vertical y horizontal...) como a nivel curricular: selección y planificación de contenidos en base a las competencias que hay que promover; desarrollo de metodologías activas (simulaciones, prácticas, casos, aprendizaje basado en problemas, en proyectos...) e implantación de sistemas de evaluación de los aprendizajes y las competencias que, a su vez, requieren de cambios en los modos de trabajar y coordinarse, en los horarios, en los espacios y en las estructuras (Valcárcel, 2004).

Entendemos, siguiendo a Perrenoud (2004) que la competencia es la selección y combinación pertinente de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y normas que permiten dar respuesta a una situación compleja en un contexto determinado. Por ello no es suficiente con tener conocimientos (aunque, sin duda, es imprescindible) sino que se necesita dar un paso más: aplicarlos con sentido y reflexionar sobre el proceso que se sigue. Esto significa la necesidad de intentar propuestas metodológicas que trasciendan el marco de la asignatura donde el alumnado deba de buscar qué información necesita, la convierta en datos, los aplique y llegue, de modo reflexivo, a una decisión. Con este replanteamiento de los paradigmas de enseñanza-aprendizaje y evaluación, las universidades se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y los títulos que ofrecen, adecuándolos a las necesidades del mercado laboral actual y a las demandas que éste pone frente a los que se incorporan en él.

Sin embargo las consecuencias que el plan Bolonia supone para las universidades no acaban aquí. Las instituciones de enseñanza superior europeas han aceptado el reto asumiendo un papel protagonista en la construcción del EEES, siguiendo así los principios fundamentales expuestos en la *Magna Charta Universitatum* (Bolonia, 1999). En la literatura especializada empiezan a aparecer cada vez más referencias sobre las implicaciones organizativas que los cambios provocados por las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria. Por ejemplo, en la literatura se explica cómo el éxito en la implantación del EEES, e implícitamente del sistema de evaluación de competencias, depende en gran medida de las estrategias institucionales, de la gestión académica, o de las iniciativas de organización y gestión de las universidades (Kameoka, 1996; Bain, 2004; Valcárcel, 2007). Así pues, para que esta transición resulte exitosa y el cambio se realice de manera adecuada, es necesario que el profesorado se sienta orientado y apoyado por la institución a la que pertenece. La Universidad, como institución motor del proceso de reforma, ha de promover, gestionar, articular y poner en práctica un conjunto de medidas concretas orientadas a garantizar la correcta implantación de

todos los elementos de la Convergencia Europea (Cano, Ion y Compañó, 2010).

En consecuencia, en el plano organizativo, se requiere la implantación de una serie de medidas para fomentar esta renovación. Algunas de ellas, aparecen en el documento “Propuesta para la Renovación de las Metodologías Universitarias” (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), donde se apuntan estrategias como: información, motivación, sensibilización, formación y ejecución (proyectos piloto, guías, redes, entre otras). Estas medidas, que superan la voluntad o campo de acción del profesorado, son imprescindibles para que una docencia diferente pueda darse. Entre las iniciativas más valoradas tanto por equipos rectorales como por equipos decanales o departamentales se halla la elaboración de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. En la misma línea, en el estudio de Valcárcel (2003) ya se habían identificado los aspectos sobre los que los gestores universitarios deben actuar: desarrollo de procedimientos; cambios en la evaluación, donde se debe ofrecer una amplia base teórica, tecnológica y práctica respecto a las características de las nuevas condiciones para la evaluación de aprendizajes de los alumnos y dedicaciones de los docentes. Recogiendo otro punto de vista, en un estudio llevado a cabo por Pastor (2004) se consultó a los profesores acerca de las medidas institucionales que facilitarían en mayor grado el proceso de adaptación al ECTS. Entre las opciones ofrecidas, los sujetos consideraron que lo que más necesitan para poder adaptarse a los requisitos del EEES son los servicios de acompañamiento al profesorado para la adaptación didáctica. En segundo lugar, aparecen los servicios de apoyo técnico y administrativo, seguidos, en tercer lugar, por los espacios de intercambio de experiencias entre docentes de la misma y de diferentes universidades. Valcárcel (2003) añade, refiriéndose a la importancia que tienen los líderes académicos en el proceso de cambio, su preocupación sobre el grado de implicación de los docentes y la necesidad de que esta implicación se apoye en medidas institucionales.

