



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS EN EL MARCO DEL EEES

Dra. D^a. M. Cristina Iglesias Chaves *, **Dra. D^{ña}. Begoña Orgaz Baz****,
Dr. D. Antonio Sánchez Cabaco***

*Escuela Universitaria de Magisterio Luis Vives. Universidad Pontificia de Salamanca. España
c) Henry Collet, 52-70, 37007 Salamanca. e mail: mciglesiasch@upsa.es

**Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca. España

c) Avda. de la Merced, 109-131, 37005 Salamanca. e-mail: borgaz@usal.es

***Facultad Psicología. Universidad Pontificia de Salamanca. España
c) Compañía nº 5, 37002 Salamanca. e mail: asanchezca@upsa.es

En el nuevo EEES adquieren una especial relevancia las competencias transversales, y el papel de los alumnos como protagonistas de su aprendizaje y evaluación. En este trabajo, presentamos el diseño de un instrumento de evaluación de competencias consensuado entre profesores y alumnos que permite conocer el nivel de dominio competencial adquirido por los alumnos durante su formación. Los participantes fueron 95 alumnos universitarios. Utilizamos dos escalas de valoración de indicadores de competencias transversales, que los evaluaban desde dos criterios: importancia y adecuación. Tras observar la concordancia entre ambos criterios hemos elaborado una escala definitiva que sería de utilidad para la evaluación tanto de los profesores y como de los alumnos de un trabajo de pequeño grupo.

Palabras clave. Competencias, evaluación, trabajos de grupo, evaluación por pares, EEES.

Abstract. In the new European higher education, cross-curricular competencies are very important as well as the role of students as participants in their learning and assessment. In this paper we design a competency assessment instrument agreed between teachers and students in order to show the level of proficiency acquired by the students during their training. The participants were 95 university students. The rating scales that were used were two indicators for assessing competencies and cross two criteria: relevance and appropriateness. We have also designed a rating scale for use in the evaluation of teaching-learning tasks in which we include three indicators for assessing individual competencies. This scale would be useful for the assessment of both teachers and students.

Keywords: assessment, competencies, group work, peer review, European higher education area

INTRODUCCIÓN

De cara a la implantación del EEES, uno de los problemas con que se encuentra el docente es la adaptación de su sistema de enseñanza al nuevo reto que supone la formación en competencias, que



ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS EN EL MARCO DEL EEES

pasa a ser el eje central de la planificación docente. La formación basada en competencias requiere una metodología basada en la acción, donde el alumno debe desarrollar sus conocimientos, poner en práctica sus habilidades, y demostrar sus actitudes para consolidar su competencia y demostrarla en la práctica, enfrentándose a situaciones reales.

La mayor dificultad radica en encontrar el método adecuado para la evaluación de las competencias transversales, que son la base del aprendizaje en la formación universitaria -habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes clave en la sociedad del conocimiento-, y que por su amplitud y características intrínsecas son difíciles de objetivar. El nuevo aprendizaje basado en competencias requiere para su evaluación salir del sistema tradicional que sigue un modelo vertical de educación en el que el alumno aprende y reproduce una serie de contenidos que ha aprendido, donde se evalúan conocimientos y el centro del aprendizaje es la enseñanza -modelo tarima-, y pasar a un modelo horizontal, donde se evalúan competencias y el centro del aprendizaje es el alumno -modelo pupitre- (Cabaco, 2006; Cabaco y Valverde, 2008).

La evaluación debe ser válida, continua y formativa, además de final (Yániz y Villardón, 2006), además se ha de evaluar el desempeño del alumno en relación con un nivel o criterio objetivo fijado previamente y no por comparación con el resto de los alumnos (Benito y Cruz, 2005; López, 2009; Poblete, 2007). El sistema de evaluación ha de ser coherente con la finalidad que se persigue y debe haber una correspondencia entre el método de enseñanza y el sistema de evaluación.

Del mismo modo que en determinados ámbitos como el de la sanidad, se trabaja en evaluación de competencias (*ECOE: Evaluación clínica objetiva estructurada*), utilizando como referencia la *Pirámide de Miller* (Miller, 1990), es necesario operativizar la evaluación de las competencias genéricas, utilizando un modelo que sea adecuado a las competencias que se pretenden desarrollar en el grado de Psicología y otros grados afines. En este caso, donde si bien se trabaja con todos los modelos didácticos propuestos por De Miguel (2006) en los cursos más elevados se adoptan los Modelos centrados sobre la Práctica y sobre Proyectos, que se consideran más apropiados para el desarrollo de competencias en los niveles más altos de la *Pirámide de Miller* (Fornells, 2009).

