

- Destrezas técnicas.
- Destrezas administrativas.
- Destrezas interpersonales.

El parecido entre los programas analizados y el CBTE es algo más que circunstancial; como ya hemos indicado en otro momento, parece que estamos volviendo a repetir estrategias antiguas parcialmente remodeladas. Allí donde se habla de competencias docentes, hay que hablar ahora de competencias para el alumnado, y perfiles competenciales o competencias profesionales al estilo Tuning. Pero es algo más. El CBTE tiene una fuerte impronta en el entrenamiento y en el hecho de que reclama la especificación de *resultados evaluables*. La actividad o metodología del entrenamiento requiere justamente conocer de antemano qué se ha de adquirir, aprender o dominar; sería imposible entrenar a alguien con cierto sentido si no se conoce lo que se querría lograr. Cuestión que casa con la evaluación basada en competencias (*Competente-based assessment*) un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de “resultados” o “productos” (*outcomes*) (WOLF 1995, págs. 1 y ss.), cuestión que nos lleva, de vuelta, al mundo laboral.

## 5. Labor omnia vincit: *Perfiles y competencias laborales*

“Las universidades deben estar al servicio de la docencia  
pero también de la economía y de las empresas.”  
Portavoz de los Rectores de las Universidades Españolas  
(El País 31/03/08.)

Cuando Alison WOLF (1995) expone las raíces del CBA, especialmente en Inglaterra, afirma que pueden encontrarse en las reformas generadas con la introducción en 1980 del *National Vocational Qualifications-NVQ* (1995, págs. 9 y ss.), con el objetivo de “establecer estándares reconocibles de competencias relevantes para el puesto de trabajo”, seleccionadas inicialmente por las “organizaciones industriales, validadas nacionalmente e incorporadas como cualificaciones vocacionales” (*Ibid.*, 1995, pág. 15)<sup>21</sup>.

Como ejemplos véanse la tablas siguientes. En la primera (Tabla 3) se muestran los niveles establecidos en el NVQ desarrollados en los años noventa, en donde se especifica para qué está cualificado —por ej. qué puede hacer— el trabajador o la trabajadora según su nivel de *cualificación*. La Tabla 4 es una escala que clasifica a los individuos según su nivel de *formación general* en las tres áreas de razonamiento, matemáticas y lenguaje. Lo interesante aquí es que analizadas al detalle son semejantes —formalmente— a las *especificaciones* de las competencias *específicas* que han comenzado a utilizarse en la educación universitaria.

<sup>21</sup> Véase BLANCO BLANCO (2007) quien reconoce sin tapujos este origen del movimiento de competencias: “Los denominados *enfoques de formación basados en competencias* responden en su origen a necesidades económicas y productivas, vinculadas a la capacitación de la mano de obra, y se aplicaron principalmente en el contexto de la formación *en y para* el trabajo” (pág. 32). (Los énfasis son de la autora).

Por último, la tabla tercera (Tabla 5) *define funciones laborales* en razón de una serie de verbos de acción, también muy parecidos a los verbos que se encuentra, repito, en los ejemplos al uso del modelo de competencias.

**Tabla 3.** Niveles del “National Vocational Qualifications”

Nivel 1	Competencia en la actuación sobre un variado rango de actividades laborales, la mayoría de las cuales puede ser rutinarias y predecibles.
Nivel 2	Competencias en un significativo rango de actividades de trabajo variado, actuación en contextos variados. Algunas de las actividades son complejas y no-rutinarias, y existe alguna responsabilidad individual y autonomía. La colaboración con otros, a través de la pertenencia a un grupo de trabajo, puede ser a menudo un requisito.
Nivel 3	Competencia en un amplio rango de trabajo y actividades variadas en diversos contextos, muchos de los cuales son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía, y el control o la guía de la actividad de otros es a menudo requerida.
Nivel 4	Competencia en un amplio rango de actividades de trabajo compleja, técnicas o profesionales en contextos diversos y con un grado sustancial de responsabilidad personal y autonomía. Se requiere a menudo responsabilidad para el trabajo de los otros y la organización de recursos.
Nivel 5	Competencia que envuelve la aplicación de un rango significativo de principios fundamentales y técnicas complejas a través de un amplio y a menudo impredecible variedad de contextos. Amplia y sustancial autonomía personal, y responsabilidad significativa para el trabajo de otros y la organización de recursos, unido a la responsabilidad personal para el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Tomado de WOLF, A. (1995) *Competente-Based Assessment*, pág. 101. Open University Press.

Las tablas nos indican dos cosas. Una evidente: que en el mundo laboral el uso de especificaciones y niveles de competencia en relación a puestos de trabajo y a complejidad de la tarea a realizar es algo habitual que permite diferenciar de modo “objetivo” títulos profesionales y ocupaciones laborales (GALLART y JACINTO, 1995). La otra más encubierta: las tablas representan el modelo formal que se emplea siempre que se quiera identificar competencias y especificarlas; en sí misma es una plantilla de evaluación.

No puede resultar ahora descabellado afirmar que el movimiento de competencias tiene el *peso* institucional que tiene en razón de que está entrelazado con un proceso de transformación mucho más político de mercantilización de la educación en general y de la universidad en particular, de la mano del neoliberalismo (ANGULO, 1997, WHITTY y cols., 1999, LEVIDOW, 2000) desde, al menos, los años ochenta. Sin necesidad de entrar de lleno en todos los elementos que distinguen a esta tendencia podríamos resituirla en una especie de *re-make* del denominado enfoque de capital humano (BECKER, 1993, LANZI, 2004, ROBEYNS, 2006). Conceptualizar la educación como capital humano es considerar que la educación es rele-

Tabla 4. Escala de Desarrollo de Formación/Educación General

Nivel	Desarrollo del Razonamiento	Desarrollo Matemático	Desarrollo del Lenguaje
6	<p>Aplicación de principios lógicos y científicos a un amplio rango de problemas intelectuales y prácticos. Tratamiento y utilización de simbolismo no verbal en su fase más compleja (fórmulas, ecuaciones científicas, gráficas, notas musicales, etc.). Tratamiento y utilización de una amplia gama de variables abstractas y concretas. Entender las clases más abstractas de conceptos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cálculo avanzado:</b> Trabajar con límites, continuidad, sistema de números reales, teoremas, y teoremas de función implícita.</li> <li>• <b>Álgebra moderna:</b> Aplicación de conceptos fundamentales de la teoría de grupos, cadenas y campos. Trabajo con ecuaciones diferenciales, álgebra lineal, series infinitas, métodos de operaciones avanzadas y funciones de variables reales y complejas.</li> <li>• <b>Estadística:</b> Trabajo con estadística matemática, probabilidad y aplicaciones matemáticas, diseño experimental, inferencia estadística, y economía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lectura:</b> Lectura literaria, revisiones de libros, revistas científicas y técnicas, "resúmenes", informes financieros, documentos legales.</li> <li>• <b>Escritura:</b> Escribir novelas, editoriales, revistas, manuales, conferencias, críticas, poemas y canciones.</li> <li>• <b>Habla:</b> Mantener conversaciones sobre teorías, principios y métodos en un habla, voz, dicción y fonética efectiva y persuasiva. Mantener discusiones y debates.</li> </ul>
5	<p>Aplicación de principios de pensamiento lógico y científico para definir problemas, recoger datos, establecer hechos, y desarrollar conclusiones válidas. Interpretar una variedad extensa de instrucciones técnicas en forma matemática o diagramática. Tratar y usar muchas variables abstractas y concretas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Álgebra:</b> Trabajar con exponentes y logaritmos, ecuaciones lineales, ecuaciones cuadráticas, inducción matemática, teoremas binomiales y permutaciones.</li> <li>• <b>Cálculo:</b> Aplicar conceptos de geometría analítica, diferenciaciones e integración de funciones algebraicas con aplicaciones.</li> <li>• <b>Estadística:</b> Aplicación de operaciones matemáticas a distribuciones de frecuencia, fiabilidad y validez de los tests, curva normal, análisis de varianza, técnicas de correlación, aplicación de Chi-cuadrado, teoría de las muestras y análisis factorial.</li> </ul>	Igual que en el Nivel 6.

Nivel	Desarrollo del Razonamiento	Desarrollo Matemático	Desarrollo del Lenguaje
4	<p>Aplicación de principios de sistemas racionales (máquinas de combustión interna, enfermería, navegación, contabilidad), para solucionar problemas prácticos y tratar con diversidad de variables concretas en situaciones en donde exista estandarización limitada. Interpretar una diversidad de inscripciones en forma escrita, oral o diagramática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Álgebra:</b> Tratar con sistemas de números reales; funciones, lineales, cuadráticas, racionales, exponenciales, logarítmicas, angulares, circulares e inversas; solución de álgebra relacionadas de ecuaciones e inecuaciones; límites, continuidad, probabilidad e inferencia estadística.</li> <li>• <b>Geometría:</b> Geometría axiomática deductiva, plana y sólida; coordenadas rectangulares.</li> <li>• <b>Matemáticas “comerciales”:</b> Aplicación práctica de fracciones, porcentajes, ratio, proporción, medida, logaritmos, álgebra práctica, construcción geométrica y trigonometría básica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lectura:</b> lectura de novelas, poemas, periódicos, revistas, manuales, diccionarios, tesauros y enciclopedias.</li> <li>• <b>Escritura:</b> Preparación de cartas comerciales, exposiciones, sumarios, e informes, utilizando formatos prescritos y en conformidad con las reglas de puntuación, gramática, dicción y estilo.</li> <li>• <b>Habla:</b> participación en paneles de discusión, dramatización y debates. Poder hablar espontáneamente de una diversidad de materias y asuntos.</li> </ul>
3	<p>Aplicar comprensión de sentido común para llevar a cabo instrucciones en forma escrita, oral o diagramática. Tratar con problemas que supongan muchas variables concretas en situaciones estandarizadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Computar</b> descuentos, intereses, beneficios y pérdidas, comisiones, precios de venta; ratio, proporciones y porcentajes.</li> <li>• <b>Calcular</b> superficies, volúmenes, pesos y medidas.</li> <li>• <b>Álgebra:</b> Calcular variables y fórmulas, monomios y polinomios, ratio y variables proporcionales; raíces cuadradas y radicales.</li> <li>• <b>Geometría:</b> Calcular figuras planas y sólidas; circunferencias, áreas y volúmenes. Comprender las clases de ángulos, y las propiedades de parejas de ángulos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lectura:</b> Leer variedad de novelas, “magazines”, atlas y enciclopedias. Leer recetas e instrucciones en el uso y mantenimiento de equipos e instrumentos de tiendas; leer métodos y procedimientos de dibujo lineal y edición.</li> <li>• <b>Escritura:</b> Escribir informes y ensayos con formato, puntuación, ortografía y gramática adecuada, usando todas las partes del lenguaje.</li> <li>• <b>Habla:</b> Hablar frente a una audiencia con control de la voz, entonación y confianza, utilizando el idioma materno de forma correcta y bien modulada.</li> </ul>

(continúa)

Tabla 4. Escala de Desarrollo de Formación/Educación General (Continuación)

Nivel	Desarrollo del Razonamiento	Desarrollo Matemático	Desarrollo del Lenguaje
2	Aplicación de comprensión de sentido común para realizar instrucciones detalladas orales o escritas. Tratar con problemas que supongan unas pocas variables concretas en situaciones estandarizadas.	Sumar, restar, multiplicar y dividir todas las unidades de medida. Realizar las cuatro operaciones con números enteros y decimales. Computar ratio, proporción y porcentaje. Trazar e interpretar histogramas. Realizar operaciones aritméticas que supongan todas las unidades monetarias del país correspondiente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lectura:</b> Vocabulario pasivo de 5.000 y 6.000 palabras. Leer a una media de 190-215 palabras por minuto. Leer aventuras, "comics", buscar palabras no conocidas en el diccionario, deletrear y pronunciar. Leer instrucciones de modelismo.</li> <li>• <b>Escritura:</b> Escribir sentencias compuestas y complejas, utilizar estilo y puntuación correcta, usando adjetivos y adverbios.</li> <li>• <b>Habla:</b> hablar clara y distintamente con pausas apropiadas y énfasis, pronunciación correcta, variaciones en el orden de las palabras, usando los tiempos verbales (presente, pretérito y futuro).</li> </ul>
2	Aplicación de comprensión de sentido común para realizar instrucciones simples de uno o dos pasos (etapas). Tratar situaciones estandarizadas con variables ocasionales o no encontradas en y desde las situaciones de trabajo.	Sumar y restar números de dos dígitos. Multiplicar y dividir decenas y centenas por 2, 3, 4, 5. Realizar las cuatro operaciones aritméticas básicas con unidades monetarias. Realizar operaciones con medidas de velocidad, distancia y peso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lectura:</b> Reconocer el significado de 2.500 palabras de dos o tres sílabas. Leer una media de 95-120 palabras por minuto. Comparar similitudes y diferencias entre palabras y entre series de números.</li> <li>• <b>Escritura:</b> Escribir frases simples conteniendo sujeto, verbo y objeto, y series de números, nombres y direcciones.</li> <li>• <b>Habla:</b> Hablar usando frases simples, con el orden normal de las palabras y tiempos verbales de presente y pasado.</li> </ul>

(Tomado de EE.UU. Department of Labor, *Dictionary of Occupational Titles*, 4.<sup>a</sup> edición revisada. 1991, Vol. 2, Apéndice C; págs. 1010-1011.; citado por ROWAN, 1994, págs. 15-16).

**Tabla 5.** *Escala de Definición de Funciones Laborales\**

Datos	Personas	Cosas
0. Sintetizar	0. Autorizar	0. Montar
1 Coordinar	1. Negoicar	1. Trabajo de precisión
2. Analizar	2. Enseñar (Instruir)	2. Operar-controlar
3. Compilar	3. Supervisar	3. Dirigir-operar
4. Computar	4. Divertir	4. Manipular
5. Copiar	5. Persuadir	5. Vigilar
6. Comparar	6. Hablar-indicar	6. Llenar-descargar
	7. Servir	7. Manejar
	8. Aceptar instrucciones-ayudar	

(\*) Se sobre entiende que el orden de complejidad es decreciente.

(Tomado del EE.UU. Departmen of Labor, *Dictionary of Occupational Titles*, 4.ª edición revisada. 1991, Vol. 2, Apéndice B; págs. 1005-1007; citado por ROWAN, 1994, págs. 15-16).

vante como factor de producción, lo cual supone al menos que la educación ha de crear habilidades y conocimientos que “sirvan como un factor de producción económica: La educación es importante porque permite a los trabajadores ser más productivos y con ello poder alcanzar mayores ingresos” (ROBEYNS, 2006, pág. 72).

La conversión *mercantilista* de la educación no se hace sin pagar un precio (*Ibid.*, 2006, pág. 72). El primero es que el plano de discusión se sitúa en un terreno económico-laboral que es externo a la educación misma y al conocimiento y experiencia pedagógica. Con ello, y por más que se quiera mostrar lo contrario, se bloquean las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y de la enseñanza. Todo se circunscribe a si el perfil es el adecuado y así se acomoda y adapta a los requisitos e intereses de los empleadores, o si se prefiere, del mundo productivo. El segundo es que la educación es ahora algo enteramente instrumental: los aprendizajes (habilidades, conocimientos) se seleccionan por su contribución a la productividad económica. BARNETT (2001) prefiere utilizar el concepto de vocacionalismo, que se adapta muy bien a lo que venimos exponiendo:

“El vocacionalismo... es una ideología que representa intereses corporativos, económicos y lucrativos. El vocacionalismo afirma el carácter deseable de una conjunción entre la educación superior y el mundo de trabajo y postula que los graduados se inserten en ella”.

(Pág. 102.)

Yendo más allá y señalando al fenómeno más general de la privatización de las instituciones educativas públicas, STEPHEN BALL (2004) nos ha advertido con

claridad y contundencia: “la privatización no es simplemente un cambio de la gestión del servicio educativo, supone un cambio en el significado de la educación, en lo que supone ser un docente y un aprendiz. Cambia lo que somos y nuestras relaciones con lo que hacemos, permeando todos los aspectos de nuestras prácticas y pensamientos cotidianos, el modo en cómo pensamos sobre nosotros mismos, y nuestras más inmediatas relaciones sociales... No se trata sólo de una reforma, sino de una transformación social. Sin el reconocimiento del debate público sobre lo que está ocurriendo..., podemos encontrarnos nosotros mismos viviendo y trabajando en un mundo de contingencias, con el que las posibilidades de autenticidad y significado en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación serán gradual e inexorablemente borradas”, (págs. 24-25)<sup>22</sup>.

Y la pregunta que ahora nos tendríamos que formular es si precisamente es esto lo que nos interesa como sociedad para la educación en general y la superior en particular. ¿Estando dispuestos a transformar la enseñanza en un proceso productivo? ¿Nos conformaremos con formular competencias que, se nos dice, son las que el mundo laboral requiere? ¿Adaptaremos nuestros puntos de vista de tal manera que veremos al alumnado como *productos* predecibles en lugar de como ciudadanos y futuros profesionales? ¿Olvidaremos los retos que tenemos frente a nosotros —plenos de incertidumbre— (BARNETT, 2002) substituyéndolos por las necesidades circunstanciales, concretas y ad hoc del mundo laboral?

Antes de contestar a estas preguntas quisiera volver a dos temas que han quedado pendientes en la argumentación anterior. Uno tiene que ver con el término mismo de competencia y el otro con la dicotomía aprendizaje versus enseñanza que subyace al movimiento de competencias en educación superior. Una vez hayamos revisado ambas cuestiones podremos estar en condiciones de dar respuesta, si bien somera, a las preguntas citadas.