Todos estos elementos se conjugan con el conocimiento del profesorado en cuanto a las metodologías basadas en competencias. En este sentido, varios estudios llaman la atención sobre la falta de información y formación que el profesorado tiene. Un estudio realizado por Cano, Ion y Compañó (2010) demuestra que el profesorado de las universidades catalanas afirma que no realiza una práctica docente evaluativa basada en competencias por falta de conocimiento suficientemente consolidado sobre los requisitos de ECTS. En un estudio anterior realizado por Pastor (2004), un 49,22% de los encuestados consideraba que el conocimiento sobre estas cuestiones es deficiente.

Otros estudios sobre el tema sostienen que no se está produciendo el cambio en la medida que debiera dentro de las universidades ni se están fomentando acciones organizativas o tomando decisiones *manageriales* que podrían propiciar una participación activa del profesorado (Pastor, 2004; Valcárcel, 2004). Hasta el momento, se trata más bien de “una decisión política con importantes implicaciones en los diferentes niveles de la actividad universitaria, con una finalidad administrativa clara para el reconocimiento y homologación de los estudios que permita la movilidad de los estudiantes y profesores, pero muy lejana a los contextos de la práctica, del profesorado y sus diferentes experiencias y tradiciones” (Pastor, 2004, p. 14).

En este contexto marcado por cambios en la Educación Superior planteamos la investigación “Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos”¹. El objetivo consiste en analizar cuáles son las percepciones que el profesorado universitario tiene sobre la evaluación de los estudiantes, conocer cuáles son las estrategias y prácticas de evaluación más usuales. Además nos interesa saber si realizan alguna experiencia de evaluación por competencias y cuál es el papel de los cargos académicos en la implementación de las nuevas metodologías basadas en competencias. El artículo que presentamos a continuación analiza este último aspecto. En concreto, analizaremos las medidas institucionales que se han tomado en cinco

universidades catalanas para facilitar la implementación de la evaluación de los estudiantes basada en competencias.

2. METODOLOGIA

2.1. El punto de partida

El análisis que presentamos en este trabajo parte de la base de un estudio realizado durante cuatro años en las universidades catalanas, utilizándose una metodología mixta y que pretendía estudiar en una primera fase las buenas prácticas de evaluación de competencias en las universidades catalanas y en la segunda fase conocer las percepciones de los académicos y los alumnos acerca de este tipo de evaluación.

De la primera fase del estudio, se han identificado cinco casos de titulaciones que han implementado con éxito la evaluación centrada en competencias en sus estudios. Los cinco casos son: Facultad de Farmacia, dos facultades de Ciencias de la Educación; Ingeniería Industrial y Derecho (Cano, 2011).

A la información recogida en esta primera fase, hemos añadido, en la segunda fase del estudio, más información detallada sobre las prácticas evaluadoras de las universidades y la percepción de sus protagonistas. Para cumplir con este objetivo se ha administrado un cuestionario a una muestra de 387 profesores universitarios de Cataluña. De éstos sólo una minoría (27,60%) ha reconocido haber realizado una experiencia de evaluación de las competencias, declarándose el resto todavía adepto a las modalidades tradicionales de evaluación centradas en los aprendizajes. Entre los motivos aducidos para no realizar prácticas de evaluación

por competencias destacan: a) estar esperando algún tipo de consigna o política institucional, con directrices claras sobre qué hacer y cómo y b) no sentirse preparado, no tener formación para acometer este tipo de tarea.

2.2. Muestra

Con el fin de triangular la información obtenida en las dos etapas previas del estudio, nos propusimos una nueva acción en el marco de la investigación: realizar una entrevista por escrito, abierta, a los cargos académicos (vicedecanos o posiciones similares) de las cinco facultades donde se han detectado las buenas prácticas evaluadoras. El objetivo era recoger información sobre las medidas institucionales que se han tomado en estas facultades para implementar los cambios de la evaluación por competencias de manera exitosa.

Las instituciones participantes en el estudio son cinco universidades catalanas: que llamaremos a continuación, por cuestiones de anonimato de las respuestas: U1, U2, U3, U4, U5. Mencionamos que se trata de universidades públicas y privadas, presenciales y basadas en e-learning, tanto de las ciudades grandes como de las ciudades más pequeñas del territorio catalán.

Los informantes son los cargos académicos de las facultades (vicedecanos de ordenación académica o similar) considerándose que eran ellos los que podían aportar información, sobre la implementación de medidas que se han tomado para promover las nuevas metodologías basadas en las competencias en sus respectivas facultades y de la evaluación de las mismas.

