

Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy

ISSN: 0327-1471

info@cuadernos-fhycs.org.ar

Universidad Nacional de Jujuy

Argentina

PORTO CURRÁS, Mónica

EVALUACIÓN PARA LA COMPETENCIA CREATIVA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm. 35, noviembre, 2008, pp. 77-90

Universidad Nacional de Jujuy

Jujuy, Argentina

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18512511007

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 35:77-90, Año 2008

EVALUACIÓN *PARA* LA COMPETENCIA CREATIVA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

(EVALUATION FOR THE CREATIVE COMPETENCE IN THE UNIVERSITY EDUCATION)

Mónica PORTO CURRÁS (*)

RESUMEN

En este artículo se parte de lo que supone en la actualidad la formación en competencias en el contexto universitario y, más concretamente, de la necesidad de formar para el desarrollo de la competencia creativa. Se defiende que esta situación no sólo implica una evaluación de estudiantes diferente, sino que el proceso se puede invertir: introduciendo algunos principios didácticos en el proceso evaluativo, se podría fomentar el desarrollo de la competencia creativa. Finalmente, se establecen algunos de los principios a seguir en una evaluación para la competencia creativa en la educación universitaria.

Palabras Clave: competencia creativa, didáctica universitaria, evaluación.

ABSTRACT

This paper starts with what it is supposed in the education in competences in the university context nowadays and, in a more specific way, it is centred on the need to form in the development of the creative competence. It is defended that this situation not only involves a different evaluation of students but also, the process can be reversed: by entering some didactic principles in the assessment process the development of the creative competence could be fomented. Finally, some of the principles to follow in one evaluation for the creative competence in the university education are stablished.

Key Words: *creative competence, didactic university, evaluation.*

INTRODUCCIÓN: FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

Nos encontramos inmersos en un proceso de renovación de la educación universitaria, en el que los procesos de convergencia –tanto a nivel europeo como latinoamericano- demandan, además de una modificación en la organización y

* Facultad de Educación - Universidad de Murcia - Campus Universitario de Espinardo, 30.100 - Murcia - España.
Correo Electrónico: monicapc@um.es

estructura de los estudios universitarios, una revisión crítica y reformulación de la docencia y la formación pretendida.

La tendencia actual es recuperar la integralidad de la formación universitaria, con el fin de responder así a la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento. Se busca enseñar a las personas a enfrentarse a una sociedad incierta, cada vez más definida por su complejidad y diversidad (Fernández March, 2006). Y para ello existe un amplio acuerdo en considerar que esto conlleva pasar de una Universidad centrada en la transmisión de conocimientos, a una Universidad preocupada por el desarrollo global de los ciudadanos.

Así, la sociedad moderna delega en la educación superior la función de desarrollar en los estudiantes las competencias que les permitan actuar de manera eficaz en dicha sociedad (Yánez y Villardón, 2006); lo cual implica, entre otros aspectos, el desarrollo de unos planes de estudio en el que los contenidos teóricos se complementen con el desarrollo de habilidades y competencias, como son: trabajo en equipo, capacidad de resolución de problemas, creatividad…

El discurso sobre competencias ha irrumpido con fuerza en el contexto universitario:

> «En un mundo supercomplejo e interdependiente como el actual, uno de los grandes desafíos que tal panorama supone para la escolarización de las poblaciones jóvenes, como también para la educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*), se concreta en el protagonismo que desde hace dos décadas plantea el debate sobre el discurso de las competencias tanto en la teoría, como en la práctica social de diversos campos de estudio y de aplicación profesional.»(Luengo, Luzón y Torres, 2008, p. 1)

Y aunque este concepto se puede entender desde diversos –y dispares- puntos de vista (Cano, 2008), vamos a abogar en este trabajo por una concepción de competencias como un saber combinatorio, entendiendo, de acuerdo con Le Boterf (2000), que la persona competente es la que sabe construir saberes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas.

