

Grupo institucional de coordinación  
interdisciplinaria y evaluación por  
competencias

Josep Alsina (coord),  
Roser Boix, Silvia Burset,  
Francesc Buscà, Rosa M. Colomina,  
M.<sup>a</sup> Ángeles García, Teresa Mauri,  
Joan-Tomàs Pujolà, Rosa Sayós

**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS  
EN LA UNIVERSIDAD: LAS  
COMPETENCIAS TRANSVERSALES**

**EDITORIAL  
OCTAEDRO**



Cuadernos de docencia universitaria 18

Título: *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*

Con la colaboración de Fèlix Urpí Turbella, Departamento de Química Orgánica, Facultad de Química.

Traducción: Manuel León Urrutia

## CONSEJO DE REDACCIÓN

*Directora:* Teresa Pagès Costas. Jefa de la Secció de Formació del Professorat Universitari. Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Facultad de Biología.

*Consejo de Redacción:* Salvador Carrasco Calvo, Facultad de Economía y Empresa; Jaume Fernández Borrás, Facultad de Biología; Marta Fernández-Villanueva Janer, Facultad de Filología; Àngel Forner Martínez, Facultad de Formación del Profesorado; Eva González Fernández, ICE; Mercè Gracenea Zugarramundi, Facultad de Farmacia; Jordi Ortín Rull, Facultad de Física; Antoni Sans Martín (Director del ICE), Facultad de Pedagogía.

Primera edición: Febrero de 2011

© Josep Alsina Masmitjà (coord.); Roser Boix Tomàs; Silvia Buset Burillo; Francesc Buscà Donet; Rosa M. Colomina Álvarez; M.ª Ángeles García Asensio; Teresa Mauri Majós; Joan-Tomàs Pujolà Font; Rosa Sayós Santigosa

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO  
Bailèn, 5 - 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68  
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona  
Institut de Ciències de l'Educació  
Campus Mundet - 08035 Barcelona  
Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción total o parcial de esta obra solo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del *copyright*: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-9921-152-7  
Depósito legal: B.46295-2010

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> de Joan Mateo.....	5
<b>RESUMEN</b> .....	8
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	9
<b>HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR</b> .....	12
<b>LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES:</b>	
<b>CÓMO EVALUAR SU APRENDIZAJE</b> .....	18
Enseñar magistralmente.....	18
Las competencias como fuente de aprendizaje.....	19
La evaluación de las competencias transversales.....	22
<b>PUNTOS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE</b>	
<b>Y LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES</b> .....	26
Definición y concreción de las competencias transversales.....	27
Niveles de desarrollo y secuenciación de su aprendizaje.....	30
Hacia un modelo didáctico para el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales.....	33
<b>EXPERIENCIAS</b> .....	40
<b>COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. EL TRABAJO INTEGRADO DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE</b> .....	41
Características del plan docente.....	41
Descripción general de la experiencia.....	42
Las competencias de trabajo colaborativo y de autorregulación del aprendizaje individual y de grupo.....	46

<b>EL USO DEL PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO MAHARA EN LA ASIGNATURA DE LENGUA CATALANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO</b> .....	51
El marco de referencia.....	51
El portafolios multilingüe, objetivo del proyecto ECAL.....	52
La incorporación del portafolios electrónico <i>Mahara</i> en la asignatura de Lengua Catalana.....	53
Las vistas.....	54
Conclusiones.....	58
<b>PERSPECTIVAS DE FUTURO</b> .....	59
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	61
<b>AUTORES</b> .....	63

## PRESENTACIÓN

Si hay un tema que está de moda, y al mismo tiempo resulta muy controvertido, es justamente el que está relacionado con las competencias. Sorprendentemente, hemos empezado a diseñar currículos orientados a su desarrollo y a aplicar procedimientos valorativos sin haber generado previamente el debate suficiente para aclarar los conceptos que las envuelven y analizar los modelos más adecuados para gestionar los procesos de aprendizaje asociados al desarrollo competencial.

A lo largo del siglo xx, el conocimiento ha variado sustancialmente su naturaleza y su papel en la sociedad, lo que ha comportado la necesidad de modificar nuestra relación con él: hemos pasado de una relación de dominio (propia del siglo xx) a otra de gestión y uso competente de este conocimiento (en el siglo xxi). Este hecho ha provocado un cambio muy profundo en nuestras concepciones sobre formación, instrucción y docencia, y también –y de forma muy especial– en los planteamientos evaluadores de los aprendizajes.

Sobre la base de esta nueva realidad, y en el contexto de la educación superior –y también a partir de la Declaración de Bolonia–, todas las titulaciones han dejado de estructurarse a partir de los conocimientos para hacerlo desde las competencias. En este momento, el proceso de desarrollo curricular sigue el siguiente itinerario: definición del perfil del profesional que se quiere formar, identificación de su «rol» y funciones y competencias que lleva asociadas, análisis de los contextos en que se tendrán que aplicar y generación de estrategias de aprendizaje y de evaluación que permitan su desarrollo.

Este planteamiento condujo inicialmente a la generación de plataformas constituidas por un gran número de competencias de carácter atomizado. Esta forma de actuar ha sido después duramente criticada (Perrenoud), ya que suponía situar el proceso dentro de una visión conductista y se volvía a los sistemas basados en objetivos más propios de la década de 1970. Bajo este enfoque, las competencias se entendían como capacidades para realizar tareas específicas de manera individual. También se han dado enfoques de carácter cognitivista, donde

las competencias simplemente se perciben como conjuntos de procesos mentales que ha de desarrollar el estudiante. Bajo esta percepción, el estudiante se considera un sujeto activo, procesador de la información y poseedor de competencias cognitivas que han de desarrollarse partiendo del uso de nuevos aprendizajes y de habilidades estratégicas.

Finalmente, se han ido abriendo camino concepciones integradas y holísticas de las competencias, donde se pone un especial énfasis en el establecimiento de fuertes nexos entre competencia, individuo, tarea y contexto.

Bajo esta conceptualización, desarrollar el uso competencial de un conjunto de conocimientos y habilidades integrados sobrepasa su dominio o aplicación mecánica y hábil sobre un contexto de realidad. También implica interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social o cultural, y actuar con efectividad y eficiencia, y no solo en la aplicación, sino en la interpretación del contexto y sus significados.

La adquisición de una nueva competencia comporta un efecto directo sobre nuestra capacidad para interpretar y dotar de nuevos sentidos a la realidad sobre la que actuamos. Desde esta nueva dimensión, el desarrollo competencial aporta nuevas metáforas que actúan de mediadores en nuestras interacciones con la realidad y la dotan de significados nuevos y más relevantes.

En este contexto hay que situar el trabajo que presentamos aquí: «Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales», realizado por los profesores Alsina, Boix, Burset, Buscà, García, Mauri, Pujolà y Sayós, componentes del grupo institucional Coordinación Interdisciplinar y Evaluación de Competencias.

Sus autores intentan ilustrar en este libro cuáles son las principales decisiones epistemológicas que hay que tener en cuenta para diseñar e implementar (en este caso, en el contexto de la Facultad de Formación del Profesorado) un modelo que oriente el proceso de aprendizaje y evaluación de las competencias transversales definidas por la Universidad de Barcelona.

El texto, tal como señalan los autores, va de la reflexión teórica a la teoría de la práctica, y se puede leer desde el inicio hacia el final o a la inversa. Los autores abordan de forma sencilla y clara los nuevos avances teóricos sobre el tema con una exposición de ejemplos de un extraordinario valor heurístico. El resultado es un relato que, sin renunciar al rigor científico, sabe sumergir al lector fácilmente en los elementos más fundamentales y complejos del tema, y le aporta un conjunto de modelos y herramientas muy útiles en el supuesto de que quiera aplicar estos conocimientos a su práctica docente.

Consideramos que el esfuerzo empleado para dar respuesta, desde la práctica, a una de las urgencias que los nuevos planteamientos curriculares habían situado como prioritarios para el buen desarrollo de las nuevas titulaciones ha sido considerable y ha obtenido un claro resultado: ofrecer a los profesores de su facultad y de otras un material de gran valor que a buen seguro sabrán apreciar tanto por su valor intrínseco como por la falta de planteamientos arriesgados que, como este, sepan combinar teoría y práctica de forma tan acertada.

Solo queda confiar en la buena acogida que la obra merece tener dentro de la comunidad universitaria, tanto por la solvencia y prestigio de sus autores como por la importancia y oportunidad de la temática. También confiamos en que su divulgación animará a otros a iniciar experiencias similares, que paulatinamente ayudarán a crear un depósito de conocimiento compartido que sirva de base y garantía para el buen desarrollo de la docencia universitaria.

Barcelona, diciembre de 2010

Joan Mateo

## RESUMEN

Este trabajo pretende describir el proceso que la Facultad de Formación del Profesorado está llevando a cabo para abordar la evaluación de las competencias transversales explicitadas por la Universidad de Barcelona. Nuestro punto de partida ha sido el nuevo modelo de docencia universitaria que se establece con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. De todas las implicaciones asociadas al proceso de convergencia europea, este documento se centra en el proceso de adquisición y evaluación de las competencias transversales y propone un modelo didáctico para poder abordarlo desde cualquier enseñanza universitaria. Como complemento se exponen dos experiencias llevadas a la práctica en el marco de este modelo de intervención.

**Palabras clave:** competencias transversales, evaluación, docencia universitaria

## Abstract

This project aims to describe the process the Teacher Training Faculty is carrying out to deal with transversal competences proposed by the University of Barcelona. Our starting point was the new education model, the result of developing the European Higher Education Area. Among all implications related to the European convergence process, this paper focuses on transversal competences acquisition and assessment processes and suggests a teaching model in order to deal with these processes in any higher education studies. Two experiences put into practice are presented as a complement in the context of the intervention model.

**Keywords:** transversal competences, assessment, higher education.

## INTRODUCCIÓN

La implantación de los nuevos grados y másteres universitarios ha sido uno de los acontecimientos más importantes que el sistema universitario ha tenido que afrontar gracias al proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Aun teniendo en cuenta las implicaciones epistemológicas, metodológicas y estructurales que se derivan de este proceso, es evidente que la labor de las facultades ha supuesto algo más que diseñar nuevos planes de estudio. La enseñanza y la evaluación de competencias profesionales y académicas, transversales y específicas, es uno de los factores que permiten explicar este hecho. En este sentido, no podemos pasar por alto que las facultades, como ya disponen de un volumen considerable de literatura y recursos relacionados con el discurso de las competencias, empiezan a implementar y aplicar, ya sea en el marco del centro o del aula, diversas propuestas vinculadas con la enseñanza y la evaluación de las competencias.

Este es el caso de la Facultad de Formación del Profesorado. El documento que ahora introducimos es una muestra de lo que el grupo institucional Coordinación Interdisciplinar y Evaluación de Competencias (CIEC), por delegación de este centro, está llevando a cabo en el marco de las competencias transversales. En concreto, el contenido de este trabajo pretende ilustrar cuáles son las principales decisiones epistemológicas y metodológicas que hay que tener en cuenta para diseñar e implementar un modelo que oriente el proceso de enseñanza y evaluación de las competencias transversales definidas por la Universidad de Barcelona. Por todo ello, hemos considerado oportuno estructurar el contenido de nuestro trabajo en cuatro partes.

La primera parte se centra en situar de forma breve y clara el marco epistemológico alrededor del cual hay que concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la universidad y, por extensión, los nuevos hitos formativos e implicaciones metodológicas que se derivan del proceso de convergencia europea de la educación superior.

Siguiendo este hilo argumental, la segunda parte del trabajo pretende seleccionar los aspectos más relevantes vinculados al proceso de enseñanza y evaluación de las competencias profesionales. Como es bien sabido, este elemento es una de las principales novedades del nuevo modelo en docencia universitaria. Aunque es cierto que el discurso teórico que las ampara es nuevo (Gimeno Sacristán, 2008), el hecho de que ahora se consideren el principal referente del proceso educativo e instructivo nos obliga a clarificar toda una serie de conceptos y principios didácticos dirigidos a orientar el proceso de adquisición de las competencias adscritas a los planes de estudio de los diferentes estudios de grado y máster universitarios.

La tercera parte se centra en las competencias transversales que la Universidad de Barcelona ha propuesto para todas las enseñanzas que ofrece, y esboza las principales acciones que se podrían tener en cuenta para diseñar, implementar y aplicar un plan intencionado de enseñanza y evaluación. Con el fin de otorgar relevancia y consistencia a este plan de acción, los distintos apartados que lo configuran se acompañan de ejemplos extraídos del proceso que actualmente se está llevando a cabo en la Facultad de Formación del Profesorado. Todo esto no puede entenderse sin la cuarta y última parte de nuestro trabajo. Aquí presentamos dos experiencias extraídas de dos asignaturas incluidas en los grados recientemente implantados. Tal y como se podrá observar, estos ejemplos ilustran diferentes formas de interpretar y adscribirse al plan de acción establecido en el marco institucional del centro en el que se está aplicando.