## 6. Algo más que palabras

Las lenguas especiales que los cuerpos especialistas producen y reproducen mediante una alteración sistemática de la lengua común.  
P. BOURDIEU

Llegados a este punto, nos vemos obligados a hacer un análisis terminológico y conceptual del término competencia, no sólo porque su manejo y utilización están lejos de ser adecuadas y aceptables, sino porque nos ayudará a entender los entresijos últimos de este artificio.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de competencias? Algunas autoras reconocen que “no hay acuerdo en la definición” de dicho concepto, ni “consistencia en el uso que se hace en la literatura” (BLANCO BLANCO, 2007, pág. 34). Así,

<sup>22</sup> Otra cuestión relacionada con la mercantilización, que no podemos abordar en este trabajo, se encuentra en la pérdida de autonomía y sentido crítico de la investigación universitaria por la presión de firmas industriales ejercida como contrapartida de sustanciosas contribuciones económicas a las arcas universitarias. Véanse los ejemplos que cita Naomi KLEIN (2001, págs. 128 y ss.), también señalados por FERNÁNDEZ LIRIA y ALEGRE ZAHONERO (2004).

por ejemplo, PERRENOUD (2004, pág. 11)<sup>23</sup> afirma que competencia representa “la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos”; HIPKINS (2006, pág. 87) en el contexto de una propuesta curricular para Nueva Zelanda, afirma que “las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea”; GOÑI ZABALA (2007, pág. 87) negando que el concepto deba abarcar habilidades, afirma a su vez que competencia es la *capacidad* “para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado”; y BLANCO BLANCO (2007) defendiendo una idea de competencia profesional sobre la que nos detendremos más tarde, afirma —al igual que HIPKINS (2006)— que toda competencia “integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores” (2007, pág. 36)<sup>24</sup>.

No debería dejarnos perplejos esta enorme indefinición de un concepto que se quiere convertir en eje curricular tanto en la educación básica como en la superior. El *revoltijo* conceptual tiene mucho que ver con la falta de rigor científico o, si lo prefieren, académico sobre el que se apoya la propuesta. Debería llamarnos la atención que ninguno de los documentos analizados lleve a cabo un análisis concienzudo y profundo de, por ejemplo, la psicología de la cognición o de otras disciplinas afines; una revisión que ayudaría sin duda a entender y resituar no sólo el concepto de competencia, sino conceptos anexos como las habilidades, actitudes e incluso capacidades. Con ello se ganaría un rigor del que, repito, carece actualmente.

Pero esta indefinición, curiosamente, desaparece cuando pasamos del plano conceptual al plano operativo. Y es aquí donde podemos encontrar lo que en realidad supone el nuevo término, o si realmente el empleo de dicho término implica alguna novedad pedagógica o metodológica. Veámoslo.

GOÑI ZABALA (2007, pág. 117) afirma que funcionalmente una competencia se compone de “una OPERACIÓN (acción mental), sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos CONOCIMIENTO) para el logro de un FIN determinado (contexto de aplicación)”. La operación se expresa, continúa señalando, a través de un verbo de acción (como analizar, calcular, agrupar, diseñar, etc.); la regulación como una “forma adverbial que califica al verbo” (“analizar críticamente”, “describir con minuciosidad”, etc.), y los objetivos con “formas sustantivas” (por ej. “analizar críticamente las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de enfermera”).

Y para que no se crea que se trata de una opción individual, HIPKINS (2006, pág. 16) nos ofrece una tabla muy precisa para *formular* la competencia *pensamiento*:

<sup>23</sup> Uno de los participantes en la elaboración del documento DeSeCo, por cierto.

<sup>24</sup> No vamos a discutir aquí la confusión entre actitud y valor; pero desde luego, merecería más de un comentario. Por otro lado, la Universidad de Valencia ofrece en una “divertida” página web elaborada por su Servicio de Formación Permanente y dedicada a las competencias, la siguiente definición: “Combinació dinàmica d'atributs respecte a coneixements, habilitats, actituds, valors i virtuts que capaciten a un professional per a l'exercici i desenvolupament dels rols de treball en els nivells requerits per a l'ocupació”. (<http://www.uv.es/sfp/WEB07/pdi07/rodalies/inicirodalia.htm>). También aquí las competencias se definen a través de habilidades, conocimientos y capacidades y se organizan según niveles de ocupación, tal como mostraban la Escala de Nivel Formativo (véanse las tablas n.º 3 y 4, págs. 187-190).



**Tabla 6.** Elementos para formular la competencia “Pensamiento”

Nombres	Verbos	Adjetivos	Expresiones de unión
Creencia Evidencia Razón Idea Afirmación Teoría	Pensar Conectar Probar Crear Comparar Generalizar Especular	Diferente Explícito Observado Definido Deliberado Especulativo Reconocido	Pero, sin embargo Porque A pesar de También De acuerdo a Por lo tanto

(Tomado de HIPKINS 2006, pág. 16).

Todo ello vendría resumido en una especie de ecuación como la siguiente: **COMPETENCIA = (OPERACIÓN + OBJETIVO) + CONTEXTO Y FINALIDAD**, (GOÑI ZABALA, 2007, pág. 117).

Desde luego, no hace falta tener una gran cultura pedagógica para reconocer inmediatamente que nos encontramos ante un *remix* de las taxonomías de Bloom y de la pedagogía por objetivos (GIMENO SACRISTÁN, 1982); pero, eso sí, con una diferencia. Si bien es cierto, como en su momento señaló GIMENO SACRISTÁN, que “el movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar... coherente con una visión utilitarista de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general”, (1982, pág. 14)<sup>25</sup>; la enseñanza por competencias, sin desmentir esta visión, añade la impronta laboral-profesional. El utilitarismo del movimiento en pro de los objetivos operativos, se transforma ahora en un marcado profesionalismo vocacionalista. Con lo que volvemos, también por esta vía formal, a lo que indicábamos en el apartado anterior. Un ejemplo de lo que digo nos lo facilita el trabajo de BLANCO BLANCO (2007), quien, cuando compara el enfoque tradicional del currículum universitario con el nuevo “basado en competencias”, acepta que en última instancia las competencias *universitarias* o son profesionales o no son nada. Del mismo modo en la página web sobre el EEES de la Universidad de Almería se informa que entre las herramientas disponibles para la convergencia europea está la estructura de las titulaciones, en donde el grado viene definido como *capacitación profesional*<sup>26</sup>, el master como especialización y el doctorado como investigación.

<sup>25</sup> Además del texto citado, convendría volver a releer el todavía vigente trabajo de STENHOUSE (1978).

<sup>26</sup> <http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/ProcesoConv.html>

Tabla 7.

	ENFOQUE CURRICULAR	
	Tradicional	Basado en competencias
Fuentes del currículum ( <i>inputs</i> )	<b>Disciplinas</b> científicas y académicas.	<b>Disciplinas</b> científicas y académicas <b>Prácticas profesionales y mundo del trabajo.</b>
Guía del diseño curricular	Los <b>conocimientos</b> que los docentes consideran que deben adquirir los alumnos en cada materia para un desempeño futuro, que no está claramente definido.	Las <b>competencias</b> identificadas en un proceso que incorpora también a profesionales, empleadores y otros agentes relevantes. Son la expresión de lo que los estudiantes deben poder ser capaces de hacer al término del período formativo, <i>en términos de resultados de aprendizaje.</i>

(Tomado de BLANCO BLANCO, 2007, pág. 45; los énfasis en el original)

En resumen, lo que tenemos que hacer en la universidad para poder realizar el EEES es ponernos a programar nuestras *asignaturas* haciendo uso de estas estrategias y fórmulas sintácticas, tras consulta previa a los futuros empleadores de nuestro alumnado<sup>27</sup>. Una opción que no sólo es mecanicista, sino que a pesar del reclamo profesionalizante que le subyace no deja de ser enormemente superficial. Detengámonos en otro punto que se encuentra siempre aparejado con las competencias: el supuesto cambio de una pedagogía basada en la enseñanza a una nueva basada en el aprendizaje, que corresponde con uno de los puntos en los que apoyaba el Informe Tuning su opción por las competencias (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003, págs. 34 y ss.).

## 7. Enseñar versus aprender y viceversa

Uno de los elementos retóricos que con más insistencia se utiliza a propósito del EEES es el así denominado *cambio de mentalidad*<sup>28</sup> o cambio de paradigma que conlleva pasar de una formación centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje del alumno (MECD, 2003). Este supuesto cambio que supondría pasar de una, supuesta, concepción trasnochada de la formación universita-

<sup>27</sup> Recuérdese que en el Informe Tuning, las competencias que se pasan a consulta de los que denominan académicos son una versión reducida (o tamizada) de las presentadas a Egresados y Empleadores. Véase GONZÁLEZ y WAGENAAR (2003, págs. 297 y ss.).

<sup>28</sup> La idea de *cambio de mentalidad*, aparece como título de una presentación elaborada por A. GARCÍA ROMAN de la Universidad de Córdoba, para un curso en Baeza, el 19 de Febrero de 2002.

ria a otra más acorde con los tiempos, se apoya a su vez en otras dos ideas de *fuera*. Una es la de situar al aprendizaje a lo largo de toda la vida como otro de los objetivos esenciales y a medio plazo de la formación universitaria; la otra, con mayor implicación en las transformaciones y adaptaciones que se quieren realizar, es la concepción de crédito europeo. Quisiera detenerme, por su valor *organizativo*, en esta segunda fuente.

El crédito europeo (CE) se ha convertido en la unidad de valoración de la actividad académica básica. Como tal integra o pretende integrar las enseñanzas teóricas y prácticas, las actividades académicas dirigidas y autónomas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos propuestos. El CE no se define en función de las *horas de docencia* (tal como se ha ido haciendo hasta ahora) sino en función de la *actividad* que realice el alumnado. Expresado de esta manera es, indudablemente, un cambio significativo frente a las antiguas maneras de concebir el papel del alumnado y la organización docente.

El CE asentado en la noción de “actividades de aprendizaje” del alumnado reclama y apela *directamente* a la diversidad de actividades<sup>29</sup>. Siendo ahora el trabajo académico del alumno, el elemento clave de organización docente, no es conveniente reducirlo a su presencia en las clases recitativas, ni a su asistencia a los exámenes. El CE parece exigir una radical reestructuración del currículum universitario. Cuestión que nos obliga a reconocer que la nueva conformación curricular ha de asumir la diversidad de actividades académicas y la flexibilidad estructural (por ej. tiempos distintos y espacios múltiples para el aprendizaje).

Si esto es así, ¿dónde se encuentra realmente el eje del cambio? Si la diversidad y la flexibilidad son ahora cualidades clave para potenciar el aprendizaje, ¿no tendríamos que volver a centrarnos en la enseñanza y convertirla en el centro del cambio y de la innovación universitaria? Parece que esto último es lo que hemos olvidado por completo. Hemos olvidado que el valor de la actividad del alumnado depende de la calidad de nuestras propuestas. Son la calidad de las experiencias de aprendizaje que vive el alumnado durante su formación, las que tendrían que pasar a primer plano de nuestras preocupaciones como docentes universitarios y no esa llamada retórica al aprendizaje; porque el diseño de dichas experiencias es la responsabilidad fundamental del docente universitario.

El aprendizaje del alumnado nos tendría, ciertamente, que preocupar. Pero es la enseñanza en lo que deberíamos ocuparnos. ¿Quién diseña, selecciona, organiza las experiencias y sus *tareas*? Claro que es necesario que al alumno se le reconozcan horas de trabajo autónomo, pero somos los docentes universitarios los que tenemos que dotar de contenido a ese trabajo autónomo y vertebrarlo con otros contextos de aprendizaje que, a su vez, han de estar organizados y han de ser seleccionados<sup>30</sup>.

Como ha dejado dicho Howard GARDNER (1991) “la clave está en idear entornos de aprendizaje en los que los estudiantes, de modo natural, exploten sus primeros modos de conocer, y en configurar esos entornos de modo que los estudiantes puedan integrar estas primeras formas de conocer con los formatos

<sup>29</sup> Esta idea sí se encuentra en el informe CIDUA (2005).

<sup>30</sup> Véanse, por ejemplo, los estudios recogidos por JONASSEN y LAND (2000).

de conocimiento que son necesarios y están convenientemente presentes en la escuela” (1991, pág. 184)<sup>31</sup>.

La calidad del aprendizaje universitario depende en gran medida de la calidad de nuestra docencia y la enseñanza universitaria, que según nos indica el nuevo sentido del Crédito Europeo, no puede seguir siendo un proceso recitativo y monótono. Ésta es sin duda la apuesta más arriesgada del EEES y la más interesante; lo demás es una cuestión de mero ajuste burocrático.

¿Por qué entonces ese énfasis en centrarlo todo en el aprendizaje? No descarto una sana preocupación de algunos de los que han recalcado ese *cambio de mentalidad*, por cambiar efectivamente una enseñanza universitaria obsoleta, mortecina y desalentadora, por algo más enriquecedor para el alumnado. Pero salvo algunos casos<sup>32</sup>, me parece que tras esta propuesta se encuentra de nuevo el artificio de las competencias. Centrarse en el aprendizaje a través de la elaboración de competencias para que sean adquiridas por el alumnado, en razón de perfiles profesionales previamente especificados, es más sencillo y simple que cambiar la práctica docente en la universidad. Una vez que ha pasado a segundo plano el conocimiento científico y académico, es relativamente sencillo convertir los aprendizajes en competencias, puesto que las competencias y su consecución han de poder medirse a través de aprendizajes concretos, tal como han repetido hasta la saciedad los defensores de esta corriente.

Mucho me temo que el *cambio de mentalidad* no nos lleve a otro lugar que a enredarnos en la definición de competencias y en su operativización como aprendizajes; con lo que estaremos alejándonos de nuestra responsabilidad primordial: la *calidad de nuestra docencia*.

## 8. Competencias, Profesionales y Universidad

Hasta ahora hemos ido analizando distintas cuestiones relacionadas con el movimiento de competencias. En apartados anteriores nos hemos centrado en el peso que las corrientes y las prácticas que el mundo laboral tienen en los así denominados perfiles profesionales, y en la marcada orientación a implantarlos en la formación universitaria. La justificación viene en todos los casos de la necesidad de adaptación de los futuros universitarios (y de la universidad en general) al mundo laboral y a las demandas del mercado. En este paisaje, dichos perfiles son medulares para organizar la docencia y esenciales para ofrecer promesas de futuro laboral, —por ej. empleabilidad— a los egresados. En este sentido recordemos que trabajar con competencias es, esencialmente, trabajar con perfiles profesionales, bajo la justificación de formar profesionales competentes.

<sup>31</sup> Aunque GARDNER (1991) se refiere a la enseñanza básica (primaria y secundaria), su reflexión resulta absolutamente pertinente en relación a la pedagogía universitaria.

<sup>32</sup> Afortunadamente existen ejemplos muy interesantes de enfoques docentes innovadores y creativos. Por ejemplo, el empleo del método de solución de problemas en la formación de Médicos en la Universidad de Castilla La Mancha. También, los ejemplos que plantea tanto WALKER (2001) como NUSSBAUM (2005) son muy interesantes y esclarecedores con respecto a las posibilidades de innovar en la docencia universitaria. Por otro lado, los trabajos de BROCBANK y MCGILL (2002) sobre el aprendizaje reflexivo y de BARKLEY, CROOS y HOWELL MAJOR (2007) sobre el aprendizaje colaborativo, son otras excelentes referencias a tener en cuenta.

Implícitas en esta postura se encuentran dos ideas: primero una concepción del profesional bastante mecánica y uniforme, en la medida en que ahora parece que podemos formar profesionales si tenemos perfectamente delimitado su perfil a través de las competencias que ha de adquirir; y, segundo, que la misión de la universidad está en formar profesionales, según los estándares que el mercado laboral exige. Seguidamente me gustaría analizar con cierto detalle ambas ideas para mostrar que no sólo simplifican y distorsionan la labor docente y la formación universitaria, sino, lo que es peor, conjugan un sentido reduccionista de lo que es ser un profesional *competente*.

De este modo, uno de los campos de investigación en la enseñanza más prometedores durante los últimos años, junto a los estudios sobre el conocimiento docente, se encuentra en los estudios dedicados al conocimiento experto (ANGULO, 1999a, págs. 281 y ss.)<sup>33</sup>. La preocupación básica de estos trabajos ha estado en delimitar las diferencias entre docentes/profesionales novatos y expertos. BEREITER y SCARDAMALIA (1986, págs. 11 y ss.) identifican cuatro características que los expertos poseen:

- Complejidad de las habilidades.
- Cantidad de conocimiento (conocimiento más profundo de su ámbito de trabajo).
- Estructura de conocimiento (estructuras más profundas, coherentes, útiles y multinivel).
- Representaciones superiores para enfrentarse y solucionar los problemas.

BERLINER en un trabajo posterior (1987)<sup>34</sup> diferenciaba entre docentes expertos, novatos y postulantes en razón de un conjunto de características similares a las anteriores entre las que destacan la complejidad del conocimiento sobre el alumnado, el desarrollo de estructuras más profundas de acción, y las *rutinas* para organizar los primeros días de clase de forma fluida y para apreciar al alumnado.

Sin embargo, quizás los estudios más interesantes y prometedores para lo que nos ocupa en este apartado sean los que analizan la *actuación experta*. Los pioneros trabajos de DREYFUS y DREYFUS (1986) ya indicaron que la clase de problemas a los que se suele enfrentar un profesional no son problemas claramente delimitados y estructurados, para los que baste la aplicación de modelos formales aprendidos previamente. Por el contrario se trata de situaciones generalmente *inciertas* y problemas no-estructurados.

“La clase de problemas no-estructurados... contiene un número ilimitado de hechos e instancias relevantes y no están claras las vías a través de las cuales dichos elementos se interrelacionan y determinan. La gestión, la enfermería, la predicción económica, la enseñanza y todas estas interacciones sociales se encuentran con esta clase de problemas”.

(DREYFUS y DREYFUS, 1986, pág. 20.)

<sup>33</sup> En este apartado seguiré muy de cerca el trabajo citado de ANGULO (1999).

<sup>34</sup> Véase también BEREITER (1986).

Los contextos laborales de estos profesionales, viene a decirnos estos estudios, se encuentran constantemente con estas situaciones para las que no existe un “conjunto definido objetivamente de hechos y factores”, que a su vez “señale las acciones posibles y el objetivo de la acción” (DREYFUS, 1981, pág. 3).

Aquí no valen los modelos formales, las abstracciones, ni teorías o conocimientos descontextualizados, más propios de novatos. Para hacer frente a estas circunstancias se necesita un conocimiento profesional experto o, dicho de otra manera, un juicio profesional cimentado en la *comprensión situacional* (DREYFUS y DREYFUS, 1986, pág. 5).