La muestra de informantes ha sido compuesta por los siguientes individuos:

Universidad	U1	U2	U3	U4	U5
Informante clave	Vicedecano Facultad de Farmacia	Vicedecana Facultad Ciencias de la Educación	Vicedirector de la Escuela de Ingeniería Industrial de Barcelona (ETSEIB)	Responsable de la titulación de Derecho	Vicedecano académico de la Facultad de Ciencias de la Educación

Tabla 1. Informantes clave

2.3. Instrumento

A cada informante se le ha administrado una entrevista estructurada con preguntas abiertas. Nos interesaba su opinión acerca de la implantación de las metodologías basadas en competencias en los nuevos grados, cómo se viven por parte del profesorado los cambios paradigmáticos en sus

respectivas asignaturas y en el conjunto de la titulación y, sobre todo, como definen su rol en este proceso de cambio. Por otro lado nos interesaba averiguar quién elige y cómo se trabajan las competencias con los estudiantes y cuál es el papel del equipo directivo en el fomento de estas prácticas. Mostramos a continuación algunas de las preguntas planteadas:

- ¿Cómo podría describir la implementación de los planes de estudios basado en competencias?
- ¿Cuál es su opinión acerca del diseño y la aplicación de los procesos de evaluación por competencias en el conjunto de la titulación y en el marco de diferentes asignaturas?
- ¿Quién decide cómo se evalúan las competencias?
- ¿Considera que hay diferencias respecto a los planes anteriores de estudio en relación a las formas de evaluar las competencias? ¿En qué consistirían?
- ¿Cuales serían los aspectos que servirían para mejorar los procesos de evaluación por competencias?
- ¿Cuál cree que debe ser el papel de los cargos académicos en la implantación de los nuevos sistemas de evaluación? ¿Qué figuras (decano, vicedecano, jefes de departamento, profesorado) cree que tienen más posibilidades de influir en la transición hacia los diseños por competencias y evaluación por competencias?
- ¿El enfoque por competencias ha sido acompañado por algún cambio en la organización del trabajo de los docentes? Si se ha producido, ¿en qué ha consistido este cambio?
- Mencione alguna de las acciones que se hayan realizado a partir del vicedecanato para promover sistemas de evaluación por competencias

Tabla 2: Muestra de las preguntas en la entrevista en profundidad

Una vez recogida la información se ha procedido al análisis de contenido. Es un análisis que aunque supone un proceso complejo y tiene una serie de limitaciones, como herramienta nos aporta una serie de ventajas entre las cuales: es la más completa para una explotación exhaustiva de la información recogida, la que ofrece mayor sistematicidad y rigor, y la más adecuada para estudios de tipo cualitativo y más pertinente para nuestro objeto de estudio. A partir de aquí, en la

primera fase del proceso de análisis se han establecido dos dimensiones que se han estructurado a su vez en categorías de análisis. Las dos dimensiones son: a) los mecanismos previos de diseño de las titulaciones que se basan en las competencias y b) las consecuencias de estos en la implementación de la evaluación centrada en competencias.

De estas dimensiones han derivado las siguientes categorías de análisis:

