



ISSN: 1989-0397

# Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Noviembre 2019 - Volumen 12, número 2  
doi: 10.15366/riee2019.12.2

[rinace.net/riee/](http://rinace.net/riee/)  
[revistas.uam/riee](http://revistas.uam/riee)

***Evaluación por Competencias en la Educación Superior:  
Buenas Prácticas ante los Actuales Retos***

**UAM** Universidad Autónoma  
de Madrid



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITORA

Nina Hidalgo

## CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo (Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL)

Sergio Martinic (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Carlos Pardo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES)

Margarita Poggi (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IPE-. UNESCO, Argentina)

Francisco Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

## CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España.

Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.

Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile.

María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal.

Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay.

Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile.

Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil.

Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España.

Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú.

Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.

Dagmar Raczynski. Asesorías para el Desarrollo, Chile.

Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.

Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México.

Guadalupe Ruíz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile.

Alejandra Schullmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil.

Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España.

Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal.

# ÍNDICE

## PRESENTACIÓN

<b>Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas prácticas ante los actuales retos</b>	5
---	---

*Elena Cano*

## SECCIÓN MONOGRÁFICA: EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BUENAS PRÁCTICAS ANTE LOS ACTUALES RETOS

<b>Le Recours aux Compétences dans le Supérieur: Mettre l'Efficacité au Service du Sens</b>	11
---	----

*Xavier Roegiers*

<b>El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad</b>	29
---	----

*Miguel A. Zabalza Beraza y Laura Lodeiro Enjo*

<b>Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano</b>	49
---	----

*Frida Díaz Barriga Arceo*

<b>Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía</b>	67
--	----

*José Tejada Fernández y Antonio Navío Gámez*

<b>La Formación Dual: Escenario de Buenas Prácticas para Evaluar Competencias en Grados de Maestro</b>	89
--	----

*María Inés Gabari Gambarte i Jaione Apalategi Begiristain*

<b>De un Caso a un Eje Institucional de Evaluación y Aprendizaje Competencias Docentes y el Portafolio Digital</b>	111
--	-----

*Laura de la Concepción Muñoz González, María José Serván Núñez, Encarnación Soto Gómez y Rosa María Caparrós Vida*

## TEMÁTICA LIBRE

<b>La Formación Profesional en Psicología y su Evaluación Nacional en México: un Estudio de Caso</b>	135
--	-----

*José Alfonso Jiménez Moreno*

<b>Análisis Comparativo del Proceso de Evaluación en el 2º Ciclo de Educación Infantil en España</b>	157
<i>Mª Ángeles Fernández Vilar y Mª del Mar Bernabé Villodre</i>	
<b>O Núcleo Docente Estruturante (NDE): a Experiência de uma Instituição Brasileira de Educação Superior</b>	179
<i>Mayara Rohrbacher Sakr y Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira</i>	
<b>Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria</b>	193
<i>Karina Hess Zimmermann</i>	

## Presentación:

# Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos

## Evaluation by Competences in Higher Education: Good Practices in the Face of Current Challenges

Elena Cano \*

Universidad de Barcelona, España

El Espacio Europeo de Educación Superior se desarrolla, entre otras herramientas, a partir del diseño de las titulaciones en base a los perfiles de competencias deseados para los titulados/as. Sin embargo, a pesar de que el proceso de Bolonia posee ya una larga trayectoria (en 2019 se han cumplido 20 años de la Declaración de Bolonia) y a pesar también de los avances que se han ido sucediendo, la evaluación por competencias en el marco de la educación superior posee aún algunos retos de difícil resolución (Cano, 2016).

El *Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior 2018* (European Commission, 2018) presenta algunos análisis de la situación actual. En primer lugar, señala que no existe la estrategia común que Bolonia perseguía (primer ciclo de 180 o de 240 créditos, estudios de doctorado con estructuras absolutamente diversas, etc.). En segundo lugar, el El MECES no se emplea de forma generalizada (en ocasiones se emplea para el aprendizaje permanente, pero pocas veces para monitorear política de educación superior). En tercer lugar, no se consolida el Suplemento al diploma y su contenido y estructura también difiere entre países e instituciones. He aquí un nuevo desafío: disponer de un SET equiparable y, para ello, de un sistema de evaluación que registre la progresión y nivel de alcance final de las competencias.

Respecto a este último reto, ha habido ciertas experiencias que han apostado por el uso de rúbricas (Cano, 2015), que han centrado la evaluación competencial en los TFGs (Sayós, Amador y Pagés, 2016) o en el practicum (Calbó, 2009) y que han propuesto el desarrollo de portafolios de titulación (Cano, 2011; Sabirón y Arráiz, 2013) pero cuesta encontrar experiencias que sistematicen e institucionalicen dicho empleo. La convocatoria de este monográfico buscaba experiencias cuyo interés radique en que: (a) han sido planificadas institucionalmente, en el marco de un proyecto curricular global basado en competencias, lo cual supone un mapa de competencias (García-Sanpedro y Gairín, 2011; Icarte y Labate, 2016), un trabajo en equipos docentes y un sistema de evaluación compartido y (b) han mostrado mejoras en los aprendizajes de los estudiantes y/o en otro tipo de resultados como consecuencia de los diseños por competencias. De hecho, la investigación basada en evidencias (Biesta, 2010; Godfrey y Brown, 2019) debe buscar de modo sistemático respuestas útiles derivadas de la investigación a los problemas y retos que se plantean y que puedan ser usados a modo de benchmarking o de buenas prácticas para el aprendizaje

---

\*Contacto: [ecano@ub.edu](mailto:ecano@ub.edu)

colectivo, en este caso respecto a la evaluación por competencias. Sin embargo, todas las experiencias recabadas se sitúan preferentemente en el marco de la innovación docente y cuesta hallar prácticas que hayan sido objeto de investigación, de modo que permitan documentar mejoras. La recogida de evidencias científicas que sustenten el funcionamiento de las prácticas de evaluación de competencias parece, por tanto, un tema pendiente. Sin embargo, se muestran en este monográfico experiencias que han incorporado sistemas de registro y calificación de las competencias que superan la separación existente entre los actuales sistemas de calificación centrados en contenidos y los sistemas de recogida del progreso de las competencias. Se exhiben también experiencias que recogen sistemas de formación dual, experiencias con asignaturas “ad hoc” para la integración y aplicación de conocimientos en diversos momentos del plan de estudio y, finalmente, experiencias en las que las competencias se hallan bien integradas en la malla curricular y poseen instancias ordinarias en las que pueden ser evaluadas de forma auténtica. De modo sucinto, las aportaciones de los seis artículos que integran la monografía se narran a continuación.

En primer lugar, Xavier Roegiers (Université catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique) en *Le recours aux compétences dans le supérieur: mettre l'efficacité au service du sens* pone el foco en el sentido mismo de las competencias y en sus consecuencias para el diseño de los planes de estudio. Intenta alejarse de una visión instrumental y técnica de las competencias para abogar por una visión humanista, global que debe plasmarse en los perfiles de egreso (vinculados al tipo de sociedad que se desea) para así organizar los curricula universitarios. En este sentido, la vinculación de las competencias con valores, en concreto con la adquisición de la conciencia ciudadana y la defensa del “bien común” es interesante, así como su reflexión acerca de cómo esto afecta a la identidad profesional de los docentes universitarios. Salpica el texto con ejemplos de medicina y sociología y presenta, finalmente, diversas modalidades de evaluación de las competencias, desde las más desagregadas hasta aquellas que se trabajan a partir de familias de situaciones complejas.

Por su parte, Miguel A. Zabalza Beraza y Laura Lodeiro Enjo en *El desafío de evaluar por competencias en la universidad* sitúan las características de la evaluación en el contexto de la educación superior y el carácter amplio, difuso, molar y ejecutivo de las competencias y señalan la necesidad de orientar su desarrollo a través de un mapa integrado en el plan de estudios y su evaluación mediante evidencias que documenten los progresos. Explican una experiencia, el caso de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) de República Dominicana y estudian su funcionamiento mediante un estudio cualitativo de 10 entrevistas a profesores de diversas titulaciones, en las que recogen los cambios percibidos respecto al tipo de tareas e instrumentos asociados a la evaluación de competencias e incluso en la responsabilidad y compromiso.

En tercer lugar, desde el contexto americano, Frida Díaz Barriga Arceo (Universidad Nacional Autónoma de México, México) en *Evaluación de competencias en educación superior: Experiencias en el contexto mexicano* alerta diversas visiones ocultas tras el mismo término y de la ausencia de asepsia de los procesos evaluativos. Sitúa su aportación en el marco de adquisición de competencias profesionales y conceptualiza qué significa autenticidad en este contexto. Siguiendo la investigación basada en el diseño explica el portafolios de evidencias en la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, México y las ECOE en la Licenciatura en Cirujano Dentista en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

El artículo *Valoración de la adquisición de competencias profesionales en el prácticum a través del contrato de aprendizaje por parte de los alumnos: caso del Grado de Pedagogía* de José Tejada Fernández y Antonio Navío Gámez (Universidad Autónoma de Barcelona, España) defiende, para el desarrollo de competencias socio-profesionales, la relevancia del prácticum en alternancia acompañado de una herramienta organizadora y referente de las mismas como es el contrato de aprendizaje. Los autores, a partir de la intervención en el Prácticum I y Prácticum II del Grado de Pedagogía en la Universidad Autónoma de Barcelona durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, realizan un estudio basado en la percepción de los estudiantes, quienes opinan respecto a si las competencias se activan/debieran activar. Se halla que las competencias genéricas resultan más valoradas que las específicas, las cuales presentan un mayor desequilibrio entre lo que se activa y aquello que se debería activar.

La idea de alternancia es retomada en *La formación dual: escenario de buenas prácticas para evaluar competencias en Grados de Maestro* por María Inés Gabarí Gambarte i Jaione Apalategi Begiristain (Universidad Pública de Navarra, España). Sitúan su noción de competencias siguiendo a Le Boterf y el carácter indisociable de los procesos de feedback y muestran una experiencia en una asignatura del Grado de Maestro de la Universidad Pública de Navarra en la que los y las estudiantes combinan la asistencia a la escuela con la asistencia a la facultad. Se narra la experiencia y el rol esencial de los procesos de auto y coevaluación con el soporte de rúbricas para favorecer la reflexión y el componente metacognitivo de la autorregulación de los aprendizajes, que, a su vez, es la base del aprendizaje a lo largo de la vida. Finalmente, estructuran los hallazgos en torno a los criterios de complejidad, de integración de contenidos, de carácter procedimental y de significatividad.

Finalmente, en *De un caso a un eje institucional de evaluación y aprendizaje Competencias docentes y el portafolio digital*, Laura de la Concepción Muñoz González, María José Serván Núñez, Encarnación Soto Gómez y Rosa María Caparrós Vida (Universidad de Málaga, España) narran una experiencia con Mahara para el desarrollo de portafolios electrónicos. Sitúan los retos actuales y el sentido que el portafolios digital tiene en el marco de evaluación de competencias, en especial propósito formativo, por lo que destacan el papel del feedback. A continuación, presentan un estudio de casos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga durante el curso 2015-2016. Se narran los resultados del empleo del portafolios digital para favorecer una evaluación auténtica y formativa, para sistematizar y reconstruir el conocimiento práctico y para desarrollar el espíritu crítico, todo ello ejes de la autonomía profesional.

Los tópicos recurrentes permiten inferir las características principales de las buenas prácticas de evaluación competenciales: (a) la obligatoriedad de partir de un mapa de competencias realista que distribuya el desarrollo y la evaluación de competencias a lo largo del programa de grado o de máster exigiendo niveles progresivamente mayores; (b) la conveniencia de que dicho mapa permita alcanzar competencias profesionales que integren competencias específicas y genéricas relevantes no solo para el ejercicio profesional sino también para la ciudadanía activa y comprometida; (c) la importancia de diseñar entornos (pruebas ECOEs, asignaturas de prácticas, trabajos de integración, asignaturas hito,... o preferentemente formación en alternancia), para la evaluación auténtica de competencias; (d) la relevancia de disponer de sistemas de registro de la evolución y alcance competencial; y (e) la necesidad de incorporar mecanismos de reflexión sobre la práctica por parte de los estudiantes (vía diarios reflexivos, portafolios, etc.). Este

último aspecto se revela como algo sustantivo para el desarrollo competencial puesto que únicamente disponer de juicio evaluativo y de la capacidad reflexiva asociada al mismo (Boud, Ajjawi, Dawson y Tai, 2018) permitirá continuar aprendiendo y mantenerse competente pese a los cambios progresivamente acelerados que se vislumbra que acontecerán en una sociedad líquida e incierta. Por ello en las universidades se deberán de planificar explícitamente procesos de desarrollo del juicio evaluativo como clave para el desarrollo del resto de competencias y su sostenibilidad en el tiempo. Todo un reto para las instituciones de educación superior del siglo XXI.

## Referencias

- Biesta, G. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. y Tai, J. (2018). *Developing Evaluative Judgment in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Nueva York, NY: Routledge.
- Calbó, M. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a*. Barcelona: AQU Catalunya.
- Cano, E. (2011), *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2016). Retos de futuro en la evaluación por competencias. En E. Cano y M. Fernández (Eds.), *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. (139-148). Barcelona: Octaedro.
- European Commission. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- García-San Pedro, M. J. y Gairín, J. (2011). Los mapas de competencias: Una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 84-102.
- Godfrey, D. y Brown, C. (2019). *An Ecosystem for Research-Engaged Schools: Reforming Education Through Research*. Londres: Routledge.
- Icarte, G. y Labate, H. (2016). Metodología para la Revisión y Actualización de un Diseño Curricular. *Formación Universitaria*, 9(2), 3-16.
- Sabirón, F. y Arráiz, A. (2013). Aprendiendo de la evaluación: decálogo para la evaluación auténtica de competencias profesionales a través del portafolio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(1), 135-152.
- Sayós, R., Amador, J. A. y Pagés, T. (2016). *Els treballs de fi de grau a la Universitat de Barcelona*. Barcelona: ICE.

