

Cómo citar este artículo:

Jorge Luis Gómez Vallecillo y Ricardo Tejeiro Salguero. “Autoevaluación de competencias y resultados en titulaciones de Grado el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio piloto”. *Almoraima: Revista de Estudios Campogibraltares*, 44. Algeciras. Instituto de Estudios Campogibraltares.

AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y RESULTADOS EN TITULACIONES DE GRADO EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO PILOTO

Dr. Jorge Luis Gómez Vallecillo. Dep. de Psicología, Universidad de Cádiz.

Dr. Ricardo Tejeiro Salguero. Dep. de Psicología, Universidad de Cádiz.

RESUMEN

Se presentan los resultados de las primeras tres fases de un total de seis que se desarrollarán a lo largo de dos cursos académicos en la Universidad de Cádiz con el objeto de diseñar un instrumento que permita facilitar los procesos de evaluación y, sobre todo, autoevaluación de resultados del aprendizaje y adquisición de competencias en el desarrollo de la educación en el EEES. Hasta el momento, se ha llevado a cabo la exploración y elección de las variables a incluir y relacionar en el inventario, selección de indicadores, preguntas y respuestas a incorporar en el mismo y agruparlas por dimensiones. La primera versión del instrumento ha sido utilizada durante un cuatrimestre por 545 alumnos tanto del Campo de Gibraltar como de la Bahía de Cádiz (69% mujeres y 21% varones) de 8 asignaturas diferentes, de 3 titulaciones distintas de grado. Los resultados obtenidos incluyen una valoración positiva tanto de alumnos como de profesores, no obstante, hay cuestiones pendientes que resolver referentes a la importancia de algunos ítems, el protocolo de aplicación y la inversión de tiempo requerido para completar el instrumento, así como comentarios relacionados con algunos ítems confusos que aconsejan una revisión.

Palabras Clave: inventario, autoevaluación, aprendizaje, competencias, universidad.

ABSTRACT

This article presents the results of the first three phases (out of six) of a project to be developed during two school years in Universidad de Cadiz. This project aims at designing an instrument for the assessment and, particularly, self-assessment of learning results and competences within the European Space for Higher Education. Up to this point, the variables to be included in the inventory have been explored and selected, and the indicators, questions and answers to be included have been selected and grouped by dimensions. The first version of the instrument has been used during a four-month period by 545 students, both from Campo de Gibraltar and Bahía de Cadiz areas (69% female and 21% male) who followed 8 different courses in 3 different graduate studies. The results include a positive appraisal from both students and professors, although some questions are still to be solved regarding the importance of several items, the application procedure and the amount of time that is required to fulfill the questionnaire, as well as some comments regarding some confusing items that should be reworded.

Keywords: inventory, self-assessment, learning, competences, university.

1. INTRODUCCIÓN

La progresiva implantación de las nuevas directrices de la Europa comunitaria, que obligan a la utilización de nuevos paradigmas de interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha abierto un nuevo panorama en la universidad española. Los últimos cambios producidos por la progresiva implantación de los acuerdos de Bolonia generan una cierta preocupación sobre la manera de adecuar los contenidos académicos a las nuevas exigencias. Posiblemente el aspecto que más controversia ha generado es la conversión en términos de competencias de los contenidos académicos.

La literatura sobre la mejora en la adquisición de los aprendizajes en el ámbito de la educación superior destaca la importancia de la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Uno de los objetivos de aprendizaje de la educación superior es ayudar a los estudiantes a desarrollar al máximo sus propias habilidades y capacidades (Whiteley, 1995). Por este motivo, se pide con creciente insistencia a los jóvenes que asuman la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje incluyendo la evaluación del mismo.