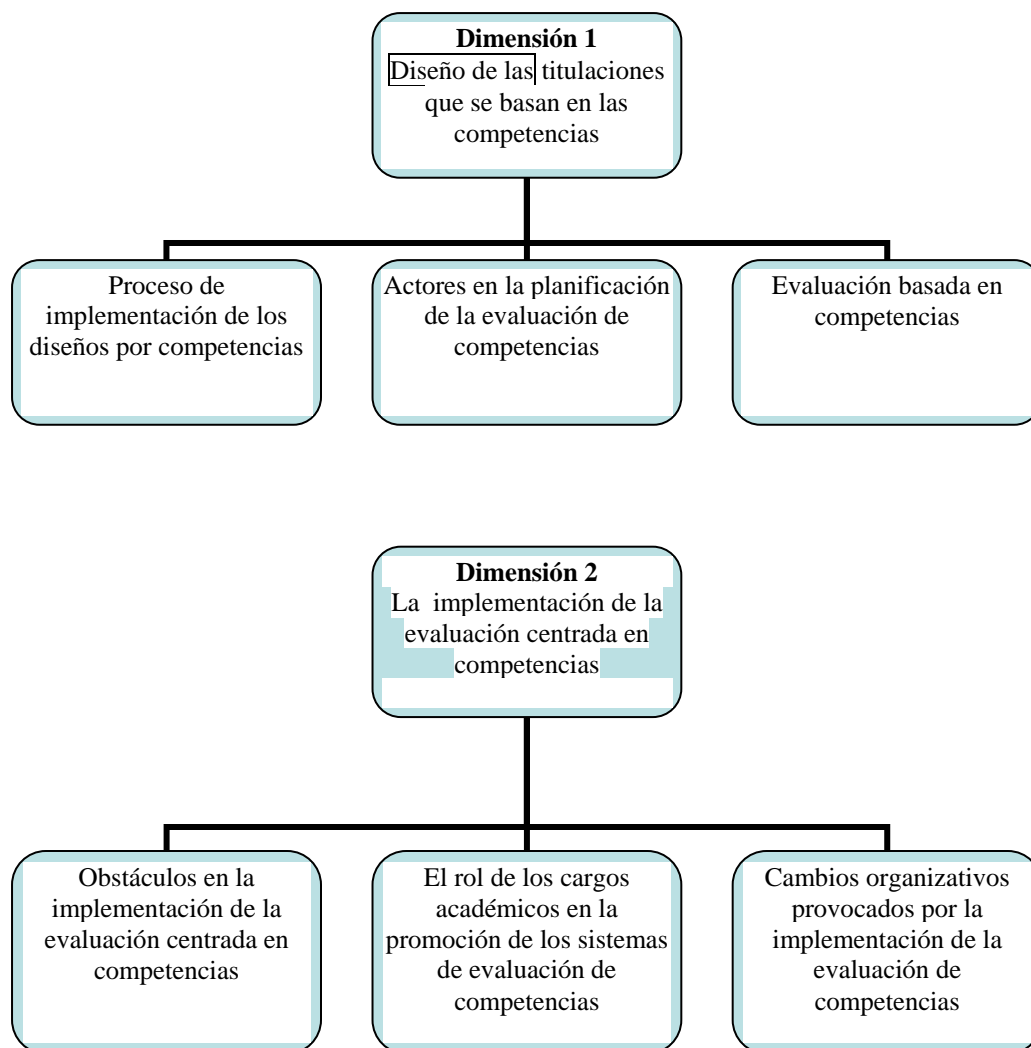


Figura 1. Dimensiones y categorías de análisis

3. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se organizarán en torno a las principales dimensiones y categorías que hemos analizado, en relación al papel que los cargos académicos de las facultades consideran que tienen en el proceso de implementación de la evaluación por competencias.

3.1. Opinión de los cargos académicos sobre el diseño por competencias

Un primer aspecto sobre el cual los cargos académicos han opinado se refiere a la planificación de los nuevos grados. Este, en ocasiones, ha sido solamente “sobre el papel” y no siempre ha tomado en consideración el trabajo por competencias, según nos comenta uno de los entrevistados:

Sí, es verdad que en la Memoria está el listado de las competencias (específicas y genéricas) que los estudiantes tienen que haber alcanzado al finalizar sus estudios y, por tanto, se puede pensar que el plan de estudios se implanta así. La realidad es otra” (U1)

Como hemos visto, la transición hacia el trabajo por competencias no es fácil. A este tipo de opiniones se añade el argumento según el cual no es la Universidad, sino el lugar de trabajo, el contexto más adecuado para realizar un proceso basado en competencias y de evaluación de las mismas, respectivamente. Para sustituir este

contexto laboral, en algunos casos se ha recurrido a “traducir” las competencias en “resultados de aprendizaje”. Esta estrategia parece ser bien valorada para aproximarse a la implementación de las competencias, tal como explica una de las entrevistadas:

“Es muy complicado desarrollar el plan de estudios en base a competencias, creo que las competencias son muy complejas y que se hace muy difícil desplegar la enseñanza de las competencias sino es en el puesto de trabajo. Por esto creo que ha sido positivo desgranar cada una de las competencias que se trabajan en una titulación a través de resultados de aprendizaje. El éxito de la implantación, bajo mi punto de vista, recaerá en buena parte al haber hecho bien este proceso” (U2).

El éxito de la implementación de los cambios apunta a la participación de toda la comunidad académica y a la coherencia de las actuaciones, desde el primer curso hasta el final de la titulación. Aunque se reconoce que cada asignatura aporta su propia perspectiva en la construcción final, se aprecia que el contexto más adecuado para evaluar las competencias es el contexto del “trabajo final” o del “*practicum*” (U2).

El nuevo enfoque centrado en competencias ha significado un cambio no sólo en el diseño de las titulaciones sino también en la metodología docente del profesorado. A pesar de esto, todavía hay profesores que continúan su trabajo de la misma manera que antes, según nos comenta uno de los entrevistados:

“En la práctica no creo que haya demasiadas diferencias. Probablemente, algunos profesores sean más conscientes de que qué conceptos, habilidades y destrezas son las importantes para evaluar” (U3).