Sección Monográfica:

**Evaluación por Competencias en la  
Educación Superior: Buenas Prácticas ante  
los Actuales Retos**



## Le Recours aux Compétences dans le Supérieur: Mettre l'Efficacité au Service du Sens

### El Uso de Competencias en Educación Superior: Poner la Eficacia al Servicio del Sentido

### The Use of Competencies in Higher Education: Putting Efficacy at the Service of Sense

Xavier Roegiers \*

Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique

L'approche par compétences vise à produire du sens dans les apprentissages. C'est son but premier. Mais elle cherche aussi à produire davantage d'efficacité. Comment? En rendant l'étudiant capable de traiter des situations complexes, correspondant à un profil de sortie. Cet article a pour but de montrer comment aujourd'hui on peut introduire l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur, de manière opérationnelle: quels sont les enjeux, quelles sont les différentes manières de s'y prendre, quels sont les pièges à éviter.

**Mots clés:** Approche par compétences; Profil de sortie; Enseignement supérieur; Production de sens; Efficacité; Evaluation des compétences.

El enfoque basado en las competencias tiene por objeto producir sentido en el aprendizaje. Este es su objetivo principal. Pero también busca producir más eficacia. ¿Cómo? Haciendo que el estudiante sea capaz de tratar situaciones complejas, que correspondan a un perfil de salida. Este artículo tiene por objeto mostrar cómo se puede introducir hoy en día el enfoque por competencias en la enseñanza superior, de manera operativa: cuáles son los retos, cuáles son las diferentes maneras de abordarlos, cuáles son las trampas que deben evitarse.

**Palabras clave:** Enfoque basado en las competencias; Perfil de salida; Enseñanza superior; Producción con sentido; Eficacia; Evaluación de la competencia.

The competency-based approach is intended to produce meaning in learning. That's its primary purpose. But it also seeks to produce more efficacy. How? By making the student able to deal with complex situations, corresponding to an output profile. The aim of this article is to show how today we can introduce the competence approach in higher education, in an operational way: what are the stakes, what are the different ways of doing it, what traps to avoid.

**Keywords:** Competency-based approach; Output profile; Higher education; Production of meaning; Effectiveness; Competency assessment.

---

\*Contacto: [xroegiers@yahoo.fr](mailto:xroegiers@yahoo.fr)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 2 de mayo de 2019

1ª Evaluación: 7 de agosto de 2019

2ª Evaluación: 30 de agosto de 2019

Aceptado: 18 de septiembre de 2019

Dans cet article, nous nous proposons de faire le point sur le recours aux compétences dans l'enseignement supérieur, en replaçant cette problématique dans un cadre plus large qui est celui de l'élaboration de curricula de formation et de programmes d'enseignement.

## 1. Qu'est-ce qu'une compétence?

On peut donner une *définition scientifique* de la compétence. Même s'il a existé de nombreuses définitions, la plus courante aujourd'hui - du moins dans l'espace latin de l'enseignement - est celle selon laquelle la compétence est un potentiel à mobiliser des ressources en vue de réaliser une tâche complexe (Paquay, De Ketele, Tardif, Rey, Le Boterf, Perrenoud, Beckers, Roegiers...).

On peut aussi donner une *définition empirique* de la compétence, selon l'usage que les acteurs de la formation (concepteurs de programmes, enseignants...) en ont fait, et en font encore aujourd'hui. Trois conceptions co-existent essentiellement à ce niveau: 1) la compétence comme un « skill », un savoir-faire pratique (ex. dribbler un adversaire), 2) la compétence comme une qualité transversale<sup>1</sup> (ex. avoir de la rigueur), 3) la compétence comme la capacité à pouvoir traiter une situation complexe en contexte (ex. traduire un texte de l'espagnol au français). Si la première conception est plutôt d'usage dans le monde anglo-saxon, le monde francophone de l'enseignement a - du moins dans un premier temps, vers les années 1990 - largement privilégié la deuxième acception, sur la base de prescriptions fortes des curricula de plusieurs systèmes éducatifs (Québec, Belgique francophone, Bénin, Algérie...), avec des percées non négligeables dans l'enseignement supérieur. Toutefois, une réorientation est en train de s'opérer vers la troisième conception, à savoir celle qui amène l'apprenant à pouvoir agir de manière concrète pour traiter la complexité au sein d'un monde complexe.

Mais, au-delà de ces deux définitions - scientifique et empirique -, liées à des considérations théoriques ou rationnelles, la définition la plus opérante est sans doute la *définition émotionnelle* que les personnes ont donné au terme « compétence », selon le vécu qu'elles ont à son propos. Ce vécu, et les représentations qui l'accompagnent, est en grande partie influencé par l'utilisation particulière qui en a été faite dans l'entreprise à partir de la fin du 20<sup>e</sup> siècle, où elle a servi et sert le profit plutôt que la personne, et parfois même au détriment de la personne: on développe les compétences, on évalue les compétences, non pas dans une visée de développement personnel des individus, mais pour augmenter la rentabilité de l'entreprise. C'est à un point tel que, souvent, le terme même de compétence véhicule une connotation peu humaniste, voire non humaniste.

Une autre dérive associée au terme « compétence » est celle selon laquelle la compétence est uniformisante, et ne prend pas en compte la dimension culturelle, et encore moins les spécificités culturelles. À nouveau, ce n'est pas le terme «compétence» qui serait porteur de cette uniformisation, mais une certaine utilisation qu'on en a faite, ou qu'on en fait.

Cet aspect des choses est également lié à celle des trois conceptions de la compétence qu'on choisit de privilégier. La conception 1 (des listes de savoir-faire) véhicule cette idée d'uniformisation, à travers une forme de standardisation: il suffit par exemple de considérer la notion de « standard » anglo-saxon pour s'en convaincre. Il en va de même

---

<sup>1</sup> Souvent appelée «compétence transversale».

de la conception 2 (des listes de qualités transversales), même si c'est dans une moindre mesure: on pense par exemple aux « life skills » qui sont introduits dans les curricula de l'enseignement fondamental, et qui possèdent une visée universelle, mais dont la frontière avec une visée «uniformisante» est parfois ténue.

En revanche, la conception 3 (réaliser des tâches complexes) ne peut - presque par définition - être envisagée que dans un esprit de contextualisation (Miled, 2011), puisque cette dernière est inscrite dans la tâche même à réaliser.

## **2. Quel type de curriculum dans l'enseignement supérieur?**

Il existe un préalable important avant de poser la question « Faut-il introduire les compétences dans l'enseignement supérieur? » et la question « Quel type de compétence privilégier? »: c'est la question de savoir ce qu'on veut faire d'une formation universitaire, d'une formation professionnalisante: à quoi sert-elle, à part former des chômeurs? Doit-on donner aux étudiants une formation générale, peu spécialisée, ou au contraire une formation fortement orientée vers l'emploi?

On ne peut répondre à cette question que si on se pose d'abord une autre question: à quoi sert l'enseignement supérieur? Contribuer à tracer les grandes orientations de la société dans laquelle nous vivons - dans ses dimensions sociale, économique, juridique, technologique, éthique... -, ou être un exécutant plus ou moins servile des orientations tracées par d'autres? Ce sont des questions fondamentales. Et c'est un véritable défi qui est posé aux institutions d'enseignement supérieur: d'une part, leur taille augmente, que ce soit par le fait de l'augmentation du nombre d'inscrits ou des regroupements entre institutions (Molitor, 2013), et en même temps les crédits diminuent, ce qui les amène souvent à se préoccuper davantage de leur propre fonctionnement plutôt que de mettre la priorité à penser le devenir de nos sociétés.

Clarifier les missions de l'enseignement supérieur constitue le soubassement des réflexions relatives au curriculum d'une formation. Le curriculum « officiel » représente le parcours qui est proposé formellement aux étudiants qui suivent les cours, mais il ne faut pas négliger ce qu'ils ressentent dans l'implicite et le non-dit, dans ce qui traduit un écart entre les discours et les faits: c'est ce que l'on appelle « curriculum caché », notion sur laquelle nous reviendrons plus loin.

Classiquement, un curriculum comprend plusieurs composantes:

- Des finalités (quel projet de société?)
- Un profil de sortie de l'étudiant (quel étudiant voulons-nous former?)
- Des contenus de cours (quels sont les contenus qui procurent une plus-value à l'enseignement supérieur, notamment par rapport à Internet?)
- Des indications sur la manière de mener des apprentissages avec suffisamment de profondeur et d'efficacité (comment donner cours?)
- Des indications sur l'évaluation (comment évaluer les étudiants, et sur la base de quoi?)

De plus en plus, les spécialistes des curricula estiment que, lorsqu'on élabore ou qu'on revoit un programme de formation, la question de l'évaluation ne doit pas venir en dernier lieu: bien sûr elle doit venir après l'étape de la définition du profil de sortie; par contre, elle doit précéder la question des méthodes d'apprentissage, et même la question des contenus. En effet, on se pose aujourd'hui beaucoup trop la question « comment? », alors qu'il existe des inconnues fondamentales à propos de la question « pourquoi? » et « pour quoi? (En vue de quoi?)».

Même si, souvent, l'évaluation clôture un processus d'apprentissage, démarrer par une réflexion à son propos est extrêmement structurant.

Réfléchir aux modalités de l'évaluation avant de réfléchir aux contenus et aux méthodes pédagogiques permet un «alignement» des différentes composantes du curriculum, puisque, à partir du moment on a défini pourquoi et comment évaluer, le reste de la formation ne consiste plus qu'à s'aligner sur le cadre d'évaluation (ou «référentiel d'évaluation»). Ce principe est à la base de la notion d' «approche-programme».

Si, en termes de déroulement d'une formation, les apprentissages précèdent l'évaluation, l'ordre est donc inversé lors de la construction du curriculum: il est essentiel de commencer par définir un profil de sortie de l'étudiant, puis de fixer un cadre pour l'évaluation, et seulement après adapter (voire même définir) les contenus et préciser les modalités des apprentissages.

Ceci nécessite de la part des enseignants d'accepter de mettre leurs contenus - auxquels ils sont fortement attachés et qui fondent leur identité professionnelle - au service d'un profil de sortie et d'un cadre pour l'évaluation. Cette contrainte provoque certes une modification de leur identité car de spécialistes de contenus qu'ils étaient, ils deviennent aussi des spécialistes de l'apprentissage de ces contenus.

Parmi les options possibles pour un curriculum adapté aux exigences de notre sociétés - en particulier les urgences environnementales -, celle d'un curriculum humaniste (Roegiers, 2018) devrait aujourd'hui retenir l'attention des décideurs.

### ***2.1. La notion de curriculum humaniste<sup>2</sup>***

Essayons de clarifier le concept de «curriculum humaniste».

Deux propriétés le caractérisent essentiellement:

- Une visée d'émancipation de chaque apprenant
- Le développement du bien commun

### ***2.2. Une visée d'émancipation de chaque apprenant***

Spontanément, on aurait tendance à dire « Un curriculum humaniste, c'est un curriculum dont les contenus ont une connotation humaniste»: dans cette première conception, serait déclaré «humaniste» un curriculum qui répond à un certain nombre de prescrits - des contenus qui relèvent de l'humanisme, comme la liberté, le respect, la tolérance... Toutefois, en limitant un curriculum à ses contenus, on n'échappe pas au risque d'assujettir l'étudiant à des normes décrétées en dehors de lui, et sur lesquelles il n'a pas

---

<sup>2</sup> Adapté de Roegiers (2018)

de prise, et donc le risque d'aller dans le sens inverse de l'émancipation. Ce type de vision viderait de facto le soi-disant curriculum humaniste de sa substance, puisqu'à une visée émancipatrice se substituerait une visée aliénante. C'est donc une conception trop réductrice, et qui peut même comporter des aspects pervers.

Dans une deuxième conception, plutôt que d'être défini par des contenus humanistes, un curriculum serait considéré comme humaniste à travers les effets qu'il aurait provoqués, non seulement chez l'étudiant, mais aussi auprès de l'ensemble des acteurs du monde universitaire, ainsi que de la société civile et du monde professionnel. Et ces effets dépendraient surtout de la manière dont les acteurs auraient mis en scène ces contenus, comme on met en scène une pièce de théâtre.

Ces deux conceptions d'un curriculum humaniste renvoient aussi à deux conceptions de l'autonomie: d'une part une conception néolibérale de l'autonomie, accordant une place plus importante aux tâches d'exécution - orientées par des règles du management libéralisé - en référence à des résultats à atteindre, ce qu'on pourrait associer à une réduction de la complexité curriculaire, de la « bio-diversité » curriculaire, pourrait-on dire. D'autre part une conception émancipatrice de l'autonomie où l'exécution des tâches est orientée vers la diversité des pratiques et la responsabilité des citoyens: l'apprenant est vu comme un être humain, appelé à s'épanouir, à se réaliser, à apporter sa contribution à l'édifice commun et, dès lors, devenir un acteur de la société à part entière.

### ***2.3. Le développement du bien commun***

Un curriculum humaniste est aussi un curriculum qui œuvre au bien commun (Roegiers, 2010).

On pense parfois que les logiques de structuration d'un curriculum correspondent à des choix méthodologiques rationnels, qui semblent évidents, et que, dès lors, ils sont neutres. Il n'en est rien: même des choix méthodologiques apparemment neutres traduisent des enjeux de société. Selon que l'on considère que le savoir est un bien commun, ou qu'il est un objet de consommation, les choix posés dans un changement de curriculum seront d'une nature différente: le choix de contenus, le choix de la manière d'évaluer les acquis des apprenants, le choix d'un matériel pédagogique approprié, etc. Même s'il est souvent implicite, voire caché, ce lien entre curriculum et enjeux de société, mis en évidence par cette discipline qu'on appelle «sociologie du curriculum», est bien réel. L'approche par compétences n'échappe pas à cette règle: elle prend des formes différentes selon les valeurs auxquelles elle se rattache, de façon consciente ou non.

C'est donc une deuxième grande question à se poser: un curriculum va-t-il dans le sens du bien commun, plutôt que dans le sens d'une éducation libéralisée?

### ***2.3. À quoi former l'étudiant?***

On voit donc qu'un curriculum humaniste porte cette conscience que l'enseignement supérieur prépare d'abord et avant tout à construire l'avenir socio-économique d'un pays, d'une communauté culturelle. Derrière les contenus, les finalités, les objectifs énoncés et véhiculés dans un curriculum, il y a un projet de société, plus ou moins explicité, plus ou moins assumé.

Un curriculum humaniste clarifie notamment une question centrale qui est la suivante: Qui former, à quoi, et comment?

Attardons-nous un moment sur le «À quoi».