Las ideas de estos autores vienen a confirmar los estudios de Donald SCHÖN (1983, 1987). Según dicho autor, el modo con el que se ha creído que los profesionales de los distintos campos del conocimiento aplicado resuelven los problemas, no se adapta al modelo técnico-mecanicista de entender la relación teoría-práctica. Se ha supuesto que un profesional en acción manipula y emplea técnicas disponibles para el logro de objetivos elegidos; dichas técnicas estarían estandarizadas y validadas previamente, así como los criterios de elección y los objetivos de la acción. La actividad profesional se reduciría entonces a una solución instrumental de problemas. Pero, sus cuidadosas investigaciones señalan en la dirección contraria. La acción profesional es una acción reflexiva en la que conocimiento y acción se encuentran entrelazados y unidos en la práctica, hasta el punto, indica, que deberíamos hablar de *conocimiento en la acción*, un conocimiento fruto del diálogo entre el conocimiento adquirido durante la formación del profesional y la propia realidad sobre la que se actúa o sobre la que se tiene que tomar decisiones. El diálogo, a su vez, implica la transformación de la comprensión profesional, reestructurando continuamente su percepción de la situación y de la acción. Pues bien, es este conocimiento fruto de la práctica profesional (por lo que también podríamos denominarlo, conocimiento experiencial), el que en definitiva permite al profesional afrontar los retos, los problemas y las complejidades con las que como profesional ha de hacer frente, y el que le distingue de un novato (SCHÖN, 1987)<sup>35</sup>.

Adoptando esta línea de análisis, ELIOTT (1993) ha seleccionado cinco características clave que distinguen a un docente experto de un novato.

- Los expertos acumulan un extenso rango de experiencia situacional;
- adoptan decisiones basándose en dicha experiencia y en su intuición;
- poseen habilidades de interpretación y *comprensión profunda* de los contextos de actuación;
- emplean una racionalidad deliberativa (no calculadora, ni instrumental), para mejorar sus intuiciones globales;
- y su acción no está desligada de valores y posiciones ético/morales.

En conclusión, formar a un profesional experto depende de cuestiones tan fundamentales como el conocimiento práctico, el desarrollo de su juicio, la calidad de sus experiencias, y su intuición ilustrada, pero no así de la inculcación de

---

<sup>35</sup> La similitud, *salva veritate*, entre los estudios de SCHÖN y las ideas del DEWEY de *How we think* (1989), resulta más que evidente.

modelos formales y, por qué no decirlo, de la adquisición de listados de competencias, supuestamente profesionalizantes. Así pues, estamos abocados a preguntarnos ¿qué podemos hacer en la formación para que tras su paso por la universidad nuestro alumnado pueda convertirse en un profesional reflexivo y juicioso?

Permítanme indicar una obviedad, que por tal, parece olvidada. Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La universidad no tiene por qué, realmente no puede, formar profesionales competentes; ésta es una formación que se ha de llevar a cabo en el puesto de trabajo, en el ejercicio mismo de su profesión. La universidad, tiene, sin embargo, que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente. Aceptar esta situación, que no es, bajo ningún concepto, una deficiencia de la formación universitaria, sino un reconocimiento del lugar que ocupa cada ámbito en el desarrollo y creación de profesionales, debería indicar que no es la vía de las competencias determinadas por el mundo laboral, la que ha de seguir la formación universitaria.

Hace casi diez años, el pasado Secretario de Estado de Universidades e Investigación, afirmaba —*o tempora o mores!*—, que los “*perfiles profesionales y los perfiles académicos no tienen por qué coincidir*” (QUINTANILLA, 1998, pág. 94) (subrayado en el original), añadiendo con bastante sensatez que los *programas generalistas tienen más valor adaptativo en el mercado de trabajo que los estrictamente especializados*. Los requerimientos técnicos para el desempeño de puestos de trabajo concretos cambian a tal velocidad que carece de sentido pretender que la Universidad forme en el dominio de los últimos avances tecnológicos. No porque no tenga capacidad para ello, sino porque no tiene interés: *qué es lo último* es algo relativo a cada año, el estudiante sólo está cuatro o cinco años en la Universidad, pero a los dos años de graduarse *lo último* que él aprendió puede haber quedado obsoleto. La alternativa es formar para *aprender a actualizarse* y ofrecer programas de *formación continuada*, no pretender adoptar en los programas básicos todo el saber disponible... hasta el próximo semestre” (1998, pág. 93).

Pero hemos olvidado esta ideas elementales y hemos trocado el sentido de la formación universitaria por un denodado afán por elaborar listas de competencias; cuando en ella sólo tenemos un artificio mecánico y caduco que además nos impide aceptar los enormes retos a los que se enfrenta la universidad. Efectivamente, incluso, si relegamos a un segundo plano la reflexión sobre el papel formativo de la universidad, no podemos darnos la vuelta como académicos y como institución al mundo cambiante en el que vivimos. Lo que está en cuestión, nos indica BARNETT (2001, pág. 111) “es la creencia de que *alguna* competencia puede habilitarnos para avanzar un mundo cambiante. El profundo cambio social, internacional y ecológico da por tierra con la validez de la noción misma de competencia, si se considera que este término designa a algún conjunto de comportamientos, actividades o respuestas que tendrán mañana el valor que tienen hoy”. Nos enfrentamos, en definitiva, a un mundo, problemático e hipercomplejo, en el que nuestras estructuras para comprenderlo son a su vez “problemáticas”, porque están siendo puestas a prueba y desafiadas constantemente (BARNETT, 2002, pág. 108).

Que nadie piense que aquí se está defendiendo una vuelta a un pasado poco recomendable, o que el futuro se encuentra en volver a reforzar el viejo academismo. Si las competencias no pueden marcarnos el sendero por el que tenemos que transitar, mucho menos los métodos recitativos y el rancio escolasticismo. Necesitamos imaginación, creatividad y la aceptación del riesgo; necesitamos nuevas pedagogías universitarias que realmente renueven nuestras formas de acercarnos al conocimiento y que generen espacios de aprendizaje valiosos.

La tarea y responsabilidad de la educación superior —señalan BARNETT y HALLAM (1999, págs. 151-152)— es la de preparar a los “estudiantes para un mundo de incertidumbre, reto y turbulencias. Las pedagogías apropiadas para tal mundo no son las que hablan de producción de competencias y habilidades, por muy genéricas o transferibles que sean. Por el contrario, han de ser pedagogías que permitan al alumnado intencionadamente generar cambios en el mundo y poseer una sólida voluntad para ello, aunque reconozcan —a través de la educación superior— que no hay en el mundo una garantía final para sus acciones”.

## 9. Misión de la Universidad

En 1930 se publicó un texto de José ORTEGA y GASSET titulado *Misión de la Universidad*. En él, ORTEGA indicaba que la enseñanza universitaria estaba integrada por tres funciones principales: la transmisión de la cultura, la formación de futuros profesionales y la investigación científica. Más por razones del momento histórico que le tocó vivir, para ORTEGA la cultura constituía el elemento fundamental de los tres indicados. No menospreciaba la formación y la ciencia, pero recalca que a la Universidad le compete la tarea central de *ilustración* del ser humano “de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica” (1930, pág. 344)<sup>36</sup>.

Recientemente, otro eminente pensador, EDGAR MORIN, ha vuelto a recordarnos esta cuestión. La universidad “inocula en la sociedad una cultura que no se ha hecho para formas previsibles o efímeras del aquí y ahora (*hic et nunc*), sino porque se ha hecho para ayudar a los ciudadanos a vivir su destino *hic et nunc*; la Universidad descansa, ilustra y fomenta en el mundo social y político valores intrínsecos de la cultura universitaria: la autonomía de la consciencia, la problematización (con la consecuencia de que la investigación deber permanecer abierta y plural), la primacía de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento” (MORIN, 1998, págs. 20-21).

Pero quizás quien con más precisión ha señalado dónde podemos comenzar a actuar es, sin duda, Martha NUSSBAUM. Según esta autora, el objetivo esencial de la Universidad en el mundo actual, hipercomplejo, se encuentra no sólo en el desarrollo del conocimiento científico (algo que parece haber olvidado el movimiento de las competencias), sino también en sustentar la enseñanza y la vida universitaria en una triple práctica.

<sup>36</sup> En términos parecidos se expresan WILEMANS y VANDERHOEVEN (1994, págs. 78-79).



En primer lugar, fomentar en cada alumno el examen crítico de sí mismo y de sus tradiciones, de tal manera que le “permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar *vida examinada*”; en segundo lugar, promover la capacidad de verse a sí mismos no sólo como sujetos pertenecientes a una región, sino como “seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación”; y, en tercer lugar, la extensión de la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar “cómo sería estar en lugar de otra persona” (pág. 28)<sup>37</sup>.

Con ello, Martha NUSSBAUM no está haciendo otra cosa que indicarnos que la enseñanza universitaria no puede ejercerse sin apoyaturas éticas, y sin un marcado sentido por los seres humanos. La reflexión sobre uno mismo (nuestras creencias religiosas, culturales y costumbres), la asunción de la responsabilidad social y la empatía y tolerancia sobre otras perspectivas, son herramientas que nuestros futuros profesionales necesitan cada vez con mayor urgencia (KAPUSCINSKI, 2007)<sup>38</sup>.

Se podrá afirmar que estas propuestas son poco operativas. Pero no tienen por qué serlo. Necesitamos ideas con un alto poder heurístico<sup>39</sup> que nos ayuden a pensar de otra manera y a imaginar una universidad distinta para una sociedad compleja. Sólo así podremos recuperar la idea de una educación superior como bien público “que enriquece tanto a los individuos como a toda la sociedad” evitando que quede bloqueada por una retórica de competencias, modelos de negocio, relaciones de mercado, regulaciones, auditorías y gerencialismo (WALKER, 2006, pág. 6). Necesitamos *marcos heurísticos* para pensar con ellos, para experimentar y trazar futuros posibles en nuestro presente; nos sobran listados de competencias que no sólo limitan nuestra reflexión, sino que con su mecánica, hacen prescindible nuestro pensamiento.

En todo caso, hemos de evitar que el Espacio de la Educación Superior, convertida la Europa del Conocimiento en la Europa de las Competencias. La universidad, sus investigadores y docentes, no pueden quedar impasibles ante este dislate; no podemos pasivamente aceptar estrategias poco rigurosas y concepciones mercantilistas, simplemente porque se nos diga que es así como tenemos que hacer las cosas, sin preguntarnos, cuando menos, a quién sirven y qué pretenden realmente; sin cuestionar su supuesto rigor y excelencia; sin escudriñar sus fundamentos; y sin pensar escenarios alternativos.

La Europa del Conocimiento es la de la imaginación, la creatividad, la reflexión y la autocrítica profunda, y quizás sólo sea la Universidad —en estos momentos— la única institución capaz de realizarla. Se lo debemos a nuestras sociedades y a la

<sup>37</sup> Véanse también los siguientes trabajos de NUSSBAUM (2002, 2006).

<sup>38</sup> Aunque se puedan compartir muchas de las críticas a la situación de la Universidad en el trabajo de FERNÁNDEZ LIRIA y ALEGRE ZAHONERO (2004: 242), su concepción de la Universidad no deja de ser fuertemente elitista en su defensa del *abismo* que ha de separar la Universidad de la sociedad (ellos hablan de *ciudad*; lo que les acerca a los documentos sobre el EEES; véase nota 5, pág. 177) y un poco ingenua su defensa de una financiación *incondicionada*; la Universidad, ha de quedar claro, no puede ser *rentable* pero tampoco estar exenta de los necesarios controles que se ha de ejercer sobre su gestión del gasto.

<sup>39</sup> Podemos encontrar un enorme potencial heurístico en otras propuestas como la de GARDNER (2005) sobre *las cinco mentes del futuro* o la de Edgar MORIN (2001), sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, publicada inicialmente por la UNESCO.

ciudadanía. En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar las pedagogías del siglo XXI, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, la comunicación y el intercambio en nuestras universidades, aceptar que la educación y formación universitaria no es neutral y que tenemos que asumir valores éticos, que tenemos una responsabilidad social ineludible, no sólo con el entorno inmediato sino con aquellas sociedades que nos necesitan y que, a su vez, desde luego, necesitamos enseñar al alumnado que nuestro mundo es, porque así lo hemos hecho, diverso, complejo y frágil.

## Bibliografía

- ANGULO RASCO, J. F. (1997), "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo". En AA.VV. (1997) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila, págs. 15-37.
- (1999a), "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En ANGULO RASCO, J. F., BARQUÍN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Editores.) (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, págs. 261-319.
- (1999b), "Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada". En ANGULO RASCO, J. F. BARQUÍN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Editores.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, págs. 467-505.
- BALL, S. (2004), *Education For Sale! The Commodification of Everything?* Institute of Education, University of London. King's Annual Education Lecture 2004. (Disponible en <http://epsl.asu.edu/ceru/Articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>; 11/04/08)
- BARKLEY, E. F., CROSS, K. P. y HOWELL MAJOR, C. (2007), *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, Morata.
- BARNETT, R., HALLAM, S. (1999), "Teaching for supercomplexity: a pedagogy for higher education". En MORTIMORE, P. (Ed.). *Understanding Pedagogy and its impact on learning*. Londres, Paul Chapman Publishing.
- (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- (2002), *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Girona, Ediciones Pomares.
- BAUMAN, Z. (2007), *Vida de consumo*. México, F.C.E.
- BECKER, G. (1993), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3.<sup>a</sup> ed. Chicago, University of Chicago Press.
- BEREITER, C y SCARDAMALIA, M. (1986), "Educational relevance of the study of expertise" *Interchange*, 17 (2), págs. 10-19.
- (1986), "In pursuit of the expert pedagogue" *Educational researcher*, 17 (7), págs. 5-13.
- BERLINER, D. C. (1987), "Ways of thinking about students and classroom by more and less experienced teachers". En CALDERHEAD, J. (Ed.) (1987) *Exploring teachers' thinking*. Londres, Cassell, págs. 60-83.
- BLANCO BLANCO, A. (2007), "Formación universitaria basada en competencias". En PRIETO NAVARRO, L. (Coord.) (2007), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona, Octaedro /ICE-UB: 31-59.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata.
- COOPER, J. M. (1980), "La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.) (1980), *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, págs. 356-363.

- DESECO (2005), *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <http://deseco.admin.ch> (consultado 27/05/05)
- DREYFUS, S. E. (1981), *Formal models vs. Human situational understanding: inherent limitations on the modelling of bussines expertise*. Austia Internacional Institute for Applied Systems Analysis. N.º 2, Julio. Impreso.
- DREYFUS, H. L. y DREYFUS, S. E. (1986), *Mind over machina. The poer of human intuition and experise in the era of the computer*. Oxford, Basil Blackwell.
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós
- EAAQHE (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland. DG Education and Culture. EU. ([http://www.enqa.eu/bologna\\_enqastatements.lasso](http://www.enqa.eu/bologna_enqastatements.lasso); visitado el 27/04/08).
- ELLIOTT, J. (1993), *Reconstructing teacher education. Teacher development*. Londres, The Falmer Press.
- FAURÉ, E. (1972), *Aprender a Ser*. París-Madrid, Alianza-UNESCO, 1977.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990), "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives". En HOUSTON, W. E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. New Cork, MacMillan Publi. Comp., págs. 212-233.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2004) "La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento", *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, págs. 225-253.
- FOCUS ON THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE (2007), *National Trends in the Bologna Process*. Bruselas. Bélgica. EURYDICE, EU.
- GARCÍA ROMÁN, A. (2002), *El cambio de mentalidad*. Comisionado de la UCO. Baeza 19/02/02. (<http://www.uca.es/web/estudios/ees/presentaciones>; visitado el 17/04/08)
- GARDNER, H. (1991), *La mente no escolarizada*. Barcelona, Paidós.
- (2005), *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982), *La pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003), (Eds.) *Tuning Educational Strucures in Europe. Informe Final- Fase I* Bilbao, Universidad de Deusto.
- (2005), (Eds.) *Tuning Educational Strucures in Europe. Phase- II* Bilbao, Universidad de Deusto.
- GOÑI ZABALA, J. M.<sup>a</sup> (2007), *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB
- HIPKINS, R. (2006), *The nature of the key competencies. A Background Paper*. New Zealand, New Zealand Council for Educational Research. Wellington.
- HOUSTON, W. R. (1987), "Competency-based teacher education". En DUNKIN, M. J. (Ed.) (1987) *The internacional enciclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, Pergamon Press, págs. 86-94.
- JARVIS, P. (1989), *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, El Roure.
- JONASSEN, D. H. y LAND, S. M. (2000), *Theoretical foundations of learning environments*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- KAPUSCINSKI, R. (2007), *Encuentro con el otro*. Barcelona, Anagrama.
- KLEIN, N. (2001), *Nologo. El poder de las marcas*. Barcelona, Paidós.
- LANZI, D. (2004), "Capabilities, human capital and education". *Proceedigns of the 4th International Conference on the Capability Approach. Pavia 5-7 September*.
- LEVIDOW, L. (2000), "Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies", *Cultural Logic. An Electronic Journal of Marxist Theory & Practice*, 4 (1) (<http://clogic.eserver.org/4-1/4-1.html>; visitado el 30/04/2008)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003) *Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de la educación superior. Documento Marco*. MECED. Multicopiado.