Otra opinión complementa la anterior y considera que:

“Sí, creo que el nuevo plan de estudios hace que se tome conciencia de la evaluación desde el inicio de curso, hace más visibles y más variadas las actividades evaluativas. Los estudiantes tienen mucha más información de cómo se les evaluará y de los criterios e indicadores de evaluación” (U2).

El nuevo planteamiento metodológico en las prácticas docentes nos lleva a pensar en dos cambios necesarios. Por un lado se apunta hacia el aumento de la conciencia del profesorado de qué supone el aprendizaje del estudiante. En concreto se trata de tomar conciencia sobre las implicaciones

de la evaluación continua tanto para el profesorado (supone mayor seguimiento y mayor necesidad de proveer un *feed-back* al estudiante) como para el alumnado (otorga más transparencia al proceso y promueve un aprendizaje más significativo y activo):

“Se empieza a dejar de lado el clásico sistema de examen final y se propone más la evaluación de los trabajos continuados que el alumnado va desarrollando a lo largo de todo el curso. Esto, paralelamente, supone la implicación del profesorado en la materia de una forma mucho más activa y, sobre todo, un cambio en la forma que el alumnado debe afrontar estas materias: Activa” (U4).

Por otro lado, los entrevistados apuntan hacia la necesidad de complementar las estrategias de trabajo:

“En la enseñanza de Farmacia el sistema de evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes ha evolucionado mucho en estos últimos años. Ahora que ya tenemos una parte del grado implantado se pone en evidencia el paso hacia la evaluación continuada que en conjunto hemos hecho” (U1).

3.2. Opiniones de los cargos académicos sobre la implementación de la evaluación de las competencias

El apartado anterior ha abierto el camino hacia el análisis del rol de los “actores” implicados en la selección y la evaluación de las competencias. En este sentido, observamos que los entrevistados coinciden en que es el profesorado, con el respaldo de la coordinación de la titulación, el actor protagonista en el proceso. Se destaca la importancia del trabajo cooperativo sin el cual un planteamiento de este tipo sería imposible. Pero aunque el profesorado aparece como el actor

principal en el proceso de selección y evaluación de las competencias, nos interesa saber ¿quién tiene el mayor peso en liderar el proceso? La respuesta a esta pregunta nos sitúa frente a dos opiniones diferentes: por un lado se considera que es el coordinador de la titulación el que se lleva la mayor parte, “*dinamiza el proceso*” (U2) y por otro lado, el coordinador de la asignatura (U5, U4, U1) sería el que más peso tiene en la dinámica. Un caso interesante nos plantea la U1 donde se propone una diferencia entre las competencias generales y las transversales, reconociéndose que son estas últimas donde se ha trabajado con más coherencia:

“Las competencias transversales son las que de forma más clara se empiezan a poner en evidencia, pero es ahora cuando iniciaremos el proceso de ver primero cómo se trabajan y luego cómo se evalúan. El consejo de estudios participará en este proceso como agente dinamizador para que estas competencias se trabajen en las diferentes asignaturas de la enseñanza. Cuando quedarán definitivamente evaluadas es una cuestión que aún no tenemos resuelta. En este sentido la U1 empieza a trabajar para dar unas pautas generales.” (U1)

Profundizando en el rol que los cargos académicos desempeñan en este proceso observamos diferentes posiciones. En primer lugar, nos encontramos con aquellos cargos que consideran que deben desempeñar un papel más “activo”. Son aquellos que se implican en el

proceso de cambio del paradigma evaluador, actuando como “*motores que han de hacer posible esta transición*” (U2) o como “*propulsores de las estrategias y las políticas y agentes de motivación para el profesorado*” (U1):

“Los cargos académicos deben marcar una política clara y firme a seguir, con el convencimiento de que estos nuevos sistemas mejoran la formación de los estudiantes. Sólo si están convencidos podrán convencer, a la vez, los directores de departamento y al profesorado en general” (U1).

Por otro lado nos encontramos con cargos que desempeñan un papel más “pasivo”, limitándose a ofrecer soporte, o actuar como recurso siempre a

disposición del profesorado encargado de las asignaturas:

“Mi papel como Vicedecano supone animar al profesorado a implicarse en este tipo de hacer y también intentar mejorar los elementos de gestión y de infraestructura con el fin de que el trabajo docente sea más fácil, efectivo y sea un valor añadido a la formación del alumnado. Además de esto, colaboramos en funciones de supervisión del trabajo realizado por el profesorado pero no con una función fiscalizadora sino asesora y de apoyo” (U3).