Aunque estas cuatro partes se han presentado en un orden supuestamente lógico, que va de la reflexión teórica a la teoría sobre la práctica, creemos que estas partes están estrechamente relacionadas entre ellas y, a la vez, son susceptibles de ser leídas desde el inicio hacia el final o a la inversa. Este doble sentido de la lectura tiene mucho que ver con el proceso inductivo-deductivo que ha caracterizado la redacción del texto que tenéis en las manos. Finalmente, también hay que advertir que el contenido de este documento en absoluto pretende generalizar un modelo de enseñanza y evaluación de las competencias transversales. Las autoras y los autores de este cuaderno somos conscientes de que lo que aquí presentamos es solo un ejemplo de cómo se está llevando a

cabo este proceso en un centro concreto de la Universidad de Barcelona. Su aplicación y transferencia dependerá, entre otros factores, de la idiosincrasia y del proyecto formativo y pedagógico del centro y de las personas que han de liderar su implementación y desarrollo. Esperamos que, al menos, este trabajo les suponga el impulso definitivo para poder hacerlo.

## HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

R. BOIX, S. BURSET

Lo primero que se nos ocurre preguntar ante la afirmación «hacia un nuevo paradigma en la enseñanza superior» es por qué y para qué. Además, si añadimos la necesidad de un cambio de paradigma, asociado a un cambio metodológico, la reflexión nos supone ir más allá del porqué y el para qué; se trata, como nos decía Thomas Kuhn, de dirigir la reflexión hacia la búsqueda de un nuevo modelo o una teoría del modelo, que nos permita poder hablar de un nuevo marco conceptual de premisas teóricas y metodológicas, sin desaprovechar ni falsificar el anterior, porque puede tratarse de una alternativa bastante fundamentada científicamente, como también nos decía Popper.

Pero todo paradigma hay que situarlo en el marco de la sociedad de la cual surge; y, en este sentido, no es ninguna novedad decir que nuestra sociedad está inmersa en la llamada era de la información; efectivamente, la generación constante de conocimiento y la gran cantidad de información que circula nos lleva a tener que reconstruir y replantear, constantemente, sus propios avances, fruto del nuevo orden social que el propio proceso de adaptación social está creando. Como dice Bauman (2008), la fluidez de la modernidad, la modernidad líquida (entendida como contraposición a la modernidad sólida) supone una constante transformación de las estructuras sociales que hasta ahora habíamos considerado sólidas. En nuestra sociedad, los sentimientos dominantes son los de la incertidumbre, la inseguridad, la precariedad y la vulnerabilidad; desaparece la confianza en sí mismo, en los otros y en la comunidad.

Podemos relacionar la modernidad líquida de la que nos habla Bauman con la reflexión que Jean-François Lyotard (1979) escribía, de forma premonitoria, sobre el papel decisivo que tendrían las tecnologías en la transmisión del saber:

*La didáctica no solo consiste en la transmisión de información y la competencia no se resume en la posesión de una buena memoria de datos o de una buena capacidad de acceso a memorias-máquinas. Es una banalidad subra-*

*yar la importancia de la capacidad de actualizar los datos pertinentes para resolver el problema «aquí y ahora» y de ordenarlos con una estrategia eficiente. (2000:95)*

El filósofo francés, desde su discurso crítico a la postmodernidad, o al fracaso de la modernidad, y con una ideología circunscrita en el denominado «pensamiento débil» –llamado así por mantener una actitud de desesperanza y resignación hacia el contexto del saber–, nos habla de la importancia de desarrollar «la capacidad» y «la competencia» con una estrategia eficiente para resolver problemas. Por lo tanto, ya preveía una necesidad de situarse ante los avances técnicos de la sociedad postindustrial. Sin embargo, actualmente parece más adecuado hablar de sociedad globalizada o sociedad red (Castells, 2003), ya que dentro de las tecnologías recibe una especial consideración Internet.

En aquel momento, Lyotard no era testigo de la convergencia de los medios y de las redes de comunicación que han desplegado un nuevo escenario en el que se están modificando las estructuras económicas, políticas y culturales. El ámbito de la educación no puede ignorar este nuevo contexto que nos orienta hacia un paradigma distinto, como decíamos, donde las instituciones académicas han estado arraigadas durante mucho tiempo. Una orientación hacia la racionalidad sustantiva que contemple también los juicios de valor, las argumentaciones valorativas e, incluso, los intereses de la propia sociedad donde se encuentra inmersa. Se trata de acercar la teoría a la práctica, para que se produzca una unidad dialéctica con el compromiso social y las herramientas pedagógicas básicas para poder autorregularse.

Aun así, como en cualquier cambio de esta envergadura, se necesita un plan de acción en el que se impliquen los diferentes agentes de la comunidad universitaria para poder llevar a cabo este nuevo modelo. En primer lugar, será necesario un liderazgo institucional que promueva la participación en un clima de visión compartida del proceso de implementación de un plan de acción. En segundo lugar, será indispensable el ofrecimiento de recursos para poder materializar esta nueva perspectiva. Y por último, habrá que motivar al profesorado para incentivarlo a conseguir y mantener una enseñanza de calidad (Sayós, 2007).

El modelo del que hablábamos al comienzo de este escrito nació de la necesidad de conectar el mundo académico con los intereses de los contextos donde se desarrolla. La cuestión es que actualmente las personas que integran los entornos educativos no solo han de establecer relaciones con el país, la ciudad y el barrio propios, sino que también tienen que conectar con una sociedad globalizada que se manifiesta en un estado permanente de cambio, valga la paradoja.

Este cambio permanente es la clave para poder reconfigurar los esquemas de enseñanza-aprendizaje. La «vida líquida» moderna no tiene «gente que educar», nos dice Bauman (2008), tiene clientes que seducir y su labor es conseguir que la propia supervivencia sea permanente a través de temporalizar todos los aspectos de la vida de sus antiguos protegidos, ahora ya considerados como clientes. Seducir, inducir, persuadir... Todos son verbos que conducen, implícitamente, la intención de convencer a alguien a recorrer un camino, mostrándole las ventajas de hacerlo. Así, podemos sacar la conclusión de que, desde la perspectiva de este nuevo paradigma, y sin ánimo de frivolar, la enseñanza-aprendizaje es un acto de seducción continuo. Alumnos, profesores, proyectos, metodologías, temáticas, intereses, etcétera, seducen y se dejan seducir los unos por los otros, en un acto de retroalimentación. La implicación y la responsabilidad en un proyecto común necesita rigor, estrategia, pero también creatividad, y practicarla no deja de ser un acto de seducción. En resumen, no se puede obligar a nadie a aprender, ya que «la decisión de aprender la adopta cada uno solo» (Meirieu, 1988), pero sí seducirlo para que lo haga.

La universidad no puede ser el último escalafón de la formación de los jóvenes para la inserción social como individuos independientes a todos los niveles; por lo tanto, la enseñanza superior no tiene que ser solo un testimonio de las modificaciones que se van produciendo, sino que también debe participar de esta dinámica activa, de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Eso significa que las instituciones universitarias no pueden usar estrategias cerradas e inalterables, sino que tienen que apostar por iniciativas que favorezcan decisiones adecuadas a cada momento y necesidad. Por lo tanto, el camino no es actuar a través de la transferencia de contenidos, sino atraer a los agentes implica-

dos hacia el descubrimiento del conocimiento adecuado a un espacio y un tiempo determinados.

En el ámbito pedagógico, el término «descubrir» no hace referencia solo a una acción, sino también a una actitud. Revelar algo inducido por un proyecto, objetivo o, simplemente, inquietud significa aplicar y adquirir, a la vez, estrategias, instrumentos y técnicas para adquirir conocimiento de cualquier tipo. El saber es ilimitado; se va construyendo en el tiempo, por lo tanto es indispensable crear nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las capacidades de los alumnos en el trayecto del descubrimiento y, así, llegar a *ser competente* en los diversos ámbitos de la vida laboral, social y personal. En definitiva, incitar a «saber», a «saber hacer» y a «saber estar» para actuar consecuentemente en cada situación u oportunidad que se puede dar a lo largo de la vida.

Además, aprender a *ser competente* denota que el alumno practica y desarrolla diferentes capacidades y aptitudes, con el objetivo de dar respuesta a una situación problemática determinada. La asunción de una competencia se evidencia en la exploración, el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación de la gestión del proyecto o la actividad académica que el estudiante trabaja, individual o colectivamente, en cada asignatura, materia o titulación. En consecuencia, *trabajar por competencias* significa que el alumno debe entender el aprendizaje como un circuito multidireccional donde tiene que tomar la iniciativa y estimular la capacidad crítica, ética, creativa y sensible en la gestión de su aprendizaje a todos los niveles para favorecer su formación integral. En este caso, el profesor es un guía o un «despertador de curiosidades» que acompaña al alumno en este trayecto.

Por lo tanto, el reto es crear un clima donde el estudiante sea responsable de su proceso continuo de aprendizaje y los profesores adopten ese papel de guía. Asumir la responsabilidad significa que, poco a poco, se van creando esquemas y metodologías de trabajo con un sentido; con una razón de ser. Así, el alumno acumulador de contenidos sin un objetivo claro, deja paso al alumno que investiga los procesos para llegar a esos contenidos. El alumno va adquiriendo grados de autonomía y responsabilidades porque es en la investigación y en el diálogo donde se

encuentra el aprendizaje de pensar. «Aprender a pensar» es la novena competencia que el filósofo José Antonio Marina (2009) reclama desarrollar dentro del ámbito educativo; una competencia entendida como la facultad que permite tomar decisiones para regular el propio aprendizaje y aproximarlo a una determinada meta dentro del ámbito que conforma el propio contexto de aprendizaje (Monereo, 2006:12); no en vano Vera Batista ya insistía en la necesidad de potenciar la autonomía del alumno para poder cambiar la interpretación de los distintos elementos y procesos curriculares, consiguiendo un nivel superior en el desarrollo humano como base justamente para la independencia en la toma de decisiones, la responsabilidad personal y la realización autogestionada de las acciones.

Antes hemos comentado que las instituciones educativas no pueden ignorar los cambios sociales y tecnológicos que se están produciendo, pero es importante considerar esta premisa, no solo porque la Universidad debe preparar individuos que sepan desarrollarse en el campo profesional y personal, sino también porque estos jóvenes están creciendo en ese contexto de fluctuaciones continuas, lo que comporta maneras diferentes de pensar a las de la generación anterior.

Pensar es juzgar, abstraer, hacer inferencias..., pero mientras que los estudiantes de ayer lo hacían de forma lineal y convivían en unas estructuras de referencia comunes en cuanto a los espacios que ocupaban la familia, los amigos o la escuela, los estudiantes de hoy no poseen estructuras comunes en referencia a los espacios mencionados. Vivimos desde la multiculturalidad y desde la diversidad de formas de convivencia; ya no existe un modelo a seguir desde la imposición, sino que es el individuo el que tiene que construir su propio modelo o seguir uno de los múltiples existentes. Esto comporta cambios en las relaciones y los valores.

Asimismo, en lo que se refiere a los progresos tecnológicos, está claro que tienen una clara influencia en los jóvenes de hoy. El hipertexto, la descarga de música, las redes sociales, los videojuegos, la inmersión en la cultura visual y la saturación informacional (Vattimo, 1996) ha hecho que los nativos digitales piensen y procesen la información de

manera diferente a la de sus predecesores y, seguramente, esto ha producido un cambio en «los patrones de pensamiento» (Prensky, 2001).

En consecuencia, el enfoque hacia este nuevo paradigma en los contextos universitarios ha de tener presente todas las situaciones mencionadas para entrar en un sistema en el que no nos encontremos con aulas del siglo XIX, profesores del siglo XX y estudiantes del siglo XXI (Scolari, 2008), sino en una dinámica de actualización de las necesidades e intereses de los distintos agentes implicados.

## LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES: CÓMO EVALUAR SU APRENDIZAJE

J. ALSINA

Enseñanza, aprendizaje y evaluación son procesos inseparables que, si bien podemos organizarlos en momentos diferentes, adquieren pleno significado cuando interactúan entre ellos. La enseñanza y la evaluación pretenden proyectar situaciones concebidas específicamente para favorecer el aprendizaje: establecen puentes, mediados por el profesorado a través de diferentes procesos, entre el alumnado y los saberes académicos, artísticos, científicos y sociales que han de formarlo. Este capítulo trata de estos puentes que, respondiendo a unas intenciones educativas, se tienen que basar en criterios para realizar las acciones que permitan la adquisición pertinente y significativa de competencias. En los párrafos que siguen, estableceremos una línea divisoria entre enseñanza, aprendizaje y evaluación pero, aun así, hay que entender que esta división es artificial y se hace para organizar el discurso.

### Enseñar magistralmente

El profesorado, como agente mediador del aprendizaje, tiene una perspectiva respecto a la forma más óptima de organizarlo, animarlo y gestionarlo. Ahora bien, se puede enseñar de muchas maneras, pero no con todas se aprende igual. La enseñanza verdaderamente magistral difiere de otras perspectivas de enseñanza, que podríamos denominar pseudomagistrales (como las clases exclusivamente expositivas, mal llamadas clases magistrales). Enseñar magistralmente consiste, esencialmente, en fomentar el aprendizaje desde la práctica y la vivencia plena, no solo desde la aproximación teórica: el alumnado necesita disponer de oportunidades para aprender y el profesorado ha de preocuparse de generar diversos tipos de contextos sociales que favorezcan la interacción (formal, no formal e informal) con la finalidad de producir aprendizaje auténtico que revierta en el conjunto de la sociedad.