Coincidimos con Perrenoud (2000) en considerar que las competencias van más allá de los conocimientos, de las capacidades y habilidades o de otros recursos cognitivos, personales y sociales de los sujetos, que subyacen y son entendidos como sus elementos constitutitos. Suponen, además, una «movilización» de todos ellos, operando, así, como un puente de conexión de los mismos con determinadas situaciones, prácticas sociales o problemas complejos. Cuando ello se realice de forma aceptable, y todavía más si es excelente según ciertos criterios convenidos y establecidos, podría afirmarse que alguien es competente.

Elena Cano (2008) considera que son tres los elementos que caracterizan a las competencias, tal y como las concebimos, y que pueden ayudarnos a su comprensión:

a) Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal pero… van más allá. El mero sumatorio de saberes y capacidades no lleva a la competencia. Ser competente implica seleccionar del acervo de conocimientos que uno posee (o al que puede acceder), el que resulta pertinente en cada momento o situación.

b) Se vinculan a rasgos de personalidad pero… se aprenden. Las competencias tienen un carácter recurrente y de crecimiento continuo, por ello deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida.

c) Toman sentido en la acción pero… con reflexión. El hecho de tener una dimensión aplicativa no implica que supongan la repetición mecánica de ciertas pautas de actuación, lo cual nos llevaría a la estandarización de comportamientos. Para ser competente es imprescindible la reflexión.

En este marco, creemos que la formación en competencias, diseñada desde el modelo de procesos (ver Escudero 2008), permite integrar mejor los contenidos, capacidades, metodologías y evaluación de los aprendizajes que una formación universitaria debe desarrollar:

> «aprovechar las competencias en cuestión como un resorte para relacionar, vertebrar y coordinar mucho mejor que hasta la fecha las aportaciones de diferentes materias, así como para ser más coherentes en lo que se refiere a metodologías, criterios y procedimientos de evaluación, podría ser un trayecto a ir explorando reflexiva y críticamente» (Escudero, 2008, p. 17).

COMPETENCIA CREATIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA:

Más que nunca nos encontramos en la sociedad de la información, estamos rodeados de información, la cual se crea rápidamente y queda obsoleta también rápidamente. Por ello, más que conocer o memorizar ciertas informaciones que pueden dejar de ser válidas en poco tiempo, y a las cuales se puede acceder de forma cada vez más fácil, lo que importa realmente es qué somos capaces de hacer con esas informaciones para resolver las situaciones que se nos planteen, o bien para crear nuevos productos que mejoren la calidad de vida humana (Jiménez Huhges, 2008).

En definitiva, son tres las tendencias globales que muestran la evolución dentro de la actual sociedad y que supone una ruptura con el concepto hasta ahora empleado de la cualificación del «puesto de trabajo» para dar paso a la introducción de la «flexibilización de los recursos humanos» y de la lógica competitiva: «(a) *hacer frente a los acontecimientos*, afrontar situaciones imprevistas y tomar iniciativas, responder de manera pertinente y adecuada, ser responsable y autónomo, movilizar recursos; (b) capacidad de relación y de comunicación, aceptar trabajar conjuntamente con un objetivo común, manejo y destreza de las nuevas tecnologías, evaluar los efectos de las propias decisiones; y finalmente, (c) adoptar una lógica orientada hacia los demás, lo que implica, desarrollar capacidad de

empatía, escuchar y comprender las necesidades del otro, autonomía y capacidad de iniciativa, búsqueda de soluciones adecuadas, entre otras»(Luengo, Luzón y Torres, 2008, p. 2).

Esto hace que el desarrollo de la competencia creativa se convierta en esencial para descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos en el desempeño de cualquier profesión, así como imprescindible en la formación para una sociedad en constante cambio, fomentando el desarrollo global de los ciudadanos (1).