Los *métodos de evaluación* utilizados tradicionalmente no son suficientes ni están adaptados a las exigencias de los nuevos objetivos del EEES. Una de las estrategias metodológicas más valiosas de cara a la evaluación orientada al aprendizaje (EOA) es el *trabajo en pequeño grupo*. Esta metodología permite el desarrollo de algunas de las competencias transversales más relevantes (González y Wagenaar, 2003) como son la *Capacidad de organización y planificación*, la *Capacidad para trabajar en equipo*, la *Capacidad de comunicación oral y escrita*, el *Razonamiento crítico*, la *Motivación por la calidad*, el *pensamiento creativo*, la *Responsabilidad* y la *Capacidad para obtener información* (Bryan, 2006; De Miguel, 2006; Headfield, 2007; Rué, 2009).

Por otra parte, consideramos que la utilización de las nuevas estrategias, recursos y métodos de aprendizaje tienen como resultado una mayor autonomía y motivación por parte de los alumnos. En este nuevo contexto *más democrático* (López, 2006) se plantea la inclusión de los propios alumnos como evaluadores dentro del proceso. No se trata de entrenar su habilidad como jueces, sino de aprender a dirigir y controlar los procesos y estrategias de aprendizaje, de forma que la evaluación pase a ser formativa. La autoevaluación y la evaluación entre iguales son algunas de las fórmulas que progresivamente se van incorporando en la enseñanza universitaria, el contexto así lo requiere, de manera que pensamos es básico aportar las herramientas necesarias para su viabilidad, y para que realmente la evaluación tenga un fin educativo y autorregulador.

El objeto de la evaluación son las competencias, así pues, el reto que hemos asumido en nuestro estudio, es el diseño de una escala objetiva, diseñada por los propios alumnos, para su valoración. Realizamos la evaluación de los indicadores de dominio de las competencias seleccionadas (descritos y adaptados por los expertos) desde la perspectiva de los alumnos.

Nos hemos planteado tres objetivos fundamentales: comprobar el nivel de adecuación de los indicadores para la evaluación de las competencias transversales, comprobar el grado de importancia de cada uno de ellos para la evaluación de dichas competencias, y finalmente, y tras observar el grado de



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

concordancia entre ambos criterios, depurar el cuestionario inicial.

Método

Diseño. Hemos seguido la metodología correspondiente al diseño de un instrumento de medida, concretamente de una escala de valoración. Hemos definido operativamente los constructos a valorar, las competencias a partir de sus indicadores, y hemos optado por la escala de valoración, una escala de 5 puntos. Una vez diseñada la escala, la hemos sometido a evaluación por parte de un grupo de alumnos. En función de los resultados obtenidos, se construyó la escala definitiva para la evaluación de competencias transversales.

Participantes. Se estableció como criterio de selección de los participantes, que fueran alumnos de los últimos cursos para que hubieran adquirido la formación en las competencias cuya evaluación iban a realizar. Además, consideramos que este tipo de evaluación, basada en proyectos, se ha de llevar a cabo cuando los alumnos han adquirido conocimientos sólidos y habilidades básicas en todas aquellas materias que requiere el ejercicio de la profesión.

Los participantes han sido 95 alumnos de 5º curso de Psicología de la UPSA, matriculados en la asignatura *Memoria humana aplicada*, asignatura plenamente adaptada a los nuevos métodos y modalidades de enseñanza-aprendizaje que propugna el EEES. En esta asignatura, los alumnos, como tarea de evaluación, deben realizar en pequeño grupo la réplica de una investigación modelo trabajada en la asignatura o la elaboración de un proyecto de investigación propio relacionado con el tema. Este tipo de trabajos requieren una amplia formación incluso en otras materias afines, que podríamos situar en el tercero o en el cuarto nivel de la *Pirámide de Miller* (1990), donde el alumno *demuestra* que es capaz de hacer -réplica de un proyecto de investigación- o *hace* -proyecto de investigación-. En ambos casos, se ha de presentar un informe escrito y se ha de realizar la exposición oral del proyecto, que se graba en video para su posterior visionado, análisis y autoevaluación.

Criterios e instrumentos de evaluación. Hemos evaluado los Indicadores de dominio de 8 competencias transversales seleccionadas por los jueces expertos como aquellas más relevantes y que mejor responden al perfil profesional del Grado de Psicología según los estudios realizados por Freixa (2005) en el Libro Blanco de Psicología, y por Gonzalez y Wagenaar en el Proyecto Tuning (2003). Las competencias seleccionadas para nuestro fueron: dos instrumentales, dos personales, dos sistémicas, y dos pertenecientes al grupo de otras competencias. Para la evaluación de cada una de las competencias, incluimos cuatro indicadores, que presentamos en la tabla I.