La autoevaluación incentiva el análisis del producto y permite al estudiante el incremento de su nivel de aprendizaje al detectar sus puntos fuertes y débiles (Murphy, 1992) y permite una mayor democratización de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, fomenta la autonomía y la autorregulación como bases del aprendizaje y de la competencia profesional (Boud 1989; Dochy, Segers y Sluijsmans 1999) y facilita al alumno el seguimiento, dirección y regulación de sus conductas de adquisición de información, ampliación de habilidades y automejora (Paris y Paris, 2001), constituyendo con ello un elemento fundamental para el aprendizaje efectivo tanto durante el periodo universitario como con posterioridad (Taras, 2001).

La autoevaluación y la metacognición van además estrechamente unidas, ya que el objetivo último de la autoevaluación es que el alumno aprenda a controlar su proceso de aprendizaje, incrementando asimismo su autonomía y motivación intrínseca. La autoevaluación favorece el control sobre las propias actividades cognitivas: los estudiantes deben llegar a entender cuáles son las estrategias que deben utilizar en cada tarea, y cuándo y cómo deben utilizarlas (Brookhart, 2001), así como qué información es irrelevante y deben, por tanto, dejar de lado (Quin y Reid, 2003).

Quedando clara pues la importancia de la autoevaluación, sorprenden dos hechos. Por un lado, el poco uso que se hace de la misma a nivel universitario. Por otro, el escaso (y heterogéneo) número de estudios en nuestro país relacionados con la validez de la autoevaluación, sin que exista ningún instrumento común para la misma. Con el

presente proyecto pretendemos llenar ese vacío dando un paso en el diseño y creación de un instrumento que pueda ser utilizado por alumnado y profesorado en distintas asignaturas y carreras.

El presente estudio forma parte de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente (código PI2_12_007) avalado y financiado por la Universidad de Cádiz. Está previsto que el proyecto se lleve a cabo en dos cursos lectivos, de los cuales se está en el primero en el momento de la presente comunicación. Las fases previstas, de las cuales las 2 primeras se han completado y la tercera está en curso, son las siguientes:

FASE 1. Debatir acerca de los ejes, los saberes, las categorías, las competencias, los indicadores y los criterios a incluir en él inventario.

FASE 2. Selección de las clasificaciones posibles, inclusión y descarte.

FASE 3. Aplicación de la primera versión del cuestionario a los alumnos de distintos títulos de grado en distintos Campus de la Universidad de Cádiz.

FASE 4. Modificación y readaptación del instrumento en base a la información obtenida en las fases anteriores, lo que puede conllevar la inclusión, eliminación, modificación o revisión de alguno o varios de los componentes incluidos en el actual diseño del inventario.

FASE 5. Aplicación de la nueva versión a nuevos alumnos, con la participación de otras universidades.

FASE 6. Nuevos análisis cuantitativos y cualitativos. Diseño final para uso generalizado.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

En las primeras fases de este estudio participan seis profesores de dos departamentos distintos (cuatro de Psicología y dos de Organización de la Empresa) y 545 alumnos de ocho asignaturas distintas, impartidas en tres titulaciones de Grado diferentes (Relaciones Laborales, Trabajo Social y Educación Primaria), en tres Campus Universitario (Puerto Real, Jerez y Algeciras) de la Universidad de Cádiz.

Los datos se analizaron con el programa SPSS, versión 18. A partir del tratamiento de datos es posible obtener: (a) un perfil competencial individualizado para cada alumno participante (medidas de autoevaluación), que (b) incluye la puntuación media en cada una de las competencias analizadas y (c) la puntuación específica para cada uno de los indicadores. Igualmente es posible obtener (d) la puntuación referida al grado de importancia adjudicado a cada indicador o rúbrica y (e) puntuación media de la importancia concedida de cada una de las competencias.

2.2 Procedimiento

El objetivo de partida es la construcción de un instrumento de recogida de datos que facilite la autoevaluación del estudiante (sea cual sea su materia de estudio) y le ayude a formalizar una visión objetiva de cuáles son las competencias generales que debe adquirir, sobre todo, a lo largo del primer ciclo de los estudios de grado, promoviendo de esta forma una autorreflexión que permita producir los cambios necesarios en sus proceso de aprendizaje.