> «Este momento realmente extraordinario de la historia requiere soluciones de excepción… Se necesita imaginación, capacidad de innovación, visión y creatividad. Nuevas alianzas a nivel global son un elemento indispensable para resolver creativamente los problemas, una cualidad que requiere que estemos dispuestos a plantear preguntas audaces en lugar de remitirnos a las respuestas convencionales» (Pérez de Cuellar, 1997).

Desde esta perspectiva es desde la que se reclama a la docencia universitaria que sea capaz de orientar, guiar y acompañar la formación de los estudiantes desde un saber de afirmaciones (lo sabido) a un pensar problematizador, creativo, como competencia clave para la búsqueda de respuestas apropiadas a los problemas actuales (Siufi, 2008).

La creatividad es una capacidad superior del pensamiento imprescindible para crear y promover la cultura, transformando el medio y al sujeto en sí mismo. Así, el aprendizaje creativo debe ser autónomo y personalizado, demostrar independencia y originalidad en el descubrimiento y o producción del conocimiento en correspondencia con una situación social dada, siendo el resultado de un aprendizaje significativo y desarrollador (López Calichs, 2007).

El pensamiento creativo permite alternar el pensamiento lineal y convergente con lo alterno y divergente, posibilitando un nuevo aprendizaje. En palabras de Javier Corbalán (2008): «En el nivel del pensamiento convergente, donde la solución de un problema transitará un camino conocido se espera que el pensamiento opere produciendo la respuesta determinada. Es la respuesta correcta o esperada para la solución de un problema que admite sólo esa respuesta. El pensamiento divergente, caracterizado por fluidez, flexibilidad y elaboración, permite dar diferentes respuestas a un problema poco estructurado o «mal definido»

Por ello, educar en la creatividad es educar para ser capaces de afrontar las diferentes situaciones personales y profesionales con las que los estudiantes universitarios se encontraran a lo largo de su vida; situaciones caracterizadas, con gran frecuencia, por la necesidad de adoptar decisiones complejas, con múltiples variables implicadas, y para las cuales es preciso emplear recursos y estrategias de diferente naturaleza.

De esta forma, y de acuerdo con Paulina Jiménez (2008), «el desarrollo de competencias creativas lo entendemos como una estrategia educativa que permite al estudiante asumir responsabilidades y autonomía en sus aprendizajes, definiendo sus propias metas según sus expectativas, tomando en cuenta su historia (éxitos y fracasos) para seleccionar recursos que propicien un aprendizaje significativo vinculado a su realidad única y personal, inserta en un marco ambiental y contextual determinados y cambiantes».

Pues bien, si es esta la formación que esperamos de un estudiante universitario, para su desarrollo el clima pedagógico de las clases universitarias debería definirse por una serie de características que se constituyen como elementos dinamizadores del proceso de formación de las competencias creativas, como son (López Calichs, 2005):

- respetar la individualidad del alumno, considerando sus opiniones e ideas para estimular el desarrollo de la originalidad
- centrar el proceso de formación de las competencias creativas en las necesidades y posibilidades del alumno para elevar los niveles de motivación
- personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje según las características y ritmo de desarrollo de cada alumno, propiciando el entrenamiento y desarrollo del pensamiento y el aprendizaje creativo, así como la fluidez.
- permitir libertad, promoviendo responsabilidad, para ofrecer opciones de experimentar, problematizar y discrepar, permitiendo el desarrollo de la independencia de acción y juicio y el desarrollo de la imaginación.

Y ninguna de estas características se cumplirá si no conseguimos que la docencia universitaria sirva para que los estudiantes se formulen sus propias preguntas:

> «Cuando a Isidore Rabí, premio Nobel de física, le preguntaron qué le había ayudado a ser científico, respondió: Al salir de la escuela, todas las otras madres judías de Broklin preguntaban a sus hijos: «¿Qué habéis aprendido hoy en la escuela?». En cambio mi madre decía: «Izzy, te has planteado hoy alguna buena pregunta?» (Christine Chin, 2004).