- MORIN, E. (1998), "Sobre la reforma de la Universidad", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza, págs. 19-28.
- (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2002), "Education for citizenship in an era of global connection" *Studies in Philosophy and Education* 21 (2), págs. 289-303.
- (2005), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- (2006), "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education" *Journal of Human Development* 7 (3), págs. 385-395.
- O.C.D.E. (2002) *Definitions et Selection des Competentes (DeSeCo): Fondements Theroriques et Conceptuels*. OCDE. Neuchâtel, Suiza (<http://www.portal-stat.admin.ch/dese03-2008>)
- OLIVA, F y HENSON, T. (1980), "¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.) (1980) *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, págs. 356-363.
- ORTEGA y GASSET, J. (1930), *Misión de la Universidad*. Obras Completas (1955), tomo IV. Madrid, Revista de Occidente, págs. 313-356.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007), "La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas". *Consejería de Educación de Cantabria*. Santander. (<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/index.html>).
- PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.
- QUINTANILLA, M. A. (1998), "El reto de la calidad en las universidades", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords.) (1998) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza, págs. 79-101.
- ROBEYNS, I. (2006), "Three models of education: Rights, capabilities and human capital", *Theory and Research in Education* 4 (1), págs. 69-84.
- ROWAN, B. (1994), "Comparing Teachers' work with work in other occupations: notes on the professional status of teaching" *Educational Researcher* 23 (6), págs. 4-17 y 21.
- RYCHEN, D. S. y HERSH SALGANIK, L. (2001), *Definir y Seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica. 2003
- y HERSH SALGANIK, L. (2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Germany, Hogrefe & Haber.
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner. How profesional think in action*. Londres, Temple Smith.
- (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós. 1992.
- STENHOUSE, L. (1978), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 5.ª ed., 2003.
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro*. París. Ediciones UNESCO.
- WALKER, M. (2001), *Reconstructing professionalism in university teaching. Teachers and learners in action*. Berkshire-UK, Open University Press.
- (2006), *Higher Education Pedagogies*. Berkshire-England. Open University Press.
- WHITTY, G., POWER, S., HALPIN, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid. Morata.
- WILEMANS, W. y VANDERHOEVEN, J. L. (1994), "La influencia del mercado y la orientación política: la educación superior belga". En NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. A. (Coords.) (1994) *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona, Gedisa, págs. 53-89
- WOLF, A. (1995), *Competente-based assessment*. Buckingham, UK, Open University Press.

# Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias

Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ  
Universidad Complutense de Madrid

---

*Las personas aprendemos  
no porque se nos trasmita la información  
sino porque construimos nuestra versión personal de la información.*  
Rita LEVI-MONTALCINI<sup>1</sup>

**Síntesis:** En contextos educativos, la evaluación está llamada a desempeñar funciones esencialmente formativas. Esto quiere decir que la evaluación debe estar al servicio de quien aprende y, al hacerlo, simultáneamente estará al servicio de quien enseña. Los dos serán los beneficiados directos de la acción pedagógica. En torno a esta idea básica articulo la exposición de mis ideas.

### **1. Del poder de la retórica discursiva y los efectos de verdad**

La expresión “enseñanza centrada en competencias” encierra más una aspiración que un concepto con significación clara. Con ella se ha creado la necesidad de cambio. Se siente la urgencia de mejorar los sistemas educativos —en un mundo globalizado las reformas son transnacionales— y la primera tentación, tal vez la vía más fácil de concretar la aspiración que hay en el trasfondo, es la de proponer reformas nuevas, antes de evaluar las precedentes, y antes de conocer lo que funciona bien y lo que no funciona en el estado actual del sistema educativo o lo que impide que lo que aquellas prometían no se llegue a implementar.

La sensación que produce este estado de permanente anuncio de cambios y de reformas es la del “agotamiento por reformas”. Nos estábamos preparando para llevar a cabo una que de pronto queda obsoleta y ya tenemos que adoptar y adaptarnos a una nueva narrativa. Ésta, la de las competencias.

---

<sup>1</sup> Neuróloga, Premio Nóbel de Medicina, 1986. Entrevistada por Enric GONZÁLEZ. EL PAÍS, 15-05-2005.

El discurso actual de reforma propone como palabra talismán, como icono de identidad, el concepto de *competencias*, en plural mejor. En torno a él se propone articular toda la estructura del sistema educativo. Aunque es un concepto que se ofrece a múltiples interpretaciones, que suscita debates, pareciera que guarda en sí, como recurso metafórico, la quintaesencia que garantiza la mejora de todo el sistema y la superación de tanto mal que se anuncia y se diagnostica, aunque no conozcamos muy bien los resultados de la evaluación que se haya hecho de las reformas que tenemos ni conozcamos el análisis y la evaluación de las causas que provocan el estado actual. El Informe PISA, directa o indirectamente, parece jugar un papel preponderante en el diagnóstico. Y la evaluación en este contexto y en sus múltiples interpretaciones, está llamada a desempeñar un papel relevante que debe actuar como catalizador de tanta promesa, de tanta palabra. Fuerza semántica tiene suficiente. Falta creer en su poder formativo y comprometerse con lo que ella representa. En el contexto en el que aparece, no obstante, corre el riesgo de perder su poder de transformación como recurso de aprendizaje para quedarse en simple instrumento de *medición*, función que se presta más fácilmente para el *rendimiento de cuentas* y para establecer comparaciones, que es lo que importa.

Sin embargo, uno de los aspectos que más puede llamar la atención en la nueva retórica reformista sobre la educación expresada en términos de competencias “lenguaje oficial” de la reforma que nos llega, y centrada con insistencia en ellas, es que en sus orígenes no hay ideas, creo que tampoco intenciones, educativas. No hay discurso curricular. No hay debate, no hay crítica, y se echa en falta el análisis. Tampoco lo hubo antes, en el momento de la elaboración. No conocemos el punto de partida ni conocemos el análisis razonado de los motivos que llevan a una propuesta de reforma. No conocemos las fuentes, no aparece explícita la teoría, no conocemos las razones que fundamenten las ideas ni los cambios. No hay referencias a la epistemología, a la construcción del conocimiento, al proceso de enseñanza, al proceso de aprendizaje, a la formación de los profesores en ejercicio, a la formación de los futuros docentes. Con todo, son pocas las ocasiones en las que los conceptos se hayan extendido con tanta rapidez y con tanto alcance. Poco a poco el caudal de producción en la literatura especializada va en aumento, y tal vez contribuya a enriquecer y a mejorar el propio discurso con aportaciones diversas y ayude a esclarecerlo, creando la sensación de que el tema ha estado siempre sobre la mesa de los debates. Podemos adivinar que el enfoque de la enseñanza por competencias tiene sus orígenes en las definiciones políticas formuladas por la Unión Europea, la OCDE, y como referencia obligada, el proyecto internacional DeSeCo (*Definition and Selection of Competencias*). Pero las definiciones no son suficientes.

La idea de competencia conlleva *saber* y *saber hacer*, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción... Esto representa un cambio en el enfoque del conocimiento: del saber *qué* al saber *cómo*. En la práctica esto desplaza el peso en el currículum de los principios, del marco conceptual, a los métodos. Sin duda que el método es importante, pero no deja de ser mera cuestión técnica, variable dependiente de los principios y del marco conceptual, que le dan, dentro de la estructura que representa el currículum como un todo, sentido y significado.

Los elementos que intervienen en la implementación del currículum adquieren sentido y significado comprensibles a la luz del marco epistemológico<sup>2</sup>. Si falta éste o no está identificado con claridad resulta muy difícil encontrar la coherencia de planteamiento y la cohesión entre las partes en la puesta en práctica. Resulta difícil comprender que el alumno debe ser el responsable de su aprendizaje o que debe participar en su evaluación y que aprenda no sólo contenidos (aprende *qué*) sino que aprenda además a *hacer algo* con ellos (aprende *cómo* hacer con ellos, aprende a utilizarlos) si no conocemos previamente aquel marco en el que la propuesta se hace comprensible y en el que adquiere sentido.

No se puede reducir el *conocer-qué* al *conocer-cómo*, el contenido a los métodos y los principios a los resultados. El proceso educativo es más complejo y más abarcador. El ámbito de los valores morales no puede quedar nunca al margen. En la práctica, el discurso de las competencias refuerza la importancia de los métodos y abandona los otros elementos constitutivos del proceso educativo y, antes, pasa por alto o simplemente no aparece el marco conceptual de referencia que dé luz a los distintos elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación. Sin más referencias a las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación se reduce a mero ejercicio de control. Tal vez se trate sólo de eso, de control de resultados entendidos como productos acabados, que se ofrecen bien para establecer comparaciones, independientemente de los contextos en los que se generan y ajenos a las personas que los producen y que le dan significados contextualizados. Y la evaluación terminará confundida y reducida a la *calificación*, que suele terminar como recurso de clasificación, de selección, de exclusión de unos grupos frente a otros. A falta de otro tipo de fundamentación, los estándares preestablecidos son la referencia para la fabricación de los instrumentos de control.

En esta línea de actuación, podremos concluir que para realizar una determinada tarea el sujeto es competente, pero no podemos asegurar que para unas tareas diferentes, en circunstancias distintas y desconocidas, en contextos inestables e imprevisibles, la respuesta que pueda dar el sujeto sea la acertada, la indicada o la deseada. Le faltarán los estándares, el control, siempre externos, ajenos a la toma de decisiones que él mismo pueda emprender. Lo que entra en cuestión es la previsible "transferibilidad" de los conocimientos y sobre todo, la capacidad del sujeto de crear respuestas nuevas ante casos o situaciones desconocidas, característica sustantiva de la competencia.

Tal como se presenta, la enseñanza por competencias sugiere la imagen de un circuito cerrado que no sale de la planificación detallada de las competencias que al final hay que controlar o medir, que no tanto, *evaluar*, según el esquema de partida, es decir, según el listado de competencias que constituyen el núcleo de la programación. Y con esta estructura se pretende lograr no sólo la preparación

---

<sup>2</sup> Según LAKOFF (2007, pág. 17), "los marcos son estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo. Como consecuencia de ello, conforman las metas que nos proponemos, los planes que hacemos, nuestra manera de actuar y aquello que cuenta como el resultado bueno o malo de nuestras acciones. En política nuestros marcos conforman nuestras políticas sociales y las instituciones que creamos para llevar a cabo dichas políticas. Cambiar nuestros marcos es cambiar todo esto. El cambio de marco es cambio social. Los marcos de referencia no pueden verse ni oírse. Forman parte de lo que los científicos cognitivos llaman el "inconsciente cognitivo".

competente sino la transferibilidad de los conocimientos. Llama la atención que la interdisciplinariedad, que no se nombra, no figura como parte sustantiva en la base del razonamiento.

Lo que está por definir, lo que está sin aclarar en los nuevos formatos de currículum, es lo que se entiende por *conocimiento*, por *saber*, por *comprensión*, conceptos que prácticamente no aparecen debidamente enmarcados y explicados en la nueva narrativa curricular. Tal vez este hecho explique la razón de tanta divergencia en las interpretaciones que de ellas se hacen, tantos usos, tantas expectativas, tantos modos de hablar. Sin referentes de conocimiento todo cabe, incluidas las contradicciones, los contrasentidos, las lagunas, la falta de claridad. Sólo hay propuestas de carácter programático y pragmático, con una tendencia marcadamente operacionalista, de fuerte connotación eficientista, que apuntan a exigencias de carácter económico-productivo ante situaciones socioeconómicas muy competitivas<sup>3</sup>. Y esto les da una aparente uniformidad sobre un consenso que se presupone, dado el peso de la autoridad administrativa que las propone. Pero la educación es más y pone en juego otros valores, más allá de los intereses de mercado y más allá de esa visión pragmática.

En nombre de intereses y de beneficios comunes difusos de los países que integran la UE —el discurso se ha extendido sin límites geográficos definidos, consecuencia de la globalización y consecuencia de políticas económicas transnacionales—, las competencias se imponen *por decreto* con la aquiescencia de quienes desempeñan funciones de responsabilidad burocrático-administrativas<sup>4</sup>. Este hecho apunta a una “hipertrofia prescriptiva”, en expresión de PERRENOUD (2000), lo que sin duda va en perjuicio del ejercicio de la profesionalidad de los docentes al hacerlos dependientes en la aplicación de decisiones y programaciones en las que no han tenido arte ni parte. Al seguir pautas que surgen en otras instancias, que obedecen a criterios que no les resultan próximos, los docentes se ven obligados a actuar fieles a las normas y disposiciones derivadas de la estandarización<sup>5</sup> que impone una

---

<sup>3</sup> Son claras las ideas en el texto de la OECD (*Definition and Selection of Competencies, DeSeCo*), cuando explica el significado de las competencias y aclara directamente que el impulso principal a este movimiento proviene del sector de los negocios y del sector de los empleadores. Es una declaración de principios que no se puede perder de vista. Y da una visión puramente económica que, en su previsión, contribuye a aumentar la productividad y la competitividad de mercado reduciendo el desempleo al desarrollar una fuerza laboral cualificada y adaptativa.

<sup>4</sup> Se podrían citar casos que abarcan a todos los niveles. Bastaría analizar la dinámica en la que están entrando los planificadores curriculares en los centros educativos. A modo de ejemplificación, destaco el que sigue: “Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil garantizarán la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable” (Anexo a la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil).

<sup>5</sup> No está mal recordar las ideas de ELLIOTT (1989, págs. 168 y 170), quien fue uno de los inspiradores de movimientos de reforma anteriores: “Si el sistema de evaluación es una estrategia para estandarizar las prácticas de los profesores, entonces controlará la naturaleza de la formación permanente y el hecho de quienes tienen acceso a ella. El currículum de formación permanente tenderá a centrarse en la adquisición de competencias y técnicas específicas, definidas como rendimientos medibles (168)... Cuando la competencia del profesor se construye como ejecución más que como



complicada red de formalismos y de pasos técnicos complejos y alejados de la práctica cotidiana que obedecen a un único pensamiento entregado con devoción a la fabricación artificial de un discurso ingenioso (lo nuevo es la insistencia con el que aparece) en torno a las competencias. Con este objetivo los profesores dejan de lado su propio conocimiento experiencial acumulado y experto, sus creencias y concepciones, sus principios y sus historias particulares, su preparación y su pensamiento para actuar y tomar las decisiones pertinentes en función de sus competencias y conocimientos profesionales compartidos por la comunidad docente. Se trata ahora de seguir un discurso que lo abarca y lo condiciona todo, desde los programas de formación de profesores a la programación de los contenidos curriculares escolares; desde los niveles básicos de la educación a los niveles superiores y universitarios; desde la programación y la implementación hasta la evaluación de los programas de formación y los programas escolares, desde la evaluación institucional de sistemas educativos a la evaluación del rendimiento de los alumnos<sup>6</sup>. De tanto controlar y de tanto proponer minuciosamente cada paso se pierde la puesta en ejercicio de las propias competencias profesionales de los docentes.

Sorprende tanta uniformidad en los sistemas educativos actuales, y en los planes de reforma nacionales en los que se puede percibir el peso de las decisiones tecnocráticas por encima de intereses de formación. El “lenguaje de las competencias” se ha “oficializado” y acapara en exclusividad los afanes de reforma educativa. Igualmente sorprende que haya tan poca crítica. No puede ser casual que desde los primeros pasos se propusieran medidas que buscaban un espacio educativo común basado en criterios administrativos de validación. El papel que se le asigna a los resultados del Informe PISA va en esta dirección. Lo sorprendente es que del Informe PISA se sacan conclusiones sobre los sistemas educativos nacionales, más allá del alcance que los mismos responsables se propusieron, que adquieren valores definitivos, con múltiples lecturas y muchos intereses en juego, a partir exclusivamente de los resultados que obtienen los alumnos, resultados que aparecen ajenos a los contextos sociales, económicos y culturales en los que se dan y ajenos a las coyunturas en las que los sujetos los producen. También se establecen comparaciones aunque no se expliciten los términos de la comparación<sup>7</sup>.

---

ejercicio de sus cualidades personales, dicha competencia puede estandarizarse” (pág. 170). Y S. BALL (1993): “En términos generales, hay un aumento en los elementos técnicos del trabajo de los profesores y una reducción en lo profesional. Se reducen los espacios de la autonomía y de juicio profesionales. Se imponen sobre la práctica escolar una estandarización y normalización (...) Esto comienza con la aplicación de los *tests* a los estudiantes, pero surge la posibilidad de dirigir el rendimiento de los profesores y las escuelas y establecer comparaciones entre ellos. También se da la posibilidad de unir estas comparaciones para valoración y el rendimiento relacionados con premios”.

<sup>6</sup> En el texto de la LOE podemos leer: “La definición y la organización del currículum constituye uno de los elementos centrales del sistema educativo. El título Preliminar dedica un capítulo a este asunto, estableciendo sus componentes y la distribución de competencias en su definición y su proceso de desarrollo. Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículum, *por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes*” (*cursivas mías*).

<sup>7</sup> Su principal objetivo, como se dice en el Informe referido al sistema educativo español “es generar indicadores de rendimiento educativo; no es propiamente un proyecto o trabajo de investigación en sí, aunque los datos aportados puedan ser de gran interés para los investigadores de la educación. Tampoco es un estudio orientado directamente a los centros educativos y a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino a la definición y formulación de políticas educativas de más largo alcance” (OCDE, 2006).

Paradójicamente, el interés por la evaluación, en un sentido general empobrecedor, se ve limitado a los resultados que obtienen los estudiantes. En la práctica la atención se centra y se limita a las *calificaciones*, que concretan los resultados y dan por cerrado y concluido un proceso que debe permanecer abierto, inacabado. Éstos son el elemento básico sobre el cual se extraen conclusiones que afectan a decisiones políticas, burocráticas y administrativas, superando el propio alcance de las *calificaciones*.

En esta “nueva” visión de la educación —de *nuevo*, no tiene mucho, de *innovador* menos aún<sup>8</sup>— han desaparecido del discurso alusiones a la historia y a las experiencias pedagógicas anteriores, a los resultados de la investigación socioeducativa, a los autores que han ido “creando escuela” de pensamiento. Han desaparecido expresiones ya asentadas en la tradición y en la literatura pedagógicas (*aprendizaje significativo, aprendizaje por descubrimiento, autoevaluación, trabajo en equipo, autonomía, interdisciplinariedad, profesionalidad docente, autonomía de los centros, investigación en la acción, profesor reflexivo, comprensión, trabajo cooperativo, negociación...*). Las que se mantienen (*pensamiento crítico, evaluación formativa, coevaluación...*) se les dan nuevos giros, se les asignan significados diferentes, adquieren sentidos distintos, interpretaciones ingenuas cuando no encubridoras de concepciones pragmático-funcionales. El conocimiento se convierte más bien en recurso que garantiza el crecimiento económico; importa la formación de los trabajadores “para garantizar el crecimiento sostenible de las economías basadas en el conocimiento”, y se pretende “formar mano de obra cualificada de alto nivel”, según recoge el documento *Las competencias clave* (EURYDICE, 2003). Subyace y se percibe un interés inspirado en la formación profesional y técnica, idea que se aplica sin más filtros a la formación básica general. El riesgo es someter los procesos básicos de la educación, en los que prioritariamente interesa la formación integral de las personas y la transmisión cultural, a los intereses y necesidades del mercado laboral.