Le « quoi » se réfère au projet de société qui sous-tend l'éducation. Il peut se décliner en quelques questions, dont les principales ont déjà été évoquées: la formation universitaire a-t-elle une visée émancipatrice ou une visée aliénante? Vise-t-Elle à partager le savoir et les compétences de manière large (bien commun) ou réserver ceux-ci à une frange d'étudiants? Quel lien entretient-elle entre réflexion et action? En particulier, si on vise l'autonomie, la responsabilisation des apprenants, est-ce au sens latin du terme, ou au sens anglosaxon du terme?

#### ***2.4. La valorisation de la conscience citoyenne, plutôt que de la soumission citoyenne***

Autant pour l'aspect « émancipateur » que « bien commun », la notion de conscience citoyenne est importante. Quand la formation est perçue comme un bien commun, il y a préoccupation d'un ancrage conceptuel qui permet d'élever le niveau d'analyse, et donc le niveau de conscience de l'apprenant. Les analyses y sont ouvertes, orientées vers l'expression des idées et des opinions en toute indépendance.

Par contre, quand la formation est utilisée comme un objet de consommation, l'outillage conceptuel est appauvri dans l'horizon universitaire, limitant dès lors le potentiel de prise de recul par l'apprenant. Les analyses sont plus souvent cadrées et orientées, présentées comme des vérités universelles dont on peut faire l'économie de la réflexion: les contenus académiques ne sont pas problématisés, ou ils le sont de façon superficielle (Roegiers, 2016). En ce sens, ces analyses sont aliénantes, et conduisent à la soumission de l'apprenant au système en place, soumission dont ils ne sont d'ailleurs que rarement conscients. Il importe donc à tout moment de renforcer l'« apprendre à penser ».

#### ***2.5. Rendre prioritaire la question du sens***

Un curriculum humaniste est donc un curriculum qui met en avant la question du sens<sup>3</sup>.

Le sens est le lien que nous faisons entre ce qui nous pousse à agir (notre mobile) et un but dont nous percevons la valeur (Leontiev, 1976). Garreau (2009) explicite une dimension émotionnelle à la construction du sens; pour lui, trois catégories d'éléments internes sont concernées principalement: les « éléments cognitifs » mobilisés par le sujet (connaissances, préconceptions, croyances), les « finalités » (la finalité est le caractère de ce qui tend vers un but) et les « sensations et les émotions ». Il n'y a de sens que si, à un moment donné, il y a une confrontation à des valeurs, s'il y a une appréciation de la valeur du but en regard du système de valeurs de la personne.

#### ***2.6. Privilégier les actes aux discours***

Hier, les plus beaux mots étaient dans les mains des poètes. Aujourd'hui, ils sont dans les mains des marchands, qui calquent les termes qu'ils utilisent sur ceux des poètes et des humanistes: c'est le green washing. Tout se vend, même les mots. Le monde marchand s'empare de tout concept porteur d'espoir, de tout concept qui fait naturellement partie de l'univers de l'humanisme: autonomisation, responsabilisation, démocratie, flexibilité, tolérance, respect, développement durable, tout est récupéré à la sauce du business. Voir dénaturer ces valeurs dans les publicités fait partie de notre environnement quotidien, en se moquant de ce que les actes puissent diverger des paroles: qui va prouver devant un

---

<sup>3</sup> Adapté de Roegiers (2012)

tribunal qu'une entreprise ne serait pas tolérante, ou démocrate? On peut prendre l'exemple du concept de « tourisme collaboratif », qui n'est rien d'autre qu'une nouvelle forme de commercialisation intensive de l'offre de logement, à l'instar de ces plateformes multinationales, qui portent le nom de « collaboratives », mais qui en fait ne sont souvent que monopolistiques et ne créent aucun emploi. C'est du détournement sémantique du terme « collaboratif », voire une inversion sémantique de celui-ci puisqu'il se voit réduit à sa fonction de production de profit.

Si ce n'est pas dans les termes utilisés pour les fonder que les curricula humanistes se différencient des autres curricula, qu'est-ce qui fait alors la différence? Ce serait principalement dans les propositions de mise en œuvre qu'ils renferment et surtout dans la manière dont ils sont implantés effectivement. On est dans la notion de « curriculum caché » - hidden curriculum – qui désigne tout ce que l'institution de formation véhicule comme valeurs implicites à travers l'organisation des filières, les critères d'admission, la conception des apprentissages, le statut de l'étudiant, le statut de l'erreur... Le curriculum caché représente ce qui est fait effectivement sans être explicite et c'est ce que l'étudiant perçoit<sup>4</sup>. L'enseignant du supérieur qui inscrit ses enfants dans un établissement d'éducation publique, le syndicaliste qui résiste à la tentation d'inscrire ses enfants dans une école privée, voilà des exemples de cohérence, d'alignement. Et ce sont des faits, pas des mots, ni des idées.

### **3. Le profil de sortie de l'étudiant**

La question « Quel étudiant voulons-nous former? » Est essentielle. Elle consiste à se poser la question du profil de sortie de l'étudiant, en fonction des valeurs véhiculées par l'institution, et notamment le projet de société qu'elle vise à développer à travers la formation: un étudiant plus ouvert ou plus standardisé, un étudiant partenaire ou un client, un étudiant solidement formé sur le plan intellectuel ou un étudiant armé avant tout pour un emploi immédiat, un étudiant tourné vers l'utilisation des savoirs ou vers la recherche, un étudiant plus tourné vers la réflexion, plus tourné vers l'action, ou qui peut articuler réflexion et action, selon le modèle de "l'humaniste en projet" (Roegiers et Coll., 2012, p. 80), etc.

Il s'agit aussi de se poser la question de savoir quel type de chercheur former: un chercheur soumis ou un chercheur créatif? Un praticien-chercheur ou un chercheur de laboratoire? Un chercheur applicationniste ou un chercheur réflexif? etc.

Dans un souci de concertation mal comprise, pour éviter de déplaire aux uns et aux autres, et pour maintenir des équilibres délicats, la tendance est parfois de dire « On veut tout ça à la fois ». On cède à la tentation du saupoudrage, ce qui est source de dérives: faute de choix clairs, on renforce le caractère éclectique des enseignements aux yeux des étudiants, puisqu'on ne se donne pas les moyens de faire jouer les synergies pour pénétrer dans la profondeur et développer la controverse. Autrement dit, une institution peut choisir de laisser toute la place à la diversité des sensibilités des enseignants et de naviguer dans un flou consensuel, ou au contraire réfléchir à une orientation concertée qui aille dans le sens

---

<sup>4</sup> <http://edutechwiki.unige.ch/fr/Curriculum>

d'un profil défini de manière résolue et concertée, et surtout explicitée aux yeux de ses étudiants. Ce qui nécessite pour l'institution d'avoir un projet clair...

La question du profil de sortie ne se pose pas uniquement au niveau de l'ensemble de la formation, mais aussi au sein de chaque discipline. Aucun choix pédagogique ou didactique n'est neutre, à commencer par la manière dont une discipline est conçue. Par exemple, dans une discipline donnée - la philosophie, les mathématiques, l'histoire, les sciences...-, vise-t-on à produire un étudiant qui soit un utilisateur autonome, un citoyen critique, un futur scientifique? Même en langue, tout acte pédagogique est lié à un choix, qui privilégie l'aspect communicationnel, l'aspect linguistique, l'aspect esthétique, l'aspect argumentatif, l'aspect fonctionnel de la langue, etc.

Dans une optique de curriculum humaniste, le profil de sortie va être exprimé en termes de situations complexes à traiter par l'étudiant, de façon autonome:

- *Au niveau de la formation toute entière:* par exemple l'étudiant en médecine qui doit effectuer un diagnostic médical en mobilisant des apports de différents cours (compétence interdisciplinaire exprimée en termes de situation complexe à traiter/à résoudre);
- *Au niveau de chaque cours:* par exemple l'étudiant d'une formation en sciences humaines qui, au terme d'un cours de sociologie, doit pouvoir analyser une situation familiale ou une situation liée à une petite organisation sociale ou professionnelle, à la lumière des outils de la sociologie (compétence disciplinaire exprimée en termes de situation complexe à traiter).

Ici, c'est la troisième conception de la compétence qui domine, car elle seule combine le complexe (le sens) et le concret (l'évaluable).

#### 4. Quels contenus d'enseignement?

Une fois qu'un tel profil de sortie a été défini ou redéfini, ce qui n'est possible qu'en posant certains choix, il convient de revisiter les contenus, à la lumière de ce profil de sortie, en mettant ceux-ci à son service. Il y a donc une sorte d'inversion du rôle qu'on fait jouer aux contenus: plutôt que d'être une fin en soi, ils jouent le rôle de ressources au sens de Le Boterf (1995).

Une condition à cette démarche est de s'autoriser à porter un regard particulier sur ce qu'on entend par « contenu », par « matière ». Est-ce le contenu à l'état brut, le concept, la connaissance en dehors de tout contexte, en dehors de ce qu'a pu ou de ce que peut en faire l'homme, ou est-ce le contenu avec son historique, les enjeux qui lui sont associés, mais aussi toute la part d'évolution des contenus? C'est notamment le cas des concepts, qui sont évolutifs; il suffit de voir comme certains concepts bougent: le concept de « recherche », de « compétence », d'« enseignant »...

« Un savoir est construit dans une sphère et en fonction des enjeux de cette sphère. Pour faire sens dans une autre sphère, il doit partiellement être déconstruit et reconstruit en fonction des enjeux du nouveau contexte » (Derouet, 2002, p. 15).

Il est ici question du contenu comme le regarderait la critique historique, le contenu qui « fait sens », celui qui est l'objet d'une inférence de la part de l'enseignant (De Ketele et Roegiers, 1993/2009), ce dernier s'autorisant à en faire une lecture particulière pour

contribuer au profil de sortie, avec toutefois la limite du respect strict des règles de présentation scientifiques de ce contenu.

On pénètre ici dans la dimension identitaire de l'enseignant, liée à sa perception de son rôle d'enseignant: jusqu'où puis-je exercer ma liberté académique sur les contenus que je développe? Elle est aussi liée à son engagement dans ses enseignements. "Vous ne pourrez pas allumer la flamme de la passion chez autrui si elle ne brûle pas déjà en vous" (Friedman, 2010, p. 245).

## 5. Problématiser les contenus<sup>5</sup>

Si on ne devait retenir qu'une seule différence entre l'enseignement supérieur et une formation professionnelle, ce serait sans doute qu'on y problématiser les contenus: ceux-ci ne sont pas, de prime abord en tout cas, envisagés à des fins utilitaires, mais sont considérés avant tout comme un support à la pensée de l'étudiant. Or, on ne peut pas apprendre à penser si on ne met pas des contenus "en questions", si les connaissances qui fondent une formation ne sont pas mises en débat.

Mais cette mise en question des contenus, est-ce encore un enjeu prioritaire aujourd'hui? Quels sont les évolutions et les nouveaux enjeux liés à la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur?

On pourrait s'étonner de tels propos, traitant un thème qui semble aller de soi. Existerait-il plusieurs manières de problématiser des contenus universitaires? Plusieurs niveaux dans cette problématisation? Dans une conception d'un enseignement qui prépare à la recherche, quel enseignant du supérieur pourrait-il envisager d'enseigner des contenus sans les problématiser? C'est pourtant une réalité: la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur emprunte aujourd'hui des chemins divers et ne va pas/plus nécessairement de soi. Il semble donc nécessaire de relire les différentes manières de problématiser des contenus en relation avec le projet de l'enseignement supérieur: installer ce réflexe de mise à distance continue de l'étudiant par rapport à des concepts, à des informations qu'il sera amené à traiter plus tard. Avec une question préliminaire: l'enseignement supérieur actuel lui ouvre-t-il vraiment les portes nécessaires pour pouvoir transposer un contenu sous forme de questions, sous la forme d'un problème? L'étudiant perçoit-il la différence entre contenu non problématisé et un contenu problématisé? Osons même la question: tous les enseignants du supérieur perçoivent-ils la différence entre un contenu non problématisé et un contenu problématisé?

### 5.1. Pourquoi problématiser les contenus?

Plusieurs raisons amènent à placer la problématisation des contenus au premier plan dans l'enseignement supérieur, voire à la renforcer.

Une première raison de problématiser les contenus tient à une dimension citoyenne: rendre les étudiants conscients des enjeux pour les amener à contribuer à un projet de société articulé sur les valeurs qui la fondent.

---

<sup>5</sup> Adapté de Roegiers (2012)

La question de la problématisation se situe certes au niveau des disciplines, de leurs fondements scientifiques, mais aussi et surtout au niveau axiologique, des valeurs à véhiculer, qui veut que, pour qu'une transmission de contenu soit située par rapport à un contexte socio-économico-culturel et par rapport à un projet de société, ce contenu soit replacé sur un plan historique, épistémologique, politique, et que ses enjeux émergent aux yeux de l'étudiant. Dans cette optique, problématiser un contenu donné, c'est faire émerger du sens à son propos, que - dans un mode majeur - le sens soit produit par l'étudiant à travers un processus organisé par l'enseignant (réflexion de groupe, approche par problèmes...) ou que - dans un mode mineur - il soit dégagé par l'enseignant.

Dans un contexte de responsabilisation de l'étudiant comme acteur et co-constructeur de la société, c'est l'« apprendre à penser » qu'il convient de développer de façon prioritaire, dans la mesure où cet « apprendre à penser » transcende le « savoir-faire », le « savoir-être », et même le « savoir-agir » de l'étudiant. "Comment étudier, où trouver de l'information, savoir faire de l'analyse critique, apprendre à faire des choses originales, discuter et réfléchir convenablement: tout cela doit être soutenu et développé par des interactions avec des enseignants" (Bates, cité par Bartholet, 2013, p. 44).

Une deuxième raison est d'ordre politique: à l'heure où la production mondiale se standardise, où des tâches aussi stratégiques que celles de recherche sont de plus en plus externalisées en Inde, en Russie et en Chine par les entreprises américaines et européennes, il convient de s'interroger sur ce phénomène selon lequel "nous sommes en train d'aplatir le monde" (Friedman, 2010, p. 19).

Par ailleurs, à l'heure où même la recherche tend à se privatiser dans certains pays, il convient de se poser la question de savoir qui nos sociétés choisissent de légitimer pour produire de la connaissance - à travers la recherche -, et si la connaissance est encore un bien commun, dès lors qu'elle est produite à des fins marchandes, ou du moins selon des critères marchands?