Sin embargo, llama la atención la escasa presencia de la competencia creativa en el diseño de los nuevos planes de estudio que actualmente se están elaborando en las Universidades españolas. A pesar de que según el proyecto Tuning (2) ésta era considerada como una competencia genérica a desarrollar en todos los estudiantes universitarios (independientemente de su rama de estudio), su inclusión entre las competencias a desarrollar en los estudios de grado españoles está siendo mucho menor de la esperable.

Su formación, y por consiguiente la evaluación de su desarrollo y adquisición, no debieran abandonarse en este nivel educativo.

EVALUACIÓN *PARA* LA COMPETENCIA CREATIVA:

> «Para los estudiantes las competencias que no son objeto de evaluación carecen de interés real. Por esta razón, es necesario evaluar todas las competencias que se consideren claves para la formación del estudiante ya que las competencias que no se evalúan desaparecen del currículo real» (Goñi, 2005, p. 184).

Consecuentemente, no hay mayor incoherencia que pretender alumnos creativos y autónomos cuando se sostiene un sistema de evaluación imitativo y repetitivo (Álvarez Méndez, 1995; Trillo, 2005a). La evaluación no puede limitarse a la calificación, no puede centrarse en el recuerdo y la repetición de información, sino que se deben evaluar habilidades cognitivas de orden superior, y entre ellas, una de las grandes olvidadas en los discursos universitarios es la creatividad.

Partiendo de esta premisa, nuestra primera intención fue revisar y actualizar algunas de las claves necesarias para evaluar competencias y, más concretamente, de la competencia creativa.

Sin embargo, teniendo en cuenta el papel fundamental que la evaluación juega en la forma en que los estudiantes aprenden, así como en los resultados de ese aprendizaje, creemos que respetando algunos principios didácticos relevantes a la hora de la evaluación se fomentaría al mismo tiempo un aprendizaje de la competencia creativa. Es decir, en este artículo lo que se plantea no es tanto el cómo evaluar la competencia creativa, sino cómo evaluar para fomentar el desarrollo de esta competencia, lo cual implica partir de otras premisas:

> «La evaluación se halla en la «encrucijada» didáctica, en el sentido de que es efecto pero a la vez es causa de los aprendizajes. En palabras de Millar, la evaluación orienta el currículum y puede por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje» (Cano, 2008, p. 9).

Cambiar el estudiar para el examen y el trabajar para la nota por la motivación intrínseca, el afán por comprender y el compromiso con la tarea de reconstrucción crítica del conocimiento implica dejar espacio para que emerja un pensamiento divergente (Trillo, 2005b), y este sería un primer paso para el éxito de la competencia creativa.

De acuerdo con diversos autores (Escudero Escorza, 1995; Tejedor Tejedor, 1998; Porto Currás, 2005; etc.), la evaluación de aprendizajes en el contexto universitario se caracteriza, en la actualidad, por:

- *Actitudes negativas del profesorado hacia la evaluación*, que afirman mayoritariamente que evaluar es la parte más penosa de su trabajo.
- *Independencia del proceso formativo,* diferenciándose claramente los momentos y tareas de enseñanza de los momentos y tareas de evaluación.

- *Predominio del examen convencional,* escrito, individual, sin ningún material de consulta disponible y, con gran frecuencia incentivando la evocación o reproducción de conocimiento.
- *Énfasis en el pensamiento convergente,* dando como válida una única respuesta.
- *Atención a los resultados más que al proceso,* lo que en ocasiones lleva a valorar más las calificaciones y diplomas que los propios aprendizajes.
- *Ausencia de modalidades de evaluación que potencien el aprendizaje.*
- *No se presta atención a la evaluación continua,* dejando toda la decisión a un momento final, después de finalizado el proceso de enseñanza.
- *Escaso uso de los resultados para ajustes institucionales de acuerdo al rendimiento general.*
- *Se evalúa solo al alumno,* sin considerar las condiciones, medios o circunstancias en las que ha transcurrido el proceso formativo.
- *Se evalúan primordialmente conocimientos conceptuales,* con mucho menor énfasis en los procedimentales y, sobre todo, actitudinales.