La enseñanza magistral debe considerar que, además del entorno académico y profesional, existen contextos sociales de aprendizaje autó-

nomo con altos niveles de motivación y compromiso. El desafío para el profesorado es crear estructuras de andamiaje que estén lo suficientemente integradas en estos contextos como para proporcionar conocimiento, habilidades e incluso recursos para darle soporte.

Si analizamos diferentes Planes de Estudios, podemos observar que existe una jerarquía intrínseca que se expresa en distintos aspectos: las horas destinadas a cada materia o asignatura, el orden en que aparecen los objetivos, los bloques de contenidos, el peso específico que se concede a una propuesta metodológica y no a otra, etc. Si comparamos el actual Plan de Estudios, por ejemplo, con propuestas anteriores, podemos ver que hay diferencias sustanciales. Algunos aspectos, que antes se presentaban como ejes y se constituían fundamento, han quedado disgregados en pro de una formación basada en la experiencia viva: ahora, la práctica y el procedimiento configuran la vía de acceso a la teoría y a lo conceptual.

## Las competencias como fuente de aprendizaje

El nuevo modelo de universidad, producto del proceso de convergencia europea, ha supuesto un cambio en la manera de concebir el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En los nuevos planes de estudio este hecho requiere partir del concepto competencia como fuente de aprendizaje. El enfoque por competencias pretende responder a la significatividad y a la funcionalidad de los aprendizajes. Éste es uno de los aspectos que había quedado desatendido en el anterior modelo universitario.

La competencia puede ser definida como «la aptitud para afrontar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandolo a conciencia y de forma a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento [...] la competencia se realiza en la acción, en el momento específico en que es necesario [...], la competencia no puede preexistir, no hay más competencia que la competencia en acción» (Perrenoud, 2001:9).

Las competencias constituyen un componente sustancial del aprendizaje de los estudiantes. Aun así, para situarlas en el Plan de Estudios de cualquier enseñanza universitaria hay que tomarlas como referente a la hora de definir el resto de componentes que constituyen cualquier plan formativo.

El punto de partida y el punto de destino del aprendizaje es la adquisición de las competencias por parte del alumnado. Cuando tomamos el Plan de Estudios, deberíamos intentar vislumbrar o imaginar su traducción en actividades, de aprendizaje y de evaluación, que se llevarán a cabo con el alumnado, que podríamos calificar de «competenciales». Como hemos sugerido anteriormente, las competencias y nuestras intenciones educativas impregnan el currículum. Pero esta afirmación, un poco abstracta, debe materializarse en un proceso claro, con los pies apoyados en el aula, y que podemos delimitar a modo de decálogo:

1. **Definir competencias.** Es esencial porque antes que nada hemos de acordar sobre qué hablamos cuando tratamos de competencias.
2. **Extraer las dimensiones de la competencia.** Esta fase consiste en describir el desglose de cada una de las competencias.
3. **Reformular los objetivos en formato competencial.** Manipular las competencias es difícil o imposible porque son muy generales. Los objetivos son más maleables y manipulables porque se relacionan con las dimensiones y expresan capacidades concretas que hay que desarrollar. Para expresar un objetivo en clave competencial, puede servir el esquema del gráfico siguiente:

ACCIÓN	+ <b>que hace referencia a</b>	+ <u>mediante qué</u>	+ <i>para qué</i>
Verbo procedimental en infinitivo. <sup>1</sup>	Contenidos, principalmente conceptuales, sobre los que se llevará a cabo la acción.	Conceptos, procedimientos y actitudes que participarán en la acción.	La finalidad de la acción contextualizada.

TABLA 1. MODELO DE OBJETIVOS EXPRESADOS EN FORMATO DE COMPETENCIAS

1. Ejemplos de verbos de acción: aceptar, actuar, admitir, adquirir, analizar, aplicar, apreciar, asumir, ayudar, buscar, clasificar, colaborar, comparar, compartir, componer, comprender, comunicar, confiar, contextualizar, controlar, conversar, cooperar, corresponder,

4. **Definir los contenidos en función de los objetivos.** La concreción y aplicación de los contenidos se realiza a partir de la fuente epistemológica. Se organizan en: «saber» (conceptuales), «saber hacer» (procedimientos) y «ser» (actitudinales), de forma adecuada al contexto donde se aplican, «saber estar» (Delors, 1996).
5. **Secuenciar, temporizar y priorizar los contenidos.** Se trata de especificar los contenidos de aprendizaje, definidos anteriormente, asignando su grado de relevancia, con la finalidad de priorizar, según su importancia en la consecución del objetivo establecido.
6. **Concretar los criterios de evaluación.** Estos criterios se establecen a partir de las competencias, los objetivos y los contenidos más relevantes: su formulación ha de ser tan concreta, casi próxima a actividades de evaluación, de forma que permita obtener una valoración objetiva de lo que se evalúa.
7. **Describir los criterios metodológicos.** Cómo hacerlo para que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación sean eficaces. Se configura mediante las variables metodológicas, que son categorías cambiantes que condicionan la práctica educativa y se encuentran estrechamente relacionadas con factores de los que depende el proceso educativo y su resultado final: la alteración de uno de estos factores lógicamente modifica este proceso y estos resultados.
8. **Distribuir los contenidos en unidades de aprendizaje.** En unidades lógicas y coherentes, limitadas a un tiempo determinado adecuado a la capacidad del alumnado para establecer relaciones entre el inicio y el cierre, que actúan como dispositivos de aprendizaje y son abiertas y diversas: pueden formularse como proyectos de trabajo, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, etc. Esta distribución de los contenidos tiene que permitir priorizar aquellos que tengan un peso específico más relevante para la secuencia. La unidad expone esquemáticamente el proceso de interacción

---

crear, decidir, deducir, descodificar, descubrir, desarrollar, dirigir, dirimir, discriminar, distinguir, efectuar, elaborar, emprender, escuchar, escribir, establecer, evaluar, exponer, explicar, expresar, extraer, hablar, hacer, practicar, disfrutar, identificar, imaginar, implicar, inferir, integrar, interactuar, interesar, interpretar, investigar, justificar, leer, manifestar, manipular, mediar, movilizar, mostrar, observar, ordenar, organizar, participar, percibir, plantear, tomar decisiones, procesar, producir, promover, realizar, recoger, reconocer, reelaborar, reflexionar, regular, relacionar, resolver, respetar, responder, saber aplicar, seleccionar, secuenciar, sintetizar, solucionar, tener una actitud crítica, transferir, utilizar, valorar.

en el aula: justificación, competencias desarrolladas, objetivos de aprendizaje, contenidos, metodologías, secuencias de actividades de aprendizaje y evaluación, criterios de revisión y evaluación de la unidad. En caso de optar por unidades abiertas, los diferentes componentes van emergiendo a medida que se desarrollan.

9. **Diseñar las actividades de aprendizaje y evaluación.** El diseño de la secuencia de actividades de aprendizaje y evaluación es la parte más cercana al alumnado, ya que acoge todos los aspectos anteriores que concreta en actuaciones.
10. **Revisar el plan de estudios, el plan docente y las intenciones educativas.** Una vez completado, considerándolo proceso y no producto, tendríamos que contrastar el plan de estudios y el plan docente con nuestras intenciones educativas, analizando qué aspectos (competencias, objetivos, contenidos, etc.) están tratados y qué aspectos quedan descubiertos.

## La evaluación de las competencias transversales

En el enfoque por competencias, la evaluación adquiere un papel protagonista que la convierte en motor del aprendizaje y de la innovación educativa porque, entre otros aspectos, al enfrentarnos a algunos problemas que presenta la enseñanza podemos encontrar respuestas si analizamos lo que vamos a evaluar y cómo lo vamos a evaluar, de manera que, cuando resolvemos los dilemas que plantea la evaluación, estamos empezando a resolver los dilemas de la enseñanza.

Asimismo, cuando nos disponemos a diseñar el plan docente, comenzar justamente por la evaluación (quién, cómo, cuándo, qué... evaluamos), por una evaluación centrada en las competencias, puede darle coherencia y orientar su enfoque y desarrollo. De acuerdo con Monereo (2009:15-31), «di cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos», la evaluación tiene un papel retroactivo sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza porque modifica la forma de aprender y de enseñar. Por ejemplo, siguiendo a Olher (2009), cuando el profesorado se queja de que el alumnado tiende a basar sus producciones exclusivamente en el abuso del «corta y pega», en lugar de cuestionar las capacidades del alumnado, sus competencias, o de afirmar sus limitaciones, lo primero

que se tendría que cuestionar el profesorado es si el trabajo que le ha propuesto favorece o potencia esta técnica («corta y pega»), o bien si se podría haber planteado un trabajo más creativo pasando del texto-centrismo al *collage* audiovisual y buscando, más allá de la competencia, la fluidez de ideas. Olher (2009:25-26) valora y define la fluidez de ideas como «la habilidad para transitar los caminos de la innovación y la creatividad, de practicar las competencias a los niveles avanzados requeridos por las comunidades sofisticadas en ambientes sociales y de trabajo... Al fin y al cabo, los que demuestren tener fluidez serán los que vayan por delante, mientras que los que se limitan a ser competentes irán segundos, seguidos por todos los demás».

Aquellos aspectos que son objeto de evaluación condicionarán los aprendizajes del alumnado y, por lo tanto, sus habilidades, destrezas, conocimientos y competencias: si la evaluación se centra en aspectos únicamente memorísticos, el alumnado se preocupará de «memorizar», si la evaluación se basa en trabajos auténticos o relacionados con situaciones reales, el alumnado orientará su atención hacia otros horizontes, quizá relacionado con el desarrollo de las competencias.

La evaluación de las competencias no puede efectuarse desde el paradigma de la «evaluación tradicional» por el hecho de que el enfoque por competencias exige un tipo de evaluación diferente: se trata de una evaluación dinámica, una evaluación que sitúa la acción en el contexto, e incluye el saber, el saber hacer, el ser y el saber estar. Una evaluación que, siguiendo a Prensky (2001), ha de considerar que estamos trabajando con alumnado de la generación de nativos digitales o generación Google, con una amplia posibilidad de recursos y producciones multimedia. Si el aprendizaje de competencias exige nuevos tipos de tareas, la clave de la evaluación de competencias está, coherentemente, en aplicar una perspectiva competencial. La «evaluación alternativa», a diferencia de la «evaluación tradicional», intenta iluminar la mirada evaluativa del proceso de aprendizaje y enseñanza hacia otros focos.<sup>2</sup> Ésta, se orienta a:

2. No obstante, a causa de su carácter multiinstrumental, este tipo de evaluación no tiene por qué excluir instrumentos de evaluación propios del modelo tradicional, pero tampoco puede limitarse a ellos: se trata más bien de un cambio de paradigma o de forma de entender la evaluación.

- la evaluación de ejecución o cumplimiento, que requiere que el alumnado se implique, planifique, desarrolle, comunique y argumente las tareas;
- la evaluación auténtica, que requiere que las tareas evaluadas sean cercanas a la realidad o lo más reales posible.

La evaluación alternativa ofrece la voz al alumnado y promueve su participación, se centra en los criterios más que en las normas, tiene intención formativa o es fuente de aprendizaje, es continua porque ha de potenciar el intercambio y la comunicación de resultados, reorienta la acción docente. En este sentido, las actividades de aprendizaje elegidas para la evaluación han de ser, desde el enfoque por competencias, y si es posible, actividades prioritariamente competenciales; es decir, actividades que se desarrollen en situaciones didácticas cercanas a las competencias que el alumnado ha de tener en la vida real.

Estas situaciones, sin llegar a formar parte de la vida real, son situaciones auténticas por su vinculación con la cotidianidad y por su relación con aquello que la sociedad exige. La evaluación auténtica requiere que el estudiante integre sus conocimientos, habilidades y actitudes y conduce al planteamiento de tareas con cierta complejidad, generalmente presentadas como problemas de diversas soluciones posibles que, a menudo, implican diferentes disciplinas (Monereo, 2009:92).