TABLA 1. Competencias transversales y sus correspondientes indicadores.

COMPETENCIAS		INDICADORES
INSTRUMENTAL	Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua materna (COE)	<ul style="list-style-type: none">- Expresa sus ideas de forma estructurada e inteligible.- Transmite información relevante.- Transmite convicción y seguridad en el discurso.- Con su argumentación genera el diálogo y la persuasión de la audiencia
	Capacidad de organización y planificación (OP)	<ul style="list-style-type: none">- Organiza y analiza los recursos materiales de forma eficaz- Prioriza y adapta los recursos materiales en función del trabajo a realizar.- Distribuye el trabajo en diferentes fases de ejecución hasta completar la tarea.- Plantea los resultados de forma coherente, ordenada y estructurada.
PERSONALES	Capacidad para trabajar en equipo (TE)	<ul style="list-style-type: none">- Recoge información pertinente y aporta ideas de calidad al grupo.- Escucha y respeta las aportaciones del resto de los componentes del grupo.- Argumenta y defiende sus ideas con claridad ante los demás miembros del grupo.- Se adapta a las decisiones del grupo y se reconoce responsable de los resultados del mismo.
	Capacidad de razonamiento creativo (RC)	<ul style="list-style-type: none">- Se plantea la situación de forma correcta- Analiza y reflexiona sobre la situación- Se crea una opinión propia y bien fundamentada.- Realiza una argumentación clara y comprensible de su propia opinión.
SISTÉMICAS	Motivación por la calidad (MC)	<ul style="list-style-type: none">- Selecciona y utiliza recursos y fuentes de información actualizadas y de calidad.- Tiene una actitud crítica hacia su propio trabajo.- Muestra interés por ampliar los contenidos programados.- Muestra interés por la mejora de los resultados de su propio trabajo.
	Capacidad de pensamiento creativo (PC)	<ul style="list-style-type: none">- Define nuevas ideas para un objeto o fenómeno- Realiza asociaciones para el desarrollo de nuevas ideas.- Transforma lo conocido y ofrece respuestas variadas y originales a las diferentes situaciones.- Combina objetos, conceptos o fenómenos para crear otros nuevos.
OTRAS	Capacidad para asumir responsabilidades (AR)	<ul style="list-style-type: none">- Se plantea el problema o la situación de forma objetiva- Elabora un plan de acción coherente- Anticipa los resultados y consecuencias de su plan de acción.- Toma la decisión y acepta las consecuencias que conlleva
	Capacidad para obtener información (OI)	<ul style="list-style-type: none">- Delimita el problema para poder recoger la información relevante.- Selecciona las principales fuentes de información.- Toma la información más importante y la organiza coherentemente- Integra la nueva información en los conocimientos ya existentes.



ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS EN EL MARCO DEL EEES

Los criterios y los instrumentos de evaluación han sido dos:

- el nivel de adecuación (EAC) de cada uno de los indicadores para la evaluación de cada competencia. El instrumento utilizado ha sido una escala tipo likert de 1 a 5 donde se puntuaba con 1 a los indicadores nada adecuados y con 5 a los que se consideran con máxima adecuación para la evaluación de esa competencia,

- y el grado de importancia (EVC) de cada uno de los indicadores para la evaluación de cada competencia. El instrumento utilizado ha sido una escala ordinal, en la que se fuerza a los evaluadores a asignar un orden de 1 a 4 a los indicadores de cada una de las competencias.

Para la recogida de datos, se elaboró una *ficha de evaluación* para cada uno de los criterios de valoración: grado de adecuación -*Escala de Adecuación para la medida de la competencia (EAC)*- y grado de importancia - *Escala de Valoración del grado de importancia para la medida de la Competencia (EVC)*-. En la elaboración de estas fichas de evaluación, nos basamos en las investigaciones sobre competencias llevadas a cabo por la Universidad de Deusto y las realizadas bajo su tutela en la propia Escuela Universitaria de Profesorado "Luis Vives" de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Procedimiento. Una vez revisada la bibliografía pertinente, nos planteamos la elaboración de unas primeras escalas de valoración con aquellas competencias transversales más relevantes y la definición de unos indicadores que permitiesen establecer el grado o nivel de consecución y desarrollo de cada una de ellas. Depuramos esta escala, seleccionando los indicadores de competencia más idóneos para evaluar las competencias transversales propuestas y realizar una distribución de los mismos en función del nivel de dominio de cada competencia.

