



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Un ejemplo de evaluación de competencias transversales en la formación de maestros

- Rodríguez-Quintana, Esther
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación
C/ Rector Royo Villanova, s/n, CP: 28040, Madrid, España
estherrq@edu.ucm.es
- Martín Palacio, M^a Eugenia
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación
C/ Rector Royo Villanova, s/n, CP: 28040, Madrid, España
mariaeugeniamartin@edu.ucm.es
- González Uriel, Clara
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación
C/ Rector Royo Villanova, s/n, CP: 28040, Madrid, España
clagonza@edu.ucm.es

1. **RESUMEN:** El presente trabajo tiene como marco el proceso de evaluación desarrollado en la asignatura “Psicología del desarrollo” y “Psicología de la educación”, correspondiente al primer curso del Grado de Maestro de la UCM. Se describe de qué modo se combinan de modo explícito la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación; individual, grupal y cooperativa; inicial, continua y final de un conjunto de competencias transversales, mostrando además los principales resultados obtenidos, donde destacan los beneficios de la evaluación explícita de competencias a la vez que detectamos, en la heteroevaluación, la necesidad de tener en cuenta que esta valoración no está sólo influenciada por el nivel de adquisición percibido, sino también por el grado de conciencia que se posee sobre en qué consiste el dominio de la competencia.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

2. ABSTRACT: This work is framed in the developed evaluation process in “Developmental psychology”, in the first of Training Teaching of the Complutense University. The combination of autoevaluation, teacher evaluation and coevaluation; individual, in group y cooperative; initial, continuous and final is described concerning one a set of transversal competences. The principal results are described also.

3. PALABRAS CLAVE: evaluación, competencias transversales, Grado de Maestro de Primaria, autoevaluación, coevaluación / **KEYWORDS:** evaluation, transversal competences, Initial teachers training, autoevaluation, coevaluation.

4. DESARROLLO:

a) Objetivos

Nuestro objetivo general es mostrar cómo implementar la inclusión del desarrollo y evaluación de competencias transversales en los estudios universitarios.

El Proyecto Tunning (2000) se propuso, como objetivos, fomentar:

- a. La transparencia de los perfiles profesionales y académicos.
- b. Un paradigma de educación centrado en la gestión del conocimiento.
- c. Un aprendizaje permanente, con mayor flexibilidad.
- d. Mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
- e. La dimensión europea de la educación superior.
- f. Un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo.

Este proyecto piloto tuvo especial relevancia en la concreción de competencias y en el establecimiento de las diferencias entre resultados académicos y competencias. Mientras que los resultados académicos pueden referirse a un solo curso o un periodo de estudios, las competencias representan una combinación de conocimiento, comprensión, “skills” y “habilities” y desarrollándose, además, a lo largo de varios cursos, durante los cuales se van desarrollando diferentes niveles de adquisición. Con esta definición, el Proyecto concreta



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

30 competencias, diferenciando entre específicas y genéricas (transversales), que posteriormente asumió la ANECA en los nuevos Planes de Estudio. Así, en el correspondiente Real Decreto (MEC, 2007), de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias, se establecieron tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

Respecto a los estudios de Grado, en su artículo octavo, el Real Decreto antes citado indica que “Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, junto con otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”. Y se determina que “los 60 créditos iniciales deberán tener una orientación común para formar competencias básicas de la rama de conocimiento y en las competencias genéricas comunes a todas las ramas de conocimiento”, pero que estas competencias deben ser aplicables a resolver problemas reales del campo profesional específico.

En este contexto, donde es fácil diluir la responsabilidad en el desarrollo de las competencias genéricas, es fundamental el papel de la evaluación. La explicitación en la evaluación hace posible: en primer lugar, ser conscientes de lo que realmente queremos que los alumnos desarrollen; en segundo lugar lograr transmitirles a ellos en qué consiste la competencia; y en tercer lugar darle el valor necesario, dado que todo aquello que consideramos valioso en la formación de una persona debe ser evaluado. De acuerdo con Monereo, “di cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos” (2009, 15). Por tanto, sólo desde la explicitación en la evaluación podremos lograr informarles del grado de logro para favorecer su adquisición e incrementar su dominio a lo largo de la trayectoria universitaria; y es que “la evaluación... constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel” (Sans Martí, 2005, p. 21).

b) Descripción del trabajo

El desafío más importante en los Grados de Maestro, en relación con las competencias, es que debemos formar formadores y por tanto debemos desarrollar competencias y además enseñarles a desarrollar competencias en sus futuros alumnos. Este matiz provoca la



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

necesidad de tomar decisiones en la planificación de su formación respecto a competencias genéricas que son particulares frente a otros profesionales que no tendrán esta responsabilidad futura.