Estas características contrastan claramente con lo que se exige a una formación en competencias que, como hemos visto:

- Supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.
- Supone la movilización de estos conocimientos, habilidades y actitudes como recursos disponibles y necesarios para dar respuesta a una situación determinada.
- Se aprende y demuestra «haciendo».

Por ello estamos totalmente de acuerdo con la afirmación de Tomás Escudero: «la evaluación está tremendamente infrautilizada en las aulas universitarias y aporta muy pocos apoyos positivos para la mejora de la docencia y para resolver los graves problemas planteados en este sentido» (Escudero Escorza, 1995), pero creemos que ésta situación se puede invertir para convertir a la evaluación en el proceso que incentive el fomento de competencias como la creativa en el contexto universitario.

Desde esta perspectiva, consideramos que entre los principios a cuidar en una evaluación que potencie la competencia creativa, son de destacar aquellos que posibiliten el desarrollo de rasgos como: motivación, fluidez, iniciativa, adopción de riesgos y elaboración de respuestas alternativas. Veamos a continuación principios para el desarrollo de estos componentes:

MOTIVACIÓN:

La evaluación afecta a los estudiantes de muy diversas maneras: guía su opinión de lo que es importante aprender, afecta a su motivación, a la autopercepción de la competencia y al desarrollo de estrategias de aprendizaje (Crooks, 1988).

La particular cultura de la evaluación que se ha ido instalando en las aulas universitarias afecta a la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, pudiendo

llegar a producirse un conflicto entre los motivos o intenciones del alumnado al inicio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, y las estrategias que propician las demandan de la evaluación planteadas en el mismo (Kember, 1996).

Tanto Crooks (1988) como Biggs (2001) señalan la influencia negativa sobre la motivación que puede ejercer una evaluación normativa, debido a la importancia de las atribuciones causales que puede efectuar el estudiante. Si el éxito o el fracaso pueden ser atribuidos a la suerte o al nivel del grupo, pero esto no está bajo el control del alumno, la motivación por su aprendizaje puede verse claramente perjudicada. Por ende, es preciso que los estudiantes sientan que la evaluación recoge información sobre la forma en que afrontan su proceso de aprendizaje, valora sus éxitos y fracasos, y certifica sus avances de acuerdo con criterios conocidos, claros, comprensibles y adoptados como propios.

Compartir los criterios de evaluación se convierte en una condición imprescindible para este fin, pero no suficiente. Álvarez Méndez (2002) defiende que se trata de negociar conjuntamente todo aquello que abarca la evaluación: «desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente» (p. 14).

En este nuevo enfoque, el protagonista es el propio aprendiz, donde habrá que entender que en los procesos evaluativos el estudiante deberá:

- Buscar la información que considere necesaria para entender y resolver las situaciones objeto de análisis y solución.
- Identificar los mecanismos básicos que puedan explicar cada aspecto importante de cada situación.
- Llegar al diagnóstico y a la solución de la situación, pero teniendo en cuenta que la tarea principal es lograr ciertos objetivos de aprendizaje, que son más amplios.
- Señalar las necesidades de información y los problemas de comunicación, y establecer cómo paliarlas.

Igualmente, el docente tendrá entre sus tareas y responsabilidades:

- Realizar preguntas que estimulen y reten a los alumnos de manera apropiada, motivándolos a que busquen información alternativa o en diferentes medios.
- Integrar las conclusiones del trabajo de los alumnos, aportando otros puntos de vista para estimular la reflexión y otro tipo de ayudas que aporte información al grupo.
- Apoyar a los alumnos para que identifiquen y selecciones métodos de autoevaluación apropiados.
- Constatar la adquisición de aprendizaje y asegurarse de que el alumno reciba retroalimentación sobre su desarrollo y desempeño.