Los alumnos tenían que cumplimentar las fichas de evaluación al final del período lectivo, después de la exposición de los trabajos de investigación realizados en las prácticas de esta materia, lo que implica que los alumnos ya han adquirido las competencias que debían evaluar. La cumplimentación de las fichas se realizaba en dos sesiones. En la primera, cumplimentaban la Escala de Adecuación para la medida de la Competencia (EAC), y en la segunda, la Escala de Valoración del grado de importancia para la medida de la Competencia (EVC). Entre las dos sesiones transcurría un mes, de forma que no incidiera una evaluación sobre la otra. En ambas sesiones, se explicaba a los alumnos los objetivos de la investigación, y se les pedía, a los que voluntariamente quisieran participar, que rellenaran la ficha correspondiente. Se insistió en que el objeto de su valoración eran los indicadores de las competencias, no los trabajos presentados por los compañeros.

Análisis estadístico. Para el análisis de las diferencias en el grado de adecuación y de importancia de los diferentes indicadores para evaluación de las diferentes competencias utilizamos técnicas del Modelo Estructural o de Efectos. En el caso de la Escala de Adecuación para la medida de la competencia (EAC) utilizamos ANOVAS de medidas repetidas; en el caso de la Escala de Valoración del grado de importancia para la medida de la Competencia (EVC) utilizamos la prueba no paramétrica de Friedman. En aquellos casos en que encontramos efectos significativos, y con el fin de comprobar entre qué indicadores se encuentran las diferencias significativas, realizamos las pruebas a posteriori con el ajuste de Bonferroni.

RESULTADOS

La primera hipótesis que nos planteamos fue comprobar que existían diferencias entre los indicadores de cada competencia en cuanto al nivel de adecuación para la evaluación de las competencias correspondientes. Los resultados así lo han demostrado, en 5 de las 8 competencias encontramos diferencias significativas entre sus indicadores. Dichas competencias son: *Comunicación oral y escrita* (COE) [F (3,246) = 21,615, $p = ,0001$, $\eta^2 = ,21$]; *Capacidad para trabajar en equipo* (TE) [F (3,249) = 5,514, $p = ,001$, $\eta^2 = ,062$]; *Motivación por la calidad* (MC) [F (3,249) = 7,852, $p = ,0001$, $\eta^2 = ,086$]; *Razonamiento crítico* (RC) [F (3,249) = 4,425, $p = ,006$, $\eta^2 = ,051$] y *Capacidad para asumir responsabilidades* (AR) [F(3,249)=18,918, $p = ,0001$, $\eta^2 = ,186$].



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

Sin embargo, en los indicadores de las competencias restantes no encontramos diferencias significativas entre sus indicadores: Capacidad para pensar de forma creativa (PC), Capacidad de organización y planificación (OP) y Capacidad para obtener información efectiva (OI).

También hemos encontrado diferencias en la valoración del grado de adecuación de las competencias (no ya de los indicadores) para evaluar una actividad de enseñanza /aprendizaje [$F(7,581) = 20,00$, $p = ,0001$, $\eta^2 = ,194$], siendo las competencias más adecuadas para la evaluación de este tipo de tareas las de *Trabajo en Equipo (TE)*, *Motivación por la Calidad (MC)* y *Capacidad para Obtener Información (OI)*; por el contrario, las menos relevantes son las de *Comunicación Oral y Escrita (COE)* y *Pensamiento Creativo (PC)* (Figura 1).

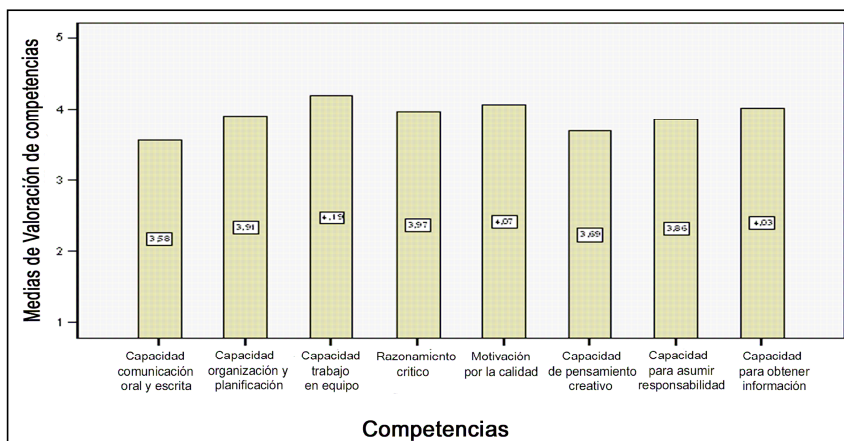


FIGURA 1. Medias de los indicadores de competencias.