Accepter de délivrer des contenus non problématisés dans l'enseignement supérieur - ou, pire encore, les présenter selon une problématisation stéréotypée, laissant aux étudiants l'illusion de la controverse et du débat d'idées - renforce à leurs yeux le caractère « plat » de l'humanité et de son avenir, mais, pire encore, induit l'idée qu'il est normal que nous ne soyons plus maîtres du développement de la connaissance.

C'est ouvrir la porte à la pensée unique.

On peut aussi en faire une lecture historique. Dans l'antiquité, la philosophie était reine des disciplines, voire même la seule discipline. Ce n'est qu'au siècle des Lumières qu'elle est devenue une discipline au même titre que d'autres. Même s'il n'entre pas dans nos propos de rouvrir le débat relatif à l'hégémonie de la philosophie, l'histoire nous rappelle continuellement de nous occuper de ces disciplines qui nous amènent à réfléchir au sens de la vie, à la place de la science dans la société, aux valeurs qui nous animent, au respect de l'être humain — la philosophie, l'épistémologie, l'axiologie, l'éthique —, et à la place et au statut qui leur reviennent dans chaque filière de formation: celui de nous interpeller sur nos choix fondamentaux et, à travers la connaissance, de nous conduire vers la sagesse - la « sophia » - (De Ketele et Hanssens, 1999).

La démarche de problématisation des contenus est légitimée par la place que prennent ces disciplines dans la formation. De manière symétrique, elle en est aussi le miroir: elle

montre dans quelle mesure ces disciplines sont réellement inscrites au cœur du curriculum de formation, et pas seulement dans les discours.

Enfin, la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur poursuit également une fonction opérationnelle: mieux maîtriser les enjeux des contenus pour pouvoir agir avec plus de pertinence et d'efficacité: « Une parfaite connaissance de la sociologie de la reproduction n'aide nullement à faire une heure de cours en milieu difficile. Pour que cette connaissance soit utile, il faut la reproblématiser en fonction des enjeux de la situation de cours, en l'intégrant en particulier à une réflexion sur les différents modes de rapport au savoir des étudiants. (Derouet (2001), cité par Étévé (2005), p. 123) »

### **5.2. Comment problématiser?**

On peut identifier quatre niveaux didactiques relatifs à une présentation problématisée d'un contenu, allant du moins élaboré au plus élaboré (Roegiers et Coll, 2012, pp. 203-204).

1. La *présentation non problématisée de contenus* par l'enseignant est une présentation qu'il effectue sur la base de ses connaissances, dans une optique de restitution par l'étudiant; elle se réduit au « texte du savoir »: il n'y a pas de didactisation.
2. La *problématisation théorique* (historique, épistémologique) des contenus, réalisée par l'enseignant, est une forme qui traduit la préoccupation du chercheur, qui se refuse à présenter quelque chose sans le problématiser. Elle ne prend toutefois pas en compte les situations et leur contexte.
3. La *problématisation contextualisée réalisée par l'enseignant* sur la base de situations en contexte (c'est-à-dire des situations actualisées) se base sur un travail de conceptualisation théorique et/ou de conceptualisation pragmatique effectué par l'enseignant. Suite à ce travail, l'étudiant peut appliquer les concepts dégagés à une situation en contexte de son environnement, ou réaliser un travail contextualisé, mais qui reste cependant assez limité: la conceptualisation théorique (en profondeur), sans laquelle les savoirs impliqués restent en partie extérieurs à l'étudiant, emprisonnés dans la spécificité de l'activité sans avoir été totalement assimilés (reconstruits par lui-même), est encore insuffisante. On est dans une dynamique d'exploration du terrain mais qui, pour l'étudiant, s'apparente davantage à de l'application, voire à de l'analyse, qu'à de la production de connaissances.
4. Une *problématisation effectuée par l'étudiant* sur la base de situations en contexte consiste en un travail de conceptualisation, théorique et/ou pragmatique, effectué par l'étudiant. Il y a production de connaissances par lui, l'étudiant devient auteur, au sens d'Ardoino (1993). C'est ce qui donne à ses yeux du sens à des informations, des événements, qui établit des liens avec la théorie, voire même qu'il théorise par lui-même. Ceci implique qu'il apprenne à problématiser à partir d'un ensemble documentaire, ou d'une combinaison entre un ensemble documentaire et une(des) situation(s) réelle(s).

## 6. L'évaluation des compétences: pourquoi, comment, avec quelles balises?

Il est un domaine dans lequel les institutions d'enseignement supérieur semblent progresser de manière particulièrement difficile: c'est celui de l'évaluation des acquis des étudiants, ou plus précisément celui de l'articulation des pratiques évaluatives avec les pratiques de formation qui visent le développement des compétences. Dans un contexte où la pratique de l'évaluation à l'université est pourtant caractérisée par une insatisfaction profonde des étudiants relative aux examens tels qu'ils se pratiquent, tant écrits qu'oraux (Ricci, 2006), le défi est de taille.

Comment résumer aujourd'hui les enjeux de l'évaluation dans l'enseignement supérieur?

Il y a bien sûr les exigences de conformité aux normes supranationales, qui sont souvent des prescriptions de type administratif. Mais au-delà de ces prescriptions, comment une institution d'enseignement supérieur peut-elle aujourd'hui faire jouer la marge de manœuvre dont elle dispose en matière d'évaluation?

Trois enjeux semblent émerger.

1. Tout d'abord, celui qui est lié au choix du « grain » des unités à évaluer: un gros grain, qui opère sur des regroupements d'objectifs et de contenus qui font sens (épreuves d'évaluation constituées de « grandes » questions/études de cas), ou un grain plus fin, qui opère directement sur ces objectifs et ces contenus (épreuves d'évaluation constituées d'une suite de « petites » questions).
2. Ensuite, le regard porté sur la production de l'étudiant: un regard global, qui donne un aperçu d'ensemble (selon des grandes lignes, selon des critères...), ou un regard détaillé (en attribuant 1 point, 2 points, ou encore 0,5 points, voire 0,25 points à des morceaux de réponse, et en faisant une somme pour la note finale).
3. Enfin, l'organisation même des épreuves: des épreuves certificatives indépendantes (pour chaque cours) ou intégrées (regroupant plusieurs cours).

Citons également un quatrième enjeu: l'introduction de la dimension émotionnelle dans l'évaluation, à savoir la dimension des savoir-être dans la formation de l'étudiant. Des outils très récents, appelés QCX, validés scientifiquement, commencent à être opérationnels pour évaluer différentes caractéristiques émotionnelles des étudiants: autonomie, persévérance, lucidité, assiduité, rigueur, etc. (Roegiers, 2017).

### ***6.1. Sur quelles bases poser les choix relatifs à ces enjeux?***

Nous avons déjà abordé les implications d'un curriculum qui se veut « aligné », dans une optique d'approche-programme. Les modalités d'évaluation y sont centrales: 1) Le profil de sortie amène à choisir des modalités d'évaluation 2) Les modalités d'évaluation amènent à leur tour à définir les contenus et les méthodes pédagogiques.

### ***6.2. Du profil de sortie aux modalités d'évaluation***

Nous avons vu que, aujourd'hui plus que jamais, il n'est pas possible de parler d'évaluation sans parler de profil de sortie. De façon plus précise, quel que soit le chemin emprunté aujourd'hui par l'enseignement supérieur en matière d'évaluation des acquis des étudiants, il n'échappe pas à cette nécessité croissante de combiner le complexe (=le sens) et le concret (=l'évaluable) dans les apprentissages tout comme dans l'évaluation des acquis

des étudiants. Le complexe parce que les études, quelles qu'elles soient, préparent à vivre et à travailler dans un monde complexe, dont il importe de retrouver le sens (Ladrière, 1984; Ziegler, 2007). Le concret, parce que, plus que jamais, dans le contexte international que nous connaissons, il est nécessaire d'évaluer les acquis des étudiants de manière plus précise et plus formelle, pour les raisons bien connues de mobilité nationale et surtout transnationale.

### **6.3. Des modalités d'évaluation aux apprentissages**

Un autre principe important veut que les cours/les apprentissages soient en conformité avec l'évaluation certificative: si on forme l'étudiant à pouvoir faire face à des situations complexes, il est logique que l'évaluation soit également pensée à partir de situations complexes.

Travailler sur une base de compétences permet cette combinaison, à condition de prendre comme base des énoncés de compétences qui soient eux-mêmes formulés de manière complexe et concrète (la troisième définition du début de l'article).

Reprenons l'exemple, abordé ci-dessus, de l'étudiant d'une formation en sciences humaines qui, au terme d'un cours de sociologie, doit pouvoir «analyser une situation familiale ou dans le contexte d'une petite organisation sociale ou professionnelle, à la lumière des outils de la sociologie» (compétence disciplinaire exprimée en termes de situation complexe à traiter). Comme toute compétence définie en termes complexes et concrets, cette compétence recourt à des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

1. Les cours vont servir à installer ces ressources, en recourant notamment à la démarche de problématisation des contenus
2. L'enseignant va soumettre aux étudiants, individuellement, des études de cas (= des situations complexes) pour qu'ils apprennent à mener une analyse inédite, en fonction d'une situation inédite
3. L'évaluation consistera à leur soumettre une nouvelle situation complexe à analyser, dans un nouveau contexte, à traiter de façon autonome.

Ces principes sont valables pour toutes les formations, que ce soient des formations universitaires non professionnalisantes ou des formations professionnalisantes. Le tout est de sélectionner les types de situations complexes que chaque étudiant doit pouvoir traiter, au sein d'une discipline, ou au sein de l'ensemble de la formation.

Ils s'articulent autour de deux concepts étroitement liés:

1. Celui de «noyau de compétences évaluables» ou de «noyau d'énoncés complexes et concrets», qui décrit de manière concrète un profil de sortie; pour faire l'objet d'un traitement complet pendant la formation, ces compétences doivent être en très petit nombre (une ou deux si ce sont des compétences disciplinaires, 3 ou 4 si ce sont les compétences interdisciplinaires attendues en fin de formation),
2. Celui de situation d'intégration, à savoir une situation complexe qui permet d'exercer ce profil de sortie, et de l'évaluer. Il s'agit plutôt de «famille de situations complexes», puisque la situation d'intégration traitée par l'étudiant est toujours nouvelle, même si elle est clairement délimitée dans l'énoncé de la compétence (dans notre exemple «une situation familiale ou une situation liée à une petite organisation sociale ou professionnelle»).

## 7. Quelles applications concrètes?

On peut citer quelques avancées très concrètes qui se sont inspirées des propositions énoncées dans cet article.

Depuis 10 ans, sous l'impulsion de l'UEMOA (Union Economique et Monétaire de l'Afrique de Ouest), une réforme en profondeur du baccalauréat est engagée dans 8 pays d'Afrique francophone et lusophone: Sénégal, Bénin, Guinée Bissau, Côte d'Ivoire, Mali, Burkina Faso, Niger et Togo. Cette réforme travaille sur une double dimension: «verticalement», en vue de mieux articuler les exigences de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, et «horizontalement» en vue de garantir une meilleure cohérence «inter pays».

Elle présente des aspects organisationnels, en vue d'harmoniser les procédures de passation du baccalauréat dans les différents pays. Mais elle présente également des aspects pédagogiques, qui visent à produire des épreuves qui évaluent de façon plus fiable les compétences des étudiants à l'entrée dans l'enseignement supérieur. En particulier, les questions visant à de la restitution de connaissances et à de simples applications font progressivement la place au traitement de situations complexes (situations d'intégration), dans les différentes disciplines. En 2020, il est prévu dans ces pays un baccalauréat «blanc» qui repose sur ces principes.

Lors de phases préliminaires d'administration de telles épreuves, un des effets observés est le fait que les étudiants perçoivent ces épreuves comme étant plus justes, parce qu'elles font appel aux compétences des étudiants (connaissances + savoir-faire + contexte), et que, dans le même temps, la part de hasard se voit de plus en plus réduite.

Dans l'espace européen francophone en particulier (France, Belgique francophone, Suisse francophone...), comme d'ailleurs dans d'autres espaces linguistiques européens, l'entrée dans les réformes de l'enseignement supérieur consiste davantage en des mesures administratives qu'en des mesures pédagogiques. Ces mesures administratives sont dictées par les avancées internationales en matière de normes de qualité: LMD, Bologne, évaluation des enseignements et autres standards de qualité.

Les institutions, qui se voient contraintes à modifier leurs programmes et leurs pratiques en ce sens, vivent souvent cet épisode comme une perte de sens et une perte de contrôle sur leurs pratiques.

Une réflexion sur le profil de sortie et sur l'introduction de situations complexes qui traduisent ce profil de sortie contribue à rendre de la cohérence entre d'une part les injonctions de nature administrative et d'autre part les aspects liés aux enseignements, notamment en matière d'évaluation. Au lieu du traditionnel cloisonnement des savoirs d'un côté, et d'une liste de compétences d'un autre côté, la définition de quelques énoncés de compétences qui articulent les savoirs et les «compétences», et qui débouchent sur des évaluations en situations complexes, réconcilie bien des points de vue, et constitue une ébauche d'un dialogue constructif.

De même, - en particulier dans les formations pédagogiques (formations d'enseignants) - ce type de pratique réconcilie les enseignants disciplinaires, traditionnellement plus enclins à développer des contenus, et les enseignants transversaux (pédagogues, méthodologues...) dont le rôle est davantage de développer des compétences. Pourquoi cette réconciliation? Parce que, pour les enseignants disciplinaires, qui se sentent souvent

mis de côté par les réformes récentes, le fait de comprendre qu'ils peuvent développer des situations complexes dans leur discipline, dans lesquelles ils peuvent valoriser leurs contenus disciplinaires, est souvent une véritable découverte. Ils se sentent mieux compris, mieux pris en compte dans leurs spécificités disciplinaires, qui les amène à changer de posture vis-à-vis de la réforme, et les amène à dialoguer, parfois même à collaborer avec leurs collègues pédagogues et méthodologues.