Para ello se llevó a cabo una revisión de la literatura en torno a instrumentos de autoevaluación, incluyendo algunos utilizados en Ingeniería (Valero y Díaz, 2003), para Contabilidad Financiera y Analítica (Martí y Orgaz, 2011),

Informática (Losada y Carrascosa, 2005), Derecho (Delgado y Oliver, 2009), entornos virtuales y TIC's (Ibabe y Jaureguizar, 2007), Psicología (Gimeno y Gallego, 2007), y para profesionales de la docencia universitaria (Proyecto FORCOM del MEC, 2006). Algunos de estos instrumentos estaban bien diseñados, siguiendo los fundamentos pedagógicos establecidos en la taxonomía de Bloom (Hernan, 2005), pero servían exclusivamente al reducido número de alumnos matriculados en la asignatura correspondiente. Con un planteamiento más ambicioso (por cuanto pretendemos una mayor generalización), se concluyó la necesidad de realizar un diseño propio.

Tras numerosas reuniones e intercambios de opiniones (con docentes y alumnado de la UCA), se elaboró un listado que incluía 3 tipos de competencias: básicas (trabajar de manera autónoma, planificar/organizar tiempo, expresión oral y escrita, buscar y procesar información, resolver problemas y dudas, tomar decisiones y aprovechar las nuevas tecnologías), cognoscitivas (lectura comprensiva, atención y concentración, análisis y síntesis de contenidos, lectura crítico-reflexiva, retención y memorización, aplicación y/o expresión de conocimientos, redacción de documentos académicos, contestar preguntas de la materia) y sociopersonales (establecer relaciones personales, solucionar conflictos, expresar y recibir críticas, adaptarse al trabajo en grupo, autocontrol emocional). Las competencias básicas fueron concretadas en 8 indicadores, las cognoscitivas en 7 y las sociopersonales en 7.

Los indicadores fueron relacionados en el primer borrador del cuestionario, pidiéndose al alumnado que indicase, mediante una escala subjetiva de cuatro puntos (desde "nunca" hasta "siempre") la frecuencia con que había llevado a cabo cada conducta recogida en los indicadores durante los 30 días anteriores. Además, el alumno debía señalar la importancia que asignaba a cada indicador (en una escala subjetiva de 1 a 4). Para facilitar la sinceridad se insistió en el carácter confidencial del cuestionario, de manera que, aunque se pedía el nombre de la persona que respondía, se eliminaron cuestiones relativas a la edad, sexo, y otras variables de interés, que se pretende sin embargo incluir en la versión definitiva. El texto del primer borrador cuestionario se muestra en el Anexo 1. Con esta redacción se dio por concluida la fase 2.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los 545 cuestionarios repartidos, 415 resultaron útiles para el estudio. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Competencias: medias de la importancia concedida y del nivel desarrollado

Nº Indicador	Importancia	Frecuencia
1	3.71	3.11
2	3.89	2.23
3	3.94	2.77
4	3.45	2.15
5	3.81	2.53
6	3.33	1.97
7	3.58	2.01
8	3.65	3.32
Media competencias básicas	3.67	2.51

9	3.96	3.32
10	3.85	2.31
11	3.92	2.01
12	1.82	1.32
13	2.68	1.98
14	3.41	2.89
15	3.92	2.78
Media competencias cognoscitivas	3.36	2.37
16	2.99	3.89
17	3.12	3.51
18	3.68	2.10
19	3.34	3.34
20	3.23	3.58
21	2.08	3.61
22	2.87	3.53
Media competencias cognoscitivas	3.04	3.36