Paralelamente a la hipótesis anterior, y en relación con la segunda escala, nos planteamos comprobar que también existían diferencias entre los indicadores en relación con el grado de importancia en la evaluación de cada una de las competencias. Efectivamente, en 6 de las 8 competencias encontramos diferencias significativas entre sus indicadores. Dichas competencias son: *Comunicación oral y escrita (COE)* [$F = 32,19$, $p = ,0001$]; *Capacidad para trabajar en equipo (TE)* [$F = 29,400$, $p = ,0001$]; *Motivación por la calidad (MC)* [$F = 24,995$, $p = ,0001$]; *Razonamiento crítico (RC)* [$F = 16,694$, $p = ,001$]; *Capacidad para asumir responsabilidades (AR)* [$F = 36,501$, $p = ,0001$] y *Capacidad para obtener información efectiva (OI)* [$F = 45,657$, $p = ,0001$].

En 2 de las competencias no encontramos diferencias significativas entre sus indicadores: *Capacidad para pensar de forma creativa (PC)* y *Capacidad de organización y planificación (OP)*. Respecto al grado de concordancia entre los criterios de adecuación e importancia de los indicadores de competencia, los resultados indican un alto grado de acuerdo en las valoraciones de los distintos indicadores, aquellos que eran valorados como más adecuados también eran valorados como más importantes (Figura 2).



ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS EN EL MARCO DEL EEES

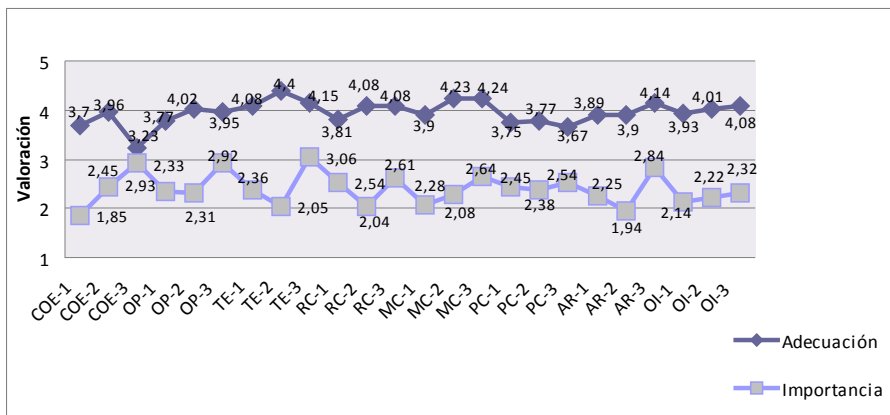


FIGURA 2. Valoración media de cada uno de los indicadores de competencia en las escalas de Adecuación y de Importancia

En las competencias donde no había un acuerdo entre ambos criterio comprobamos los resultados de ambas escalas y seleccionamos aquellos indicadores que obtuvieran las puntuaciones más elevadas en la escala de adecuación, y que ocuparan los primeros puestos en grado de importancia.

Estos resultados son los que nos han permitido elaborar la escala de evaluación definitiva, donde hemos seleccionado los tres indicadores de cada competencia mejor valorados en ambas escalas, a juicio de los propios alumnos, para el diseño de la ficha de evaluación de competencias transversales definitiva, aplicable al desempeño de tareas de enseñanza-aprendizaje (Anexo I).

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

La literatura ha focalizado básicamente en tres de los pilares del EEES (sistema, universidad y docentes) la necesidad y oportunidad del cambio, sin embargo son más escasos, los que han enfatizado el papel de los alumnos en este proceso. En este sentido consideramos que este trabajo puede constituir una herramienta innovadora y necesaria para globalizar la apuesta del proceso de convergencia, dado el papel imprescindible que también tienen los alumnos en el éxito del proceso de Bolonia (Cabaco, 2007; González y Raposo, 2009; López, 2000; Rodríguez, 1998).

Coincidente con el objetivo general de esta investigación el proyecto Tunning (González y Wanegaar, 2003) ha desarrollado la descripción de las competencias en base a unos indicadores de dominio para facilitar la conexión de las tareas de aprendizaje con la correspondiente evaluación. De la misma forma que se planteado en nuestra investigación, su foco de interés ha sido el ámbito de las competencias transversales. Posteriormente en un trabajo de este mismo grupo de la Universidad de Deusto (Villa y Pobrete, 2007), han realizado ya una concreción del modelo con una propuesta para la evaluación de estas competencias. En base a esta modelización hemos sintetizado la definición de cada uno de los indicadores, o su redefinición en algunas de las competencias, para clarificar su utilización por evaluadores iguales no expertos, es decir, que no están familiarizados con esta dimensión del proceso enseñanza-aprendizaje.