Dans certaines institutions d'enseignement supérieur, ce travail va plus loin, et porte sur la question d'un projet d'institution: c'est le cas des institutions d'enseignement supérieur qui refusent de se laisser uniquement conduire par des directives réglementaires émanant des pouvoirs centraux, dans le sens d'économies budgétaires. Au contraire, elles souhaitent procéder à l'envers: prendre la question du sens comme point de départ (par exemple à partir du profil de sortie), et y intégrer la dimension administrative et budgétaire comme une contrainte, mais pas comme l'axe principal.

Dans nos sociétés post-néolibérales, ce travail sur le sens prend résonne aujourd'hui comme une nécessité, notamment pour les jeunes qui ne veulent plus vivre pour travailler, mais travailler pour vivre, le mot «vivre» étant pris comme le fait de trouver du sens à leur vie.

Le travail sur les situations complexes, les études de cas, etc. permet souvent d'articuler le cognitif et l'émotionnel, puisque l'étudiant est appelé à traiter une situation complexe, qui requiert d'aller chercher dans ces deux registres. Dans les formations professionnalisantes, le gestuel est aussi mobilisé.

Cependant, une de ses limites est de ne mobiliser que quelques connaissances, ce qui, très souvent, est perçu par les enseignants comme insuffisant compte tenu de la diversité et du volume de matières à aborder dans l'enseignement supérieur.

Ce travail sur les situations complexes peut être utilement complété par des QCM (questions à choix multiples), qui peuvent échantillonner sur un bien plus grand nombre de points de matière. Ces QCM sont de plus en plus utilisés dans l'enseignement supérieur, mais trop souvent de manière exclusive, et donc très réductrice.

Dans un horizon proche, avec les avancées des QCX (QCM experts) abordés ci-dessus, on pourra, dans les institutions d'enseignement supérieur, compléter encore ces évaluations par:

1. Le profil cognitif des étudiants: dans quelle mesure possèdent-ils la capacité d'abstraire, d'induire, de dégager l'essentiel de l'accessoire, de transposer, de modéliser, etc.? Tout cela sur la base de questions à choix multiples expertes (QCX cognitifs).
2. Le profil émotionnel des étudiants: dans quelle mesure sont-ils autonomes, persévérants, clairvoyants, rigoureux, créatifs, organisés, etc. Tout cela également sur la base de questions à choix multiples expertes (QCX émotionnels).

C'est donc dans une complémentarité entre des évaluations de différents types, mais faciles à élaborer et à corriger qu'il faut voir un avenir possible de l'évaluation dans l'enseignement supérieur: des formes d'évaluation qui combinent le sens et l'efficacité.

## 8. Conclusion: Mettre l'efficacité au service du sens

Dans un curriculum humaniste, la préoccupation d'efficacité n'existe pas en dehors d'une préoccupation de recherche de sens. Cette efficacité ne peut être mise en avant que si elle est sous-tendue par un projet qui fait sens.

### *8.1. Quelle conception de la compétence est la plus en phase avec la proposition «efficacité au service du sens»?*

Reprenons les trois conceptions de la compétence, abordées en début de l'article.

- Une logique de développement de savoir-faire
- Une logique de conception de qualités transversales (compétences transversales)
- Une troisième logique, orientée vers le potentiel de l'étudiant à traiter des situations complexes

La confrontation des étudiants à des situations complexes est un enjeu majeur aujourd'hui. On le sait depuis longtemps et, depuis que le traitement des situations complexes a été introduit dans les pratiques d'enseignement, les institutions cherchent sans cesse un équilibre judicieux entre d'une part le travail collectif qui stimule, et d'autre part le travail individuel, qui assure l'appropriation en profondeur.

Il apparaît assez clairement que deux modalités différentes se sont développées dans les auditoriums et les salles de cours, sans être nullement incompatibles:

Modalité 1. Des situations complexes pour mener les apprentissages des notions/contenus figurant aux programmes, répondant aux exigences de la problématisation des contenus.

Modalité 2. Des situations complexes qui concrétisent un profil de sortie, et que l'étudiant doit pouvoir traiter individuellement, au terme d'une série d'apprentissage.

Même si la deuxième conception de la compétence (compétences transversales) peut parfaitement être développée au sein de pratiques d'enseignement qui mettent en avant des situations complexes (modalité 1), seule la troisième conception de la compétence (traiter une situation complexe contextualisée) permet d'établir le lien avec l'évaluation, et de viser conjointement les deux modalités. C'est là la grande leçon du recours des compétences dans les curricula de l'enseignement supérieur depuis une vingtaine d'années: il faut absolument combiner les deux modalités de pratique des situations complexes, si on veut combiner le sens et l'efficacité, comme le montrent des études récentes (Galand, Bourgeois et Frenay, 2005). Par ailleurs, il semble que la modalité 2 (résolution individuelle de situations complexes représentant le profil de sortie) gagnerait à être installée en premier lieu dans les curricula de formation, même s'il n'y a pas encore de révision des méthodes pédagogiques. La formation n'en devient que plus efficace, par le «simple» fait que les étudiants apprennent à articuler des savoirs et des savoir-faire en contexte, au sein de situations complexes.

De plus, il s'agit d'une efficacité qui va dans le bon sens, à savoir une efficacité placée au service du sens, et non pas une efficacité déshumanisante, qui dévaste tout sur son passage. Tout en garantissant une excellente efficacité, cette optique de curriculum humaniste est notamment en phase avec les grandes préoccupations climatiques qui exigent de réfléchir en profondeur au sens de l'ensemble des activités humaines.

On a donc là une révolution certes, mais une «révolution douce» qui va dans le sens d'interpeller l'enseignement supérieur sur les grandes questions de société, notamment la question climatique en lien avec la vision néolibérale de l'économie. Les événements actuels nous montrent en quoi il faut sans cesse remettre ces questions sur le tapis, et en quoi l'enseignement supérieur doit renforcer ce rôle de vigilance, de prévision et même de visionnaire qu'il a toujours joué.

## Références

- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives, *Pratiques de Formation-Analyses. Formation Permanente*, 25(26), 15-34.
- Bartholet, J. (2013). Cours en ligne pour étudiants du monde entier. In Universités en ligne, une révolution dans le monde de l'enseignement. *Pour la Science*, 431, 33-48.
- De Ketele, J.-M. et Hanssens, C. (1999). *L'évolution du statut de la connaissance, Des idées et des hommes: Pour construire l'avenir de la Wallonie et de Bruxelles*. Louvain-la-Neuve: Académia-Bruylants.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1993/2009). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Derouet J. L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche. *Recherche et formation*, 40, 13-26.
- Étévé, C. (2005). Autour des mots «problématisation», «dé-problématisation», «re-problématisation». *Recherche et formation*, 48, 119-134.
- Friedman, Th. L. (2010). *La Terre est plate. Comprendre la mondialisation*. Paris: éditions Perrin.
- Galand, B., Bourgeois, E. et Frenay, M. (2005). The impact of a PBL curriculum on students motivation and self-regulation. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 37, 16-41.
- Garreau, L. (2009). *Accéder à l'opérationnalisation d'un concept complexe au travers de la théorie enracinée: le cas du concept de sens*. Rétabli <http://basepub.dauphine.fr/bitstream/handle/123456789/3258/garrauaccéder.pdf>
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris: les éditions sociales.
- Miled, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde: quelques fondements épistémologiques et méthodologiques, in P. Martinez, M. Miled, R. Tirvassen (Éds.). Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures. *Le Français dans le monde*, 49, 64-75.
- Molitor, M. (2013). *Vers la fin des piliers dans l'enseignement supérieur?, Les analyses du CRISP en ligne*. Rétabli [www.crisp.be](http://www.crisp.be)
- Ouellet, F. (2006, 2009) *Le concept*. Rétabli [www.recitus.qc.ca/congres/article.php?id\\_article=37](http://www.recitus.qc.ca/congres/article.php?id_article=37)
- Ricci, J. L. (2006). L'évaluation des examens est-elle un sujet négligé de la pédagogie universitaire? In N. Rege Colet et M. Romainville (Éds), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 41-60). Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration: des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. et Coll (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles: De Boeck.

- Roegiers, X. (2016). L'enjeu de la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche. In V. Bedin (Éds), *L'université face au défi de l'enseignement par et pour la recherche. Les Dossiers des sciences de l'éducation* (pp. 101-137). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Roegiers, X. (2017). *De la connaissance à la compétence. Évaluer le potentiel d'action par un QCM. Recherche fondamentale inédite*. Berne: Peter Lang.
- Roegiers, X. (2018). Un curriculum par compétences peut-il être un curriculum humaniste? In C. Loisy et J. C. Coulet (Éds.), *Savoirs, compétences, approche-programme en formation, Outiller le développement d'activités responsables* (pp. 58-72). Paris: ISTE Editions.

## Bref CV de l'auteur

### Xavier Roegiers

Professor of educational science at the Catholic University of Louvain-la-Neuve, Belgium. A civil engineer, primary school teacher, and doctor of educational science, he specialized in supporting education systems in developing school programmes, evaluating student achievement, designing and evaluating textbooks, the training of teachers, and striving towards equity in educational systems. Together with his team, he collaborates with the major international organizations involved in the development of education around the world, such as the Organisation Internationale de la Francophonie (OIF—International Organization of French-speaking Countries), UNICEF, and UNESCO. He has authored numerous works on the competencies-based approach in educational systems, including, most recently, *Une Pédagogie de l'Intégration* [Pedagogy of integration] and *Des manuels scolaires pour apprendre* [Textbooks for Learning], which have been translated into several languages including Portuguese, Russian, Spanish, Ukrainian, Chinese and Arabic. Email: [xavier.roegiers@uclouvain.be](mailto:xavier.roegiers@uclouvain.be)

## El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas

### The Challenge of Evaluating by Competences in Higher Education. Reflections and Practical Experiences

Miguel A. Zabalza Beraza \* <sup>1</sup>  
Laura Lodeiro Enjo <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Santiago de Compostela, España

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

El objetivo de este artículo es ofrecer una reflexión sobre la evaluación por competencias en la educación superior. Consta de dos partes. En la primera, se analiza el sentido y las condiciones didácticas aplicables a cada uno de los tres conceptos centrales que organizan esta aportación (evaluación, competencia y evaluación de competencias). En la segunda, se presentan dos experiencias concretas de evaluación por competencias en nuestras universidades: una en la que las competencias se vinculan a las diversas materias del plan de estudios; otra en la que la evaluación de competencias aparece al final de la carrera como expresión de la formación global recibida: los ECOEs de las Facultades de Medicina.

**Palabras clave:** Educación superior; Evaluación; Competencias; Evaluación por competencias; Enseñanza universitaria.

The purpose of this article is to reflect about the assessment by competences at the university. It consists of two parts. In the first one, the meaning and didactic conditions applicable to each of the three central concepts that organize our contribution (assessment, competence and assessment by competences) are analyzed. In the second part, two concrete experiences of evaluation by competences in our universities are presented: one in which competences are linked to the various subjects of the curriculum; another one in which the assessment of the competences appears at the end of the career as an expression of the global training received: the ECOEs of the Faculties of Medicine.

**Keywords:** Higher education; Evaluation; Competencies; Competencies-based evaluation; Teaching at university.

---

\*Contacto: miguel.zabalza@usc.es

## 1. Introducción

El objetivo de esta aportación es ofrecer una reflexión sobre la evaluación de competencias en la universidad enriquecida con experiencias reales. Se estructura en dos partes: En la primera (compuesta por los tres primeros epígrafes) se exponen algunas condiciones básicas que debe reunir la evaluación en las instituciones de educación superior, se plantean algunas reglas y condiciones del enfoque por competencias y, siguiendo la misma lógica, las condiciones de la evaluación por competencias. En la segunda parte, con el propósito de mostrar ejemplos, se presentan dos experiencias sobre cómo en dos contextos diferentes se ha abordado el enfoque por competencias y la evaluación de las mismas.

La primera de las experiencias se desarrolla en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), una universidad de República Dominicana que, tras la creación de su nuevo modelo educativo basado en el enfoque por competencias en 2011, ha abocado a la institución a afrontar el rediseño de toda su oferta desde la nueva perspectiva. Se realizó un pequeño estudio exploratorio, a través de la realización de entrevistas en profundidad a profesores de la Institución, con el propósito de hacer una primera aproximación a las impresiones que tienen con respecto al desarrollo de las asignaturas por competencias y la evaluación de estas tras los primeros años de implementación. Tanto el guion de la entrevista como el análisis se estructuran en función de las premisas expuestas en la primera parte del artículo. Pese a que aún no se ha completado todo el proceso de cambio, el camino seguido nos permite indagar sobre el proceso de cambio mental y operativo que los docentes van realizando en la implantación del nuevo enfoque tanto en lo que se refiere a la docencia en general como, más específicamente, en relación a la evaluación.

La segunda experiencia parte de postulados diferentes. Se conciben las competencias como unidades curriculares de carácter molar y transversal. Una especie de resumen integrado del conocimiento profesional que el programa de estudios postula. Por ese motivo se analiza el caso de las ECOEs (Evaluación Clínica Objetiva Estructurada) de las Facultades de Medicina donde se entienden las competencias como síntesis final de la formación recibida. Frente a la tendencia general a vincular las competencias a las disciplinas individuales, las ECOEs buscan situaciones más globales y, por tanto, analizan performances que requieren el dominio de situaciones complejas y la integración de aprendizajes provenientes de diferentes disciplinas

## 2. Evaluar en la universidad

La importancia de la evaluación en los sistemas formativos universitarios es obvia. Probablemente porque es el componente curricular del que se derivan repercusiones más dramáticas para los estudiantes. Algunas de esas consecuencias son visibles y objetivables: las repercusiones académico-administrativas (si aprueban o no, si promocionan o no, si obtienen el título o no, si logran mantener un expediente académico de “excelencia” o se han de conformar con uno mediocre) o las económicas (pagar nueva matrícula, tener que mantenerse fuera de casa por más tiempo, no poder acceder a una beca, etc.). También hay consecuencias poco tangibles: la forma en que la evaluación repercute en su moral y su autoestima, la forma en que afecta a su motivación hacia el aprendizaje, las repercusiones familiares sobrevenidas, entre otras.

Por lo que se refiere a los docentes, la evaluación constituye un espacio saturado de dilemas. Salvo excepciones, la evaluación genera más preocupación que satisfacciones. Por

lo general, disfrutamos bastante de las clases, pero esa satisfacción se frustra cuando tenemos que evaluar porque se quiebra el marco relacional constructivo que la docencia permite, pero la evaluación dificulta. Nuestro papel amable de facilitadores y guías se ve complicado por el de juzgadores.