## 2. *Las competencias en el proceso de enseñanza y de aprendizaje*

Es evidente que en educación no se puede hablar de las competencias de modo independiente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Parece obvio asimismo que las competencias no sustituyen al conocimiento. A falta de ideas educativas y de debates, a falta de una clarificación del marco conceptual que dé sentido y facilite la comprensión de lo que se propone en el ámbito educativo, tenemos listados de competencias para la programación y listados (rejillas) de *criterios* para evaluarlas, aunque más apropiado sería hablar de criterios para *medirlas* con la precisión matemática necesaria que facilite la comparación entre los resultados mediante una *nota* o *calificación*<sup>9</sup>. Digo criterios, aunque no

<sup>8</sup> Antes ya funcionaron propuestas similares, como los conocidos CBS (*Competency Based Systems*).

<sup>9</sup> En el *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003*, “los Ministros retaron a los estados miembros a elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles, para sus sistemas de educación

queda claro si se trata de *capacidades*, o tal vez sean los *contenidos*, tradicionales o no, arropados por expresiones nuevas, o tal vez sean los *objetivos* de rendimiento. Como explican REICHERT y TAUCH (2003, pág. 14), “para poder alcanzar este objetivo de disponer de un sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones en el EEES, resultará primordial que gobiernos e IES (Instituciones de Educación Superior) inicien la siguiente fase del Proceso de Bolonia y elaboren marcos de calificaciones basados en parámetros de referencia externos (descriptores de calificación, descriptores de nivel, competencias y resultados del aprendizaje), preferiblemente en sintonía con un Marco Europeo de Calificaciones común”.

Para aclarar este panorama, no sólo terminológico, necesitamos el marco conceptual que haga comprensible tanta propuesta y que nos permita analizar la coherencia global del proyecto y la cohesión de sus elementos en la implementación curricular. De lo contrario es fácil caer en la obsesión por los resultados, atomizando y disgregando los contenidos en competencias dispersas. En palabras de BARNETT (2002, pág. 32), “actualmente estamos abandonando una clase de cerrazón para embarcarnos en otra. El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación”.

Falta claridad en el contexto de elaboración y se echa en falta claridad a la hora de las concreciones didácticas. Las que hay, vuelven inviables además de complejas las prácticas en el aula. La falta de claridad oculta la pobreza discursiva y la falta de ideas. Sólo quienes quieren ver en ese discurso lo que el propio discurso no dice encuentran respuesta a lo que la misma narrativa no da contestación. Un ejemplo palpable es la insistencia del enfoque constructivista de las competencias, que en palabras de PERRENOUD (2000) es cuestionable (textualmente: “*regrettable d’assimiler constructivisme et approche par compétences*”). Por supuesto, competencias, capacidades, habilidades y demás destrezas las ha habido siempre, y tienen sentido al hablar de educación, sea en un enfoque constructivista u otro. Ésa no es la cuestión. Lo que no parece razonable es sostener el lenguaje excluyente de las competencias —no hay margen para otras “lecturas” del discurso educativo— dentro de estructuras tecnofuncionalistas cerradas. No se trata de negar la existencia e importancia de las competencias y su adquisición. Negar su valor y el papel relevante que pueden desempeñar en la educación sería dejar de lado un capítulo importante en los procesos básicos de formación. Otro asunto es el papel preponderante, y diría que desequilibrante en la estructura del currículum, que desempeñan en las distintas narrativas que la explican y el papel que se les asigna en la educación. El Conductismo, aludiendo a los objetivos operativos, hizo de ellas un lema conceptual básico. Como señala HAMBLETON (1991), los tests referidos a criterio se construyeron para permitir la interpretación del rendimiento en relación con una serie de competencias bien definidas.

No obstante este hecho no importa a la hora de hacer propuestas en todos los ámbitos programáticos que abarca la implementación de una educación que gira en torno a un concepto tan poco claro, tan poco definido, aunque cuente con

---

superior. Dicho marco debería describir las calificaciones en términos de trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Del mismo modo deben elaborar un marco de calificaciones para el área de Educación Superior Europea”.

definiciones léxicas que pareciera que fijan un significado incuestionable, sin fisuras. Probablemente sea en este plano de las prácticas (imposibles) en el que se manifiesten todas las contradicciones a las que puede llevar la propuesta de reforma en torno a las competencias. Y probablemente sea en el terreno de aplicación donde se compruebe la inviabilidad y las dificultades operativas insalvables cuando se trate de trabajar con todas y cada una de las competencias que supuestamente deben tenerse en cuenta y la necesidad de crear contextos adecuados para su evaluación en prácticas específicas<sup>10</sup>. Aparte de la complejidad que algunas conllevan —la competencia comunicativa, por ejemplo—, basta hacer un cálculo aproximado de cuántas son las competencias que supuestamente los profesores deben programar, enseñar, evaluar de un modo operativo y con precisión milimétrica y calculada en cada una de las áreas de trabajo, para darse cuenta de que desborda el trabajo cotidiano y la propia preparación recibida de los profesores. También sería necesario crear espacios para las aplicaciones en los que los alumnos puedan demostrar las competencias adquiridas. Otro factor a tener en cuenta es el número de alumnos a los que cada profesor puede dedicar la atención que exige la propuesta.

No deja de sorprender que, después de un discurso tan incondicional a favor de las competencias en el que se destacan los puntos fuertes del mismo planteamiento, a la hora de hacer propuestas para evaluarlas, el discurso se vuelve ambiguo, difuso, poco claro, diría que simple. Se insiste prioritariamente en que la evaluación de las competencias debe ser *formativa*, aunque no se especifica lo que esa función esencial en la evaluación educativa pueda significar en un enfoque que tiene puesta su mira en los resultados, y que tan poca utilización tiene para elaborar tablas de comparación entre sistemas. Tanta palabra para no decir nada nuevo<sup>11</sup>.

La *formativa* es la función tan permanentemente presente en los discursos pedagógicos como ausente de las prácticas de aula, desde que aparece aplicada al campo educativo por BLOOM (1975), en los años setenta. Si a ésta añadimos la *continua* como función complementaria, el discurso no sale de una tradición que ha contribuido muy poco a subsanar los fallos que históricamente arrastra la educación, en todos los niveles, y la evaluación particularmente, selección, fracaso escolar y exclusión entre ellos, probablemente porque las formas de practicar la evaluación nunca respondieron a la intencionalidad *formativa*. Se hace necesario que a la reforma de las palabras la deben acompañar la voluntad política y

---

<sup>10</sup> Según el documento del MEC (2006, pág. 28), se encuentran varias dificultades en el proceso de renovación, entre las que está la falta de fórmulas adecuadas de evaluación de las competencias y destrezas de los estudiantes.

<sup>11</sup> Compárense las dos definiciones que se dan sobre el currículum, la primera recogida en la LOGSE: Art.4.1 LOGSE: "A los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación..."; la segunda, en la LOE (Artículo 5. Elementos del Currículo. 1. "Se entiende por currículum de la Educación Secundaria Obligatoria el conjunto de objetivos, *competencias básicas*, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación..." (*cursivas mías*). Las competencias aparecen de nuevas, pero no sabemos lo que aportan, ni conocemos las razones de su introducción. ¿Acaso se espera de ellas la salvación de una educación que se percibe que falla en sus bases, que falla en sus logros, que falla en su calidad, o que falla en la comparación internacional del Informe PISA? Si es así, bastaría con declarar más directamente: preparemos a los alumnos para el éxito de las pruebas PISA y subiremos el nivel.

la voluntad de los profesores para hacer de la evaluación un recurso fundamental de aprendizaje, un recurso de formación, a la vez que medio que asegura el aprendizaje de calidad, y no tanto un instrumento de selección, de exclusión, tan vinculado a una visión meritocrática de la educación.

Según el documento *“Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad”* (MEC, 2006, pág. 140), “debemos aproximarnos a los planteamientos didácticos que subyacen al EEES: dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, etcétera”. Y más adelante en el mismo documento se asegura que “se evidenció que la primera dificultad se encuentra en la escasa importancia que en la práctica se atribuye a las metodologías en la consecución de aprendizajes de calidad, a pesar del consenso generalizado sobre su relevancia estratégica (MEC, 2006, pág. 145)”. Y entre las causas que se identifican para esta situación se señala “la carencia de modelos universalmente aceptados para evaluar competencias genéricas”. (Esta misma observación aparece repetida en más de una ocasión en el mismo documento.)

Al reflexionar sobre evaluación de competencias la tentación es investigar esos modelos universalmente aceptados para evaluar las competencias en el ámbito educativo. Y la sorpresa es que no aparecen, ni por lo de *universales* ni por lo de *aceptados*. Algo falla. Y no sólo falla la evaluación en este razonamiento, sino que tradicionalmente viene fallando desde hace mucho tiempo (EURYDICE, 1993)<sup>12</sup>. Porque sobre este tema resulta muy difícil pensar —y aceptar— la validez de respuestas universales. Ni las hubo ni muy probablemente las pueda haber, a no ser que lleguen por la vía expeditiva de normas de carácter burocrático-administrativo que imponga una uniformidad aparente en las formas de hacer, que no encaje con los modos de pensar y de hacer de los profesores en las prácticas de la evaluación. ¿Qué se pretende entonces?

Según documento coordinado por VALCÁRCEL CASES (2003, pág. 53), y en sintonía con el del MEC (2006), se dan algunos supuestos como contribución a la puesta en práctica de la formación del profesorado. “La transparencia de los procesos formativos puede alcanzarse mejor si desplazamos la atención desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje, y consideramos *el aprendizaje como eje central* del proceso de formación, del diseño curricular y de la interacción didáctica”. Sin duda que el discurso dice centrarse en el alumno.

También lo decía el discurso de la LOGSE en los años noventa. También se hablaba entonces de evaluación *formativa y continua* (así viene “diciéndose” desde la Ley del 70). Sin embargo, se mantuvieron las mismas prácticas con resultados muy parecidos al de otras experiencias de reforma, lo que evidencia que los cambios no los hacen las palabras, no los hace la retórica; los hacen las personas. Aparecen sin embargo muy pocas alusiones en la nueva narrativa a la for-

---

<sup>12</sup> Como se reconoce en este documento (EURYDICE, 1993, pág. 4), “el fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos. Aquellos jóvenes que se encuentran excluidos de cualquier participación social de hecho han sido a menudo víctimas del fracaso escolar en un momento u otro de su recorrido escolar”.

mación recibida de los profesores y a la formación que van a necesitar para poner en práctica la nueva formulación pedagógica, si exceptuamos el énfasis puesto en la necesidad de la renovación de los métodos de enseñanza. Y no aparecen referencias a su trabajo cotidiano en el aula y muy poco a los contextos de aplicación, cada vez más difíciles, en los que se mueven los profesores. Tal vez lo nuevo ahora sea que los destinatarios de este discurso sean otros, principalmente profesorado de ciclos superiores, en los que la formación y la información didácticas son realmente escasas. En este sentido, todo lo que conlleve cuestionar prácticas tradicionales inamovibles viene bien. Pero las estructuras siguen siendo las mismas: en la formación inicial y permanente del profesorado, en el acceso a la carrera docente, en áreas específicas como son la evaluación, teorías curriculares alternativas, concepciones metodológicas innovadoras, enfoques nuevos sobre la evaluación que lleven a modos distintos de evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Las expresiones que ahora aparecen, alejadas de los contextos de elaboración en que nacieron, y ajenas al quehacer docente “situado”, pierden sentido, pierden significado, pierden valor, pierden credibilidad y pierden el poder de transformación que pudieran haber tenido intencionalmente en su propuesta inicial. Y ahora nos encontramos que falta ese discurso explicativo que haga comprensibles las propuestas pragmáticas concretas. Y falta el marco conceptual de referencia. Así sucede con la conocida como *evaluación por portafolios*. Tal vez sea una de las expresiones más socorridas<sup>13</sup> cuando se habla de la evaluación del aprendizaje en la narrativa de las competencias. Cuenta ya con una trayectoria reconocida en la tradición pedagógica, que ahora no aparece, dentro de concepciones curriculares alternativas a concepciones técnicas y distintas a la evaluación tradicional muy reproductora de información transmitida y centrada en pruebas de tipo test, evaluación tradicional obsesionada por fórmulas de medición en las que la elaboración de pruebas “objetivas” (que ahora se fomentan) se convirtió en una fijación. Resulta sorprendente que sin cambiar la concepción curricular, sin cambiar los principios, se pretenda un cambio en una de las partes que definen el currículum, tal vez de las más sensibles por lo que representa y por el valor añadido que adquieren los resultados en el contexto social.

A raíz de este vacío, que encubre una contradicción significativa, surgen otros interrogantes:

¿Quién propone el nuevo enfoque, quién lo *idea*, quién lo *piensa*?

¿Cuál es su marco conceptual de referencia?

¿Cómo se hace compatible una enseñanza centrada en el alumno y una evaluación que debe mirar a los resultados expresados en términos de competencias, evaluación que exige evidencias empíricas, resultados medibles, constatables, verificables, en los que el alumno debe poner a prueba los conocimientos adquiridos

---

<sup>13</sup> Entre las *posibles iniciativas para la renovación de las metodologías*, la 28 alude a la “*Potenciación de los portafolios como instrumento para la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes*.” De él se dice: “el portafolios resulta un instrumento muy potente para reflejar tanto la ‘visión’ que los docentes tienen de la enseñanza, como las prácticas docentes que llevan a cabo y los resultados que tales prácticas traen consigo. Posibilitan, además, combinar la visión sincrónica y la diacrónica (lo que se está haciendo en un momento determinado y lo que se ha hecho en momentos anteriores visibilizando la evolución habida)”, MEC (2006, pág. 115).

*haciendo*? ¿Cómo, por ejemplo, puede un alumno poner a prueba el pensamiento crítico y autónomo si no hay un cambio en las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, que vaya más allá del método? ¿Cómo lo va hacer si para demostrar la competencia debe someterse a una prueba estandarizada de examen? Además de aprender a *hacer*, también, como recomendaba el Informe de la UNESCO presidido por DELORS (1996), los alumnos necesitan aprender a *ser*, a *conocer*, a *vivir*, y a *estar* en el mundo, a *situarse* en él, de un modo digno, en un orden social democrático. Y esto conlleva apertura en las ofertas y opcionalidad para la elección de otras posibles interpretaciones de lo que entendemos por educación.

Antes de esta propuesta faltaba compromiso, faltaba acción, no identificamos qué faltaba. Porque estos valores que ahora *se descubren* en la nueva narrativa ya estaban presentes en ofertas anteriores. Y eran más fáciles de entender en su expresión, en su presentación, y menos tecnológicas. ¿Qué evaluación de propuestas de reformas anteriores se han hecho, cuyas conclusiones llevan a aceptar la nueva narrativa y la nueva forma de hacer en educación? ¿Por qué lo que ahora se nos ofrece puede considerarse alternativa a las formas tradicionales de hacer en educación? ¿Qué papel han desempeñado los profesores en este nuevo enfoque, puesto que ellos son los que lo han de llevar a cabo?

El enfoque por competencias, ¿dota a los estudiantes del bagaje necesario para desarrollarse en la sociedad actual como ciudadanos *educados*? ¿Puede contribuir el nuevo enfoque a asegurar condiciones de igualdad, de ecuanimidad, de justicia en la consecución del éxito de todos o de la mayoría de los alumnos que asisten a la escuela? Al convertir las competencias en el foco de atención del currículum, ¿aseguramos buenos resultados en los programas de formación básica común?

Para poner en funcionamiento el nuevo enfoque, ¿basta con la formación “*de antes*” que recibieron los profesores “*de hoy*”?

### **3. A propósito de la crítica al enfoque por competencias**

¿Por qué resulta tan difícil el análisis, la crítica, al enfoque de educación por competencias?

La educación por competencias lleva a un sistema cerrado expresado en una retórica que sugiere e invita a pensar en un sistema abierto. Crea la sensación de una visión amplia y abierta de la educación, pero ofrece como soporte una estructura cerrada, limitada. Si leemos ingenuamente los discursos y los textos, da la impresión de que todo va a funcionar de un modo perfecto. ¿Cómo estar en contra de lo que de ella se dice en su literalidad<sup>14</sup>?

<sup>14</sup> Poco se puede decir en contra del contenido de la ORDEN ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria al hablar de las *Competencias básicas*. La razón que se dice deja poco margen para el desacuerdo. Cito textualmente: “La incorporación de competencias básicas al currículum permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera

Se puede decir que hay buenas ideas en su expresión, pero no podemos asegurar, con las referencias de que disponemos, que esas mismas ideas aseguren una mejora del sistema de enseñanza y de aprendizaje, ni que constituyan un progreso por sí mismas. Hay algo —hay mucho, por importante en la educación— que no cuadra entre tanta grandilocuencia. En el desajuste, en la paradoja, está la evaluación *de* y *por* competencias. Y antes, debemos contar para el análisis con la formación recibida y con la formación necesaria de los profesores que han de implementar tanta buena intención, y con el análisis de los contextos de aplicación, que se pretenden homogéneos, homologables, independientemente de la historia y de la cultura que los conforman. Se anuncian cambios estructurales pero no se percibe la voluntad de cambios en las estructuras.

¿Cabe la posibilidad de pensar que las formas de evaluar a partir de la actual propuesta permitan más opciones que la del simple examen, cualquiera que sea su forma? ¿Se aceptarán formas de evaluar que den por válida más de una respuesta? ¿Se le da al alumno la posibilidad de hacer uso de su capacidad crítica? ¿Cómo evaluarla? ¿Cómo evaluar, y sobre todo, cómo *calificar* la respuesta divergente, crítica, diferente? ¿Cómo evaluar el pensamiento creativo? ¿O tal vez no se contemplan estos casos, en los que cada sujeto puede poner en práctica sus propias competencias, su propio *saber hacer* a partir del conocimiento que ha adquirido?