Existe una relación muy estrecha entre aprendizaje de competencias y evaluación. Con el punto de vista puesto en la evaluación, Miller (1990:63-67) sitúa las competencias en una pirámide: las cuatro categorías ubican cada tipo de competencia en relación con un instrumento utilizado para su medida. La primera categoría, que abarca lo que se «sabe», puede evaluar a través de pruebas conceptuales, pruebas de conocimientos o ejercicios. La segunda categoría hace referencia al «sabe cómo» se ha de aplicar, y se puede valorar a partir de la resolución de problemas, de pruebas de procedimientos o mapas conceptuales. Estas dos categorías pueden medir la cognición pero poco más. Las siguientes dos categorías pueden medir, además, la conducta. La tercera comprende el «muestra cómo» o situaciones similares a la realidad (rendimiento *in vivo*) que pueden ser evaluadas mediante test sobre simulaciones. La cuarta y última categoría, «hace», es la que se sitúa más cerca de la rea-

lidad y representa la forma más fiable de la evaluación de competencias (rendimiento *in vivo*) con informes de prácticas y simulaciones. La pirámide de Miller se esquematiza en el siguiente gráfico:

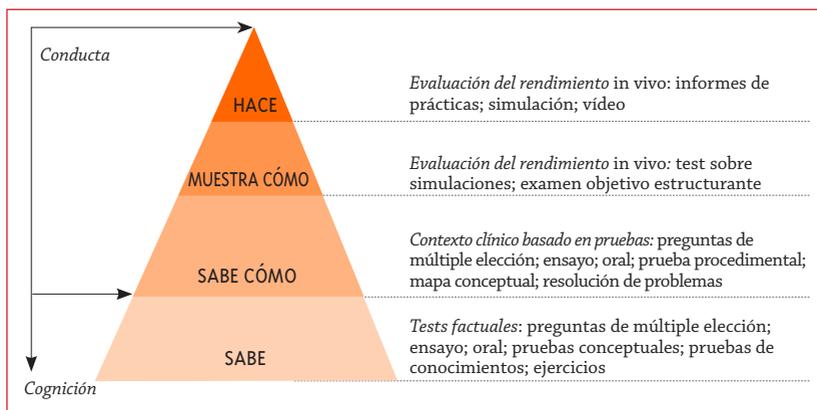


FIGURA 1. NIVELES DE COMPETENCIA SEGÚN EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN (MILLER, 1990)

Desde la perspectiva anterior, los actos «Muestra cómo» y «Hace» precisan de un seguimiento intensivo, de un intercambio crítico y constante de buenas prácticas, de mecanismos continuados de regulación y de autorregulación. Ésta es una de las críticas que recaen sobre la evaluación alternativa, ya que exige más tiempo y dedicación que la evaluación tradicional. La evaluación alternativa se aproxima al modelo de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrollado en los niveles superiores de formación donde el profesorado deposita todo su saber en el alumnado y espera la misma respuesta en sentido contrario.

## PUNTOS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

F. BUSCÀ, A. GARCÍA

Dedicaremos este apartado a contextualizar los argumentos expuestos en el capítulo anterior. Nuestra intención es mostrar cómo los supuestos y las opiniones expresadas alrededor de la función de la universidad en la sociedad de la información y el conocimiento, la nueva cultura del aprendizaje que empieza a emerger en el marco de la docencia universitaria y el trabajo por competencias que se deriva se han concretado en acciones dirigidas a lograr los hitos informativos y educativos en la universidad del siglo XXI.

Asimismo, hay que tener presente que el conjunto de acciones que presentaremos a continuación debe enmarcarse en un proyecto institucional de innovación docente (PID-2008) subvencionado por el Programa de Innovación y Mejora Docente (PMID). Teniendo en cuenta que en este proyecto se han emprendido diversas acciones más o menos relacionadas con los procesos de aprendizaje y evaluación de las competencias transversales en la universidad, en este apartado hemos seleccionado las que mantienen una relación más directa con esta temática.

Las acciones seleccionadas son representativas de las distintas fases que formaban parte del proyecto de innovación y, a grandes rasgos, hacen referencia al proceso de definición y concreción de las competencias transversales explicitadas por la Universidad de Barcelona; también, a los niveles de aprendizaje que permiten el seguimiento del proceso de adquisición de estas competencias por parte del alumnado y, finalmente, el plan de evaluación de las competencias transversales que pretende impulsarse en la Facultad de Formación del Profesorado para normalizar su proceso de enseñanza y evaluación. Veamos más detalladamente cada una de estas acciones.

## Definición y concreción de las competencias transversales

Para responder a sus objetivos fundamentales, la Universidad de Barcelona establece para todos sus estudiantes poder conseguir diversas competencias fundamentales y comunes a todas las titulaciones. No obstante, si lo que se pretende es que estas competencias tengan incidencia en los procesos de aprendizaje, serán necesarias una contextualización y concreción previas. A nuestro parecer, esta necesidad es clave tanto para el diseño y la aplicación de tareas y estrategias orientadas como para la evaluación de las competencias conseguidas por los estudiantes universitarios.

Desde este punto de vista, las competencias transversales propuestas por la Universidad de Barcelona como referente en los planes de estudio de las titulaciones de grado pueden definirse y hacerse más alcanzables identificando sus dimensiones clave. Asimismo, hay que tener presente que el contenido de estas acciones depende del aspecto epistemológico y del perfil de profesional que hay detrás de cada titulación. A modo de ejemplo, exponemos la definición de la competencia transversal número 1 para los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria (tabla 2).

**121400 TRANSVERSAL. I: Identificar necesidades de información, buscarla, analizarla, procesarla, valorarla, utilizarla y comunicarla de manera eficaz, crítica y creativa.**

### DEFINICIÓN

Se trata de una competencia instrumental global que incluye otras competencias instrumentales de tipo cognitivo, lingüístico o tecnológico: la capacidad para el análisis y la síntesis, la capacidad de comunicación oral o escrita, o habilidades informáticas fundamentales. Se desarrolla en tres niveles: identificación de necesidades de información, búsqueda y gestión de la información, y transmisión de la información.

### DIMENSIONES

**1. Identificación de las necesidades de información.** Implica plantearse *qué se sabe y qué se quiere saber*.

La reflexión sobre lo que se conoce y lo que no se conoce, sobre lo que se necesita conocer y los medios para conseguirlo, así como la valoración adecuada de las propias habilidades cognitivas, contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico, otra de las competencias transversales de tipo interpersonal que todo graduado superior debe poseer.

## 2. Búsqueda y gestión de la información. Incluye cuatro fases:

**2.1. Fase de búsqueda.** Una vez identificado *qué se quiere saber*, habrá que buscar la información, para lo cual el alumno necesita conocer:

- La estructura y la organización de la biblioteca o las bibliotecas que tendrá que utilizar.
- El diferente papel que, a la hora de buscar información, tienen los diccionarios, las enciclopedias, las revistas y los libros.
- Las principales fuentes documentales relacionadas con la disciplina (libros, revistas, bases de datos, páginas web...) y la forma de consultarlas.

**2.2. Fase de selección.** A continuación habrá que analizar la información, contrastarla y valorarla. La gran cantidad de información disponible en la red hace que sea imposible consultarla toda. En esta fase del proceso es primordial conocer la calidad y la relevancia de la información en relación con los intereses concretos de cada momento. Algunos criterios de valoración de la información pueden ser:

- El conocimiento de las principales revistas especializadas (relacionadas con una disciplina o con un tema objeto de interés) y de su orientación (las que publican artículos teóricos o las que se especializan en trabajos de investigación empírica, en artículos de revisión o en aspectos metodológicos, etc.).
- Los índices de impacto.
- El índice de citaciones.
- Criterios de valoración de las webs: autoría y responsabilidad.
- Las redes de intercambio científico.
- La capacidad de tomar decisiones, que es el proceso que utilizamos al realizar un juicio selectivo para elegir una opción u otra entre diversas alternativas, es otra competencia que también juega un papel importante en esta fase.

**2.3. Fase de almacenamiento.** Las habilidades que habrá que desarrollar en esta fase son:

- Resumir la información relevante en forma de fichas o registros en un ordenador.
- Crear y organizar ficheros relacionados con un tema.
- Organizar los datos, utilizando los recursos tecnológicos específicos.

**2.4. Fase de recuperación de la información para su utilización posterior.** Está relacionada con la fase anterior: como una buena organización permite la creación de claves que faciliten la recuperación de toda la información relacionada con un concepto o con un tema determinado.

**3. El uso y la transmisión de la información.** Los estudiantes deberán ser capaces de incorporar la nueva información a sus producciones y tendrán que saber transmitirla, oralmente y por escrito, de forma eficaz. Una buena comunicación oral y escrita facilita la consecución de muchos objetivos, tanto en el ámbito académico como en el laboral. Será necesario, pues, que el trabajo que se realice en cada asignatura se dirija también a practicar y reforzar las habilidades lingüísticas.

TABLA 2. EJEMPLO DE DEFINICIÓN Y CONCRECIÓN DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL

Este proceso de definición y concreción de las competencias transversales no se debe interpretar como un simple ejercicio de atomización, con el único propósito de buscar toda una serie de acciones y conductas observables susceptibles de ser cuantificadas y cualificadas. En este sentido, no podemos pasar por alto las palabras de Sarramona (2004) cuando nos advierte que la tentación de desmenuzar las competencias en una retahíla de dimensiones y variables, en muchas ocasiones, supone incurrir en una saturación de los aspectos que hay que evaluar y, por lo tanto, dificultar la coherencia y la concreción de las situaciones de aprendizaje dirigidas a la adquisición de las competencias transversales.

En nuestro caso, esta labor se ha realizado con la finalidad de:

- relacionar las competencias transversales con las posibles situaciones que los estudiantes tendrán que afrontar durante su formación académica y en el ejercicio de su profesión;
- plantear un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que las competencias transversales complementen y contextualicen los contenidos de la asignatura, y a la inversa;
- diseñar tareas variadas y auténticas de enseñanza y evaluación. Es decir, tareas cercanas a situaciones reales y que, además de centrarse en el aprendizaje de contenidos de aspecto teórico o conceptual, también impliquen el aprendizaje de procedimientos y actitudes fundamentales para el ejercicio crítico, ético y competente de una determinada profesión.
- facilitar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y, de rebote, en la autorregulación de su aprendizaje.

Por otro lado, también hay que destacar que el procedimiento que nos ha permitido contextualizar las competencias transversales en nuestro centro no se ha limitado a contar con un único punto de vista. En este sentido, los responsables de emprender, entre otras acciones, un plan institucional de enseñanza y aprendizaje de las competencias transversales debatieron y enmendaron la primera propuesta de definición y concreción con el resto del profesorado. Por este motivo se organizaron unas jornadas de trabajo abiertas a todos los profesores y profesoras del centro. En estas jornadas los asistentes se distri-

buyeron en diversos grupos de trabajo con la finalidad de analizar y enmendar la primera versión de definición y concreción de las competencias realizadas para las diferentes enseñanzas de grado que se imparten en la Facultad. Una vez recogidas las propuestas de adecuación y mejora, los coordinadores de cada grupo las pusieron en común, primero con todos los asistentes y después con el resto de profesores y profesoras de nuestro centro, al publicar los resultados de la jornada en la web del centro.

El resultado de todo este proceso deliberativo ha sido la base a partir de la cual se han llevado a cabo el resto de acciones que se explican en los siguientes apartados de este capítulo.

### **Niveles de desarrollo y secuenciación de su aprendizaje**

Efectivamente, fue necesario tener definidas y concretadas las competencias transversales en el contexto de nuestra facultad para que la comisión de profesores coordinadores de las asignaturas de los grados empezaran a trabajar conjuntamente, en diferentes reuniones, para seleccionar aquellas competencias relacionadas más directamente con los objetivos, contenidos, metodología o resultados de aprendizaje de cada una de las asignaturas que coordinan.

Con esta finalidad, previamente era necesario también tener en cuenta que los planes de estudios de cada grado contemplan diferentes materias, y que cada materia lleva asociadas unas competencias transversales. Así, las diferentes asignaturas en que se desarrolla una materia tienen que asegurar, en su globalidad, el trabajo de todas las competencias transversales de la materia. Por otro lado, era necesario también tener en cuenta que, en las jornadas de trabajo abiertas a todo el profesorado, se habían establecido cuatro niveles de adquisición de cada competencia por parte del alumnado, pensando en el desarrollo a lo largo de cuatro años de los estudios de grado. La tabla siguiente ejemplifica los niveles previstos de adquisición de la competencia 1 en el grado en Educación Primaria:

**121400 TRANSVERSAL. I: Identificar necesidades de información, buscarla, analizarla, procesarla, valorarla, utilizarla y comunicarla de manera eficaz, crítica y creativa.**

**NIVEL 1**

Utilizar y analizar la información mediante los recursos disponibles con la finalidad de valorarla e identificar las propias necesidades formativas.

**NIVEL 2**

Transmitir la información mediante los recursos disponibles con la finalidad de comunicarse.

**NIVEL 3**

Gestionar la información mediante la búsqueda, la selección, el almacenamiento y la recuperación con la finalidad de comunicarse de manera eficaz y creativa.

**NIVEL 4**

Gestionar la información mediante la búsqueda, la selección, el almacenamiento y la recuperación con la finalidad de comunicarse de manera crítica.

TABLA 3. NIVELES DE ADQUISICIÓN DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL

El resultado de las decisiones tomadas por los profesores coordinadores de las asignaturas en las reuniones de trabajo quedó reflejado en tablas como la que cierra este apartado. Se respetó la premisa de que las asignaturas de cada curso de grado desarrollan una selección propia de competencias transversales, que se trabajan en el nivel 1, 2, 3 o 4, según la ubicación de la asignatura en el grado y en el conjunto de asignaturas que se enmarquen en una materia. Cada asignatura selecciona, por un lado, qué competencias transversales hay que aprender y evaluar y, por otro, cuáles se tendrán en cuenta para diseñar las situaciones de aprendizaje pero no se evaluarán. Al desarrollo o la evaluación de una misma competencia puede estar vinculada más de una asignatura.

Así, a modo de ejemplo, en la tabla 4 se muestra la relación de las asignaturas de primer curso del grado en Educación Primaria, identificadas por su código y por su título, y descritas según si son anuales (A), o semestrales: de primer semestre (1) o de segundo semestre (2).

El color rojo indica cuáles son las competencias que, por consenso, se decidió que se trabajarían y evaluarían en cada asignatura; el color amarillo muestra las competencias que solo se trabajaron; el color blanco muestra las competencias que ni se evaluaron ni se trabajaron.