FLUIDEZ:

Tal y como establece Agustín de la Herrán (2008), un clima de relaciones cálido favorece la comunicación fluida, mientras que un clima frío la enlentece o

impide. La confianza y la seguridad afectiva propician la expresión e intercambio de planteamientos flexibles y originales. La desconfianza y el recelo limitan los cambios, sólo dejan pasar respuestas esperadas.

> «Entendemos por buena comunicación aquella que atiende una serie de requisitos orientados a la *seguridad emocional* y preservación de la autoestima de todos los participantes. A saber: Un clima de cordialidad y respeto, la tolerancia y comprensión tanto de posiciones de desacuerdo, de errores o de aportes imprevistos, la apertura receptiva al aprendizaje o a las aportaciones y a la transformación» (Herrán, 2008)

Por ello es importante confiar en la persona de cada alumno, tener y transmitirles que se tiene de ellos una buena imagen. Concretamente, confiar en la capacidad creativa de los alumnos, y asegurarse de que esta percepción o expectativa les llega a cada uno, así como plantearles tareas donde esta capacidad se pueda poner de manifiesto.

Son preciso, por tanto, tareas en las que se plantean situaciones que los estudiantes deben analizar o resolver pero, sobre todo, utilizar diferentes conocimientos y diferentes pensamientos (lineal y divergente) en su proceder. Tareas en las que se promueva la capacidad de los alumnos para hacerse buenas preguntas, plantearse diferentes procedimientos y articular proyectos de solución posibles.

Técnicas como el análisis de producciones, las entrevistas, las valoraciones intersubjetivas y de compañeros, los grupos de discusión, las pruebas colectivas, etc., pueden ser de gran valor para mejorar la fluidez, como componente de la competencia creativa de los estudiantes; aunque por supuesto estas tareas son mucho más complejas en su planificación:

«Inventar situaciones en las que el conocimiento es funcional es mucho más caro, incluso si nos atenemos a las pruebas de papel y lápiz. Tenemos que inventar una historia plausible, desarrollar una tarea que requiere un argumento, que posea el conocimiento para evaluar, pero cuya presencia se pone de manifiesto en su uso más que en su devolución explícita» (Perrenoud, 2004, p. 3).

INICIATIVA:

Giné y Parcerisa (1999) manifiestan que la evaluación puede entenderse como una posibilidad de facilitar que el alumno vaya construyendo su propio sistema de aprendizaje, que siempre será personal, o como una posibilidad de que aprendan a cumplir pasivamente las directrices del profesorado, no justificadas ante él.

Poner al estudiante en contacto con el conocimiento «valioso», o con aquel que el alumno puede considerar como útil para construir su perfil profesional y mejorar su desarrollo personal, contribuye al debate y a la búsqueda de respuestas personales y creativas por parte de los alumnos (Margalef y Álvarez Méndez, 2005). Si se valoran estas respuestas personales, se estimulan, reconocen y refuerzan

las intervenciones y expresiones creativas, los descubrimientos, logros, soluciones y las nuevas tentativas (no se espera que al final el estudiante llegue a la respuesta considerada correcta por el docente) y se valora la reflexión sobre estas respuestas y los diferentes modos de presentarlas, se estará propiciando una mayor iniciativa por parte del alumnado.