Elementos implicados en la evaluación

En la *figura 1* mostramos algunos de los elementos implicados en la descripción de la evaluación en un sistema de enseñanza-aprendizaje. Un factor fundamental que necesariamente debe completar la figura es “cómo se evalúa”.

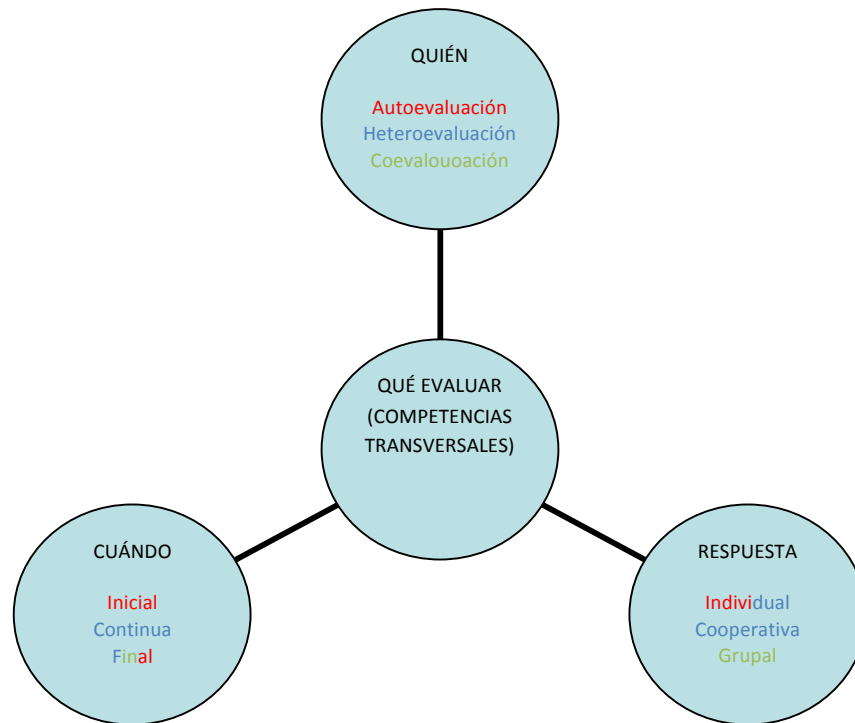
En la propuesta que realizamos en este trabajo, se combinan las evaluaciones del siguiente modo (marcado en colores en la *figura 1*) en la evaluación de las competencias transversales:

- autoevaluación individual inicial y final
- heteroevaluación grupal continua a través de trabajo cooperativo
- heteroevaluación final individual a través de prueba escrita
- coevaluación grupal final
- autoevaluación grupal final



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Figura 1. Características de la evaluación



Todas las propuestas de evaluación están basadas en la acción, dado que “la competencia se realiza en la acción, en el momento específico en que es necesario” (Perrenoud, 2001, 9), si bien bajo la consideración de que se trata de alumnos de primer curso y por tanto necesitan forzar al mismo tiempo las bases, que serán fundadas a partir de la propia acción pero con un nivel de exigencia evidentemente menor al que se puede aplicar si se tratara de alumnos de cursos superiores con mayor dominio tanto de las competencias genéricas como de las específicas. Y es que otra dificultad es separar en la evaluación el propio dominio de competencias específicas del dominio de las genéricas, que son en ocasiones difícilmente individualizables en la evaluación. De hecho, en la evaluación de la resolución de cualquier situación real, la interdisciplinariedad hace difícil la separación artificial que se produce en



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

la mayoría de los niveles educativos. Si hay contextos que favorecen más este tipo de actuación conjunta como, por ejemplo, los trabajos fin de carrera, si bien en estos primeros cursos la actuación es mucho más independiente de cada campo de conocimiento. Tomaremos por tanto situaciones “realistas” que tiene, por otro lado, la parte positiva de poder centrarnos en aquellos aspectos que consideramos indispensables en términos de competencias dadas las limitaciones temporales con que contamos.

A continuación se resume los tipos de evaluación consideradas en la evaluación de competencias transversales en el modelo aquí presentado.

Autoevaluación individual inicial y final

La autoevaluación es individual y se desarrolla a través de la respuesta a una serie de ítems relativos a cada competencia transversal contestadas por escrito en un forma de autoinforme. Se incluyen dos ítems relativos a cada competencia –de modo genérico y aplicado al campo específico de conocimiento-. Este cuestionario se contesta el primer día de clase y el último. Se responden de modo anónimo, pero con una identificación personal que permite comparar la respuesta inicial con la final. Se pretende con ello que los alumnos respondan con mayor sinceridad, dado que la simple afirmación de que “no se valorará para la calificación final” no se muestra suficientemente eficiente para que los alumnos respondan con veracidad.