Asignatura	Sem	CT1	CT2	CT3	CT4	CT5	CT6	CT7	CT8
Psicología de la Educación en Primaria	A	Red	Red	Blanco	Red	Red	Blanco	Blanco	Red
Procesos educativos y Práctica Docente en la Educación Primaria	1	Red	Amarillo	Red	Blanco	Red	Blanco	Amarillo	Blanco
Sociología de la Educación: cambios sociales, educativos y multiculturalidad	1	Red	Blanco	Blanco	Blanco	Red	Blanco	Red	Blanco
Lengua Catalana para la Enseñanza	1	Blanco	Blanco	Red	Blanco	Blanco	Amarillo	Blanco	Amarillo
Lengua Castellana para la Enseñanza	1	Red	Blanco	Red	Blanco	Amarillo	Blanco	Red	Amarillo
Planif., Diseño y Eval. del Aprendizaje y la Activ. Docente	2	Amarillo	Red	Blanco	Red	Red	Amarillo	Amarillo	Red
Acción Tutorial: Relaciones Escuela, Familia y Comunidad	2	Red	Red	Blanco	Amarillo	Amarillo	Red	Red	Red
Lengua Inglesa para la Enseñanza	2	Red	Blanco	Red	Amarillo	Amarillo	Blanco	Blanco	Blanco
Iniciación a la Didáctica de la Lengua y la Literatura	2	Blanco	Blanco	Red	Blanco	Red	Red	Blanco	Red

TABLA 4. SECUENCIACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

## Hacia un modelo didáctico para el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales

Las acciones que hemos descrito anteriormente son fundamentales para conseguir que el alumnado adquiera las competencias transversales que plantea la Universidad de Barcelona. Por este motivo es importante identificar los ejes clave que los centros podrían considerar para la aplicación de un plan de enseñanza y aprendizaje coherente con el concepto de *competencia* que hemos definido anteriormente y el marco de la educación superior en el que se adscribe.

Desde nuestro punto de vista, los ejes o puntos clave que ha de tener en cuenta serían los siguientes:

- establecer los principios que orienten el proceso de adquisición de las competencias transversales;
- identificar los ámbitos en los que se llevará a cabo el proceso de aprendizaje;
- concretar el modelo que guiará el proceso de aprendizaje;
- establecer los criterios y los componentes de las tareas centradas en la adquisición y la evaluación de las competencias transversales.

Veamos con más detalle cada uno de estos ejes.

a) Establecer los principios que orienten el proceso de adquisición de las competencias transversales

Este apartado hace referencia a la necesidad de plantear y encontrar respuesta a los interrogantes iniciales que surjan en el momento en que los centros decidan emprender el proceso de aprendizaje de las competencias transversales. El cariz de estas respuestas será determinante no solo para concretar las acciones que permitirán la aplicación del proceso sino también para establecer las finalidades y el sentido de las situaciones didácticas que los equipos docentes tendrán que especificar en los respectivos planes docentes y programas de asignatura.

Algunos de los interrogantes a tener en cuenta podrían ser:

- *¿Se han de vincular las competencias transversales a los contenidos de las diferentes asignaturas o han de considerarse como un hecho aparte?* Imaginando un contínuum a partir del cual situar los distintos modelos teóricos que permitirían abordar el proceso de adquisición de las competencias transversales, las posibles respuestas a esta pregunta se situarían entre dos modelos opuestos a cada uno de sus extremos. Por un lado, habría que considerar el modelo que apuesta por un enfoque didáctico, caracterizado por formular los contenidos, los objetivos, las tareas y los criterios de evaluación y calificación teniendo en cuenta el significado y las dimensiones de las competencias transversales estrechamente relacionadas con la asignatura. En el otro lado se situaría el modelo que entiende que el proceso de adquisición de las competencias transversales puede plantearse al margen del desarrollo normal de la asignatura, mediante propuestas didácticas complementarias. Ambos enfoques son válidos para fomentar la adquisición y el desarrollo de las competencias transversales en la universidad.
- *¿Los estudiantes que aún no han adquirido una competencia clave pueden superar la asignatura o, incluso, obtener el título de grado?* Este interrogante está estrechamente relacionado con la evaluación y la calificación de las competencias transversales. Teniendo en cuenta que las competencias son recurrentes y, por lo tanto, siempre están desarrollándose según las particularidades del contexto y de las exigencias de las situaciones y de los problemas que plantea, es razonable preguntarse si es factible calificarlas en un momento concreto. En este sentido, no podemos olvidar que los planes de estudio de cualquier titulación nos instan a constatar una serie de resultados de aprendizajes que las personas y los profesionales del futuro que estamos formando han de adquirir como consecuencia de su formación inicial. Por lo tanto, a pesar de estos dilemas, nadie puede pasar por alto que para proponer situaciones de enseñanza y aprendizaje pertinentes y auténticas, no es necesario que éstas se apliquen en contextos reales. Desde esta perspectiva, es posible justificar la conveniencia de evaluar el grado de adquisición de las competencias transversales, si las tareas que se utilizan con esta finalidad reproducen las condiciones y las exigencias de las situaciones en las que el alumnado tendrá que movilizar los aprendizajes adquiridos, si son útiles para resolver los

problemas que deberán afrontar y si se vinculan con los contenidos y actividades de las asignaturas en las que se proponen estas tareas.

- *¿Qué niveles de adquisición hay que contemplar en la universidad?* Esta pregunta implica posicionarse ante el dilema de si hay que considerar los niveles previos de una competencia que se supone adquiridos en una etapa formativa anterior, de si se deben considerar niveles estrechamente vinculados con las situaciones auténticas que se propongan en el aula o de si hay que incluir y exigir aquellos niveles de competencia que solo se evidencian durante el ejercicio de la profesión. A todo esto los expertos en el proceso de adquisición de las competencias hablan de tres niveles de aprendizaje: conocimiento y comprensión de las competencias, movilización de los aprendizajes adquiridos en diferentes situaciones académicas, integración y utilización de las competencias adquiridas en función de la valoración de la situación y de las condiciones del contexto.
- *¿Quién tiene que evaluar las competencias transversales y de qué forma se tienen que reflejar en el expediente académico?* Desde el punto de vista teórico, las competencias transversales, con mayor o menor incidencia, han de impregnar los planes docentes de todas las asignaturas de cualquier enseñanza de grado. Aun así, a efectos prácticos, este supuesto genera inconvenientes de carácter académico y administrativo que hay que analizar. En primer lugar, es evidente que las competencias transversales no se ven reflejadas de la misma forma en las diferentes asignaturas. Como ya se ha visto en el apartado anterior, este hecho obliga a establecer diferentes grados de responsabilidad y de incidencia. La clave está en elaborar una especie de itinerario de la competencia, especificando qué asignaturas se encargan de desarrollarla desde los niveles más tempranos de adquisición y qué otras desde los niveles más elevados y, a la vez, recogen la evaluación acreditativa. Desde este punto de vista, el trabajo colaborativo entre los miembros de los diferentes equipos docentes y la coordinación interdisciplinaria es fundamental. Al margen de proyectar una secuenciación pertinente del proceso de adquisición de las competencias transversales, este hecho facilitará el traspaso de informaciones y de evidencias en los equipos docentes de las asignaturas implicadas.

b) Identificar los ámbitos en los que se llevará a cabo el proceso de aprendizaje

Como ya se ha dejado entrever en el apartado anterior, hay que ser consciente de la dificultad de tratar por igual todas las competencias transversales dentro de una misma materia o asignatura. Por lo tanto, puede decir que, en función tanto de la finalidad que persigue como de su enfoque, habrá competencias que mantendrán una afinidad y una correspondencia más estrecha con algunas asignaturas que con otras. Otro aspecto a tener en cuenta se refiere al ámbito de aplicación de estas competencias transversales. Desde este punto de vista, habrá que identificar diferentes ámbitos o escenarios de enseñanza y aprendizaje a partir de los cuales el profesorado podrá diseñar situaciones de aprendizaje dirigidas a que el alumnado muestre en qué grado es capaz de movilizar los aprendizajes adquiridos a fin de satisfacer las exigencias o de resolver los problemas que el profesorado plantea en cada uno de esos escenarios.

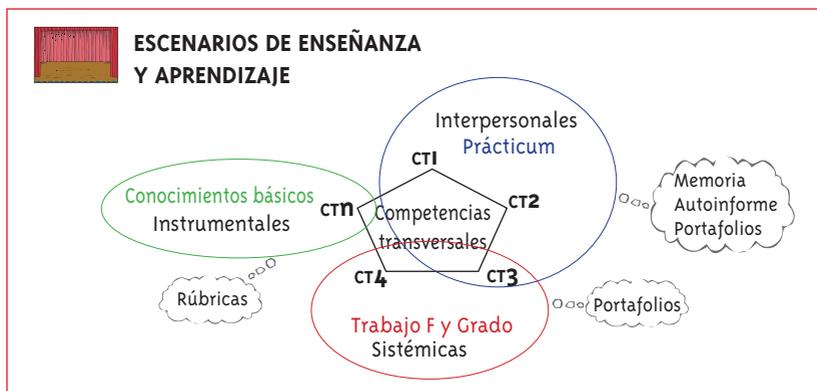


FIGURA 2. ÁMBITOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

En nuestro caso, tal y como se muestra en la figura 2, hemos identificado tres posibles escenarios. El primero de ellos se correspondería con las materias fundamentales para la adquisición de competencias instrumentales y, por lo tanto, para el aprendizaje de los conocimientos, las habilidades y las actitudes clave de la titulación. Los otros dos escenarios se corresponderían con las materias estrechamente vincu-

ladas con las materias prácticas curriculares externas<sup>3</sup> y el trabajo de fin de grado. A nuestro parecer, estos dos últimos escenarios mantendrían una relación más directa con las competencias transversales de aspecto sistémico e interpersonal dado que permitirían la propuesta de situaciones de aprendizaje más auténticas o cercanas al ejercicio de la profesión.

Una vez seleccionadas las competencias transversales más afines con los escenarios de aprendizaje que se hayan definido, el siguiente paso es establecer y diseñar tareas que permitan al alumnado desarrollar su competencia y evaluar el grado de adquisición de las mismas.

En cuanto a la evaluación, en la literatura especializada (Monereo, 2009; Goñi, 2005; o Mateo y Martínez, 2005), existen muchas referencias relativas a los instrumentos más adecuados para evaluar las competencias en función del tipo de situación de aprendizaje. En nuestro caso, las más utilizadas han sido las rúbricas, el portafolios, la memoria o el informe de evaluación.

c) Concretar el modelo que guiará el proceso de enseñanza y aprendizaje

Una vez definidos los escenarios a partir de los cuales se concretarán las situaciones más adecuadas para la adquisición de las competencias transversales, llega el momento de especificar cuál será el procedimiento a seguir.

Tal y como se observa en la figura 4, hemos considerado el plan docente de la asignatura como punto de partida del proceso didáctico. Concretamente, se han tenido en cuenta las competencias asociadas al plan docente –diferenciando las que tienen una incidencia más directa y relevante y las que no–, los contenidos, los objetivos y la metodología para diseñar las tareas de aprendizaje más adecuadas.

3. En relación con este aspecto hay que destacar el grupo de investigación coordinado por la Dra. Elena Cano. Actualmente, este grupo está llevando a cabo un proyecto de investigación I+D dirigido a la adquisición de competencias de los estudiantes universitarios en el marco del prácticum.



## ESCENARIO ASIGNATURAS

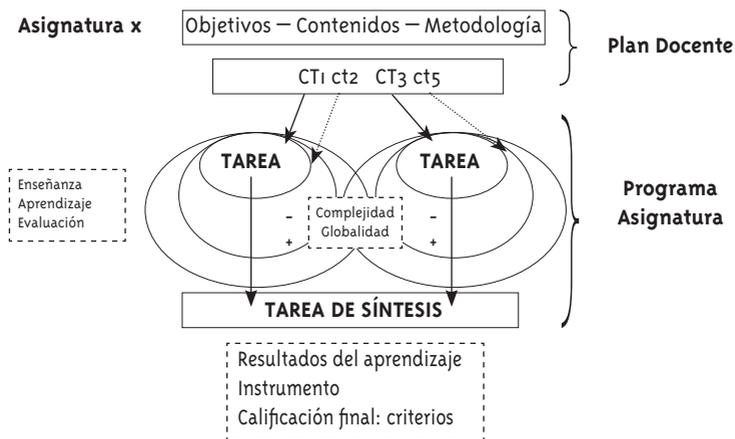


FIGURA 3. MODELO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO Y LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

La particularidad de estas tareas de aprendizaje es que, en función de las competencias que se tienen de referencia, las tareas plantean una serie de acciones de complejidad creciente que el alumnado tiene que realizar a medida que avanza la asignatura. La complejidad de las tareas se puede determinar a partir de los diferentes niveles de adquisición de la competencia (conocimiento y comprensión; aplicación y transferencia) y de los grados que se pueden identificar para cada nivel. Por otro lado, también es factible que estas tareas, en algún momento concreto del proceso, se complementen entre ellas.