3.1 Competencias básicas. Un primer dato de interés en relación con las competencias básicas surge de la comprobación de que, aunque el ítem 3 (estudiar adquirir los conocimientos y las habilidades previstas) es el considerado como más importante, el más practicado resulta ser el ítem 8 (el uso de recursos informáticos y nuevas tecnología aplicadas al aprendizaje); este resultado encaja con la actual generación del móvil, internet, facebook y el mundo virtual, lo cual nos lleva a la reflexión de que sería interesante profundizar en el diseño de herramientas y aplicaciones de autoevaluación específicas que aprovechen esta tendencia al uso de las nuevas tecnologías (Ibabe y Jaureguizar, 2007). Por otra parte, el ítem 2 (distribuir las horas de estudio de forma adecuada) es el que obtiene la mayor diferencia entre importancia atribuida y frecuencia de aplicación. ¿Hay forma de ayudar a corregir este déficit desde la posición del docente? Una posibilidad de bajo coste sería dedicar algo de tiempo al diseño de cuestionarios específicos para cada materia (típicos de la evaluación sumativa) y facilitarlos al alumno, con fecha prevista de cumplimentación y/o entrega (Losada y Carrascosa, 2005; Martí y Orgaz, 2011; Valero y Díaz, 2003). Maddalenna Taras (2001), sin embargo, no considera conveniente ofrecer incentivo adicional alguno por la utilización de la autoevaluación, para, de esa forma, convertirla en un elemento potenciador de la motivación intrínseca. De hecho, sus estudios revelan que los estudiantes más motivados hacia la materia de estudio son los que más actividades de autoevaluación realizan (Taras, 2003).

3.2 Competencias cognoscitivas. El indicador al que más importancia se atribuye en este ámbito es el 9 (saber hacer subrayados, esquemas y resúmenes para estudiar la materia). El número 12 (mantener una actitud crítico-reflexiva con los contenidos explicados) es el considerado como menos importante y también el que menos es llevado a cabo; en las entrevistas informales mantenidas con el alumnado, se ha apuntado

como motivo el que consideran que esta conducta tiene escasa repercusión de cara a la adquisición de conocimientos y la obtención de buenas notas, comentario que los autores consideran de cara a la posible revisión de algunos ítems. Por otra parte, el ítem 11 (entender los contenidos del manual o los apuntes) es el que más discrepancia presenta entre importancia y práctica, seguido por el ítem 10 (atender en clase a las explicaciones clarificadoras). El aburrimiento y la complejidad de las clases o de los manuales fueron los motivos aducidos para esta discrepancia. En este sentido, con independencia de la necesidad de promover desde el profesorado la motivación intrínseca en el aula, creemos que este instrumento sirve para que el propio alumnado sea consciente de la necesidad de contribuir activamente a dicha promoción.

3.3 Competencias sociopersonales. Los indicadores que corresponden a estas competencias son los que se perciben como menos importantes pero, paradójicamente, con los más practicados, hasta el punto de ser la única competencia en la que la puntuación en frecuencia (autoevaluación) es superior a la de importancia. Los resultados pueden ser interpretados en relación con un autoconcepto social positivo entre los estudiantes, lo cual resulta de particular interés en los alumnos que participaron en este estudio inicial, cuyas titulaciones (Educación Primaria, Relaciones Laborales y Trabajo Social) les abocan a numerosos intercambios sociales. No obstante, de los contactos informales con el alumnado y con miembros del profesorado de la UCA surgen serias dudas acerca de la relevancia de este tipo de competencias respecto a la calificación final en la asignatura, lo que igualmente será tenido en cuenta por los autores de cara a la versión final del instrumento.

Los contactos informales citados sirvieron además para el intercambio de opiniones acerca de otros aspectos del cuestionario. La relevancia de lo así aportado ha llevado a los autores, además de a proceder a su registro, a plantear la elaboración de una encuesta formal que será incluida en la Fase 4 del estudio. De forma general, estas opiniones apuntan en el sentido de las escasas probabilidades de utilizar este instrumento de forma voluntaria, la preferencia por cuestionarios específicos de contenidos estudiados en la asignatura y la necesidad de aclarar los ítems para una mejor comprensión. También se plantea la recomendación de asociar el uso del inventario con alguna actividad propia de la asignatura; una posibilidad en este sentido es que el alumno rellene el inventario 10 minutos antes de las pruebas voluntarias de evaluación continua, lo que permitiría comparar la auto-evaluación con el resultado obtenido en la hetero-evaluación hecha por el profesor (puntuación). Esta comparación permitiría identificar, si se dieran, tanto las discrepancias entre ambas evaluaciones, como las habilidades asociadas a dicha discrepancia.