En definitiva, la aproximación que los docentes hacemos a la evaluación es variada e idiosincrásica (situación coherente con el principio de la libertad de cátedra que para algunos no es otra cosa que la desregulación del quehacer docente). Va desde los aprobados generales a los reprobados masivos; desde los exámenes finales y únicos al permanente estado de evaluación en el que todo cuenta; desde las evaluaciones sorpresa a las negociadas; de las presenciales y con lugares fijados por los docentes, a las virtuales y realizadas desde casa. Un panorama polícromo y muy vinculado a lo que cada docente o cada tradición académica entiende como evaluación pertinente.

En ese marco y antes de pasar a hablar de evaluación por competencias, nos gustaría dejar claras algunas condiciones básicas que debe reunir la evaluación en la universidad.

### ***2.1. La primera condición es considerar que evaluación forma parte del currículo universitario***

Es decir, forma parte del *proyecto formativo* (eso es el currículo) que cada Facultad desarrolla (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2018). Y no lo hace como un elemento secundario de dicho proyecto sino, más bien, como su *estrella polar*, la que marca el camino de lo importante, la que orienta a estudiantes y profesores en el camino a seguir y monitoriza sus avances.

### ***2.2 La segunda condición tiene que ver con la naturaleza bifronte de la evaluación universitaria***

Además de la cara *formativa* propia de las evaluaciones en cualquier nivel educativo (Conan, 1999), evaluar en la universidad incluye la condición de la *acreditación*. Se supone que las evaluaciones en sede universitaria no solo hablan del esfuerzo y mérito del estudiante, sino que deben acreditar su competencia profesional en el ámbito al que la evaluación aluda. La suma de las acreditaciones parciales en las diversas asignaturas o la evaluación global que al finalizar sus estudios se emita, es lo que da derecho a obtener un título profesional y, por tanto, garantiza que esa persona es competente, al menos en grado básico, para poder desempeñar las tareas que como profesional se le encomendarán. Esa es la garantía que se espera de las instituciones universitarias y la condición básica para su propia acreditación (véanse los criterios de la European Consortium for Accreditation in Higher education, ECA, 2013).

### ***2.3 Una tercera condición alude a la exigencia de objetividad en la evaluación***

Una evaluación nunca puede ser plenamente objetiva pues siempre incluye una valoración por parte del evaluador, pero ha de acercarse lo más posible a esa condición. Y eso, no solo porque se afecta a derechos individuales de los estudiantes, sino porque es una exigencia intrínseca a toda evaluación. Evaluar no es conocer algo, ni opinar sobre algo. Evaluar es un proceso complejo que tiene sus reglas y condiciones y que, por tanto, queda lejos de un mero conocimiento incidental, de una simple intuición o de la expresión de una opinión. Evaluar significa “emitir un juicio de valor sobre algo, basándose en datos fehacientes y sistemáticos”. Incluye, por tanto, la obtención de evidencias objetivas (o lo más cercanas a la objetividad que sea posible) sobre las que se emitirá un juicio de valor. Ni siquiera la

valoración que podamos emitir sobre las evidencias obtenidas está libre de esta exigencia de objetividad y transparencia. Valorar, en este caso, significa comparar dichas evidencias con un parámetro que nos sirva de referencia, con un *normotipo*. Según sea dicho normotipo podremos hacer evaluaciones referidas a criterio, referidas a la norma estadística, o personalizadas. En cualquier caso, ese marco de referencia debe estar bien explicitado y debe ser transparente. Pese a todo ello, la evaluación siempre tendrá su residuo de subjetividad porque siempre incluirá un juicio de valor. La cuestión está en minimizar sus efectos, en evitar la incertidumbre que generan las evaluaciones muy dependientes del contexto y/o del evaluador de turno.

#### ***2.4 La evaluación se concibe, a veces, como la fase final de un proceso formativo***

Evaluar para constatar si hemos alcanzado las metas previstas) pero su función curricular es más potente, si cabe, como componente transversal de todo el proceso formativo y como nexo de conexión y continuidad entre fases consecutivas de la formación. La estructura clásica de un proceso formativo (planear, ejecutar, evaluar, ajustar) sitúa a la evaluación como elemento básico de todos ellos. Cuando Oser y Baeriswyl (2001) describen las coreografías didácticas definen la primera fase como “anticipación” (la forma en que los docentes visualizan el resultado al que desearían llegar, esto es, todo el conjunto de aprendizajes que sus estudiantes deberían alcanzar al finalizar su periodo de trabajo con ellos; es decir, lo que deberán demostrar en su evaluación final). Lo mismo hacen los planes de estudio o los programas de las disciplinas: señalar desde el inicio qué competencias se espera que los estudiantes alcancen, lo que es tanto como describir sobre qué serán evaluados para recibir su acreditación. Y la presencia de la evaluación se mantiene en la fase de ejecución de la formación y al final de la misma, como elemento de supervisión y control de la marcha del proceso. Y volverá la evaluación a adquirir todo su protagonismo en la fase de reajuste para conectar y dar continuidad al próximo periodo formativo en función de los resultados alcanzados en el anterior.

#### ***2.5 Finalmente, la evaluación, en sí misma, forma parte de las competencias profesionales que los docentes deberíamos poseer (Houston, 1985; Zabalza, 2003)***

Como tal competencia está sujeta a las variaciones y exigencias (de progresión, actualización y perfeccionamiento) de toda competencia profesional. La pedagogía universitaria va incorporando nuevas ideas y normas sobre la naturaleza y función de la evaluación en las políticas universitarias; novedades técnicas vinculadas a las TIC y a los nuevos entornos de aprendizaje (Rodríguez-Gómez e Ibarra, 2011); nuevos enfoques y recursos para realizarla; reajustes en el rol de estudiantes y profesores a la hora de diseñar e implementar las evaluaciones (Fletcher, 1997), etc. Los docentes necesitamos un claro *aggiornamento* en nuestras prácticas evaluadoras (Brown y Glasner, 2003).

### **3. Las competencias en el contexto académico universitario**

Es difícil saber si, a nivel global, el modelo de formación por competencias ha sido un éxito o un fracaso. Depende de a quién se le pregunte. Lo cierto es que no ha logrado el nivel de transformación de la enseñanza que tantos prometían cuando esta propuesta formativa comenzó. En definitiva, no podemos saber si, al final, el modelo de enseñanza basada en competencias acabará afianzándose o si, como ha pasado con otros enfoques formativos de

moda durante algún tiempo, se diluirá en la nebulosa de escepticismos y prejuicios que acompañan toda innovación. Es difícil no ya predecir el futuro sino incluso saber cuál es el presente en este posmodernismo líquido que caracteriza lo educativo. Pero, suceda lo que suceda, creemos que ha sido muy interesante este paso por las competencias (y por los procesos vinculados a ellas) porque nos han abierto los ojos a condiciones y urgencias docentes a las que habitualmente prestábamos poca atención (Cano, 2008). Entre ellas, la de cómo evaluarlas, a lo que nos referiremos luego.

Sin desconsiderar otros planteamientos más críticos sobre la naturaleza de las competencias y sobre sus efectos deletéreos en la docencia (Hager, Gonczi & Athanasou, 1994), nuestra postura es ver los nuevos enfoques basados en competencias como el fruto de la evolución del pensamiento pedagógico en su intento de resolver algunos de los problemas que la formación, y en especial la formación universitaria, nos venía planteando. Más en concreto, el problema de la articulación entre teoría y práctica, el de la profesionalización, el de la transversalidad, entre otros. Era habitual escuchar que la escuela (y la universidad) eran muy teóricas, que transmitían un conocimiento alejado de la vida y de las nuevas demandas de las profesiones, que necesitábamos una auténtica reforma curricular y de enfoque que conectara de forma más directa la formación y el mundo real de nuestro momento. También que la universidad, más allá de la especificidad de cada disciplina, no podía sustraerse al compromiso de formar a sus estudiantes en aspectos básicos como la expresión oral o escrita, la informática, los idiomas, el trabajo en equipo, la reflexión, el rigor científico, etc. Y aparecieron las competencias con sus ventajas e inconvenientes. Y, desde luego, con la pretensión de transformar muchas de las cosas que se venían haciendo en Educación Superior.

En cualquier caso, trabajar (formar) por competencias tiene sus reglas porque las competencias constituyen una forma muy particular de entender y desarrollar los procesos formativos. Esas reglas y condiciones del enfoque por competencias son las que nos gustaría aclarar en este apartado.

### ***3.1 Las competencias son unidades formativas molares frente a las disciplinas cuya naturaleza curricular es más concreta y específica***

Trabajar por competencias requiere una organización curricular muy reticular con núcleos transdisciplinares que permitan construir procesos formativos amplios y progresivos. Uno de los problemas que han afectado al desarrollo del enfoque por competencias es que se ha pretendido introducir a la fuerza en un modelo docente que es absolutamente disciplinar. No es que sea imposible esa conjunción de disciplinas y competencias, ese unir lo general con lo particular (de hecho, la experiencia que se recoge en este texto pertenece, en buena parte, a ese formato de diseño curricular) pero plantea muchas dificultades especialmente en lo que se refiere a las competencias generales. Las competencias requieren un contexto formativo global o, cuando menos, amplio (interdisciplinar) y progresivo (Yániz, 2008). El marco que generan las disciplinas aisladas resulta restrictivo y da escaso juego, sobre todo porque ayuda poco a modificar el modelo de docencia atomizada y discontinua en la que estamos acostumbrados a trabajar.

### ***3.2 Cuando hablamos de competencias no estamos hablando de una realidad homogénea y bien delimitada***

Las competencias son muy diferentes entre sí en su naturaleza, en su impacto sobre la formación, en su presencia real en las prácticas docentes. Houston (1985), antes de todo el

debate que se ha producido en la década pasada, hablaba de 5 tipos de competencias (se refería a la formación de docentes): las basadas en lo cognitivo (*cognitive based competencies*); las basadas en las actuaciones prácticas (*performance-based competencies*); las competencias vinculadas a capacidades generales de los sujetos (competencia lingüística, por ejemplo); las competencias vinculadas a rasgos actitudinales (*affective competencies*); competencias vinculadas a las experiencias vividas (*exploratory competencies*). En general, la literatura especializada en competencias las ha descrito como conformadas por una estructura de tres componentes: conocimiento + habilidades + actitudes. En esa estructura canónica (siempre están presentes los tres componentes en las competencias) el peso de cada uno de esos componentes varía de unas competencias a otras. Todas incluyen los tres componentes, pero pueden hacerlo con proporciones diversas: algunas competencias saturan mucho el apartado de conocimientos con menor peso de las habilidades y actitudes (ser competente en arte gótico); en otras tiene mayor peso las habilidades que los conocimientos y actitudes (ser un chef especialista en postres, ser competente en desarrollo de software); también las hay en las que son las actitudes, más que los conocimientos o habilidades las que van a marcar la competencia (un profesional de la mediación; alguien que trabaja en un contexto de grupos marginales).

Con todo y siendo eso así, precisamos considerar que la universidad es un contexto en el cual la dimensión conocimiento tiende a priorizarse en las competencias (Sanz de Acevedo, 2016). Otras modalidades formativas pueden resultar más prácticas y centrarse en el aspecto ejecutivo de las competencias (la formación profesional, por ejemplo, o ciertos talleres de formación continuada), pero lo específico de la formación universitaria es, justamente, el enriquecimiento cognitivo de las competencias. Alguien puede llegar a ser experto en cocina, pero si su formación se hace universitaria quizás no mejore sus habilidades prácticas pero, con seguridad, deberá mejorar sus conocimientos tanto básicos (química, biología) como específicos (nutrición, conservación alimentos, etc.).

### ***3.3 La estructura de la formación por competencias diferencia entre competencias de diferente nivel y con diverso contenido en la malla curricular***

Hay competencias (básicas) que son propedéuticas, esto es, sirven de base a otras competencias: hace falta tener buenas bases en Biología para poder abordar ciertos conocimientos médicos; hay competencias genéricas necesarias para poder abordar otras más especializadas: dominar las matemáticas para cursar una ingeniería; hay competencias transversales que constituyen una especie de común denominador de todas las competencias del proceso formativo: saber planificar, por ejemplo, en las profesiones que implican intervenir o desarrollar proyectos; hay competencias formativas o *soft competencies* (Villardón-Gallego, 2015): expresión oral y escrita, dominio informático, capacidad de trato con la gente, emprendimiento, pensamiento creativo, reflexión y capacidad crítica, etc.

### ***3.4 Las competencias constituyen espacios amplios y flexibles de dominio conceptual, operativo y comportamental***

No se trata de realidades estancas y fijas. Este aspecto resulta esencial cuando estamos hablando de enseñanza y formación. Como señala Paricio (2019) *“las competencias son como un trayecto infinito. Los aprendizajes, como un lugar específico de ese trayecto, el nivel específico de dominio de la competencia para ese tramo de la formación”* (s/p). Ser competente no es ni indica un estado o una cualidad delimitada; se es competente (o no se es) en función del nivel de competencia que es esperable poseer en un momento concreto de la formación y el

desarrollo de las personas. Nicoli (2000) ha insistido en ese sentido evolutivo y progresivo de las competencias diferenciando 5 niveles de dominio: la mera ejecución de algo; la ejecución con un relativo nivel de autonomía; la ejecución de tareas en un contexto de complejidad, la complejidad unida a la dirección de personas; la creación de nuevos modelos de actuación. Puesto que hablamos de estudiantes, este sentido relativo y circunstancial de las competencias resulta fundamental: las competencias de un profesional de la arquitectura no son las que cabe esperar de un estudiante de arquitectura. Por eso difieren los niveles de dominio exigibles en el grado, el máster o el doctorado. Las competencias son ámbitos de dominio que se organizan como un *continuum* progresivo e interminable (por eso hablamos del *lifelong learning*). Trabajar por competencias en la universidad exige ser capaces de establecer un “grado de dominio” de la competencia para ese momento de la formación (Kinchin, Cabot & Hay, 2006), partiendo del nivel ya alcanzado y teniendo en mente los niveles de dominio que seguirán a los que los estudiantes deberán alcanzar con nosotros

## 4. Evaluar competencias en la universidad

Visto lo que tienen de propio y característico en la formación universitaria tanto la evaluación como las competencias, podemos pasar ahora a señalar, con la misma lógica empleada en los apartados anteriores, las condiciones de la evaluación de competencias.