Al final del proceso, el alumnado resuelve una actividad de síntesis en la que se plantean los niveles más complejos de la competencia. Si bien en las tareas anteriores es posible evaluar el grado de adquisición de manera continuada y formativa, en esta última tarea de síntesis se llevará a cabo la calificación de las competencias. Por eso, aparte de los objetivos del plan docente, habrá que tener como referentes: los resultados de aprendizaje que se han explicitado para la materia en la que se adscribe la asignatura, los instrumentos y los criterios que nos permitirán la calificación de la tarea.

d) Establecer los criterios y los componentes de las tareas centradas en la adquisición y la evaluación de las competencias transversales

El diseño y la aplicación de las tareas dirigidas a la adquisición y la evaluación de las competencias transversales se han de plantear a partir de unos criterios específicos. En nuestro caso, teniendo en cuenta las aportaciones de Castelló, Monereo y Gómez (2009) cuando establecen las dimensiones de la evaluación auténtica y las posibles tareas que aplicar, estos criterios han sido los siguientes:

- **Pertinencia:** coherencia con las competencias transversales en las que se pretende incidir.
- **Viabilidad y relevancia:** tareas factibles y que permitan al alumnado afrontar las situaciones académicas o profesionales que se le plantearán durante su formación.
- **Autenticidad y realismo:** las tareas que se propone sean resueltas se acercan a las propias de las situaciones académicas y profesionales en las que el alumnado tendrá que demostrar su competencia.
- **Multidimensionalidad:** situaciones que en el marco de una o más asignaturas integran los conocimientos, las habilidades y las estrategias necesarias para resolver los problemas que se plantean.
- **Análisis crítico:** tareas que pretenden fomentar en el alumnado la comprensión y solución de las situaciones problemáticas planteadas.

Tal y como recoge la tabla 5, algunos de los elementos que, sobre la base de estos criterios, se podrían tener en cuenta para diseñar las tareas de adquisición de competencias transversales serían:

- El tipo de tarea para introducir, ampliar, valorar, sintetizar una temática concreta.
- Los componentes que permiten concretar el hito a conseguir con la tarea, las acciones que hay que realizar para resolverla, los criterios a tener en cuenta para su evaluación y calificación. El cariz de estos componentes dependerá de los resultados de aprendizaje que se espera conseguir con la tarea propuesta.
- Las condiciones necesarias para su implementación y realización: este apartado suele hacer referencia a los recursos o el material a

utilizar, la concreción del rol del profesorado y del alumnado o los términos que se proponen para su realización y entrega.



## DISEÑO DE LA TAREA

- Tipo: introducción, aplicación, síntesis...
- Componentes:
  - ▶ Finalidad de la tarea
  - ▶ Descripción de las acciones que hay que realizar
  - ▶ Criterios de evaluación (resultados de aprendizaje)
  - ▶ Criterios de calificación
  - ▶ Condiciones para su implementación y realización
- Recursos y material necesario
  - ▶ Rol del profesorado y del alumnado
  - ▶ Términos

TABLA 5. COMPONENTES QUE HAY QUE TENER EN CUENTA EN EL DISEÑO DE TAREAS

## EXPERIENCIAS

Una vez expuestos los contextos y el marco pedagógico y didáctico a partir del cual se propone abordar el proceso de adquisición y evaluación de las competencias transversales, se muestran dos ejemplos de cómo se está desplegando este marco de actuación en el seno de la Facultad de Formación del Profesorado. En concreto, se presentan dos procesos de enseñanza y evaluación de las competencias transversales contextualizados en los grados de Educación Infantil y Primaria.

# COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA ASIGNATURA DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. EL TRABAJO INTEGRADO DE LA COMPETENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO Y DE AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE<sup>4</sup>

T. MAURI, R. COLOMINA

La experiencia que se presenta ha sido desarrollada en la asignatura de Psicología de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Esta asignatura es troncal y anual (doce créditos ECTS) y se imparte durante el primer y segundo semestre de la formación de maestros de Educación infantil y de maestros de Educación Primaria. Los participantes en la experiencia son 900 estudiantes, que pertenecen a cinco grupos de Educación Infantil y diez grupos de Educación Primaria, y un total de quince profesores.

## Características del plan docente

La asignatura se propone ayudar al estudiante a ser competente en:

- seleccionar, gestionar y elaborar información en el ámbito de la Psicología de la Educación para aprender y hacer un uso funcional de los conocimientos adquiridos;
- autorregular el aprendizaje y mostrar autonomía para aprender individualmente y en grupo;
- mostrar competencias personales e interpersonales para trabajar en grupo colaborativo;
- planificar, organizar y gestionar procesos de información, observación o análisis para la resolución de problemas y el desarrollo de proyectos;
- utilizar las TIC para aprender, comunicarse y compartir conocimientos,

4. En esta experiencia han sido profesores de la asignatura en la enseñanza de Educación Primaria, Teresa Mauri (coord.), Marc Clarà, Inés Gispert, Anna Ginesta, Rosa Hernández, Marc Lafuente, Paula Mayoral, Montserrat Navas, Ana Remesal y María José Rochera; y han sido profesores en la enseñanza de Educación Infantil, Rosa Colomina (coord.); Marta García, Loles González, Claudia Portilla y Rosa Vilaseca.

De los cuatro tipos de competencias transversales implicados en la asignatura que se acaban de citar, y en el marco de los acuerdos institucionales tomados en la coordinación entre asignaturas del primer curso, la experiencia que presentamos se centra especialmente en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las competencias de autorregulación del aprendizaje y de trabajo en grupo colaborativo.

Para conseguir el desarrollo de estas competencias, se trabajan los siguientes bloques de contenidos (ver tabla 6) mediante actividades centradas en el rol del estudiante como aprendiz en la primera parte de la asignatura (bloques I, II, III y IV) y centradas en el futuro rol de maestro en la segunda parte de la asignatura (bloques V, VI y trabajo final).

<b>Bloque I (3 sem.)</b>	<b>Bloque II (4 sem.)</b>	<b>Bloque III (4 sem.)</b>	<b>Bloque IV (4 sem.)</b>
Constructivismo, conocimiento situado y sistemas de actividad escolar	Aprendizaje escolar: elaboración de significado	Aprendizaje escolar: atribución de sentido	Colaborar y colaborar para aprender
<b>Actividades centradas en la reflexión sobre el propio aprendizaje</b>			
<b>Bloque V (4 sem.)</b>	<b>Bloque VI (6 sem.)</b>	<b>Trabajo final (3 sem.)</b>	
Interactividad profesor/alumno: la enseñanza como ayuda ajustada	Desarrollo y aprendizaje en la Educación Infantil/ Educación Primaria	Principios y criterios de actuación docente	
<b>Actividades centradas en el futuro rol de maestro</b>			

TABLA 6. BLOQUES DE CONTENIDO Y CARÁCTER GENERAL DE LAS ACTIVIDADES EN LA ASIGNATURA

## Descripción general de la experiencia

La metodología utilizada en la asignatura se basa en promover el aprendizaje activo del estudiante, el trabajo colaborativo en pequeño grupo y la responsabilidad individual, el soporte continuado del profesorado

al proceso de aprendizaje del alumno, y el uso de las TIC (*Moodle*). Por otro lado, cada uno de los bloques de contenidos se desarrolla en cuatro fases con diferentes tipos de actividades: presentación del bloque, desarrollo, síntesis y evaluación del bloque. La estructura estable de los bloques facilita que los estudiantes aprendan desde el inicio de curso unas reglas de participación en la asignatura y de organización del trabajo individual y de grupo, y que puedan profundizar a lo largo de la asignatura. Desde una perspectiva socioconstructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, este hecho resulta esencial para el aprendizaje de competencias específicas y transversales.

La metodología seguida para el aprendizaje y la evaluación de las competencias transversales en la asignatura se basa en los siguientes principios:

a) *Trabajo situado y contextual de las competencias*. Esta opción se concreta en diseñar y desarrollar actividades en las que los estudiantes utilizan las competencias para abordar y resolver situaciones, casos y problemas relacionados con el propio aprendizaje y la enseñanza.

b) *Trabajo integrado de los contenidos de las competencias transversales y de los contenidos de la asignatura*. Los contenidos de las competencias transversales de autorregulación y trabajo colaborativo y los contenidos de algunos de los bloques temáticos de la asignatura (bloques II, III y IV) son coincidentes y se trabajan de forma integrada en el decurso de la realización de las actividades de los distintos bloques.

c) *Trabajo secuenciado e integrado de las competencias transversales*. Las competencias transversales se presentan de forma progresiva a lo largo del curso (ver tabla 7) y se trabajan de forma integrada las unas con las otras conforme su introducción en la asignatura se lleva a cabo. Los criterios básicos seguidos en la secuenciación son:

- Introducir primero aquellas competencias que garanticen la implicación y la participación de los alumnos en la asignatura (por ejemplo, se introducen en el bloque I las competencias de *Seleccionar, gestionar y elaborar información para aprender* y de *Trabajo en grupo colaborativo*).
- Introducir a continuación las competencias propias de un aprendizaje experto y que faciliten que el alumno progrese en el dominio

autónomo de las inicialmente introducidas (por ejemplo, las competencias de *Autorregular el aprendizaje, individual y de grupo, y mostrar autonomías para aprender* y de *Planificar, organizar y gestionar procesos de información, de observación y análisis* se introducen en los bloques II y IV respectivamente).

d) *Trabajo del uso progresivamente autónomo de las competencias transversales.* Las actividades de enseñanza-aprendizaje se han diseñado para ayudar al alumno a tener un dominio autónomo de las competencias. Cuando una competencia se introduce por primera vez, las actividades o situaciones están muy pautadas y los alumnos reciben muchas y muy diversas ayudas para garantizar que se da un uso experto de esta competencia en la situación diseñada. Entre las ayudas que reciben están las siguientes:

- Ayudarlos a reconocer la idea que tienen de la competencia y el grado de dominio de la misma. Para ello le hacemos reflexionar sobre el grado de uso de ésta examinando la propia experiencia de aprendizaje (cuando trabajo con otros, ¿cómo sé que estamos colaborando?; ¿qué he hecho para aprender en el bloque anterior?). La reflexión se lleva a cabo de muchas maneras, por ejemplo: participando en foros de debate de pequeño grupo, escribiendo diarios personales de trabajo o respondiendo a cuestionarios iniciales.
- Ayudarlos a contrastar su experiencia con otros compañeros y con los conocimientos que aporta la Psicología de la Educación. Para eso les ofrecemos modelos y textos de actuación experta y pautas para analizar la propia experiencia y para poder identificar los puntos fuertes y débiles de actuación competente.
- Ofrecerles pautas, scripts o guiones de soporte en una actuación experta.
- Uso de pautas de seguimiento y autoevaluación de la competencia.

A lo largo del curso las ayudas dirigidas al dominio específico de una o más competencias se van retirando y las nuevas actividades demandan de los alumnos un uso totalmente autónomo. En este mismo sentido se ha diseñado el trabajo final de la asignatura (TFA) que pretende que los alumnos muestren el grado de dominio integrado y autónomo de todas las competencias transversales trabajadas a lo largo del curso.

Bloque I	Bloque II	Bloque III	Bloque IV	Bloque V	Bloque VI	Trabajo final
<b>COMPETENCIA</b> Trabajar en grupo colaborativo	<b>COMPETENCIA</b> Autorregular el aprendizaje y mostrar autonomía para aprender		<b>COMPETENCIA</b> Planificar, organizar y gestionar procesos de información, observación y análisis			
<b>Actividades centradas en la reflexión sobre el propio aprendizaje</b>			<b>Actividades centradas en el futuro rol de maestro</b>			

TABLA 7. COMPETENCIAS, BLOQUES Y CARÁCTER DE LAS ACTIVIDADES EN LA ASIGNATURA

La tabla 7 muestra la distribución de las competencias transversales (en negrita) de acuerdo con el plan docente de la asignatura. Las lí-

neas continuas marcan el periodo de trabajo explícito y soportado por el profesor de cada una de las competencias transversales en los diferentes bloques temáticos y las líneas discontinuas marcan el periodo en que los estudiantes tienen que poder mostrar un uso autónomo de estas mismas competencias y fuera de las actividades más cotidianas.

## **Las competencias de trabajo colaborativo y de autorregulación del aprendizaje individual y de grupo**

La asignatura de Psicología de la Educación tiene que asegurar el aprendizaje de dos de las competencias mencionadas: autorregulación y trabajo de grupo y, en consecuencia, éstas son objeto explícito de aprendizaje y evaluación. En la asignatura se trabajan de forma muy relacionada y casi inseparable porque se considera que todo estudiante experto ha de saber autorregular no solo el propio aprendizaje sino también el grupal. En consecuencia, en los apartados siguientes describiremos brevemente la concreción del modelo que acabamos de exponer en el trabajo en el aula de estas dos competencias.

a) Las competencias de trabajo en grupo colaborativo en la asignatura

Las competencias de trabajo en grupo colaborativo se plantean desde el inicio de la asignatura porque una gran parte de las actividades se desarrollan en pequeño grupo y conviene que sean de las primeras en ser trabajadas de forma explícita. De esta manera su dominio contribuirá a una participación exitosa de los estudiantes en la asignatura. En este contexto, el proceso de trabajo de estas competencias puede esquematizarse como sigue:

- Partir de la experiencia de los estudiantes en el trabajo de grupo y de la concepción inicial de estos, ayudándolos a explicitar qué entienden por trabajo en grupo y cuál ha sido su experiencia en este campo: los distintos aspectos implicados; las principales dificultades y ventajas. Para llevarlo a cabo abrimos un foro de debate en *Moodle* a lo largo de las dos primeras semanas del curso, se establecen reglas específicas de participación continuada y de debate constructivo y les pedimos una síntesis individual de las principales ideas del foro.