A modo de conclusión, los resultados informados revelan la plausibilidad de un instrumento de autoevaluación que se pueda adaptar a muy diferentes asignaturas o materias, lo que ahorraría la necesidad de que cada miembro del profesorado deba diseñar sus propios cuestionarios. Con vistas a las restantes fases del proyecto quedan pendientes de definir diversas cuestiones además de las ya indicadas, como si influyen las variables personales (sexo, tener beca, etc.) en la utilidad y eficacia del instrumento, pautas más óptimas para su aplicación, posibilidades de aprovechamiento por parte del profesor, y otras. Finalmente, el procedimiento de autoevaluación aquí apuntado ha puesto de relieve una utilidad que no se planteaba de principio en este proyecto, como es su uso como fuente de información para la intervención docente. Entre las aportaciones halladas en este sentido se incluye la importancia de la aplicación y funcionalidad de las TICs en la práctica académica diaria, la necesidad de incidir en la mejora de los niveles de atención y motivación extrínseca de los alumnos, para, de esa forma, poder exigir mayores niveles de motivación intrínseca, o la conveniencia de profundizar en la clarificación de las competencias socio-personales y los sistemas de evaluación, valoración y puntuación de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- BROOKHART, Susan M.: “Successful students’ formative and summative use of assessment information”, *Assessment in Education*, 8(2) (2001), pp. 153-169.
- BOUD, David: “The role of self assessment in student grading”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 14(1) (1989), pp. 20–30.
- DELGADO GARCÍA, Ana María y Oliver Cuello, Rafael: “Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo”, *Red-U, Revista de Docencia Universitaria*, 4 (2009).
- DOCHY, Filip, Segers, Mien y Sluijsmans, Dominique M.A.: “The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review”, *Studies in Educational Evaluation*, 24(3) (1999), pp. 331–50.
- GIMENO SANTOS, Mercè y Gallego Matas, Sofía: “La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología”, *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1) (2007), pp. 7-28.
- HERNAN-LOSADA, Isidoro: “Experiencia sobre el diseño y evaluación de una herramienta educativa para POO”, *Simposio Internacional de Informáticas Educativa (SIIIE 2005)*, pp. 107-112.
- IBABE EROSTARBE, Izaskun y Jaure Guizar Albonigamayor, Joana: “Autoevaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2) (2007) pp. 59-75.
- MARTÍ BALLESTER, Carmen Pilar y Orgaz Guerrero, Neus: “El cuestionario como herramienta de autoevaluación en el proceso de aprendizaje de la asignatura Contabilidad Financiera y Analítica”, *Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, 2 (2011), pp. 51-56.
- MURPHY, Jim: “Entrepreneurial Organizations ans Self-evaluation: Learning to Improve Effectiveness through SEER”, *Leadership & Organization Development Journal*, 13 (1992).
- PARIS, Scott G. y Paris, Alison H.: “Classroom applications of research on self-regulated learning”, *Educational Psychologist*, 36(2) (2001), pp. 89–101.
- PROYECTO FORCOM: “Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes”, *Plan Nacional I+D (SEJ2007-67526)*.
- QUINN, Diana y Reid, Ian: “Using innovative online quizzes to assist learning”, *Theory into Practice*, 41(4) (2003), pp. 220.
- TARAS, Magdalena: “To feedback or Not to Feedback in Student Self-assessment”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (5) (2003), pp. 549-565.
- TARAS, Magdalena: “The Use of Tutor Feedback and Student Self-assessment in Summative Assessment Tasks: towards transparency for students and for tutors”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6) (2001), pp. 605-614.
- VALERO-GARCÍA, Miguel y Díaz de Cerio, Luis Manuel, “Evaluación continuada a un coste razonable”, *Actas Simposium Nacional sobre Enseñanza Universitaria de la Informática, Junio 2003*, pp. 149.
- WHITELEY, Tim: “Entreprise in Higher Education- an overview from the Department for Education and Employment”, *Education + Training*, 37 (9) (1995), pp. 4-8.