Además, para incentivar el desarrollo de la iniciativa, se requiere incluir en la evaluación actividades que permitan la autorregulación del aprendizaje: autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación negociada entre profesor y alumno. Es decir, el estudiante debe tener la oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, y esa reflexión debe ser considerada como un aspecto más a evaluar:

> «Combinar la disposición productiva con la toma de conciencia autoevaluativa de todos sobre lo realizado o logrado, entendiéndolo como principal fuente de refuerzo y autoanálisis» (Herrán, 2008)

ADOPCIÓN DE RIESGOS Y ELABORACIÓN DE RESPUESTAS ALTERNATIVAS:

Todo lo dicho hasta aquí parte de la necesidad de emplear como instrumentos de evaluación aquellos que puedan poner de manifiesto el descubrimiento, la resolución de problemas, la búsqueda de analogías, la utilización de valores personales, las respuestas divergentes, las aportaciones propias… Y por ello supone poner al alumno en situaciones donde no hay una respuesta única ni un camino cierto, seguro para llegar a ella:

> «Ofrecer actividades que supongan contacto con situaciones inciertas. Proponer preguntas divergentes que exigen más de una respuesta, estimular a la búsqueda de respuestas creativas que obliguen a los alumnos a pensar por sí mismos, a comprender y a relacionar, a contrastar y a modificar» (Margalef y Álvarez Méndez, 2005, p. 66).

Se requiere así la utilización de situaciones problemáticas, proyectos, investigaciones, encuestas, observaciones, problemas abiertos, producciones cooperativas, experimentación, manipulación, simulaciones, etc.; donde los estudiantes entren en contacto, en múltiples ocasiones, con esas situaciones inciertas que implican adopción de riesgos y elaboración de respuestas propias para su solución en un contexto determinado.

> «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 refuerzan la dependencia de la palabra prestada» (Álvarez Méndez, 2008, p. 228).

Precisamente, el principal obstáculo que puede encontrar el proceso evaluativo para fomentar el desarrollo de un aprendizaje creativo, sería la inseguridad e incertidumbre de discentes (y también docentes) que crea la posibilidad de plantear diferentes respuestas «válidas», y donde la tarea fundamental será establecer qué significa esa «validez».

A MODO DE CONCLUSIONES

Partimos de la convicción de que el pensamiento creativo es una de las competencias fundamentales a desarrollar en un contexto de formación superior. Sin embargo, no parece que los nuevos planes de estudio que se están aprobando actualmente prioricen este aspecto.

Hemos argumentado que la evaluación no sólo debería estar atenta a la valoración y certificación de esta competencia, sino que por su especial influencia en la valoración que los estudiantes hacen del proceso formativo, podría incentivar el desarrollo de la competencia creativa.

Para ello, es necesario prestar atención a aquellos principios que posibiliten el desarrollo de rasgos constitutivos de la competencia creativa, como son: motivación, fluidez, iniciativa, adopción de riesgos y elaboración de respuestas alternativas (López Calichs, 2007).

Entre estos principios, hemos destacado:

- que los estudiantes sientan que la evaluación recoge información sobre la forma en que afrontan su proceso de aprendizaje, valora sus éxitos y fracasos, y certifica sus avances de acuerdo con criterios conocidos, claros, comprensibles y adoptados como propios;
- asumir nuevos roles y responsabilidades por estudiantes y docentes en el proceso evaluativo;
- un clima de relaciones cálido, que promueva confianza y seguridad afectiva;
- poner al estudiante en contacto con el conocimiento «valioso»;
- valorar sus respuestas personales, reconocer y reforzar las intervenciones y expresiones creativas;
- utilizar tareas de evaluación complejas, que permitan poner de manifiesto diferentes conocimientos y diferentes pensamientos;
- proponer actividades que permitan la autorregulación del aprendizaje, donde el estudiante tenga la oportunidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje;
- y actividades que supongan contacto con situaciones inciertas, donde sean posibles múltiples y variadas respuestas.

> «Si cambiamos la evaluación (no sólo la instrumentación y los agentes implicados, sino su propia lógica y la finalidad al servicio de la cual la ponemos), probablemente cambiaremos todo el proceso. Pasemos de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes y busquemos que ésta logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar: que nuestros alumnos aprendan mejor y estén más preparados para afrontar el futuro» (Cano, 2008, p. 14).