Independiente del quién es el que tiene el papel dominante en el proceso de cambio, los entrevistados coinciden en que cualquier mejora

parte y acaba con el profesorado. De su motivación y convicción depende el éxito de las reformas, tal como nos explica uno de los entrevistados:

“Francamente, creo que los cambios deben salir de dentro y no venir impuestos desde fuera. En esta línea, creo que lo que yo podría hacer es facilitar / generar la reflexión sobre lo que estamos haciendo como profesores. Creo que es la única forma de que el profesorado quiere realmente mejorar, debe ser él mismo el que vea la necesidad” (U5).

Sin embargo, el cambio resulta difícil y hay muchos obstáculos que pueden intervenir en el camino. La perspectiva evaluadora centrada en competencias no constituye una excepción y en el paso hacia este enfoque, los responsables académicos se enfrentan a varias barreras. Una de

estas se refiere la cultura individualista universitaria y la poca capacidad de trabajo en equipo que el profesorado, a rasgos generales, demuestra. Uno de los entrevistados subraya la necesidad de un cambio cultural, importante para el cambio del planteamiento docente:

“El profesorado universitario somos muy individualistas y no nos gusta compartir lo que hacemos con nuestros compañeros, tampoco nos gusta demasiado planificar a priori nuestras asignaturas y menos hacerlo de forma conjunta con nuestros compañeros. En mi opinión debemos empezar a

practicar lo que se les pide a nuestros estudiantes: ser capaz de trabajar en equipo. Estoy segura que es una competencia que está en el 80% o más de las titulaciones universitarias” (U2).

Otro entrevistado se añade a este punto de vista y añade:

“El profesorado debe primero romper con la cultura formativa que hasta ahora teníamos y quizá seguimos teniendo en la Universidad. Por otra parte, debe empezar a superar el trabajo aislado en el aula y compartir con el equipo de profesores el trabajo de la docencia “ (U3).

A pesar de las dificultades o de la falta de conocimiento sobre las competencias, se comienzan a cambiar las maneras de hacer las cosas entre el profesorado, las metodologías o las

prácticas docentes empleadas. Uno de los vicedecanos señala a la creación de equipos docentes:

“Se ha puesto de manifiesto que los equipos docentes tratan estos temas. Hay más debate y más actividad de coordinación. Desde el Consejo de Estudios también potenciamos la coordinación entre diferentes asignaturas, tanto de forma vertical (asignaturas relacionadas de cursos diferentes) como horizontal (asignaturas de un mismo cuatrimestre que cursan al mismo tiempo los grupos de estudiantes de un mismo curso)” (U1).

Otro obstáculo al que hacen referencia los cargos académicos es la falta de tiempo para la implementación de los nuevos sistemas. La carga de trabajo y la falta de recursos o de formación son otros aspectos mencionados por los entrevistados.

Entre las posibles soluciones para superar los obstáculos, los encuestados subrayan la importancia de la formación permanente del profesorado y el cambio de mentalidad como elementos claves para el éxito de las reformas:

“La superación vendrá determinada por acciones de sensibilización hacia las nuevas propuestas para, posteriormente, hacer un esfuerzo institucional muy importante para la formación permanente del profesorado” (U3).

Quizá por ello la mayor parte de las universidades están haciendo esfuerzos para lograr la formación de su profesorado, que resultan especialmente costosos en esta época de crisis. En el futuro, sin embargo, habrá que estudiar si esta formación logra transferirse efectivamente a la práctica e impactar en un mayor aprendizaje de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestro estudio apuntan hacia la gestión como motor en las iniciativas de cambio en las universidades. Cuando diferentes prácticas de evaluación se convierten en un objetivo, el liderazgo es una cuestión definitoria en la gestión del cambio, creando un contexto de apoyo y soporte (Young y Kim, 2010). Los

gestores aparecen como los principales actores en la promoción de nuevas culturas educativas alrededor del uso de la información y el cambio de las prácticas. En este sentido, nuestros resultados confirman los estudios de Copland (2002) que insisten en el rol de los gestores como claves en la canalización de un proceso de cambio y de reformas.