### ***4.1 Si las competencias suponen la puesta en acción de un conocimiento, está claro que la vía de acceso a la competencia ha de hacerse a través del componente ejecutivo del aprendizaje***

Lo que el aprendiz hace en una situación determinada en función de lo que sabe y siente. Ala valoración del dominio ejecutivo se puede entrar por 4 vías: (a) el ajuste y precisión (si el estudiante ha captado la lógica de una acción y es capaz de repetirla sin alteraciones. Es una evaluación basada en la fidelidad al procedimiento): el evaluador observa la realización y constata si se ajusta a lo esperado; (b) la eficacia del desempeño (si el estudiante realiza su tarea de forma eficaz obteniendo resultados positivos y/o resolviendo el problema): se valora la eficacia y la utilidad del desempeño no que se haya seguido el protocolo previsto; (c) la contextualización (si el estudiante toma en consideración los elementos variantes del contexto en el que debe actuar y acomoda a ellos su respuesta); (d) la originalidad (si el estudiante desarrolla modos singulares de enfocar los problemas y diseñar su actuación). Sin duda, la vida profesional les va a exigir actuaciones de los 4 tipos en función del tipo de actividad que en cada caso deban realizar. No está de más, por tanto, que también durante la formación se busquen momentos en los que cada competencia deba abordarse desde estos planteamientos complementarios.

### ***4.2 Decíamos al hablar de la evaluación que esta requiere evidencias y, por tanto, dispositivos que nos permitan documentar elementos relevantes de la actuación de los estudiantes en cada una de las competencias trabajadas***

En ese sentido, la presencia de dichos dispositivos no es neutral y, como se deriva del principio de indeterminación de Heisenberg, condicionan los resultados de la evaluación. Le Boterf (2005) es lapidario al respecto: “*Es preciso tomar en consideración que el evaluador evalúa no las competencias sino lo que el dispositivo de evaluación designa por competencias*” (p. 62). Al final, el dispositivo de evaluación que se utilice no es sino la síntesis final de todo el proceso de configuración de la evaluación: que se entiende por competencia, qué

aspectos y/o conductas se van a tomar como relevantes, en relación a qué referentes se van a evaluar, en qué situación se va a poner al estudiante para que demuestre su dominio, etc. Por eso es bien diferente una evaluación basada en la observación y operada a través de un *check list*, a una observación mediante pruebas estándar, a la actuación libre frente a una situación real (un paciente, por ejemplo), a un ejercicio libre en relación con una cuestión abierta.

***4.3 Las competencias pueden concebirse como actuaciones más simples (la ejecución correcta de algo) o más complejas (un proceso que incluye fase de planeación, de ejecución y de valoración de lo que se hace)***

Aunque el contenido de la competencia dependerá de la naturaleza de los aprendizajes que se estén abordando, lo natural es que la formación universitaria tienda a trabajar competencias complejas que vayan más allá de la mera ejecución de actividades prediseñadas. Competencias en las que el estudiante deba poner en juego sus conocimientos para construir una respuesta adaptada a las circunstancias del contexto en el que haya de desarrollar la acción. Y si los conocimientos y las habilidades precisas para llevar a cabo la actividad demandada provienen de diferentes campos disciplinares, esa sería la situación de evaluación más rica y adecuada a los propósitos formativos de la universidad.

***4.4 Algo importante a tomar en consideración en la evaluación de competencias es que no existen en abstracto (o existen solo como constructo conceptual)***

Las competencias son realidades invisibles que se manifiestan a través de respuestas competentes. Las competencias suponen una forma de actuar. De nadie podemos decir que es competente sin verlo actuar puesto que ser competente supone llevar a cabo actuaciones competentes. Es decir, la competencia existe en el sujeto pero, necesariamente, ha de mostrarse fuera de él. Y es en esa epifanía, en esa salida al exterior cuando la competencia deja de ser una cualidad personal (el sujeto competente) para convertirse en una realidad social (la conducta competente) que ya no depende solo del sujeto que la posee sino de las condiciones de la situación en que la competencia ha de manifestarse. Jonaert (2006) ha insistido en la importancia de la *noción de situación* para poder entender y evaluar las competencias, tanto por lo que la situación exige al sujeto (él habla de la *inteligencia de la situación*) como por el efecto que la propia situación puede tener sobre la *performance* a realizar por el estudiante. Para este autor canadiense, el “tratamiento eficaz de las situaciones” (p.4) es el principal componente de una competencia.

Esa circunstancia mixta (sujeto + situación) constituye una condición fundamental para la evaluación de competencias. Pensemos en alguien que tiene que demostrar su competencia comunicativa o su habilidad artística o su capacidad de liderazgo, pero debe hacerlo en un contexto material u organizativo deficiente. Con seguridad, su *performance* (lo que nosotros vamos a ver y, por tanto, evaluar) va a ser mediocre pero no por que lo sea la competencia sino porque su manifestación se ha visto contaminada por las condiciones de la situación en que debía visibilizarse. Y eso requiere que toda evaluación de competencias debe propiciar condiciones adecuadas para que la competencia pueda manifestarse sin limitaciones que la alteren.

#### **4.5. Un aspecto relevante de la formación universitaria es que se trata, justamente, de un periodo de formación**

Nuestros estudiantes no son profesionales, se preparan para serlo. No tienen que (no podemos exigirles) actuar como profesionales, sino como sujetos que quieren serlo y se esfuerzan, aprenden, para serlo. Es decir, lo importante no es tanto que hagan las cosas bien cuanto que se den cuenta de cómo las hacen y puedan corregirlas si no están bien. Este componente reflexivo de la formación basada en competencias resulta fundamental y debería constituir una parte fundamental de la evaluación. Pretendemos valorar no solo la dimensión ejecutiva de la competencia (cómo lo ha hecho), sino también la dimensión narrativa del proceso (cómo lo ha diseñado y ejecutado, el porqué de las decisiones que ha ido tomando). La respuesta competente, dice Le Boterf (2005, p. 68), “debe poder contarse, ser objeto de una narrativa. Es la narrativa del proceso de construcción de una respuesta competente, de una ética profesional competente”.

## **5. La experiencia de la PUCMM en la implementación y evaluación de competencias**

### **5.1. Contexto del caso**

El *Procedimiento CG-CEA: de las competencias generales a las competencias específicas de asignatura* (Lodeiro, 2017) se centra en la parte operativa, combinando el pragmatismo derivado de la necesidad de diseñar los planes de estudio por competencias con una fuerte intencionalidad formativa. Tanto para las competencias generales como para las específicas de titulación, se contempla el establecimiento de unos niveles de dominio o resultados de aprendizaje que constituyen una secuencia interna de complejidad en el desarrollo de la competencia.

Esos niveles de dominio de las diferentes competencias se utilizan como la unidad funcional del plan de estudios y, tras haber analizado las relaciones temporales entre ellos, se distribuyen entre las diferentes asignaturas, dando lugar al mapa de competencias. De este modo, también se está distribuyendo la responsabilidad con respecto al perfil del egresado, pues cada asignatura se ocupa de trabajar y evaluar, al menos, un nivel de dominio de una competencia general y un nivel de dominio de una competencia específica. Ya indicados los niveles de dominio a trabajar en cada materia, se concretan en su programa las competencias específicas de asignatura que reflejan comportamientos observables y medibles en los que se concretan los niveles de dominio adjudicados a la misma.

Este procedimiento se ha diseñado, validado y mejorado a través de tres años (febrero de 2014 - febrero de 2017) de experiencia de una asesora curricular en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) y, por tanto, toma como referencia inicial el marco establecido por esta universidad de República Dominicana. En este caso, el proceso del diseño original de una carrera por competencias se divide en dos fases: en la primera, una comisión redactora se encarga de elaborar un núcleo que contiene los componentes generales del proyecto educativo (perfil del egresado, malla curricular, mapa de competencias, orientaciones metodológicas, recursos necesarios para la implementación, etc.) y, en la segunda, se implican más profesores para diseñar de forma escalonada los programas de las asignaturas. En los tres años de implementación del

Procedimiento CG-CEA en la PUCMM se trabajó con 14 comisiones redactoras que implicaron a un total de 88 docentes para el diseño de 17 núcleos de planes de estudio. Hasta el momento los esfuerzos se concentraron en la urgencia del diseño sin poder realizar un seguimiento institucional sistemático de la implementación que, aunque también importante y urgente, no era tan inminente.

### ***5.2. Recopilación de la información y muestra***

Por lo expuesto anteriormente, y con la intención de hacer una primera exploración sobre cuáles son las impresiones con respecto al desarrollo de las competencias y su evaluación que emanan de la experiencia de los docentes, se realizaron diez entrevistas en profundidad (de aproximadamente una hora de duración) a una muestra de profesores que imparten o han impartido alguna asignatura por competencias en la PUCMM.

Los diez profesores entrevistados trabajan en carreras como estomatología, terapia física, interiorismo, arquitectura, comunicación corporativa, comunicación audiovisual, psicología, ingeniería civil, ingeniería mecánica e ingeniería eléctrica. Siete de ellos pertenecieron a la comisión redactora de las carreras en las que imparten clase y nueve pasaron por la experiencia de diseñar algún programa de asignatura por competencias.

Uno de los entrevistados tiene cinco años de experiencia dando clase en la institución, pero los demás superan la década e, incluso, las dos décadas en el caso de seis de ellos. Sin embargo, su experiencia en la implementación de asignaturas por competencias es todavía breve, oscilando entre los cuatro meses y los dos años. Dado que la Universidad ha comenzado a incursionar recientemente en procesos de acreditación internacional de sus titulaciones, dos de los entrevistados están implicados en una carrera que se encuentra en proceso de acreditación.

### ***5.3. Resultados***

Aunque las entrevistas realizadas contemplan varias dimensiones, en esta ocasión nos centraremos fundamentalmente en resumir las impresiones que los participantes compartieron con nosotros sobre el modo en que entienden la formación por competencias y las diferencias que, a través de su experiencia, perciben entre esta forma de trabajar y el sistema anterior. Todo ello centrado principalmente en la evaluación: cómo se diferencia de las que realizaban anteriormente, las dificultades que entraña, las oportunidades que ofrece y los retos que plantea. A lo largo del análisis se incorporan algunos fragmentos de las transcripciones de las entrevistas.

#### ***5.3.1. Influencia de la experiencia de diseño por competencias en la experiencia de implementación***

Los integrantes de comisiones redactoras indican que para ellos es más sencillo que para el resto del profesorado diseñar programas de asignaturas y llevar a cabo la implementación de los mismos. Explican que haber ideado las competencias de la carrera con sus correspondientes niveles de dominio y haber participado en las diferentes actividades para llegar al mapa de competencias, les ayudó a entender mejor el modelo y sus implicaciones didácticas, así como el sentido global del proyecto educativo. Eso los lleva a tener una actitud más abierta y les permite avanzar más rápido. Sin embargo, reconocen que, al igual que los demás, necesitan más formación sobre estrategias didácticas y de evaluación acordes con el trabajo por competencias.

*Todo esto es más sencillo para las personas que participaron en la Comisión. Avanzan a mejor ritmo y con mejor actitud porque entienden mejor en qué consiste trabajar por*

*competencias. Pero también necesitan acompañamiento en la implementación. (Entrevista número 4)*

### 5.3.2. Necesidades y condiciones

Ocho de los entrevistados manifiestan que, como parte de la formación, el conjunto del profesorado necesita dos tipos de acompañamiento: (a) acompañamiento sincrónico mientras diseñan los programas, preparan los recursos e instrumentos de evaluación, implementan las asignaturas y evalúan a los estudiantes; (b) acompañamiento diacrónico orientado al análisis de lo sucedido y la incorporación de mejoras.

Proponen que las personas encargadas de realizar esos acompañamientos sean docentes de la misma carrera, de tal modo que entiendan la idiosincrasia de la profesión y les ayuden a entender cómo se conectan las competencias generales y las específicas. Necesitan retroalimentación también para saber si están haciendo las cosas bien en función de lo consignado en el modelo educativo de la Institución.

*Los profesores necesitan acompañamiento sincrónico (mientras diseñan, implementan las asignaturas y evalúan a los estudiantes) y diacrónico con el propósito de analizar lo sucedido e introducir mejoras. Preferiblemente un acompañamiento por parte de personas del mismo departamento que entiendan la idiosincrasia de la carrera y ayuden a los profesores a entender cómo se conectan las competencias genéricas y las específicas. Necesitan retroalimentación también para saber si están haciendo las cosas bien. (Entrevista número 4)*

Esto nos indica que sienten cierta inseguridad, acentuada en el caso de los profesores que no formaron parte de una comisión redactora. No obstante, de esa inseguridad están surgiendo interesantes iniciativas en los departamentos encaminadas a desarrollar procesos reflexivos para compartir experiencias entre pares con el propósito de apoyarse y buscar soluciones a los problemas detectados.

*En el Departamento se creó una coordinación de evaluación de la calidad que apoya al profesorado en la planificación e implementación. (...) la coordinación de evaluación de la calidad ofrece retroalimentaciones a los docentes basadas en los resultados obtenidos. (Entrevista número 1)*

*(...) nos vamos a reunir como departamento para compartir experiencias e intentar reducir la cantidad de actividades de evaluación. (Entrevista número 4)*

### 5.3.3. El compromiso y la responsabilidad como elementos esenciales

Casi la totalidad de los entrevistados llamaron la atención sobre el hecho de que, cuando una IES toma la decisión de cambiar su modelo educativo, debe hacerlo consciente de las implicaciones logísticas y económicas de la decisión. Es decir, asumir el compromiso y la responsabilidad institucional en lo que se refiere a la aplicación, el control de calidad y la evaluación del mismo. En este sentido, los profesores ponen de manifiesto que, para trabajar y evaluar competencias de forma genuina, la ratio profesor-alumno no debe ser superior a 20 estudiantes por grupo y deben adquirirse todos los recursos que en los planes de estudio se han consignado como imprescindibles para viabilizar la implementación.