NOTAS

1) Merece la pena destacar que el Parlamento y el Consejo Europeo han establecido como objetivo para este año promover la creatividad y la capacidad de innovación como competencias clave para todos, proclamando el 2009: «Año Europeo de la Creatividad y la Innovación».
2) El proyecto Tuning se orienta hacia la definición de competencias genéricas y específicas de cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. Otro rasgo significativo de *Tuning* es su compromiso de considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y particularmente en términos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1995) Valor social y académico de la evaluación. En: Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos. Madrid, Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2002) Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, Morata.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2008) Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.): Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? Madrid, Morata.

BIGGS, J. (2001) The reflective institution: assuring and enhacing the quality of teaching and learning. Higher Education, 41: 221-238.

CANO, E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (3). Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf

CORBALÁN, J. (2008) Presencias y ausencias de la actitud creativa en la formación integral de los estudiantes Universitarios. Simposio Autoorganizado en el marco del V

Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, celebrado en Valencia en octubre de 2008.

CROOKS, T.J. (1988) The impact of Classroom Evaluation Practices on Students. Review of Educational Research, 58 (4): 438-481.

ESCUDERO ESCORZA, T. (1995) Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. En Actas del Symposium de Innovación Universitaria: Diseño, desarrollo y evaluación del currículum universitario. Universitat Autónoma de Barcelona, Servicio de Publicaciones.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2008) Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. Red U. Revista de Docencia Universitaria. Disponible en http://www.redu.um.es/Red_U/1

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006) Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio Siglo XXI, 24: 35-56.

GINÉ, N. y PARCERISA, A. (1999) Evaluar: algo más que acreditar. Aula de Innovación Educativa, 80: 51-53.

GOÑI, M.J. (2005) El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la Universidad. Barcelona, Octaedro.

HERRÁN GASCÓN, A. de la, y PAREDES LABRA, J (2008) Didáctica General. McGraw-Hill.

JIMÉNEZ HUGHES, P. (2008) Proceso de formación de competencias creativas. Disponible en http://www.monografias.com/trabajos62/competencias-creativas/competencias-creativas.shtml

KEMBER, D. (1996) The intention to both memorise and understand: Another aproach to learning?. Higuer Education, 31: 341-351.

LE BOTERF, G. (2000) Ingeniería de las competencias. Barcelona, Gestión 2000/ EFISE.

LÓPEZ CALICHS, E. (2007) Para lograr mayor eficiencia en el proceso de formación. Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo, 26 (2): 110-114.

LUENGO NAVAS, J.J., LUZÓN TRUJILLO, A. y TORRES SÁNCHEZ, M. (2008) Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (3). Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf

MARGALEF GARCÍA, L. y ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (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, 337: 51-70.

PÉREZ DE CUÉLLAR, J. (Dir.) (1997) Nuestra Diversidad Creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. UNESCO, México.

PERRENOUD, PH (2000) L´approche par competences, ¿une réponse à l´échec scolaire? Faculté de Psychologie et de Sciences de l´Éducation. Université de Genève.

PORTO CURRÁS, M. (2005) La evaluación de estudiantes universitarios: el caso de la Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

TEJEDOR TEJEDOR, F.J. (Dir.) (1998) Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Informe de Investigación, CIDE.

SIUFI, B. (2008) La educación universitaria como I + C (inteligencia + creatividad). Ponencia presentada en el Simposio Autoorganizado: Presencias y Ausencias de la actitud creativa en la formación integral de los estudiantes universitarios. V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, celebrado en Valencia en octubre de 2008.

TRILLO ALONSO, F. (2005a) Competencias Docentes y Evaluación Auténtica: ¿falla el protagonista?. Revista Perspectiva Educacional, 45: 85-103.

TRILLO ALONSO, F. (2005b): Hablemos de la Universidad. Revista Fonseca. Disponible en: http://firgoa.usc.es/drupal/node/19177

YÁNIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2006) Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao, Mensajero.