¿Cómo evaluar, cómo *calificar*, la competencia comunicativa, que de por sí es personal, creativa, ante preguntas que exigen una única respuesta? ¿Cómo poner a prueba la competencia creativa ante un discurso reproductor, monocorde, uniformante? ¿Cómo aplicar conocimiento si el propio conocimiento transmitido es simple, lineal, limitado a la información copiada en las explicaciones del aula, limitado el conocimiento a las anotaciones de unos apuntes que quieren reproducir literalmente lo que el profesor dice en las clases? ¿Cómo puede el profesor poner en práctica su conocimiento y su competencia profesional si debe seguir fielmente las pautas que le vienen dadas “desde arriba”, en una estructura piramidal de poder? ¿Qué papel desempeña el centro escolar como “organización que aprende”, organización dinámica que puede proponer planes distintos adaptados a necesidades específicas, a contextos diferentes? ¿Cómo atender a la diferencia?

¿Cómo evaluar una respuesta única cuando el conocimiento (o la competencia, que no son, no deben ser lo mismo) se aplica a situaciones complejas, cambiantes, inestables, dependientes de los contextos de aplicación?

¿Quién piensa el enfoque, dónde nace, qué aporta de nuevo? Si ahora se nos descubren otros contenidos para evaluar (las competencias a fin de cuentas, tal

---

satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. La misma actitud cuando se justifica la inclusión de las competencias básicas en el currículum y las finalidades que persigue: “En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”. Lo que aquí se dice viene a coincidir básicamente con la definición de lo que es la competencia en el Proyecto DeSeCo.



es el papel destacado que se les otorga, se convierten en *contenidos*, como antes, en las concepciones técnicas del currículum —pedagogía por objetivos—, los *objetivos* derivaban en contenidos que había que programar minuciosamente para enseñar y a fin de cuentas, evaluar), ¿qué tienen que cambiar los profesores respecto a lo que vienen haciendo? ¿Los procesos y los contextos en los que se forman? ¿Sus métodos de enseñanza, sus técnicas de evaluación, sus formas de preguntar, sus modos de corregir, su manera de tratar la información que reciben de los alumnos en los exámenes? ¿Tienen que seguir *examinando* o tienen que empezar a *evaluar*? ¿Deja el alumno de ser sujeto pasivo en la evaluación, por más que se le reconozca como referente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, o constituye parte activa y participativa en ella? ¿Se hará realidad la *autoevaluación*, como recurso de *autorregulación* del aprendizaje, que en ningún caso es permisividad ni negación de la responsabilidad que le corresponde al profesor, según se desprende de un enfoque que admite que el alumno es el referente prioritario del proceso instructivo? ¿Contribuirá a poner realmente en práctica la *evaluación formativa*? ¿Permitirá que el alumno vaya avanzando según sus condiciones, según sus necesidades?

Llama la atención que en las formas de decir es fácil explicar discursivamente que el nuevo enfoque de la educación por competencias no tiene nada que ver con planteamientos anteriores, especialmente con los ligados al conductismo y, en concreto, con la pedagogía por objetivos. Se dice y ya se libera el discurso de demonios pasados, de cargas pesadas, de elementos incómodos para mantener el razonamiento. Pero también se dice con claridad que toda competencia va ligada a una acción determinada, a un dato objetivo determinado, a un resultado empírico concreto, a una evidencia específica. O se hace o no se hace. En el primer caso se concluirá que el sujeto *sabe*, mientras que en el segundo la conclusión será que el sujeto *no sabe*. La competencia tiene que ser demostrable, tiene que ser comprobable empíricamente. Es lo que siempre sostuvo el positivismo y en su versión psicológica, el conductismo, que en educación se identifica con la *pedagogía por objetivos*. Sólo que ahora, y ante el desprestigio de esta modalidad tecno-funcionalista, que creíamos ya superada, los discursos procuran establecer diferencias con este enfoque, y se mezclan los conceptos, las ideas, las propuestas.

Parece que todo cabe en un mismo discurso, en el que no aparecen fundamentos epistemológicos ni curriculares, ni concepciones ni teorías del aprendizaje y de la enseñanza, ni opciones filosóficas ni práctica histórica reconocida ni contextos socioculturales muy diferentes, ni intereses enfrentados ni conflictos. Tampoco hay una fundamentación didáctica propiamente educativa. El discurso de la eficacia, de la racionalidad técnica, de la rentabilidad económica y de la proyección sociolaboral ha desplazado el interés por el discurso moral y político de la educación y por el interés formativo. El conocimiento deja de ser un valor en sí mismo, deja de ser considerado como proceso de construcción y pasa a ser considerado resultado, como producto (BARNETT, 2001).

El cambio de mira se produce en la sociedad llamada metafóricamente del conocimiento, cuando debería llamarse más propiamente “de las TIC”, es decir, de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o de lo que ellas representan. Lo que importa prioritariamente es la proyección hacia la práctica, que no tanto la *racionalidad práctica*, proyección utilitaria que en las interpretaciones implícitas viene a resultar función económica y laboral. Ya no se pide crea-

ción, comprensión, cooperación, ni se fomenta el pensamiento crítico ni la divergencia. Vale lo que produce o lo que garantiza la producción. Con tal fin, hay que demostrar el conocimiento adquirido, mediante la capacitación explícita, que es el enfoque de competencias. Aunque también conviene distinguir, como suele hacerse, que capacitación y competencias no son lo mismo. Se parecen, cuestión de matices. Pero sobre ello se elaboran grandes discursos, grandes debates.

La forma de hablar de competencias y el papel de referencia total para la implementación curricular representa un volver a situaciones que ya se mostraron inviables, ineficaces y desprofesionalizantes. Si antes eran los objetivos expresados en términos de conducta, también antes fueron las competencias; el taylorismo se centró en ellas. MAGER (1977) explicaba hace ya tiempo con precisión lo que esto representaba: "El objetivo es la descripción de la ejecución (realización de una actividad) que se pretende que los educandos estén en condiciones de realizar antes de que se les considere competentes. El objetivo describe un *resultado* previsto de la enseñanza, más bien que el *proceso* mismo de la enseñanza". Y lo que no deja de ser más cuestionable, el aprendizaje se descompone en unidades discretas y en parcelas disgregadas de actuaciones concretas. La atomización de las competencias en sus manifestaciones analíticas para inferir un todo viene a ser una condición de la programación minuciosa que exige el control preciso. En esta simplificación la noción de *competencia* minimiza el poder innovador de la misma.

La impresión que dan las nuevas formas de hablar de educación por competencias es que se cambian las palabras, aparece una nueva retórica, se crea la necesidad de decir algo que suene a nuevo cuidándose mucho de no recordar tiempos pasados cuando entre los primeros curricularistas (BOBBITT, 1918, CHARTERS, 1925), inspirados en el "gerencialismo" de TAYLOR más radical y más limitante, proponían copiar los objetivos educativos de las tareas que realizaban los trabajadores en las fábricas, y se crea la sensación de verdad. De verdad nueva que va a salvar situaciones muy ancladas en la tradición, porque se proponen cambios en las formas de decir sin cambiar las estructuras, cambios en las palabras que no en las formas de comprender, de estudiar, de analizar, de evaluar lo que es y lo que exige la Educación y los cambios que se proponen. Nada se dice en estos discursos sobre qué visión particular de la educación se habla, qué *lectura* interesada se hace del mundo, qué marco conceptual de referencia se da, cuáles son "los grandes pensadores" que hay detrás... Y de este tema se hablaba allá por los años setenta y antes. Pero muy ligado aquel discurso al conductismo.

Lo que se hace ahora es tan poco claro que se busca el discurso eficientista, utilizando unos conceptos aparentemente nuevos, con apoyos en expresiones de la psicología constructivista o de lo que haga falta, con tal de no dejar muy claro el trasfondo funcionalista de tanta propuesta. Interesa menos la formación y el desarrollo —no digamos ya la creación de conocimiento— que la preparación para el desempeño de un oficio determinado, o mejor, como dicen, para la movilidad sociolaboral. La inspiración en contextos de formación profesional y técnica se hace evidente. El enfoque por competencias tiene una inspiración pragmática. Desarrollada en contextos de formación profesional, se propone preparar a profesionales para actuar con eficiencia ante situaciones diversas, en las que tendrán que poner en práctica sus conocimientos, sus habilidades, sus experiencias. No está mal. Lo que no puede garantizar este enfoque es el aprendizaje com-

prensivo, reflexivo, conflictivo. Trata de preparar al alumno para *hacer*. Pero *vivir* no se reduce a un oficio. A partir de aquí cabe cuestionar si es la misma formación que necesitamos para hacer del alumno un ciudadano *educado*, además de *instruido*, que accede al patrimonio cultural común y participa activa y creativamente en la sociedad.

Si la competencia lleva ligada una acción concreta para comprobar si se alcanza o no, la evaluación igualmente irá ligada a acciones concretas que comprueben objetivamente y de un modo demostrable las competencias adquiridas. Fue siempre una de las premisas de la pedagogía por objetivos. Pero los defensores se cuidan mucho de no caer en esta simplificación, aunque en la práctica no tengan alternativa. La evaluación es, digamos, la prueba de fuego que tendrá que superar la nueva propuesta, y no es fácil la tarea. En ella se muestran con claridad las contradicciones en las que cae la enseñanza centrada en las competencias. Y será en este momento cuando la evaluación, si la desligamos de la simple calificación, servirá de referencia para hacerla creíble, además de viable.

¿Cómo se concreta este razonamiento a la hora de evaluar el conocimiento que representa? (¿o se trata sólo de evaluar la competencia?). ¿No apunta a un cierto grado de predictibilidad el dominio de la competencia? ¿No “desnaturaliza” la acción humana en cuanto que se refieren a comportamientos y capacidades predecibles para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, algo que reduce la autenticidad de la acción humana? (BARNETT, 2001).

En el momento en el que hay que evaluar con intención formativa el aprendizaje del alumno, podremos comprobar que las competencias no son sólo realizaciones, no son sólo demostraciones empíricas que se ejecutan a través de acciones concretas, que se reducen a su aplicación. Pueden ser aplicación, pueden ser *uso*, pero no pueden quedar reducidas a lo inmediato<sup>15</sup>. Porque el aprendizaje será más abarcador, más complejo. Limitar la capacidad del sujeto a aprender *lo dado*, *lo aplicable*, es limitar la propia competencia cognitiva de los sujetos. El alumno aprende más de lo que el profesor enseña. Y no todo lo que el alumno aprende es reducible a una ejecución o realización o a una evidencia inmediata, comprobable, demostrable, en la inmediatez del aula. Por una parte, en la práctica diaria escolar sería inviable; por otra, sería dar por cerrado un proceso que por su naturaleza debe permanecer abierto, porque la propia inteligencia es de naturaleza abierta, dinámica. Observar —y *calificar*— sólo lo que el alumno hace es reducir a lo más superficial su capacidad de aprender, y por tanto, su competencia cognitiva. Si sólo damos por sabido lo que el alumno puede *hacer*, no son satisfactorios ni el contexto ni los recursos humanos y materiales disponibles para ese control —normalmente el profesor por una parte y el examen o pruebas objetivas, recursos muy limitados para evaluar competencias, por otra— porque las competencias tienen un carácter complejo, global y su aplicación no responde a un patrón fijo. Necesitamos “inventar” otros recursos que se ajusten a las exigencias que derivan del nuevo enfoque por competencias. Lo importante será la observación, el análisis y la valoración de las producciones de los alumnos. Para

<sup>15</sup> La perspectiva “competencial” del Informe PISA “se centra en averiguar hasta qué punto los alumnos son capaces de usar los conocimientos y destrezas que han aprendido y practicado en la escuela cuando se ven ante situaciones, muchas veces nuevas para ellos, en los que esos conocimientos pueden resultar relevantes”. MEC, 2007, pág. 15.

actuar coherentemente, la evaluación debe estar integrada en el proceso de aprendizaje y debe integrarse en el desarrollo de la competencia. Lo que no es admisible es que se pretendan aplicar las ideas nuevas con los instrumentos de antes para seguir haciendo lo mismo.

La palabra, el término *competencia*, es atractiva al mismo tiempo que lleva a confusión, más si se convierte en metáfora que todo lo abarca, porque se puede decir y hacer con ella lo que cada uno quiera, tal es el grado de indefinición que la caracteriza. Se le asignan significados, resiste interpretaciones distintas y dispares, a veces contradictorias, otras confusas. Ése es su atractivo, y ése es el peligro que comporta su utilización. Por eso mismo, corre el riesgo de desaparecer, desacreditada en su (in)definición, inaplicable en su uso.

#### **4. La evaluación como fuente de aprendizaje**

El nuevo discurso parte de un supuesto que no se cuestiona: la enseñanza tradicional pivota desproporcionadamente sobre la figura del profesor. El cambio propone un giro de enfoque, y centra la atención en el sujeto que aprende. Si aceptamos este principio, la pregunta de partida es: ¿Qué debe cambiar en la enseñanza?<sup>16</sup> ¿Qué debe cambiar en la evaluación del aprendizaje de los alumnos?

La respuesta, cuyo sustento argumental desarrollaré a continuación, es que la evaluación debe estar, como primer axioma, al servicio de quien aprende, sin ninguna duda. Y su corolario: debe ser fuente de aprendizaje primordialmente. En consecuencia, y como principio que se deriva lógicamente del propio discurso, en el enfoque por competencias la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas. Por tanto, y paradójicamente, la evaluación que pretenda formar a quienes son evaluados debe ir más allá de la acumulación de evidencias, a la suma de partes inconexas de datos observados empíricamente. En su función *formativa* la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. También de quien enseña.

A partir de ahora y en asuntos relacionados con la evaluación, según VALCÁRCEL CASAS (2003, pág. 60), habrá que entender la evaluación como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas por estudiantes y profesorado, habrá que proporcionar criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar, habrá que ofrecer la evaluación como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado, y además, habrá que incorporar en la calificación otros elementos derivados de las actividades, la implicación y las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo del curso académico. La evaluación, señala, debe ser siempre diálogo. El profesor debe mostrarse siempre dispuesto a la negociación y al diálogo (en este contexto, ambos conceptos superponen o intercambian significado) con los alumnos. Coincide en esta idea el documento del MEC (2006, págs. 137, 165) al destacar como elemento innovador de las metodologías el valor del diálogo, si bien lo reduce a los seminarios, utilizados como “técnica pedagógica” o “modali-

<sup>16</sup> Algunas sugerencias pueden encontrarse en: MARGALEF, L. y J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ (2005).

dad didáctica”, en los que “el diálogo entre profesor y estudiante se hace más vivo y directo”<sup>17</sup>.

El cambio sugiere o propone que el alumno sea el centro de todo el proceso. Así viene siendo en las intenciones desde el ágora griega, Sócrates como maestro dialogante, que trata que el sujeto que aprende vaya descubriendo por su propio esfuerzo el camino de la verdad. Lo propuso la Escuela Nueva, los Movimientos de Renovación Pedagógica, la Pedagogía Crítica, las últimas reformas autoproclamadas constructivistas; precisamente en el tema de la evaluación dejaban de serlo porque limitan la participación real de los sujetos que aprenden, relegados a un papel de receptores pasivos, que no constructores del aprendizaje que supuestamente debe darse en y con la evaluación.

La enseñanza debe centrarse en las competencias. Consecuentemente la evaluación debe centrarse en las competencias desarrolladas por los alumnos para comprobar si las han adquirido y en qué grado y concluir así qué han aprendido, no sabemos muy bien si conocimientos o competencias (no está claro; en las explicaciones no se identifican; en la práctica resulta más difícil establecer diferencias claras). Esto es nuevo para los profesores. Deben enfrentarse a una situación para la que inicialmente no habían sido preparados. Sólo cuentan, a lo más, con la preparación tradicional, “de antes”. Paradójicamente el cambio no puede esperar. En el momento de la evaluación los profesores deben valorar la aplicación de las competencias, deben recoger evidencias de aprendizaje<sup>18</sup>. Y deben asignarles *notas* o *calificaciones* en una escala borrosa y convencional, después de haber corregido tareas, trabajos o exámenes que consideren convenientes. Si los exámenes tradicionales no sirven, no deberían servir para la evaluación del desarrollo y aplicación de las competencias; si el profesor se ha dedicado a elaborar informes descriptivos sobre las aplicaciones que reflejen el aprendizaje de los alumnos, esto plantea varios problemas prácticos. Entre ellos, el número de alumnos que cada profesor puede atender de acuerdo con las exigencias que derivan de las nuevas tareas, de las nuevas funciones que debe desempeñar. Y más delicado aún, aunque no menos importante, es cómo el profesor debe hacer para “traducir” su informe en una *nota*, en una *calificación*, y cómo podrá expresar con ella toda la riqueza que pueda recoger en el informe.

Con el movimiento e interés por las competencias nos viene un nuevo enfoque que enfatiza, entre otros aspectos, que la enseñanza debe tener como centro de atención, no tanto al profesor que enseña sino al alumno que aprende; no tanto la información que se transmite cuanto la capacitación del alumno. Significa

---

<sup>17</sup> También se aclara, en el mismo documento, que para el diálogo “es imprescindible que el número de participantes sea reducido”. Lo mismo podríamos decir respecto a la enseñanza centrada en las competencias.

<sup>18</sup> Puede ser ilustrativo de este proceder la sugerencia que aparece en el siguiente documento que parafraseo de la Universidad de Valencia (<http://www.uv.es/sfp/WEB07/pdi07/rodalies/linia4/linia4.htm>) en el que se propone el siguiente *Proceso* para la evaluación: para realizar una evaluación correcta de competencias es necesario tener definidos los perfiles estructurados en conocimientos, habilidades y actitudes. A continuación, definir los criterios de evaluación: qué se va a evaluar y cuáles serán los indicadores. El siguiente paso será definir las evidencias de cada una de las competencias, para finalmente, comparar si los resultados coinciden con las evidencias del aprendizaje. Universitat de Valencia. *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Avaluació de competències*, 2007.

que a la atención sobre cómo aprende el alumno debe corresponder un nuevo enfoque sobre cómo enseña el profesor. El giro conlleva un nuevo enfoque en la evaluación, que identifican con la *evaluación formativa*, expresión que sobrevive a cuanta reforma conocemos, independientemente del marco conceptual en que cada una se inspire. En este sentido podemos decir que la evaluación orientada al aprendizaje debe ir más allá de la *calificación o puntuación* sobre o a partir de la reproducción de la información transmitida, que no suele coincidir con la información recibida y, menos aún, con la información comprendida.