Por otro lado, el papel de los líderes académicos resulta crucial a la hora de plasmar las expectativas del profesorado frente a sus decisiones (Wayman y Stringfield, 2006; Young, 2006) y a la hora de crear un ambiente motivador en el cual los profesores pueden compartir sus experiencias docentes y evaluadoras (Wayman y Stringfield, 2006). Podemos considerar que para facilitar el uso de las prácticas evaluadoras centradas en competencias, los cargos tienen la responsabilidad de crear un sistema que permita desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos. Y para ello, considerarse a sí mismos como sujetos activos y emprender estrategias que faciliten ese cambio resulta esencial.

Los resultados de nuestro estudio plantean el análisis de las características que mejoran las experiencias docentes del profesorado, destacándose las tareas colaborativas. Además se insiste sobre el rol de asesores que los cargos desempeñan para incentivar el uso de la evaluación basada en competencias por parte del profesorado. Estamos de acuerdo en este sentido con otros estudios como los de Hightower (2002), entre otros. Como se puede observar en los resultados, los cargos académicos asumen el rol de “coaching” o de acompañamiento. Este rol aparece en la literatura como un condicionante a la hora de desarrollar las capacidades evaluadoras del profesorado. Estas interacciones entre los líderes y el profesorado crean la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas docentes (Torrance y Pryor, 2001, entre otros). Los estudios confirman que el asesoramiento y las acciones de facilitador del líder constituyen fuentes de experiencia y sirven como referente de eficiencia del profesorado.

Sin embargo, como cualquier proceso de cambio, la implantación de la evaluación por competencias supone dificultades tanto para los líderes académicos como para el profesorado y el

alumnado. Entre los obstáculos mencionados por los vicedecanos a la hora de implementar las nuevas estrategias de evaluación por competencias destacan la cultura individualista del profesorado y la falta de trabajo en equipo o de capacidad de compartir el trabajo académico del profesorado. Se añade, de esta manera, más información a la ya existente en la literatura especializada y donde se demuestra que el aislamiento y la privacidad son normas entre los profesores universitarios (Little, 1990). En este contexto, hay estudios que ponen de manifiesto que el profesorado normalmente no colabora en la evaluación de sus estudiantes o en otras tareas docentes (McMillan, 2002), tal como nuestros entrevistados lo confirmaban.

La falta de tiempo aparece como otro de los factores más citados por los entrevistados como barrera para la implementación de las reformas en tanto que los estudios demuestran que las técnicas evaluadoras centradas en competencias necesitan más tiempo que los tradicionales tests de papel y lápiz. Por esta razón, el tiempo limita a los profesores a experimentar nuevas técnicas de evaluación, como son las basadas en competencias tal como explican Borko et al., (1997) y Hall y Hewitt-Gervais, (2000) entre otros. Aparte del tiempo, la falta de recursos o de formación pueden bloquear la implementación de las nuevas metodologías evaluadoras (Borko et al. 1997; Black y Harrison, 2001; Lee y Wiliam, 2005).

Como se ha visto en el apartado anterior, todos los vicedecanos encuestados valoran positivamente la transición hacia el EEES y las reformas que ésta supone en términos de aprendizaje activo por parte del alumnado. Todos ellos/as coinciden en los beneficios de las metodologías activas asociadas a los ECTS y de la evaluación basada en competencias, que lleva a visibilizar y perseguir con más ahínco los resultados de aprendizaje. Sin embargo, a pesar del consenso sobre la importancia de su tarea, hallamos discrepancias respecto al rol que deben jugar, que oscila entre el de tener un papel activo y liderar el cambio, junto a otros responsables (de titulación, básicamente), hasta tener un papel de apoyo al cambio pero hacer bascular éste sobre todo en el profesorado. En este segundo caso, desde los equipos decanales la función es más articular medidas de formación, proveer recursos o, como

decía Pastor (2004), estimular los servicios de apoyo técnico y administrativo y “animar” al cambio.

La primera posición, quizá más rápida, pasa por la creación de equipos docentes, de comisiones para hacer las guías docentes... pero no asegura que el cambio “sobre el papel” sea trasladado efectivamente a las aulas, puesto que el cambio cultural requiere de otros tiempos, de un proceso de sensibilización, de unas dinámicas que, por más que el equipo de gestión insista, deben de construirse colectivamente y dotando a cada acción de una reflexión compartida.