Dado que, como hemos señalado en la justificación de los objetivos, era imprescindible conocer el nivel de adecuación y el grado de importancia de los indicadores para la medida de las competencias seleccionadas, los resultados encontrados permiten avanzar en la concreción operativa del EEES (Artismuño, 2004; González y Raposo, 2009). La confirmación de las hipótesis planteadas que no todos los indicadores muestran el mismo grado de adecuación, ni de importancia para la evaluación de cada una de las competencias y que en algunos de los indicadores considerados existe un alto grado de con-



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

cordancia entre ambos criterios, permite avanzar en uno de los parámetros señalados por los expertos en el cambio de modelo propugnados por Bolonia (Argudin, 2001; Benito y Cruz, 2005; Biggs, 2006; Carless y Mok, 2006; López, 2007; Ramírez y Santander, 2003).

Específicamente esta confirmación de las hipótesis revela, en primer lugar, que es posible evaluar las competencias transversales en función de determinados niveles de dominio competencial. Además, una evaluación competencial sensible debe ser discriminativa y por tanto arrojar diferencias en cuanto a la importancia atribuida a los indicadores que la definen. Nuestros resultados lo confirman en algunas de las competencias, lo que permite establecer una escala de orden de importancia. Lógicamente, y por derivación de las dos hipótesis anteriores, algunos de los indicadores mostrarán un alto grado de concordancia entre ambos criterios (adecuación para la medida de la competencia -EAC- y grado de importancia en la evaluación -EVC-), lo que ha permitido depurar y consensuar con los alumnos una escala de valoración de competencias transversales.

Respecto a la valoración atribuida a las diferentes competencias nuestros resultados son claramente coincidentes con los propugnados por De Miguel, 2006; Escribano, 1995; Johnson y cols., 1999; Pozo, 2009; Rué, 2009; Villa y Poblete, 2007, quienes consideran como competencias más adecuadas para evaluar el trabajo en pequeño grupo las de *Trabajo en Equipo (TE)*, *Motivación por la Calidad (MC)* y *Capacidad para Obtener Información (OI)*.

Expondremos a continuación las conclusiones que de forma más concreta se derivan del presente trabajo de investigación.

En primer lugar, se confirma parcialmente la hipótesis de que no todos los indicadores muestran el mismo grado de adecuación para la evaluación de cada una de las competencias. Puesto que a juicio de los alumnos en cinco de las ocho competencias seleccionadas encontramos que determinados indicadores son más adecuados para la medida de éstas, asumimos dichas diferencias y presentamos como más relevantes y adecuados para su evaluación las que aparecen en la tabla II.

En las tres competencias en que no hemos encontrado diferencias significativas entre sus indicadores (*Capacidad de organización y planificación (OP)*, *Pensamiento creativo (PC)* y *Obtención de información (OI)*), también presentamos aquellos que han obtenido las puntuaciones más elevadas. Atribuimos esta equivalencia en las puntuaciones al hecho de que estas competencias aluden a etapas de la actividad de enseñanza-aprendizaje que son previas a la exposición, y por tanto son difícilmente objetivables como consecuencia de la valoración de la misma. Lo cual, no resta validez a nuestro protocolo, sino que indica la necesidad de una valoración complementaria y de carácter longitudinal, es decir una evaluación del proceso.

En relación a la segunda hipótesis, que no todos los indicadores muestran el mismo grado de importancia para la evaluación de cada una de las competencias, también se confirma parcialmente, ya que seis de las ocho competencias muestran diferencias significativas en la valoración de sus indicadores. Podemos afirmar que los indicadores que mejor miden las competencias seleccionadas, es decir, los más importantes de cara a su evaluación son los que presentamos en la tabla II.

**ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESDE EL PUNTO DE VISTA
DE LOS ALUMNOS EN EL MARCO DEL EEES**

TABLA II. Indicadores de competencia más valorados en cada una de las escalas

	NIVEL DE ADECUACIÓN	GRADO DE IMPORTANCIA
COE	- Expresa sus ideas de forma estructurada e inteligible - Transmite información relevante	- Expresa sus ideas de forma estructurada e inteligible - Transmite información relevante
OP (No dif. signif.)	- Distribuye el trabajo en diferentes fases de ejecución - Plantea los resultados de forma coherente, ordenada y estructurada	- Distribuye el trabajo en diferentes fases de ejecución - Organiza y analiza los recursos materiales de forma eficaz.
TE	- Escucha y respeta las aportaciones del grupo - Se adapta y asume las decisiones del grupo - Argumenta y defiende sus ideas con claridad	- Recoge información pertinente y aporta ideas - Escucha y respeta las aportaciones del grupo
RC	- Se crea una opinión propia y bien fundamentada - Analiza y reflexiona sobre la situación	- Analiza y reflexiona sobre la situación - Se plantea la situación de forma correcta
MC	- Muestra interés por la mejora de los resultados de su propio trabajo - Tiene una actitud crítica hacia su propio trabajo	- Selecciona y utiliza recursos y fuentes de información de calidad - Tiene una actitud crítica hacia su propio trabajo
PC (No dif. signif.)	- Realiza asociaciones para el desarrollo de nuevas ideas - Define nuevas ideas para un objeto o fenómeno	- Realiza asociaciones para el desarrollo de nuevas ideas - Define nuevas ideas para un objeto o fenómeno
AR	- Toma la decisión y acepta las consecuencias que conlleva - Elabora un plan de acción coherente - Se plantea la situación de forma objetiva	- Elabora un plan de acción coherente - Se plantea la situación de forma objetiva
OI	- Toma la información más importante y la organiza coherentemente - Integra la nueva información en los conocimientos ya existentes (no dif. Signif)	- Delimita el problema para poder recoger la información relevante - Selecciona las principales fuentes de información

Al igual que en la hipótesis anterior, referida a la adecuación de los indicadores, encontramos que en dos de las mismas competencias (*Capacidad de organización y planificación, y Capacidad para pensar de forma creativa y desarrollar nuevas ideas y conceptos*) no existen diferencias significativas en cuanto al promedio de órdenes entre ninguno de los cuatro indicadores, no obstante hemos incorporado aquellos que ocupan los primeros órdenes de importancia. Lo que a nuestro juicio reflejan estos resultados es que en las dos competencias aludidas la percepción del grado de importancia atribuida es mucho más dimensional por lo que todos los indicadores reflejan algún componente del desempeño de la misma.

La tercera hipótesis también se confirma, existe un alto grado de concordancia entre ambos criterio en los indicadores considerados, lo que demuestra la consistencia de los mismos. Como hemos comentado en el apartado precedente de exposición de los resultados, existe una importante coincidencia en la selección de los indicadores en función de ambos criterios. También hemos observado que cuando encontramos diferencias en ambas valoraciones estas son mínimas, y que generalmente cuando no existe acuerdo en uno de los indicadores como más relevante en una de las medidas (EAC o EVC), suele, o bien aparecer en tercer lugar, de forma que casi alcanza el nivel de alta relevancia, o bien encontramos que en esa medida las diferencias no eran significativas.

Valorando estos resultados, y fundamentalmente la gran cantidad de información que dichos indicadores de nivel de dominio aportarían a la evaluación, es por lo que decidimos seleccionar también estos indicadores para la elaboración final de la escala de valoración para la evaluación de competencias transversales en educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argudin, Y. (2001) Educación Basada en Competencias. *Revista de educación Nueva Época*, 19. Consultado el 12-9-08, de <http://educar.jalisco.gob.mx/19/argudin.html>
- Artismuño, A. (2004). *Las competencias en educación superior: ¿demonio u oportunidad?* En ponencia presentada en el III congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación". Girona, Julio 2004, de <http://www.upf.edu/Bolonia/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y CICLO VITAL

- Bryan, C. (2006). Developing group learning through assessment. En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*. (pp. 150-157). New York: Routledge.
- Cabaco, A.S. (2006). Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: camino de Londres 2007. *Foro de Educación*, 7-8, 119-129.
- Cabaco, A.S. (2007). El silencio de los corderos: paralelismos psicológicos de los universitarios ante el reto de la convergencia. *Naturaleza y Gracia*, 1-3, 817-833.
- Cabaco, A.S. y Valverde, J. (2008). Innovación docente e institucional en el EEES: El mapa conceptual como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje. En A. Jiménez Eguizábal (Dir.), *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 285-305). Madrid: Dykinson.
- Carless, D.J. y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: Principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- De Miguel, M. (Dir), 2006. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 89-102.
- Freixa, M. (2005), Borrador Libro Blanco ANECA, Conf. Decanos, 2005. Conocimientos básicos y específicos relacionados con la formación en Psicología. Consultado el 2-2-09 en www.um.es/facpsi/Europa/nosotros/competencias/CompetenciasPsicologia0405.pdf
- Fornells, J.M. (2009). *La evaluación en Educación Médica*. Medwave, (IX), 1. Consultado el 2-6-09, de <http://www.mednet.cl/link.cgi/Medwave/Temas/3702>
- González, J. y Wagenaar, R. (Codos) (2003). *Tuning Educational structures in Europe. Informe fase final uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M. y Raposo, M. (2009). Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de Convergencia Europea. *Revista de Educación*, 349, 361-390.
- Headfield, M. (2007). Evaluación en grupo para fomentar el aprendizaje de calidad. En S. Brown & A. Glasner (Eds). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (pp. 155-167). Madrid: Narcea.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- López Pastor, V.M. (2000). *La evaluación compartida: descripción de experiencias en Educación Física*. Proyecto Editorial "Cooperación Educativa". Colección "Cuadernos de Cooperación Educativa". Morón de la Frontera. Sevilla: Ed. MCEP.
- López Pastor, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 93-119.
- López, M.C. (Coord.)(2007). Evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad y su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- López Pastor, V.M. (Coord.)(2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skill/competence/ performance. *Academic Medicine*, 65, S63-S67.
- Poblete, M. (2007). *Evaluación de competencias en educación superior*. Seminario: evaluación de competencias. Chile. Pucón.
- Pozo, J.I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje. En J.I. Pozo (Dir.), *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias* (pp. 70-80). Madrid: Morata.
- Ramírez, J. y Santander, E. (2003). *Instrumentos de evaluación a través de competencias*. Consultado el 24 de noviembre de 2007, de <http://www.pizarron.cl/TesisEvaluacionPDFVF.pdf>



ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS EN EL MARCO DEL EEES

Rodríguez, G. (Coord.)(1998). La evaluación desde la perspectiva del alumnado universitario: Propuestas para la mejora. *Revista de Enseñanza Universitaria* (Número Extraordinario), 223-234.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.

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

Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

ANEXO I

FICHAS DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS	
PUNTUACIÓN: NADA 1 POCO 2 SUFICIENTE 3 BASTANTE 4 MUCHO 5	
CAPACIDAD DE ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN.	
Indicadores	Puntuación
Organizan y analizan los recursos materiales de forma eficaz.	1 2 3 4 5
Distribuyen el trabajo en diferentes fases de ejecución hasta completar la tarea.	1 2 3 4 5
Plantean los resultados de forma coherente, ordenada y estructurada.	1 2 3 4 5
CAPACIDAD PARA TRABAJAR EN EQUIPO Y COLABORAR EFICAZMENTE CON OTROS.	
Indicadores	Puntuación
Recogen información pertinente y aportan ideas de calidad al grupo.	1 2 3 4 5
Escuchan y respetan las aportaciones del resto de los componentes del grupo.	1 2 3 4 5
Asumen las decisiones del grupo y se reconocen responsable de los resultados del mismo.	1 2 3 4 5
C.O.E. EN LENGUA MATERNA	
Indicadores	Puntuación
Expresan sus ideas de forma estructurada e inteligible.	1 2 3 4 5
Transmiten información relevante.	1 2 3 4 5
Con su argumentación generan el diálogo y la persuasión de la audiencia.	1 2 3 4 5
RAZONAMIENTO CRÍTICO.	
Indicadores	Puntuación
Se plantean la situación de forma correcta.	1 2 3 4 5
Analizan y reflexionan sobre la situación.	1 2 3 4 5
Se crean una opinión propia y bien fundamentada.	1 2 3 4 5
MOTIVACIÓN POR LA CALIDAD.	
Indicadores	Puntuación
Seleccionan y utilizan recursos y fuentes de información actualizadas y de calidad.	1 2 3 4 5
Tienen una actitud crítica hacia su propio trabajo.	1 2 3 4 5
Muestran interés por la mejora de los resultados de su propio trabajo.	1 2 3 4 5
CAPACIDAD PARA PENSAR DE FORMA CREATIVA Y DESARROLLAR NUEVAS IDEAS Y CONCEPTOS.	
Indicadores	Puntuación
Hacen propuestas novedosas para el desarrollo de un tema.	1 2 3 4 5
Realizan asociaciones entre los diferentes aspectos de un tema para el desarrollo de nuevas ideas.	1 2 3 4 5
Ofrecen visiones variadas y originales en relación con un tema.	1 2 3 4 5
CAPACIDAD PARA ASUMIR RESPONSABILIDADES.	
Indicadores	Puntuación
Se plantean el problema o la situación de forma objetiva.	1 2 3 4 5
Elaboran un plan de acción coherente.	1 2 3 4 5
Toman la decisión y aceptan las consecuencias que conlleva.	1 2 3 4 5
CAPACIDAD PARA OBTENER INFORMACIÓN DE FORMA EFECTIVA A PARTIR DE LIBROS, REVISTAS ESPECIALIZADAS Y OTRA DOCUMENTACIÓN.	
Indicadores	Puntuación
Delimitan el problema para poder recoger la información relevante.	1 2 3 4 5
Seleccionan las principales fuentes de información.	1 2 3 4 5
Toman la información más importante y la organizan coherentemente.	1 2 3 4 5

Fecha de recepción: 25 de febrero 2010

Fecha de admisión: 19 de marzo 2010