Hay que decir que mientras se lleva a cabo este proceso los alumnos están formando sus grupos para trabajar en la asignatura.

- Contrastar las ideas previas recogidas en el foro y las síntesis individuales con la lectura en pequeño grupo del documento «El trabajo en grupo en la asignatura» y con explicaciones del profesor sobre el trabajo en grupo. Este contraste se lleva a cabo inicialmente en los grupos ya formados de trabajo colaborativo, que tienen un máximo de cinco miembros, y posteriormente en gran grupo en la clase. Se acaba elaborando una representación común y compartida entre los estudiantes y con el profesor de lo que significa colaborar para aprender, de las exigencias que plantea y de algunas reglas de participación que pueden favorecer esta forma de trabajo en grupo en la clase.
- Utilizar a lo largo de los bloques II y III las competencias de trabajo en grupo en las actividades de aprendizaje programadas y emplear una serie de recursos de seguimiento y evaluación de este trabajo en grupo (como, por ejemplo, las pautas de autoevaluación del trabajo de grupo que se utilizan a lo largo de todo el curso y que incluye reflexiones sobre el trabajo conjunto y sobre la responsabilidad individual en este trabajo, y decisiones de mejora). Es importante remarcar que, a partir del bloque II, se introduce paralelamente la competencia de autorregulación del aprendizaje.
- Elaborar una pauta guía del trabajo colaborativo que incluye las dimensiones de la gestión de la participación en el trabajo, la gestión conjunta de la tarea y la gestión del conocimiento que se construye conjuntamente. En el bloque IV: la actividad de aprendizaje y evaluación nuclear. El uso de la pauta elaborada les sirve de guía de trabajo en grupo y les ayuda a reflexionar sobre la experiencia acumulada a lo largo del primer semestre. Esta pauta la podrán aplicar también como futuros maestros para conocer la dinámica de trabajo de los alumnos de Educación Infantil y de Educación Primaria.

#### b) Las competencias de autorregulación de la asignatura

El trabajo específico con las competencias de autorregulación se introduce en el bloque II de la asignatura. La planificación individual y de grupo es el eje fundamental del trabajo de esta competencia al inicio, y está dirigida a profundizar las capacidades de los alumnos de «ges-

tión de la participación» y de «gestión de la tarea» que, como ya hemos expuesto, son, a su vez, aspectos esenciales de las competencias de trabajo en grupo en la asignatura. Se produce, así, una *convergencia* del aprendizaje de las dos competencias en el segundo bloque: una vez introducida la competencia de trabajo de grupo que facilita la implicación y la participación del estudiante en la asignatura para aprender, la incorporación posterior de la competencia de autorregulación permite integrar las dos y profundizar en la capacidad de gestión de la primera y en la mejora de la articulación de las dimensiones individual y grupal del aprendizaje por parte del estudiante.

Partiendo de mucha reglamentación por parte del profesor sobre la planificación de la tarea y del dominio de la autorregulación, se va evolucionando hacia un mayor grado de autonomía de acuerdo con el proceso siguiente:

- Partir de la experiencia inicial de los alumnos para planificar el propio trabajo individual y conjunto. Mediante un cuestionario inicial, los alumnos conocen sus ideas sobre el aprendizaje y la autorregulación del aprendizaje y toman conciencia de algunas de sus prácticas habituales.
- Contrastar esta experiencia con modelos diversos de planificación que les ofrecemos en la asignatura.
- Elaborar su propio modelo de planificación del trabajo individual y de grupo, hacer el seguimiento y evaluación de su uso y concretar, finalmente, el modelo de planificación del trabajo individual y de grupo que utilizarán a lo largo del curso de forma compartida.

Hay que decir que este modelo de planificación se da en la asignatura en dos niveles: planificación global del trabajo de todo un bloque, al inicio, y planificación de una actividad concreta dentro de un bloque, posteriormente. De esta forma aprenden a descender al detalle de planificar el trabajo de una tarea concreta, como es la elaboración de un mapa conceptual. Asimismo progresan en la capacidad de anticipar las condiciones y exigencias de una tarea y en la de identificar los pasos o fases que la componen y atribuirles el tiempo necesario para llevarlos a cabo. El uso de instrumentos de trabajo como la *ficha de seguimiento semanal*, que se introduce en el segundo bloque, y las *pautas de autoevaluación*

*individual y de grupo* al final de cada bloque, que se introducen desde el inicio de curso, permiten a los estudiantes reflexionar sobre los puntos fuertes y los puntos débiles del trabajo individual y de grupo y utilizar este nuevo conocimiento en la planificación de las tareas futuras.

La evaluación final integrada de estas dos competencias –y otras de la asignatura– se lleva a cabo en el trabajo final de la asignatura, que se elabora individualmente y que implica el uso combinado de todos los aprendizajes realizados para resolver un problema complejo y a la vez útil para su actividad en las prácticas de segundo curso de las enseñanzas de maestro.

### c) La evaluación de las competencias transversales

La evaluación de las competencias transversales es continua y se realiza al hilo de las actividades que se llevan a cabo a lo largo de la asignatura basadas en casos, problemas y proyectos. Son elementos esenciales para la evaluación:

- El seguimiento continuado del trabajo de grupo en la clase, en el aula virtual del *Moodle*, y en las tutorías.
- La evaluación del progreso del grupo en el uso progresivo y autónomo de las competencias trabajadas. Una competencia que es objeto de enseñanza y aprendizaje en un bloque (por ejemplo, se enseñan modelos de planificación en el bloque II) pasa a ser objeto de uso funcional en los siguientes (por ejemplo, se asume que el grupo se planifica autónomamente en el bloque III y se hace un seguimiento sin que sea objeto nuclear de enseñanza/aprendizaje, aunque se hace un seguimiento más minucioso de la planificación de una tarea compleja concreta).
- El uso de rúbricas que permiten, desde el inicio del proceso de cada bloque, que los estudiantes conozcan los principales criterios con los que se evaluará su trabajo durante el bloque y/o el producto que tienen que elaborar y sirven de referente de la aplicación continuada de los criterios para valorar los avances en el día a día.
- La autoevaluación de los estudiantes para la valoración de los puntos fuertes y de los puntos débiles de su trabajo y ayudarlos a establecer y respetar compromisos de mejora.

- La elaboración de un trabajo final en el que el alumno tiene que mostrarse competente en la autorregulación, con capacidad de planificación, selección de los contenidos esenciales y capacidad de elaboración y síntesis, y en el que necesita considerar el valor del trabajo colaborativo.

Globalmente, el trabajo de las competencias transversales desarrollado en esta experiencia, permite, por citar algunos de los aspectos más relevantes, por un lado entender su complejidad y la necesidad de: (i) definir, caracterizar y compartir la idea que se tiene de la competencia; (ii) pautar su progreso y el proceso a seguir para introducirla, dominarla y evaluarla; (iii) considerar las interrelaciones entre competencias transversales y con los contenidos específicos de la asignatura. Y por otro lado la experiencia permite, también, identificar la autoridad de un planteamiento que integre las competencias en el trabajo habitual de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que refuerce las vinculaciones entre ellas y que permita articular las dimensiones individual y grupal de su aprendizaje.

# EL USO DEL PORTAFOLIOS ELECTRÓNICO MAHARA EN LA ASIGNATURA DE LENGUA CATALANA PARA LA ENSEÑANZA DE LA FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

R. SAYÓS, J. T. PUJOLÀ

## El marco de referencia

La experiencia que se describe a continuación se ha llevado a cabo en el marco del proyecto ECAL (Espacio Común de Aprendizaje de Lenguas), un proyecto de innovación docente impulsado por un grupo de profesores y profesoras que imparten docencia en la enseñanza de Maestro y de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Actualmente el grupo está formado por 25 profesores que pertenecen a tres departamentos diferentes: Filología Catalana, Filología Hispánica y Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Este proyecto, que se puso en marcha en el curso 2004-2005 y ha recibido financiación en diversas convocatorias de innovación docente de la Universidad de Barcelona, está centrado en la temática de la práctica reflexiva y el uso del portafolios como herramienta de aprendizaje y evaluación. Sus objetivos son, por un lado, **coordinar los planes docentes** de las asignaturas de lengua catalana, lengua castellana y lengua inglesa presentes en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, y, por otro lado, consensuar **metodologías didácticas, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación**.

Los inicios del proyecto ECAL coincidieron con la experiencia piloto de implementación de los créditos ECTS (*European Credits Transfer System*) y de adaptación de las Diplomaturas de Maestro en el Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto, se siguieron también las directrices que promueve el *Marco europeo común de referencias para las lenguas* (2002), y se experimentó con herramientas de soporte a la docencia y de evaluación continua, como el portafolios.

## El portafolios multilingüe, objetivo del proyecto ECAL

El objetivo final que persigue el grupo ECAL es conseguir que los alumnos de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria dispongan de un portafolios multilingüe que refleje su proceso de aprendizaje en las tres lenguas: catalán, castellano e inglés.

La implantación del portafolios multilingüe debe permitir:

- mejorar el nivel de competencia lingüística de los estudiantes en las tres lenguas: catalán, castellano e inglés;
- facilitar que el alumnado se familiarice con una metodología en la que se potencia la autonomía del aprendizaje, la toma de decisiones, la formación de hábitos, el desarrollo de la capacidad de reflexión y la autorregulación del aprendizaje;
- favorecer la coordinación y la colaboración interdisciplinarias;
- conseguir una mejor y más eficaz gestión de los recursos.

El portafolios tiene un gran impacto como herramienta de evaluación de los aprendizajes en tanto que permite potenciar la **dimensión formativa y formadora**, a la vez que afecta directamente la metodología utilizada por los profesores, incide en los hábitos de estudio de los alumnos y permite desarrollar **competencias transversales**.

El portafolios como herramienta didáctica se incorporó en las asignaturas de lengua de la Facultad en el curso 2004-2005. Inicialmente era en formato papel y, con la implantación de la plataforma *Moodle* como entorno virtual de aprendizaje, ha ido evolucionando hacia el formato electrónico. Actualmente se está experimentando con el portafolios electrónico *Mahara* integrado en el campus virtual *Moodle*.

*Mahara* (<http://mahara.org/>) es una aplicación web de código abierto que ofrece a los estudiantes la posibilidad de crear y mantener un portafolios digital sobre su proceso de formación y poder compartirlo con quien quieran. También incluye funcionalidades que permiten la interacción entre los usuarios en forma de red social. Además, a nivel técnico, *Mahara* puede integrarse fácilmente en el entorno *Moodle*.

## La incorporación del portafolios electrónico *Mahara* en la asignatura de Lengua Catalana

Lengua Catalana para la Enseñanza es una asignatura de formación básica que se cursa en primer curso del grado de Educación Infantil y de Educación Primaria. Su objetivo general es conseguir que los estudiantes sean capaces de comprender cualquier texto en lengua catalana y de expresarse oralmente y por escrito en diferentes entornos, tanto sociales como profesionales. Más concretamente, esta asignatura, junto con las demás asignaturas de lengua de los mencionados grados (castellano e inglés), ha de hacer posible que los estudiantes puedan abordar con eficacia situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.

La metodología que se aplica se basa en el aprendizaje reflexivo, que lleva al estudiante a aprender en función de sus conocimientos previos, sus capacidades y su motivación; es decir, le ayuda a ser consciente de su proceso de aprendizaje tanto a nivel metalingüístico como metacognitivo. En este sentido, la herramienta portafolios ha sido un recurso eficaz para el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes. El portafolios, además de contribuir al desarrollo de las competencias lingüísticas, también ayuda a adquirir otras competencias transversales, como la autorregulación del aprendizaje, el pensamiento crítico o la toma de decisiones.

Desde hace dos cursos, la asignatura ha sustituido el portafolios tradicional por el portafolios digital *Mahara*. Este portafolios, además de promover las competencias descritas, también facilita el desarrollo de la competencia digital, en la medida que familiariza al estudiante con el uso de las TIC para aprender, para comunicarse y para compartir conocimiento.

La aplicación *Mahara* incluye tres espacios diferenciados: el **perfil**, los **grupos** y el **portafolios**. En el perfil el alumno puede construir su currículum, explicitar expectativas o fijar objetivos de aprendizaje. En los grupos, se pueden crear comunidades para compartir, socializar y trabajar en equipo. En la sección portafolios, los alumnos pueden gestionar artefactos, creados tanto fuera de la aplicación –fotos, documentos, archivos de audio– como dentro –bloques *currículum vitae*, infor-

mación personal, etc.– Todos estos artefactos se pueden mostrar en la sección **vistas**, junto con las reflexiones sobre el proceso de aprendizaje y el progreso en el conocimiento. De hecho, una vista es una página web que los alumnos construyen con los artefactos y las reflexiones que quieren mostrar a los demás.

## Las vistas

A lo largo del curso, los estudiantes tienen que presentar tres vistas, que se plantean como una secuencia formativa y recogen tres momentos del proceso de aprendizaje: la fase inicial, la fase de desarrollo y la fase final.