Heteroevaluación grupal continua a través de trabajo cooperativo

El profesor facilita a los alumnos un panel de competencias transversales a desarrollar, que incluye, tal y como propone Alsina (2011) diferentes grados de dominio de las mismas a través de actuaciones específicas en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (que mostramos en Rodríguez, Bueno y Ramos, 2013 para la asignatura “Psicología de la Educación”). Esta evaluación continua tiene como eje fundamental un trabajo cooperativo que deben desarrollar en grupos de 4 alumnos, tutorizados semanalmente, y cuya



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

conclusión se entrega por escrito, publicándose para todos los compañeros y exponiéndose en clase.

Los alumnos tienen así desde el principio de la asignatura el listado de competencias a desarrollar y los diferentes grados de dominio, que se van revisando a través de las tutorías.

Heteroevaluación final individual

Se realiza una prueba escrita con ítems de opción múltiple de respuesta para reforzar los conceptos y procedimientos básicos trabajados. Esta prueba está constituida en un 70% por las propias preguntas que proponen los grupos de los trabajos desarrollados y en un 30% por preguntas planteadas por el profesor.

Coevaluación grupal final

Los alumnos deben valorarse a sí mismos, como grupo, en las competencias transversales: búsqueda de información, análisis-síntesis, gestión del tiempo, trabajo en equipo, expresión escrita, expresión oral y reflexión-pensamiento crítico-creatividad-innovación. Además, deben valorar en la exposición y el material facilitado por el resto de grupos de trabajo las dos últimas competencias –expresión oral y reflexión-pensamiento crítico. La coevaluación, tanto de su grupo como de la exposición y material facilitado por el resto de grupos forma parte de la calificación numérica de cada grupo. No se trata de una valoración numérica del resto de compañeros que el profesor utiliza para calificar a los compañeros valorados, sino que se valora de cada grupo el grado de calidad de la valoración realizada y eso forma parte de la calificación del grupo que evalúa.

Autoevaluación grupal final

La autoevaluación forma parte de su calificación final a través de la valoración que hacen de su propia actuación en el trabajo grupal. Los alumnos deben incluir en el trabajo una valoración fundamentada del grado de adquisición de las competencias. Lo que se toma en



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

este caso como parte de la evaluación no es una valoración numérica, sino la calidad de la fundamentación del grado de dominio.

El trabajo desarrollado, donde se ponen en combinación las competencias transversales y específicas, y que ellos mismos deben valorar de su propio desarrollo de modo fundamentado, tiene un valor del 70% de la calificación final, un 10% es la valoración que realizan del resto de compañeros, mientras que el 20% final se determina a través de la heteroevaluación final desarrollada a través de preguntas de opción múltiple.

c) Resultados y/o conclusiones

1º Los alumnos valoran de modo prácticamente idéntico el grado de dominio de cada competencia transversal en general y aplicada campo de conocimiento específico.

2º Los alumnos se valoran significativamente por debajo en cada una de las competencias trabajadas tras finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El debate grupal posterior llevó a la conclusión de que la causa es la conciencia que se desarrolla de la dificultad que implica cada competencia una vez trabajada de modo específico.

3º Los alumnos desarrollan las competencias en el sentido pretendido y además son capaces de autovalorarse y autovalorar a sus compañeros en las competencias transversales trabajadas fundamentando sus respuestas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alsina, J. (2011) (Coord.). Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales. *Cuadernos de docencia universitaria*, 18. Barcelona: ICE y Octaedro.

MEC (2007). Real Decreto 1393/2007 de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/2007-ensenanzas-univ-texto-rd.pdf>.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance". *Academic Medicine*, 65 (9), 63-67.

Monereo, C. (2006). La evaluación por competencias. IV *Congreso Regional de Educación de Cantabria. Competencias Básica* [vídeo disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=tbugPzOnMyk>].

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 503-523.

Paul, R. y Elder, L. (2005). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico: estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. Consultado en http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.

Proyecto Tunning (2000). <http://www.unizar.es/eees/tesie.htm>.

Rodríguez, E., Bueno, J.A., Ramos, J. (en prensa). Evaluación de competencias transversales en alumnos universitarios. En M.T. Ramiro, T. Ramiro-Sánchez y M.P. Bermúdez (Coord.), *I Congreso Internacional de Ciencias de la Educación y del Desarrollo*. Santander (España).

Sans Martí, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 2. Barcelona: ICE- Universidad.