Se trata, en la nueva lectura y en una interpretación ingenua en clave positiva, de evaluar para aprender, evaluar para enseñar a aprender y para enseñar a estudiar de tal modo que puedan evitarse errores de procedimiento en el proceso de aprender, evaluar para facilitar y asegurar el aprendizaje de un modo comprensivo, evaluar para corregir errores a tiempo y explicar las causas que los motivan con el fin de evitar un resultado negativo (el fracaso) después de recorrer el camino de aprendizaje. Se trata de evaluar al servicio de quien aprende. Lejos debe quedar aquella práctica que limita la evaluación a la calificación final, cuando ya no hay remedio para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los dos, de la mano. Se trata de transformar el culto al examen, asentado en la costumbre y en la rutina como recurso de control, en la *cultura de la evaluación*, en ejercicio de formación. Pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y para superar las dificultades, incluidos los errores. Como advierte PERRENOUD (2001), “no se construyen competencias sin evaluarlas, pero esta evaluación no puede tomar la forma de pruebas del tipo papel y lápiz o de los clásicos exámenes universitarios. La evaluación de las competencias debería ser, en gran medida, formativa, pasar por un co-análisis del trabajo del alumno y la regulación de su inversión antes que pasar por notas o clasificaciones”.

Es la misma idea de evaluación cuando la aplicamos en otros contextos naturales en los que evaluamos, contrastamos, argumentamos, buscamos opiniones y valoraciones distintas con el fin de tomar decisiones ajustadas a las situaciones a las que nos enfrentamos. Y no esperamos a comprobar que algo falla al final ni esperamos a concluir para constatar resultados no deseados, resultados negativos anunciados. Al contrario, procuramos que todo funcione en cada momento —*evaluación continua*—, y cuando no es así, tomamos decisiones convenientes con el fin de subsanar la disfunción. De este modo aprendemos con la evaluación. En contextos de formación, deberíamos hacer de la evaluación un medio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, mejora que beneficia al profesor y al alumno.

Porque analizamos y valoramos nuestras decisiones, porque reflexionamos sobre lo que hemos hecho y sobre lo que hacemos, porque contrastamos nuestras opiniones y confrontamos nuestras creencias con las de otros, porque evaluamos constantemente los logros y los fracasos, las conquistas y lo que nos falta por adquirir, y analizamos y valoramos los *pros* y los *contra* de cuanto nos rodea, los puntos fuertes y los puntos débiles de nuestras acciones y de nuestros propósitos, de nuestras convicciones y de nuestros afectos, aprendemos: *evaluación formativa*. Distinguimos entre lo que merece la pena y lo que no, apreciamos el valor de lo que es objeto de nuestra atención y descartamos aquello que carece de él, discernimos entre algo que consideramos valioso de lo que no lo es, discrimina-

mos entre lo sustantivo y lo coyuntural. Estos procesos se dan constante y continuamente en la cotidianidad de nuestras vidas.

En la educación no tiene por qué ser de otro modo. Y en el momento de la evaluación del rendimiento de los alumnos, momento de valorar el aprendizaje escolar, no hay ningún motivo para que cambie ese sentido constructivo y formativo de lo que hacemos cuando evaluamos en contextos de normalidad. En situaciones de la vida cotidiana, evaluamos siempre con la intención de mejorar, de aprender, de conocer, de saber, de tomar las decisiones adecuadas y justas. No gastamos nuestro tiempo ni dedicamos atención a valorar lo que no interesa, a lo superficial, a lo anecdótico o a lo que simplemente carece de valor o nos resulta molesto, inconveniente, a no ser que sea para comprender las razones que provocan situaciones que no deseamos y de este modo poder hacerles frente o poder evitarlas. Pero aprendemos. “Sacamos conclusiones”. De los errores y de los aciertos, de los propios y de los ajenos. Constantemente estamos evaluando y a la vez estamos aprendiendo, enriqueciendo nuestra experiencia, aumentando nuestro caudal de conocimiento, a veces individualmente, a veces en grupo. Contrastamos, discutimos, defendemos posturas y puntos de vista personales. Toda buena evaluación *de* y *sobre* algo conlleva aprendizaje, en muchos casos compartido, sobre el objeto de evaluación.

En Educación esta interpretación adquiere pleno sentido, y nunca debería de haber dejado de ser así. Porque en los procesos de formación la evaluación desempeña —*debe desempeñar*— funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende: *función formativa*. Y al evaluar, sea el profesor, sea el alumno el que realice ese proceso —necesariamente debe ser procesual, por tanto, *continua*—, todos deberían aprender: sobre lo adquirido y sobre lo que falta por conseguir, sobre los aciertos y sobre los errores, sobre el contenido de las respuestas y sobre el contenido de las preguntas, sobre las respuestas que elabora y da el alumno y sobre los criterios y las formas que utiliza el profesor para valorar las respuestas, las preguntas que formula el profesor y sobre las que podría formular el alumno como ejercicio de aprendizaje de la propia autoevaluación. Y el profesor, también. A lo largo del año académico los profesores tienen muchas oportunidades de averiguar y de evaluar cómo aprenden los estudiantes y pueden utilizar esa información para introducir cambios que contribuyan a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. A este objetivo responde la evaluación formativa. Como se recoge en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, “la evaluación se ha convertido en un valioso instrumento de seguimiento y de valoración de los resultados obtenidos y de mejora de los procesos que permiten obtenerlos”<sup>19</sup>.

Porque constantemente estamos aprendiendo, constantemente estamos evaluando. Y también a la inversa: porque constantemente evaluamos, constantemente aprendemos. Si este principio parece tan evidente, ¿por qué en los contextos educativos pierde tanta nitidez? ¿Por qué aumenta la confusión conceptual y las prácticas se hacen tan poco transparentes? ¿Por qué aprendemos tan poco de la evaluación que practicamos, y tan poco de las evaluaciones que conocemos? ¿Por qué en el enfoque por competencias el discurso sobre evaluación

<sup>19</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jueves 4 mayo 2006, BOE núm. 106.

ofrece tan pocas garantías sobre la voluntad formativa que se anuncia? Pienso que la confusión se produce porque en educación interesadamente la evaluación se confunde con mucha frecuencia con el control, concretado en cualquier tipo de examen. Lo que es un recurso, un medio, deviene en objeto y en objetivo que termina marcando el currículum. Esto resta claridad en la exposición del concepto, y resta importancia al mismo proceso de evaluación, confundiendo la propia práctica de la evaluación, que se ve sometida a controles externos, en los que los matices semánticos pierden sentido. La evaluación que se propone para concretar el currículum por competencias tiene este sentido.

Si la enseñanza y el aprendizaje giran en torno a las competencias, en la evaluación los alumnos tienen que tener la oportunidad de mostrar y de demostrar sus habilidades. Y aquí radica uno de los cambios que vienen como consecuencia de este razonamiento: en términos generales, los exámenes tradicionales no ofrecen esa posibilidad. Las pruebas objetivas y todas las de tipo test no parecen ofrecer ninguna garantía. Tampoco tenemos evidencias de que las actuales formas de evaluar refuercen la capacidad de transferencia de conocimiento, más allá de la inmediatez del aula. ¿Qué nos queda? La respuesta coherente sería que queda la búsqueda de modos alternativos para evaluar. En principio, los que conocemos hasta ahora no deberían servirnos, como también se nos hace creer que lo que se estaba haciendo hasta ahora no era lo acertado. Decir que la evaluación debe ser *formativa* y *continua*, ya lo dije, no añade mucho, y se trata de *funciones* que se dan simultáneamente, no de un nuevo modo de entender la evaluación. Lo que resulta difícil de sustentar es la compatibilidad de un discurso orientado a los aspectos formativos que diseña unas prácticas aferradas exclusivamente a los modos de hacer y orientada a los resultados.

## **5. Una propuesta a raíz del enfoque por competencias: La posibilidad de aprender con la evaluación**

La evaluación educativa, en contextos de formación, desempeña funciones esencialmente de aprendizaje y sólo cuando aseguramos que el alumno aprende podemos hablar de evaluación formativa. En este sentido, la evaluación debe estar al servicio de quien enseña y sobre todo de quien aprende, porque ella es garantía de aprendizaje. Es aprendizaje. Ambas actividades, evaluación y aprendizaje, son actividades dinámicas que interactúan dinámicamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco para encontrar su propio sentido y significado en cuanto que las dos se dan en el mismo proceso. En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje —las dos— son actividades críticas, la evaluación se convertirá en actividad crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio escolar le transmite y con capacidad para transferir los conocimientos adquiridos a las situaciones problemáticas o no en las que se encuentre. Sólo hay que darle la oportunidad.

Tradicionalmente al sujeto que aprende no se le da margen de iniciativa y de autonomía para participar responsablemente en este proceso y asumir las obligaciones y los compromisos que de aquellas se derivan. Al actuar de un modo en



el que las obligaciones se reparten asimétricamente entre quienes enseñan y quienes aprenden, se limitan desde el prejuicio las propias posibilidades y capacidades de aprendizaje total, entre las que está la capacidad de evaluar(se).

Esta interpretación refuerza la idea de que la evaluación, en el desarrollo global del currículum es una ocasión más de aprendizaje y no una interrupción del mismo ni un rendir cuentas mecánico y rutinario *de* y *sobre* la información recibida y acumulada previamente. Tampoco puede limitarse la evaluación a la observación de evidencias. El aprendizaje, como proceso, no puede reducirse a simple observación de lo dado porque, si realmente tiene lugar, siempre irá más allá de la inmediatez del aula.

Puesto que la evaluación educativa se ocupa del proceso educativo abierto en cuanto sistema permanente, es decir, que no concluye, la evaluación debe ser invariable y constantemente *formativa* y *continua*: el sujeto debe aprender *con* ella y *a través* de ella merced a la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecer al alumno con el ánimo de mejorar el propio trabajo o con la intención de mejora en el proceso educativo. En esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, una garantía de éxito —no confirmación de un fracaso— y un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que sólo se espera el beneficio para quien aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña. La tarea del profesor persigue de este modo asegurar siempre un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos valiosos de conocimiento. Por esta razón, la evaluación educativa es aprendizaje<sup>20</sup> y todo aprendizaje que no conlleve *autoevaluación* de la actividad misma del aprender no forma. Si el aprendizaje necesita la implicación activa del sujeto que aprende, la autoevaluación llega como una consecuencia lógica. La evaluación viene a ser en este sentido una forma de autorregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación. La penalización por errores cometidos en el proceso es una función añadida que no tiene que ver con esta visión constructiva del proceso educativo. “La historia del aprendizaje, explica POSTMAN (1995, pág. 145), narra la aventura de la superación de nuestros errores. No hay nada malo en equivocarse. Lo malo está en nuestra reticencia a reexaminar nuestras creencias, así como en creer que nuestras autoridades en cada materia no pueden equivocarse”.

Una condición básica para poner en práctica la evaluación que aquí defiende es la de renunciar a la búsqueda del éxito académico como valor en sí, identificando con el éxito de las *calificaciones* (*notas*) —tan importantes y tan condicionantes en la mente de los alumnos—, para tratar de alcanzar el éxito educativo que trasciende los estrechos márgenes de la enseñanza orientada al examen. Se trata de sustituir la enseñanza centrada en la transmisión de información que lleva a un aprendizaje memorístico y rutinario —está orientada al examen y mediatizada por él— por una enseñanza cuya base sea la comprensión crítica de la información recibida, apoyada por una buena explicación y acompañamiento por parte

---

<sup>20</sup> Entre los aspectos que destaca el documento del MEC, *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, se proponen “las actuaciones orientadas a propiciar actitudes y aptitudes en los profesores adecuadas para la comprensión de las nuevas formas de aprendizaje, la evaluación como herramienta de aprendizaje eficaz y el empleo satisfactorio de las TIC en los procesos educativos” (MEC, 2006, pág. 28).

del profesor en el proceso de construcción de aprendizaje. Se trata de pasar de un aprendizaje sumiso y dependiente, que sólo puede garantizar el éxito fugaz para la inmediatez del aula y del momento crítico que es el examen, a un aprendizaje asentado en bases de entendimiento y al desarrollo de habilidades intelectuales, no sólo competencias prácticas, que facilitan establecer nexos interdisciplinarios necesarios para la formación integral del pensamiento de quien aprende.

Los trabajos de indagación que permiten y obligan a la reflexión y al diálogo son medios adecuados para recorrer este camino de descubrimiento y de encuentro. Importa en esta interpretación averiguar no sólo cuánto sabe el alumno, sino cómo aprende. Las llamadas “*carpetas de aprendizaje*” o “*portafolios*” sin más, sirven a este propósito, pues deben contener los trabajos y las tareas que el alumno va realizando a lo largo del curso, y será él, en diálogo con el profesor, quien dé razón y cuenta de los contenidos acumulados en las mismas<sup>21</sup>. El profundo respeto que cada uno tiene para con todos los demás participantes en el mismo proceso de aprendizaje y la firme voluntad de querer entenderse son los requisitos que posibilitan e impulsan esta forma razonable de proceder. A ella se deben adaptar los programas y su desarrollo. Justo en la medida en que el profesor toma decisiones prudentes sobre la conveniencia del ajuste, él mismo pone en práctica la responsabilidad derivada del *saber*, del *saber decidir* y del *saber hacer* que identifican su labor profesional y didáctica. Es decir, su *competencia profesional*.

La propuesta presupone que el ritmo de enseñanza depende de la capacidad para comprender del sujeto que aprende. Sólo hablando con él o dándole la oportunidad de que pueda (de)mostrar su propio proceso podremos darnos cuenta en profundidad del camino recorrido, a la vez que podemos ayudarlo en el que falta por hacer. Convertida el aula en espacio natural de aprendizaje, es la forma ideal para descubrir cómo piensa y cómo entiende el sujeto que aprende. A partir de esta información se puede prever dónde pueden surgir las dificultades en el aprendizaje y cómo se le puede realmente ayudar a quien aprende.

Si pretendemos estimular un aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades o competencias superiores (pensamiento crítico y creativo, capacidad de resolución de problemas, aplicación de conocimientos a situaciones o tareas nuevas, capacidad de análisis y de síntesis, interpretación de textos o de hechos, capacidad de elaborar un argumento convincente), será necesario practicar una evaluación que vaya en consonancia con aquellos propósitos. También será condición que sea consecuente con la forma en la que se entiende el aprendizaje. En esta concepción, el aprendizaje abarca el desarrollo de las capacidades evaluati-

---

<sup>21</sup> En palabras de DOCHY, SEGERS y DIERICK (2002), “el portafolio es una ‘herramienta para el aprendizaje’ que integra la enseñanza y la evaluación y se emplea para una evaluación longitudinal de procesos y productos. Propone el diálogo y la cooperación entre los estudiantes y el profesor, en los que los dos colaboran en la evaluación de los resultados y el futuro desarrollo del estudiante con relación a una materia. Además, el portafolio constituye un método que refleja de forma comprensiva, que cuenta la historia del estudiante como aprendiz, señalando sus puntos fuertes y sus debilidades. La elaboración de portafolios anima a los estudiantes a participar y a tomar la responsabilidad de su aprendizaje (...). También proporciona una idea sobre el conocimiento previo del estudiante, a través de la cual la evaluación puede vincularse con ese conocimiento (...). Finalmente las habilidades y las estrategias de aprendizaje que los estudiantes desarrollarán para construir sus portafolios (búsqueda de datos, organización de los análisis de datos, interpretación y reflexión) son competencias fundamentales en la idea del aprendizaje a lo largo de la vida”.

vas de los propios sujetos que aprenden, “competencias en acción”, lo que les capacita para saber cuándo usar el conocimiento y cómo adaptarlo a situaciones desconocidas.

No debemos olvidar que existe una relación directa entre lo que el profesor enseña, lo que los alumnos aprenden y la forma en la que el primero controla lo que los segundos aprenden (GIPPS, 1998). Para que esto suceda es imprescindible que el alumno desarrolle una mente organizada además de informada. En este propósito el profesor desempeña un papel importante de orientación y de ayuda. Su valoración razonablemente argumentada y crítica sobre la base de información acumulada y contrastada procedente de diversas fuentes (observación en clase, tareas, resolución de problemas, apuntes de clase, participación en debates o explicaciones, ejercicios en la pizarra, conversaciones, carpetas de aprendizaje, corrección de exámenes...), así como el contraste y confrontación con la información e ideas de los demás compañeros, será el medio por el cual el alumno pueda desarrollar y contrastar su propio pensamiento crítico, sus propias competencias cognitivas y de aplicación, otorgando significado personal desde la información que el profesor le brinda y desde el conocimiento que posee. Con la actitud crítica del profesor, el alumno podrá construir críticamente su pensamiento. Para conseguir este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan los aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a obtener información con el fin de adquirir un cúmulo de datos para el consumo inmediato que representa el examen, mientras el profesor habla.

Con la misma intención formadora es igualmente importante fomentar el debate de ideas nuevas, el pensamiento divergente y las respuestas múltiples. Esto exige establecer relaciones, analizar y valorar las informaciones disponibles, sustentar el mejor argumento para defender las ideas propias. Este proceder se opone a realizar pruebas de una respuesta válida única o correcta, que simplifican el camino hacia la inmediatez del éxito del examen en la misma medida que refuerza la dependencia de la palabra prestada.

En esta interpretación de la evaluación como actividad crítica, las normas y los criterios de evaluación no se elaboran fuera del contexto de aprendizaje ni adoptan decisiones definitivas o inalterables. Más bien, de las respuestas y de los argumentos que cada uno pone en juego surgen las vías de entendimiento. Es necesaria la apertura por parte de quien enseña y de quien aprende para revisar, defender y rebatir críticamente las propias razones, los propios argumentos (ELLIOTT, 1990, pág. 219).