Anexo 1. Primer borrador del cuestionario de autoevaluación

<p><i>A continuación os presentamos un cuestionario que se ha elaborado con un doble objetivo: por una parte, determinar el nivel desarrollado de tres grupos de competencias en los estudiantes y, por otra, saber la importancia atribuida a cada una de las 21 proposiciones que se plantean. Como podréis observar, hay dos columnas que deben responderse: la primera corresponde a la importancia que deis a la frase presentada referida para la adquisición del aprendizaje y el desarrollo de la competencia, y la segunda, de autoevaluación, a la frecuencia con que lleváis a cabo la afirmación que se expone.</i></p>												
<p><i>Al valorar la importancia, la puntuación mínima corresponde a 1 y la máxima a 4. Para valorar la autoevaluación: (1) Nunca, (2) A veces, (3) Siempre y (4) Casi siempre. Los resultados obtenidos se utilizarán para mejorar la actividad docente, sobre todo en lo referente a la identificación de pautas que ayuden en vuestro autoaprendizaje</i></p>					I m p o r t a n c i a				A u t o e v a l u a c i ó n			
					atribuida							
	1	2	3	4	N	AV	S	CS				
1	<p>He podido y sabido localizar, seleccionar y utilizar provechosamente la información importante de la asignatura</p>											

AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS Y RESULTADOS EN TITULACIONES DE GRADO
EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO PILOTO

Jorge Luis Gómez Vallecillo y Ricardo Tejeiro Salguero

2	He sabido distribuir las horas estudio de forma adecuada para prepararme con antelación las pruebas de evaluación									
3	Al estudiar/trabajar he adquirido los conocimientos y desarrollado las habilidades previstas para mi aprendizaje									
4	He usado correctamente los nuevos términos, expresiones y conceptos explicados en la asignatura									
5	He optimizado el tiempo invertido en buscar documentación / información necesaria para el aprendizaje de la asignatura									
6	He comprobado la eficacia de mi sistema de estudio/trabajo, evaluando mi aprendizaje de forma periódica									
7	Me expreso de forma fluida y clara cuando expongo algo oralmente relacionado con los contenidos de la asignatura									
8	He sabido utilizar los recursos informáticos y las nuevas tecnología para el aprendizaje de la asignatura									
9	He sabido hacer correctamente subrayado, esquemas, resúmenes, etc. para estudiar los contenidos de la materia									
10	He atendido en clase durante las explicaciones y tomado nota de los ejemplos y casos prácticos clarificadores									
11	He entendido todos los contenidos del manual y/o los apuntes facilitados de esta asignatura al leerlos									
12	He mantenido una actitud crítico-reflexiva con los contenidos explicados (no “creerme” sin más todo lo que leo)									
13	He comprendido o realizado la aplicación práctica de los conocimientos teóricos impartidos en esta asignatura									
14	He sabido expresarme por escrito cuando he tenido que explicar alguno de los contenidos de la asignatura									
15	He podido y sabido hacer los trabajos y/o ejercicios correspondientes a esta asignatura									
16	He sabido y podido trabajar cómodamente en grupo con los/las compañeros/as de clase									
17	He sabido y podido comparar o completar el material de estudio con la gente de mi clase									
18	He sabido mantenerme motivado para el estudio de la asignatura									
19	He sabido evitar y/o resolver posibles conflictos con compañeros por cuestiones relativas a la asignatura									
20	He compartido con los/las compañeros/as el material de que dispongo para el aprendizaje de la asignatura									
21	He sabido relacionarme con gente diversa para resolver dificultades relacionadas con la asignatura									
22	He aportado lo más que he podido cuando he trabajado en grupo con la gente de clase									