La segunda posición, de menor injerencia y mayor “confianza” en que el cambio venga dado por el propio profesorado, puede llevar a un “laissez faire” que tampoco asegure que, finalmente, se produzca un cambio colectivo. En este sentido, algún vicedecano académico considera que el verdadero cambio viene de los jefes de departamento y otro, de los coordinadores de asignatura. Esta posición es algo más atomizada y puede llevar a replicar la lógica de la disciplina, del departamento y contribuir, en definitiva, a perpetuar el aislamiento del profesorado en el aula.

Por otra parte, los cargos encuestados señalan los principales obstáculos con relación a la transición hacia los nuevos estudios, destacando el tiempo y, sobre todo, la falta de mentalidad colaborativa y de trabajo en equipo. Para ello consideran necesario de modo consensuado que se produzca un cambio cultural. Y ése sí puede ser el verdadero reto al que se enfrentan.

NOTAS

¹ Proyecto I+D, referencia -SEJ2007-65786EDUC

BIBLIOGRAFIA

Bain, G. (2004). Leading and managing universities European *University Association / EFMD Workshop*. UCD, 27 February. Disponible en:

www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Bain_Keynote.1096538364192.pdf Consultado en 12.06.2010.

Black, P. y Harrison, C. (2001). Feedback in questioning and marking. The science teacher's role in

formative assessment. *School Science Review*, 82 (301), 55-61

Borko, H., Mayfield, V., Marion, S., Flexer, R. y Cumbo, K. (1997). *Teachers' developing ideas and practices about professional development*. CSE Technical Report 423. Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing

Cano, E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf> Consulta: 10 de diciembre de 2010

CANO, E. (Coord.) (2011), *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.

Cano, E., Ion, G. y Compañó, P. (2010) *Assessment practices at Catalanian Universities: from learning to competencies approach*. Paper presentado a ECER- 2010, Helsinki

Consejo de Coordinación Universitaria (2006). *Propuesta para la renovación de las metodologías universitarias*.

http://sestud.uv.es/varios/ope/PROPUESTA_RENOVACION.pdf. Consultado 23 de agosto de 2010

Copland, M. (2002). *Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement in the Bay Area School Reform Collaborative*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Teaching. Stanford University

Declaración de Bolonia (1999). Joint Declaration of the European Ministers of Education about the European Higher Education Area.

http://web.micinn.es/contenido.asp?dir=04_Universidad/es/022EdUnSu/032EEES/01@Bolonia Consultado el 19 de enero de 2008

EUA (2005). Trends IV: European Universities Implementing Bologna. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/TrendsIV_FINAL.1117012084971.pdf Consultado 12.06.2010

EUA (2010). Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf Consultado 12.06.2010

Hall, B. y Hewitt-Gervais, C.M. (2000). The application of student portfolios in primary /intermediate and self-contained /multi-age team classroom

- environments: implications for instruction, learning, and assessment. *Applied Measurement in Education*, 13 (2), 209-228
- Hightower, A., M. (2002). *San Diego's big boom: District bureaucracy supports culture of learning*. Seattle WA: Center for the study on evaluation, standards and student testing.
- Kameoka, Y. (1996). The Internationalisation of Higher Education. *The OECD Observer n° 2002*, pp. 34-36
- Lee, C. y Wiliam, D. (2005). Studying changes in the practice of tow teachers developing assessment for learning. *Teacher Development*, 9 (2), 265-283
- Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536
- Mcmillan, J. (2002) Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: Implications for theory and practice. *Educational Measurement*, 21 (1), 34-43
- Pastor, A. (2004) *La viabilidad de las propuestas metodológicas para la aplicación del crédito europeo por parte del profesorado de las universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación*. Madrid: MEC
- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sánchez Pozo, A. (2008). Elementos clave en el diseño de módulos y titulaciones EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 41-48
- Torrance, H. y Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27 (5), 615-631
- Valcárcel, M. et al. (2003) *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. Madrid: MEC.
- Valcárcel, M. (2004). *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario*. Disponible en: <http://82.223.160.188/mec/ayudas/> Consultado: 12.06.2010
- Valcárcel, M. (2007). *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas*. Madrid: Programa de Estudios y Análisis. Disponible en: <http://82.223.210.121/mec/ayudas/repositorio/20061214123631Informe%20Final%20EA2006-0038.pdf> Consultado: 12.06.2010.
- Wayman, J.C. y Stringfield, S. (2006). Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. *American Journal of Education*, 112 (4), 549-571
- Young, V. y Kim, D. (2010). Using assessments for instructional improvement: a literature review. *Education policy*. 18 (19), 1-40
- Young, V. (2006). Teachers' use of data: loose coupling, agenda setting and team norms. *American Journal of Education*, 112 (4), 521-548