## **6. Aprender con y de la evaluación**

Dado su potencial formativo, la evaluación es el medio más apropiado para asegurar el aprendizaje. Por el contrario, es el menos indicado para mostrar el poder del profesor ante el alumno. Tampoco sirve como recurso disciplinario o medio para controlar las conductas de los alumnos. Hacerlo pervierte y distorsiona además el significado de la evaluación educativa y confunde su sentido. Desde el momento en el que la evaluación —y en concreto, la “nota” o “calificación” erigida en fiel sobre el que se equilibran las decisiones que derivan de aquel ejercicio— se usa como arma de presión y de ejercicio exclusivo de autoridad por

encima o en lugar de las funciones formativas, deja de ser educativa —deja de estar al servicio de quien aprende—, y se convierte en arma de doble filo porque sirve de control puntual coercitivo del alumno pero al mismo tiempo ejerce de control remoto del propio profesor. Cada docente es evaluado por las evaluaciones que hace de sus alumnos.

La evaluación es parte integrante del proceso de educativo. Por tanto, la evaluación no es ni puede ser apéndice de la enseñanza. Es parte del mismo proceso en el que se dan la enseñanza y el aprendizaje. En la medida en que un sujeto *aprende* simultáneamente *evalúa*: discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actividad evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo, que como tal es *continuamente formativo*.

Las formas de evaluación que se amparan en la llamada evaluación *sumativa* vienen a equivaler a juicios sumarísimos sobre procesos complejos que se resuelven por la vía de la simplificación del pensamiento autónomo y crítico; independiente de los valores plurales que conviven en las sociedades democráticas; independiente del conflicto y de la discrepancia, del tiempo y del contexto. Y lo que es más difícil de asumir, independientemente de los sujetos que han participado en el mismo proceso y que deberían ser los beneficiados de todas las acciones emprendidas en su desarrollo.

Si la evaluación no es fuente de aprendizaje queda reducida a la aplicación elemental de técnicas que inhiben u ocultan procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje. En estos casos, la evaluación se confunde con el instrumento, con el examen, con el resultado final separado del proceso en el que adquiere significado y sentido.

No debe entenderse que aprendan lo mismo ni con el mismo propósito el profesor y el alumno. Para el profesor es importante aprender de la pregunta o del problema que selecciona en función del valor formativo o informativo que en sí mismo encierra el contenido, dando por sentado que merece la pena responderla o vale el esfuerzo resolver el problema o aplicar el saber a una situación dada. Aprende de las formas en las que responde el alumno, y aprende de las estrategias que éste pone en juego para dar con la respuesta correcta.

La responsabilidad del que enseña es asegurar desde principios éticos que derivan de la profesión y de la autoridad moral que otorga el saber que aquello que se ofrece como contenido de aprendizaje merece la pena ser aprendido. Escudarse o esconderse en que “es parte del programa” o “viene así en los libros de texto” o “es exigido por unos mínimos curriculares” es renunciar a la propia identidad y a la autonomía profesionales, características que definen las competencias docentes, dejando en otras manos las decisiones que caracterizan el quehacer didáctico. Simultáneamente se da por perdida de antemano la capacidad de decisión consustancial al ejercicio de la responsabilidad que deriva del sentido de la profesionalidad, de la profesión docente en este caso, y que implica prudencia, juicio, diálogo e interacción (GRUNDY, 1993, pág. 74).

Si las preguntas que formula el profesor merecen la pena ser respondidas o los problemas que plantea vale la pena resolverlos, indagando por caminos que despiertan la curiosidad y afirman las propias capacidades y las adquisiciones previas del alumno, es probable que haya más de un camino para llegar a una respuesta aceptable o más de una respuesta válida. Aquí la fuerza de los argu-

mentos de apoyo y las razones que el alumno pueda dar para justificar sus respuestas desempeñan un papel decisivo para decidir sobre el valor de las explicaciones y de las respuestas y soluciones. En este sentido, las preguntas o los problemas serán también atractivos y tendrán valor formativo en sí. Por contra, si lo que el profesor pide en un examen o en una prueba es repetir mecánicamente algo que él mismo ha dado antes y tal como lo ha dado antes, además de aburrido por monótono para los alumnos en el momento de responder y para el profesor a la hora de corregir, no estimulará la curiosidad por seguir aprendiendo ante el reto que suponen las preguntas que desafíen el conocimiento.

Preguntas que no indagan más que sobre información dada tampoco desarrollan la imaginación ni el pensamiento. Es simple tarea de rutina que cansinamente vuelve sobre sí misma, renunciando a avanzar incluso antes de levantar el pie. Todo el esfuerzo del alumno se dirigirá a dar con la respuesta correcta. El profesor se interesará menos por saber cómo llega a ella. Y esto repercute negativamente en el desarrollo de la profesionalidad, haciéndolo más acomodaticio con el orden establecido que innovador e incentivador de la autoafirmación mediante el desarrollo del pensamiento, de quien enseña y de los alumnos que con el profesor aprenden.

Es evidente que no toda la información dada, explicada o simplemente contada se convierte automáticamente en conocimiento adquirido y asimilado, ni todo conocimiento adquirido es evaluable ni está pensado o elaborado para ser objeto de evaluación en términos de calificación. El alumno aprende mucho más de lo que puede constreñirse en un examen; pero tampoco el examen garantiza que aquello sobre lo que indaga sea lo más relevante y lleno de valor. Más bien el profesor puede descubrir a través de un examen lo que el alumno ignora o lo que no sabe hacer o simplemente recuerda para la ocasión, pero difícilmente el examen le servirá al profesor para descubrir y verificar los conocimientos, habilidades y valores asimilados. Difícilmente tampoco será útil para distinguir las adquisiciones fugaces para un examen —*saber sin comprensión*— de aquellas que se incorporan a la estructura del pensamiento del alumno. Y menos aún servirá en una dimensión prospectiva. En esta dirección, el examen deja a la vista sus propias debilidades y limitaciones, puestas las miras en lo pasado y sin capacidad para mejorar el futuro.

## **7. Sugerencias de actuación para unas prácticas reflexivas**

En el desarrollo de las ideas precedentes he centrado la atención en la función formativa de la evaluación, una de las características más destacadas en el discurso de las competencias. No es discurso nuevo. Cuenta con una larga tradición en la literatura pedagógica, y en ella he querido contextualizar mi exposición. Entonces, ¿qué encontramos de nuevo en la narrativa actual sobre competencias? ¿Qué justifica lo nuevo? ¿Qué se propone realmente? ¿En qué puede consistir el cambio?

Necesitamos transformar la “costumbre del examen” en “cultura de la evaluación”. Para ello necesitamos hacer de la evaluación un ejercicio de formación.

Un cambio elemental pero imprescindible para llevar a cabo otras formas de evaluar es convertir la clase, el tiempo de clase, en tiempo de y para el aprendi-

zaje, en contra de la tan asentada costumbre de dar y tomar apuntes, que son normalmente el reducto y la referencia del “aprender para el examen”. Restar tiempo de clase para dedicarlo a tareas de examen, que no de evaluación, como algo distinto del aprendizaje y de la enseñanza conlleva dispersión de esfuerzos, distrae la atención de lo que realmente merece la pena, que es aprender, reflexionar, comprender, recrear, criticar, disfrutar, descubrir, participar de los bienes culturales. El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje compartido, facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación, que será además formativa. No deben ser actividades distintas si con ellas queremos la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia y a la apropiación del saber. Sólo por esta vía el profesor podrá hacer del proceso de enseñar y de aprender un único proceso interactivo, de integración y de colaboración.

Hablo de la evaluación entendida como acto educativo de inequívoca intención formativa. Para ello, es necesario partir de una actitud y una voluntad educadora decidida del profesor, que dependerá de su posición teórica e ideológica, entiéndase ésta en un sentido político, o de un modo restringido, en un sentido pedagógico, que al final coinciden. Pero también la evaluación está ligada a las prácticas sociales, con lo que se refuerza la dimensión de la justicia social (DUBET, 2005). Resulta artificial pretender una calidad en la educación que no busque o no tenga en cuenta la calidad de vida en la que viven los sujetos a los que está dedicada aquella aspiración de calidad. Por esta razón, además de aprender a *hacer*, como sugiere la enseñanza por competencias, el sujeto que aprende necesita también aprender a *ser*, a *conocer*, a *vivir* y a *estar* en el mundo y *situarse* en él. Y desde este posicionamiento, que pueda hacer su propia *lectura* del mundo que le rodea. En este contexto básico de formación, el alumno podrá construir su propio aprendizaje, con el apoyo y la orientación de quien enseña y de quien forma, simultáneamente.

En su intención formativa y en el contexto escolar, la evaluación sólo nos sirve, sólo debería servir, si informa sobre el estado de aprendizaje de los alumnos, si ayuda a conocer el modo cómo están aprendiendo además de lo que están aprendiendo e informa sobre el grado de comprensión de aquello que estudian. Cuando los alumnos no progresan, cuando no entienden, cuando no aprenden, la evaluación es un buen recurso y un buen momento para indagar los motivos que provocan ese desajuste, los obstáculos que frenan ese progreso constante en la construcción del aprendizaje, y una fuente insustituible para conocer en qué puntos la acción pedagógica del profesor puede ser de ayuda, de estímulo, de superación. Pero también cuando aprenden, conviene comprobar que realmente entienden aquello que dicen que aprenden. Menos útil para el aprendizaje es la evaluación cuando se utiliza sólo para demostrarle al alumno cuán ignorante es (atención al *déficit*, y no tanto a la capacidad de aprender).

Del análisis y de la reflexión sobre estos aspectos debe seguirse una intervención críticamente informada, moralmente ejercida y responsablemente asumida por parte del docente que fundamente y justifique cualquier decisión de mejora de las prácticas de enseñar y de aprender. Sólo en esta dirección y con este ánimo la evaluación podrá ejercerse en su sentido formativo, intención tan permanentemente proclamada y omnipresente en los discursos pedagógicos como ausente en las concreciones prácticas de tanto deseo. De otro modo, que es habitual, la

evaluación desempeña más funciones coercitivas, de control y de calificación, que terminan en clasificación y discriminación o segregación, cuando no mero ejercicio de poder desmesurado y desigual, que las funciones directamente formativas. Cuando esto ocurre, cabe hablar más de *calificación* o *notas* o *examen* sin más —crea menos confusión—, que de evaluación, acción ésta que supone un proceso más complejo, a la vez que más rico; proceso de deliberación, de contraste, de diálogo y de crítica y que remite o debería remitir al ámbito de los valores, prioritariamente morales, pues cuando se evalúa el rendimiento de un alumno indirectamente estamos evaluando a todo el sujeto. Y él lo vive así, en sentido e intensidad.

Entre tanta palabra que envuelve y oculta a la evaluación, como concepto y como práctica, no podemos perder de vista que prioritariamente se trata de un acto de justicia, de ecuanimidad, de un ejercicio que necesariamente debe desempeñarse dentro de las pautas que derivan de la deontología profesional del docente.

Son exigencias que derivan de la competencia profesional de quien enseña. En la medida que esto se dé podremos creer que la enseñanza centrada en competencias evalúa formativamente el aprendizaje de quienes aprenden.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., (2008), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata, (3.<sup>a</sup> ed.).
- BARNETT, R., (2001), *Los límites de la competencia; el conocimiento, la educación superior la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- BLOOM, B. J., J. T. HASTINGS y G. F. MADAUS, (1971), *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires, (1.<sup>er</sup> vol.).
- COMISIÓN EUROPEA, (1993), *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*. Bruselas.
- DOCHY, F., M. SEGERS y S. DIERICK, (2002), "Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación", en: *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Volumen 2, n.º 2, Mayo.  
(<http://www.redu.um.es/publicaciones/publicaciones.htm>)
- DUBET, F., (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Gedisa.
- ELLIOTT, J., (2005), *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- EURYDICE, (1993), *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea*.
- GIPPS, C., (1998), "La evaluación del alumno y el aprendizaje en una sociedad en evolución", en: *Perspectivas*, vol. XXVIII, n.º 1, 1998, págs. 33-49.
- GRUNDY, S., (1993), "Más allá de la profesionalidad", en: CARR, W. (Ed.) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada, págs. 65-85.
- HAMBLETON, R. H., (1991), "Criterion-referenced Measurement", en: LEWY, A. (Ed.) *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, Pergamon Press, págs. 454-459.
- LAKOFF, G., (2007), *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid, Editorial Complutense.
- MAGER, R. F., (1997), *Formulación operativa de objetivos didácticos*. Madrid, Marova, 1977.
- MARGALEF, L. y J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ, (2005), "La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la Integración del Espacio Europeo de Educación Superior", en: *Revista de Educación*, n.º 337, págs. 51-60.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006), *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Consejo de Coordinación Universitaria. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- (2007), *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid, Secretaría General de Educación. Instituto de Evaluación.
- OECD. *Definition and Selection of Competences (DeSeCo)* (2002), "Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper".  
([www.oecd.org/document/17/0,3343,fr\\_2649\\_39263238\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,3343,fr_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html))
- (2006). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL*. 19/11/07
- PERRENOUD, Ph., (2000), *Du curriculum aux pratiques: question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?* Texto de una conferencia presentada en Québec el 10 octubre 2000.
- (2001), "La formación de los docentes en el siglo XXI", en: *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago (Chile), XIV, n.º 3, págs. 503-523.
- POSTMAN, N. (2001), *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro.
- REICHERT, S. y C. TAUCH (2003), *Tendencias 2003. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. Informe elaborado para la Asociación Europea de Universidades. Julio.
- STERNBERG, R. K., (1997), *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós.
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- VALCÁRCEL CASES, M. (Coord.) (2003), *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en Educación Superior*. Córdoba. [http://turan.ue3m.es/CG/EEES/preparacion\\_profesorado\\_universitario.pdf](http://turan.ue3m.es/CG/EEES/preparacion_profesorado_universitario.pdf)



*This page intentionally left blank*

## Otras obras de Ediciones Morata de interés

---

- Abdelilah-Bauer, B.:** *El desafío del bilingüismo*, 2007.
- Adorno, Th. W.:** *Educación para la emancipación*, 1998.
- Álvarez Méndez, J.M.:** *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, (3.ª ed.), 2007
- Ball, S.:** *Foucault y la educación*, (4.ª ed.), 2001.
- Bergeron, M.:** *El desarrollo psicológico del niño*, (4.ª ed.), 2000.
- Barton, L. (Comp.):** *Superar las barreras de la discapacidad*, 2008.
- Brockbank, A. y McGill, I.:** *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, (2.ª ed.), 2008.
- Bruner, J.:** *Desarrollo cognitivo y educación*, (6.ª ed.), 2008.
- Coleman, J. C. y L. B. Hendry:** *Psicología de la adolescencia*, (4.ª ed. act.), 2003.
- Coll C. y Monereo, C.:** *Psicología de la educación virtual*, 2008
- Dadzie, S.:** *Herramientas contra el racismo en las aulas*, 2004.
- Delval, J.:** *Aprender en la vida y en la escuela*, (3.ª ed.), 2006.  
— — — *Hacia una escuela ciudadana*, 2006.
- Dewey, J.:** *Democracia y educación*, (6.ª ed.), 2004.  
— — — *La opinión pública y sus problemas*, 2004.
- Donaldson, M.:** *La mente de los niños*, (5.ª ed.), 2003.
- Dunn, J.:** *Las relaciones entre hermanos*, 1986.
- Durkheim, E.:** *La educación moral*, 2002.  
— — — *Las reglas del método sociológico*, (6.ª ed.), 1993.
- Fernández Enguita, M.:** *Educar en tiempos inciertos*, (2.ª ed.), 2006.
- Gillham, B. y Plunkett, k.:** *Desarrollo infantil*, 1985
- Gimeno Sacristán, J.:** *El alumno como invención*, 2003.  
— — — *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, (9.ª ed.), 2007.  
— — — *La transición a la educación secundaria*, (4.ª ed.), 2000.  
— — — *El valor del tiempo en educación*, 2008.  
— — — **y Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza*, (12.ª ed.), 2008.
- Gross, J.:** *Necesidades educativas especiales en educación primaria*, 2004.
- Hargreaves, A.:** *Profesorado, cultura y postmodernidad*, (5.ª ed.), 2005.  
— — — *El liderazgo sostenible*, 2008.
- Healy, K.:** *Trabajo social: Perspectivas contemporáneas*, 2001.
- Hegarty, S.:** *Aprender juntos: la integración escolar*, (4.ª ed.), 2004.
- Jackson, Ph. W.:** *La vida en las aulas*, (6.ª ed.), 2001.
- Kempe, R. S. y C. H.:** *Niños maltratados*, (5.ª ed.), 1998.
- Lankshear, C. y Knobel, M.:** *Nuevos alfabetismos*, 2008
- Martínez Rodríguez, J. B.:** *Educación para la ciudadanía*, 2005
- Olweus, D.:** *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, (3.ª ed.), 2006.
- Osterrieth, P. A.:** *Psicología infantil*, (15.ª ed.), 1999.
- Parke, R. D.:** *El papel del padre*, (3.ª ed.), 1998.
- Pérez Gómez, A. I.:** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, (4.ª ed.), 2004
- Perrenoud, Ph.:** *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, (3.ª ed.), 2001.
- Piaget, J.:** *Psicología del niño*, (17.ª ed.), 2007.  
— — — *La representación del mundo en el niño*, (9.ª ed.), 2001.  
— — — *La toma de conciencia*, (3.ª ed.), 1985.
- Pozo, J. I.:** *Adquisición de conocimiento*, (2.ª ed.), 2006.  
— — — *Teorías cognitivas del aprendizaje*, (9.ª ed.), 2006.
- Puelles, M.:** *Problemas actuales de política educativa*, 2006.
- Rudduck, J. y Flutter, J.:** *Cómo mejorar tu escuela dando la voz al alumnado*, 2007.
- Sperber, D.:** *Explicar la cultura*, 2005.
- Suárez-Orozco, C. y M. M.:** *La infancia de la inmigración*, 2003.
- Suckling, A. y Temple, C.:** *Herramientas contra el acoso escolar*, 2006.
- Thornton, S.:** *La resolución infantil de problemas*, (2.ª ed.), 2000.
- Torres, J.:** *Globalización e interdisciplinariedad*, (5.ª ed.), 2006.  
— — — *El currículum oculto*, (8.ª ed.), 2005.  
— — — *Educación en tiempos de neoliberalismo*, (2.ª ed.), 2007.  
— — — *Desmotivación del profesorado*, 2007.
- Willis, A. y Acciuti, H.:** *Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años*, (3.ª ed.), 2000.
- Wrigley, T.:** *Escuelas para la esperanza*, 2007.

*This page intentionally left blank*