### a) La fase inicial: la primera vista

La primera vista, en la fase inicial, sirve para detectar el punto de partida del alumno. Se hace una evaluación inicial para diagnosticar sus conocimientos previos, conocer sus expectativas y analizar las necesidades de formación, lo cual permite establecer itinerarios de aprendizaje personalizados.

Esta vista lleva por título: «Mi fotografía lingüística», y contiene tres apartados (figura 4):

- 1. Reflexión personal del estudiante sobre cómo habla y cómo escribe.** Esta reflexión se basa en las respuestas a dos cuestionarios: qué clase de hablante soy, qué clase de escritor soy y, en la retroalimentación de la profesora, en un ejercicio de expresión oral y en otro de comprensión oral y de expresión escrita. En el primero, el alumno hace la grabación de una lectura en voz alta y en el segundo, el resumen de un texto oral, que se le proporciona en un archivo de voz. El estudiante hace una primera versión del resumen y después de recibir *input* y retroacción elabora una segunda versión mejorada, que publica en la vista acompañada de una reflexión sobre lo que ha aprendido. Si lo considera oportuno también puede presentar una segunda versión mejorada del ejercicio de expresión oral. En la primera corrección de los textos escritos, no se da nunca solución de los errores cometidos. Las incorrecciones se marcan me-

diante un código que permite que el alumno sepa si se trata de un error ortográfico o léxico, de coherencia o de cohesión textual, de estilo..., y se le pide que el mismo aporte la solución.

**2. Su biografía lingüística.** En este apartado el estudiante puede poner todo lo que quiera –texto, imágenes, vídeo, audio...– pero debe proporcionar información sobre cuál es la lengua que utiliza habitualmente, qué otras lenguas conoce, qué nivel de dominio tiene y en qué ámbitos las utiliza.

**3. Los objetivos personales** que se propone conseguir en la asignatura de lengua catalana. El estudiante tendrá que plantearse estos objetivos y elaborar la hoja de ruta una vez tenga ya los resultados de las actividades de evaluación inicial oral y escrita.

The screenshot shows a user profile page on the 'ma'hara' platform. The main heading is 'Fotografía Lingüística'. Under 'Biografía Lingüística', there is a paragraph about the user's language background and a photo of a windmill. The 'Com parlo i com escribo' section discusses the user's writing process. The 'Imatge de la Llengua Catalana' section features a photo of a person working at a desk. The 'Files (5) per destacar' section lists several documents related to the course. The 'Objectius' section outlines the user's learning goals. The 'Fases inicials' section shows the user's initial assessment results.

FIGURA 4. PRIMERA VISTA: «FOTOGRAFÍA LINGÜÍSTICA DE UN ALUMNO»

## b) La fase de desarrollo: la segunda vista

En esta segunda vista, que lleva por título «¿Qué estás haciendo para mejorar tu catalán?», se pretende seguir el progreso del alumno en el aprendizaje de la lengua a partir de una reflexión sobre las actuaciones que



La reflexión que se promueve en esta vista pretende conducir al estudiante a analizar la eficacia de su proceso de aprendizaje y a tomar decisiones de autorregulación, introduciendo las modificaciones que crea necesarias.

### c) La fase final: la tercera vista

La última vista de la asignatura (figura 6) se orienta a valorar los resultados de aprendizaje conseguidos. La pregunta global que se formula al estudiante es: *¿He progresado en mi lengua oral y escrita?* Se trata de reflexionar sobre todo el proceso de aprendizaje, de analizar el nivel de adquisición de los objetivos personales marcados en la primera vista y especificar las acciones que piensa llevar a cabo en el futuro para seguir progresando en el despliegue de las habilidades lingüísticas orales y escritas.

La vista tiene cuatro apartados:

1. **Lengua oral:** el estudiante reflexiona sobre los aspectos que han cambiado en su expresión oral y de qué manera se ha modificado su perfil de hablante después de haber cursado la asignatura.
2. **Lengua escrita:** el estudiante reflexiona sobre qué ha cambiado en su perfil de escritor desde principio de curso, analiza en qué ha mejorado y en qué tiene que seguir mejorando. Estas reflexiones sobre la lengua oral y la lengua escrita deben ir acompañadas de evidencias de progreso.
3. **Autoevaluación:** en este apartado el alumno comenta todo lo que cree que ha aprendido en la asignatura y cómo la adquisición de los diferentes contenidos del curso han de ayudarle a mejorar su expresión oral y escrita. Reflexiona sobre las estrategias que ha desarrollado para ir mejorando y valora la interacción que se ha producido con la profesora y con los compañeros.
4. **Perspectivas de futuro:** para finalizar la secuencia se pide al estudiante que indique cuáles son los aspectos que cree que tendría que seguir trabajando y qué piensa hacer en el futuro para ir mejorando su nivel de lengua oral y escrita.

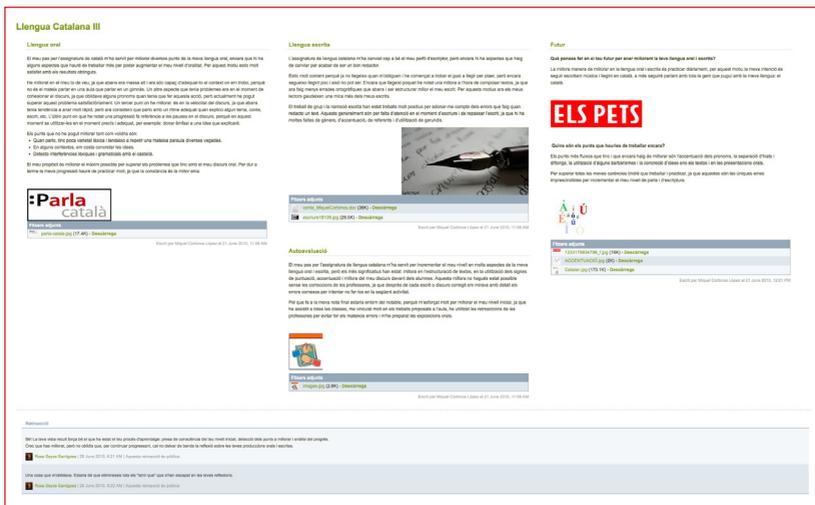


FIGURA 6. ÚLTIMA VISTA: «EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE»

## Conclusiones

Después de experimentar durante dos cursos con el uso del portafolios electrónico, podemos concluir que ha demostrado ser un instrumento muy útil para el aprendizaje reflexivo y para el trabajo de las competencias que la asignatura tiene que contribuir a desarrollar.

Si nos centramos en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en primer lugar, *Mahara* ha contribuido en gran manera a hacerles reflexionar tanto a nivel metalingüístico como a nivel metacognitivo para que puedan llegar a corregir sus textos escritos y sus discursos orales de forma cada vez más autónoma. En segundo lugar, su componente innovador en forma de web les ha motivado a trabajar para conseguir el uso de una lengua rica y expresiva en este contexto digital.

Las valoraciones que han hecho los estudiantes sobre el uso de *Mahara* han sido en general positivas y sus comentarios reflejan un índice de satisfacción bastante notable.

## PERSPECTIVAS DE FUTURO

Este documento presenta algunas de las acciones que la Facultad de Formación del Profesorado está llevando a cabo en el marco de la enseñanza y la evaluación de las competencias transversales. Al margen del respaldo proporcionado por las numerosas aportaciones teóricas y experiencias que han surgido como consecuencia del proceso de convergencia europea, las acciones que hemos descrito en este trabajo también han tenido en cuenta las experiencias que en el seno de los diversos departamentos de nuestra facultad se han estado aplicando en los últimos años.

Sin embargo hay que advertir que lo que aquí hemos expuesto es solo una selección de la diversidad de tareas que, impulsadas por el grupo institucional Coordinació Interdisciplinària i Avaluació de Competències (CIAC), se han emprendido desde nuestro centro. Como se ha podido observar, en el marco de la enseñanza y la evaluación de las competencias transversales, se ha conseguido contextualizar, definir y dimensionar estas competencias para las diferentes enseñanzas que se han implantado hasta el momento. Otras de las acciones a destacar serían: la concreción de los principios de acción que regirán el proceso de enseñanza y evaluación de las competencias transversales; la identificación de los ámbitos, las materias y las asignaturas en las que se diseñarán y presentarán las situaciones de aprendizaje; y, por último, la definición del modelo didáctico que permitirá marcar las pautas del proceso de adquisición de este tipo de competencias por parte del alumnado.

Pero una vez definidos los fundamentos del proceso, el siguiente paso es implementarlo e implantarlo con el consenso y la participación de todos los agentes implicados (profesorado, alumnado y PAS). En este sentido, en el capítulo tercero ya se han expuesto algunas de las acciones que se han llevado a cabo para conseguirlo: creación de un grupo operativo de trabajo constituido con profesorado de diversos departamentos y cargos institucionales, jornadas de trabajo abiertas a todo el profesorado de la Facultad y reuniones de coordinación con los responsables de las asignaturas de los grados implicados.

No obstante, las valoraciones y las reflexiones extraídas de la ejecución de estas acciones también nos han permitido considerar una serie de tareas a realizar en un futuro inmediato. A nuestro parecer, algunas de las tareas que habría que aplicar serían las siguientes: reflejar las competencias transversales en los planes docentes de todas las materias y asignaturas de las enseñanzas impartidas; implicar al profesorado, al alumnado y al PAS en el análisis y la adecuación del proceso de enseñanza y evaluación de las competencias transversales; sistematizar el seguimiento y la obtención de evidencias vinculadas a la aplicación del proceso; recopilar aquellas prácticas que, sobre la base de los resultados conseguidos, permitan construir un conocimiento práctico transferible a otros contextos de docencia universitaria... Desde nuestro punto de vista, el logro de estos hitos permitirá la institucionalización del proceso de enseñanza y evaluación de las competencias transversales y, por lo tanto, ir de las palabras a los hechos, de la teoría a la práctica y a la teoría sobre la práctica.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2008). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLS, M. (2003). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/ UNESCO [disponible el 13-02-2010 en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)].
- GIMENO SACRISTÁN, J. [coord.] (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GOÑI, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- KUHN, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LYOTARD, J. F. (2000). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MARINA, J. A. (2009). «Aprender a pensar. La actitud filosófica como novena competencia». Artículo presentado en: <http://aprenderapensar.net/blog/>
- MATEO, J.; MARTÍNEZ, F. (2005). *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. ICE-UB. [Disponible el 8-10-07, en <http://www.ub.edu/ice/universitat/quaderns.htm>.]
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MILLER GE. (1990). «The assessment of clinical skills/competence/performance». *Academic Medicine* (65,9): 63-67 [disponible el 13-05-2010 en: [http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1990/09000/The\\_assessment\\_of\\_clinical.45.aspx](http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1990/09000/The_assessment_of_clinical.45.aspx)].
- MONEREO, C. (2006). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona: Graó.
- MONEREO, C. (2009). «La evaluación auténtica de competencias». IV Congreso Regional de Educación de Cantabria. Competencias Básicas [vídeo disponible el 13-04-2010 en: <http://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk>]
- MONEREO, C. [coord.] (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- OHLER, J. (2009). «Alfabetismo digital: un decálogo para la acción». *Aula de Innovación Educativa* núm. 183-184. Barcelona: Graó (pp. 20-27).
- PERRENOUD, PH. (2001). «La formación de los docentes en el siglo XXI». *Revista de Tecnología Educativa*, 2001, XIV, núm. 3, pp. 503-523. Santiago de Chile: OEI-CREDI [disponible el 13-02-2010 en: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)].

- POPPER, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital Natives, Digital Immigrant». *On the Horizon*. MCB University Press (vol. 9, núm. 5) [disponible el 06-03-09 en: <http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>]. Versión traducida <http://www.nobosti.com/spip.php?article44>
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC
- SAYOS, R. (2007). «L'espai europeu d'educació superior: cap a un nou model de formació universitària». *Escola Catalana*, vol. 42, núm. 444, pp. 6-8.
- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- VATTIMO, G. (1996). *La sociedad transparente*. Barcelona: Gedisa.
- VERA-BATISTA, J. L. (2005) «Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras». Artículo presentado en: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearteo3.htm>.

## AUTORES

### Grupo Institucional de Coordinación Interdisciplinaria y Evaluación de Competencias

**Josep Alsina Masmitjà.** Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

**Roser Boix Tomàs.** Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

**Silvia Burset Burillo.** Departamento de Didáctica de la Educación Visual y Plástica. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

**Francesc Buscà Donet.** Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

**M.<sup>a</sup> Ángeles García Asensio.** Departamento de Filología Hispánica. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

**Teresa Mauri Majós.** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

**Joan-Tomàs Pujolà Font.** Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

**Rosa Sayós Santigosa.** Departamento de Filología Catalana. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).

**Rosa M. Colomina Álvarez.** Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Formación del Profesorado (Universidad de Barcelona).



**EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN  
LA UNIVERSIDAD: LAS COMPETENCIAS  
TRANSVERSALES**

Grupo institucional de coordinación  
interdisciplinaria y evaluación por  
competencias

Josep Alsina (coord),  
Roser Boix,  
Silvia Buset,  
Francesc Buscà,  
Rosa M. Colomina,  
M.<sup>a</sup> Àngeles García,  
Teresa Mauri,  
Joan-Tomàs Pujolà,  
Rosa Sayós