*Se necesita compromiso institucional con el modelo y su desarrollo. Está faltando apoyo y seguimiento. No se está atando esto al proceso general, analizando durante la implementación cuán real es el plan de estudios y su viabilidad. Se trata de un compromiso económico también. (Entrevista número 1)*

*Me preocupa que se pueda conseguir en asignaturas que requieren de recursos que la Universidad no ha proporcionado todavía. (Entrevista número 8)*

Esa idea del compromiso y la responsabilidad es recurrente en todas las entrevistas realizadas llevándola más allá de los órganos de decisión de la Universidad. Entienden que

se trata de un modelo con muchas virtudes, pero, en ausencia de un mecanismo de sistematización de evidencias y control de la calidad, todas ellas están supeditadas al nivel de compromiso y responsabilidad asumido tanto por los estudiantes como por los profesores.

Por una parte, consideran que todavía son muchos los docentes que se están resistiendo al cambio y continúan haciendo las cosas como las hacían antes, mientras otros son muy permisivos con los estudiantes y no mantienen cierto nivel de exigencia buscando su aprecio. Por otra parte, explican que el nuevo planteamiento de formación es una buena oportunidad de aprendizaje con excelentes resultados en aquellos estudiantes que se implican responsablemente en su proceso. Pero, de igual manera, a aquellos que no asumen ese compromiso con su aprendizaje, ahora les resulta más fácil obtener unas buenas calificaciones sin haber demostrado realmente el nivel de desempeño requerido. Esto pone en entredicho el cumplimiento de la función acreditadora de las evaluaciones que se están realizando.

#### 5.3.4. Cambios en el sistema de evaluación

Con respecto al sistema de evaluación, señalan tres cambios que creen pueden arrojar luz para comprender el origen del fenómeno que acabamos de mencionar:

- *Tipo de actividades.* Pasaron de una evaluación en la que la calificación dependía casi exclusivamente de exámenes parciales y finales (basados en la reproducción de información y la resolución de algún ejercicio práctico) a otra en la que priman otras actividades como, por ejemplo, la realización de un proyecto o un portafolio.

*Mi tabla de evaluación antes tenía 5 columnas, ahora tiene 10 (y porque agrupo cosas). Ahora son menos exámenes, esos exámenes representan un menor porcentaje de la evaluación (entre un 30 y un 40 %) y, además, a veces son diferentes. Por ejemplo, ahora estoy haciendo algún examen grupal de desarrollo en el que los grupos de trabajo tienen que discutir y ponerse de acuerdo para escribir las respuestas. (Entrevista número 9)*

- *Lugar en el que se realizan las actividades.* Los exámenes normalmente se hacen en el aula bajo la supervisión del profesor, de tal modo que éste puede tener casi la certeza de que, al menos, el que escribe o habla es el propio estudiante que está evaluando. También algunas simulaciones permiten este control. Sin embargo, en el caso de los proyectos, portafolios, investigaciones y demás actividades; la mayor inversión de horas es de aquellas contabilizadas como de trabajo autónomo de los estudiantes y se escapan de la “vigilancia” del docente. Informan de que ya no basta con solicitar trabajos lo suficientemente originales como para que los estudiantes no puedan copiados, ahora ya existen anuncios en internet en los que se ofrecen servicios para realizar un trabajo concreto de una asignatura específica según las consignas del momento.

*De lo que más se habla es de que cambió la evaluación: en lugar de un examen ahora tengo un proyecto o un portafolio. El problema es que los muchachos copian los trabajos o pagan a alguien para que se los haga, hay un gran problema en los estudiantes que tiene que ver con la honestidad. Es una cuestión cultural también, incluso hay anuncios por internet en los que alguien publica que se realizan portafolios para asignaturas concretas de la PUCMM. La evaluación de esta forma se escapa un poco al control del profesor, al menos en los exámenes tienes a los estudiantes en el aula haciendo las cosas delante de ti, es más fácil con los exámenes saber que a quien estás evaluando es a tu estudiante. Todo esto además sobrecarga al profesor al tener que revisar más proyectos y trabajos al mismo tiempo que tiene que vigilar el asunto del plagio. En síntesis, se trata de una forma diferente de hacer las cosas. Puede funcionar,*

*pero solamente si tanto el profesor como el estudiante ponen de su parte, asumen sus respectivas responsabilidades y basan su comportamiento en la honestidad. (Entrevista número 8)*

- *Actividades grupales.* Fruto de inclusión de competencias generales como el trabajo en equipo y de la sobrecarga que supone para los docentes evaluar a través de proyectos de mayor extensión con la misma cantidad de estudiantes, se incluyen entre las actividades de evaluación muchas tareas grupales. Esto implica que algunos estudiantes puedan aprovecharse del trabajo de sus compañeros e induce a los profesores a pensar que es necesario reducir la cantidad de actividades grupales y recibir formación sobre estrategias de evaluación que les permitan discriminar mejor el desempeño individual de cada estudiante sin sobrecargarse todavía más.

*Se necesita formación para el profesorado con el propósito de que comprendan mejor el modelo, sus implicaciones didácticas y estrategias de evaluación acordes con el modelo que pudieran no sobrecargar tanto a los profesores. (Entrevista número 1)*

### 5.3.5. Función acreditadora de la evaluación

Cuando preguntamos directamente a los entrevistados si creen que las evaluaciones que se están llevando a cabo en las carreras por competencias de su Universidad cumplirán la función acreditadora, solamente obtenemos una respuesta afirmativa. Los demás dudan y consideran que esa función se cumplirá solo parcialmente. Esa respuesta neutra la completan indicando que no saben hasta qué punto el conjunto del profesorado está diseñando programas de asignaturas fieles a la esencia del núcleo o hasta qué punto lo que hacen con los estudiantes se corresponde con lo planificado en los programas de asignaturas fieles al núcleo. También muestran preocupación por el cumplimiento de las expectativas en aquellas asignaturas para las que todavía no se han adquirido los recursos técnicos imprescindibles.

*Al no haber un mecanismo de control de la calidad en la Universidad la distancia entre los papeles y lo implementado es tan grande como los profesores quieran. (Entrevista número 6)*

*(...) los profesores están sobrecargados porque la misma cantidad de créditos implica ahora mucho más trabajo de planificación y evaluación. (Entrevista número 7)*

Apuntan que las pasantías bien planificadas y las tesis o trabajos fin de grado (si los hacen los propios estudiantes) podrían convertirse en un buen momento para comprobar hasta qué punto se ha alcanzado el perfil profesional planeado. Además, la existencia de un apoyo más directo a los profesores y la creación de un mecanismo de control de la calidad podrían contribuir a lograr la meta. Precisamente, los entrevistados implicados en una carrera inmersa en un proceso de acreditación internacional declaran que, en su departamento, no se estaría guardando un registro sistemático de evidencias si no fuera por esa intención acreditadora.

*Las pasantías se pueden convertir en el medio para comprobar el nivel de adquisición de las competencias si se preparan los programas de las mismas con rúbricas con indicadores de logro de cada nivel de dominio. (Entrevista número 7)*

### 5.3.6. Función formativa de la evaluación

Al focalizar la entrevista en los cambios que los informantes consideran que el nuevo modelo provocó en la evaluación, dan respuestas que nos llevan a pensar que, desde su punto de vista, la función formativa está cobrando protagonismo. Creen que ahora se trata de evaluar las producciones (o resultados finales) que generan los estudiantes, pero, sobre todo, de hacer un seguimiento de su evolución en el proceso, ofreciéndoles retroalimentaciones que les permitan comprender las implicaciones de lo que hacen,

aprovechar el valor pedagógico del error y ser conscientes de su progresión en el aprendizaje.

*Los estudiantes pueden localizar con facilidad sus puntos fuertes y débiles dado que están muy conscientes de su proceso y de su medición. Se puede medir el proceso y eso es un gran aporte del modelo porque existe una retroalimentación constante. (Entrevista número 10)*

*Antes la evaluación se hacía a través de exámenes finales focalizados en el temario de la asignatura ahora la evaluación es más formativa y sistemática, implica hacer retroalimentaciones a lo largo del proceso. (Entrevista número 4)*

Por ejemplo, uno de los entrevistados nos cuenta que, en el tiempo que lleva dando clase de asignaturas por competencias, descendió la cantidad de estudiantes que solicitan revisiones de sus calificaciones, hasta el punto de no haber recibido ninguna solicitud en asignaturas por competencias. Ese mismo profesor comenta que introduce un examen oral al final de la asignatura en el que pregunta a los estudiantes qué calificación consideran que merecen. Las respuestas que obtiene siempre coinciden con la calificación que él mismo considera que el estudiante merece. Esto es, explica, porque está todo tan transparentado y claro, que los estudiantes saben exactamente lo que se está requiriendo de ellos en cada momento.

*Bajó espectacularmente la cantidad de revisiones que solicitan los estudiantes. De hecho, en las asignaturas por competencias nunca he tenido una revisión de notas. (...) Yo hago un examen oral a los estudiantes y una de las cosas que les pido en ese examen es que analicen su proceso y su evolución y me digan qué calificación consideran que se merecen y siempre coincide su nota con la mía. (Entrevista número 10)*

Esta transparencia y claridad no es percibida por todos los entrevistados, algunos nos explican que todavía la evaluación es un misterio para ellos, que los indicadores incluidos en las rúbricas de evaluación son demasiado generales y resulta complicado concretarlos en los contenidos o que sienten que no está todo bien atado.

*Queda la inquietud sobre la relación entre los diferentes tipos de competencias del programa (las genéricas, las específicas de titulación y las específicas de la asignatura) y la parte de la evaluación. Porque hay muchas cosas que pueden pasar, pero no las sabemos, en la implementación del programa deberíamos trabajar con ellas, pero no las conocemos. El tema de la evaluación es un punto misterioso para mí. (Entrevista número 8)*

### 5.3.7. El papel de las competencias generales

A pesar que todavía no tienen muy claro cómo trabajar y evaluar las competencias generales (sobre todo las que tienen más carga actitudinal) o cómo combinarlas con las específicas de titulación, no creen que la solución pase por eliminarlas del perfil. Por el contrario, consideran que las competencias genéricas son un valor agregado en la formación universitaria, sobre todo en un contexto en el que la corrupción está tan presente y hay una gran cantidad de profesionales a los que no les importan los demás. No pueden cambiar la personalidad de los estudiantes, pero, insisten, sí pueden tratar de ofrecerles un proceso mejor, por eso insisten en que necesitan ser formados para poder afrontar el reto.

*De manera tradicional estábamos acostumbrados al aprendizaje de la disciplina y ahora con las competencias genéricas le agregamos el desarrollo integral de la persona y eso es un aporte importante. Probablemente antes también se trabajaba alguna competencia genérica pero no de manera formal; ¿Por qué tenemos en el País tantos profesionales a los que no les importan los demás?; ¿de qué nos vale tener personas que son muy buenas en su disciplina si no son respetuosas o no muestran un comportamiento ético?; No podemos cambiar la personalidad de los estudiantes, pero sí podemos generar un proceso mejor. (Entrevista número 4)*

Ven una correlación directa entre las competencias generales y las específicas pues, en realidad, las segundas dependen de las primeras, las necesitan para desarrollarse plenamente. Una de las entrevistadas nos aporta un ejemplo en este sentido:

*De poco valdría a un egresado saber hacer el diagnóstico en psicología (competencia específica) si no puede reflexionar sobre las informaciones obtenidas y dar recomendaciones. Para hacer todo eso necesitan haber desarrollado competencias genéricas como el pensamiento reflexivo, el pensamiento crítico o el pensamiento sistémico. (Entrevista número 7)*

#### 5.3.8. Efectos del cambio en las calificaciones de los estudiantes

Ninguno de los consultados percibió que las calificaciones de los estudiantes hayan bajado y ocho aseguran que han subido. Entre las causas a las que atribuyen el incremento se encuentran las siguientes:

- a) al solicitar más trabajos grupales unos estudiantes tiran de otros,
- b) al realizar una evaluación más formativa los estudiantes tienen más oportunidades para mejorar y entienden mejor el proceso,
- c) la variedad de estrategias metodológicas aumenta las posibilidades de llegar a más estudiantes,
- d) el componente práctico es más motivador para los estudiantes porque perciben con facilidad la utilidad de lo que están aprendiendo
- e) la puntuación está más dispersa en diferentes actividades a lo largo de la asignatura y
- f) al realizar una evaluación del proceso los estudiantes no sienten tanta presión como cuando todo dependía del momento puntual en el que se realizaban unos exámenes.

*Las calificaciones mejoraron y puede deberse a la cantidad de puntos dispersos. También aumenta el nivel de compromiso de los estudiantes. (Entrevista número 2)*

*Mejoraron las calificaciones por las estrategias que se están utilizando. Ahora el proceso es más llevadero, es más fácil obtener calificación y se logran aprendizajes de mejor calidad. (Entrevista número 4)*

*Como se hacen muchos trabajos colaborativos al estudiante se le hace mucho más fácil pasar la asignatura sin tener las competencias. El profesor no tiene tiempo para verificar el nivel de desempeño de cada estudiante. Se le está dando mucho peso al trabajo en grupo y se pierde un poco la evaluación individual puesto que las pruebas individuales se recuden mucho. (...). Las calificaciones son ligeramente mejores y creo que se debe a que hay más trabajos colaborativos (con las implicaciones que explicaba antes). (Entrevista número 7)*

*Yo creo que mejoran y que, en parte, se debe a que no depende todo de unos exámenes finales de los que depende todo y en los que, por el simple hecho de ponerse nerviosos, puede llevar a que obtengan peores calificaciones. Además, al combinar diferentes estrategias y métodos de evaluación hay más posibilidades de dar con el estilo de aprendizaje del estudiante. (Entrevista número 9).*

*Sí, obtienen mejores calificaciones porque no se evalúa solamente el resultado de un examen final en un examen que completan con presión. Como se evalúa el proceso eso implica menos presión y permite ofrecer retroalimentaciones que proporcionan a los estudiantes oportunidades de mejora. (Entrevista número 1)*

#### 5.4. Conclusión general

Tras haber hecho un breve recorrido por las impresiones que los docentes compartieron con nosotros podríamos concluir que nos encontramos ante un caso esperanzador. No

consideran que estén trabajando con el modelo perfecto, tampoco que lo estén haciendo todo lo mejor posible, pero parecen mantener una actitud reflexiva y crítica que les permite identificar los problemas, analizarlos en busca de posibles causas, formular los retos que tienen y proponer posibles cursos de acción para aproximarse, poco a poco, al cumplimiento de sus expectativas.

## **6. Las Competencias como síntesis final de la formación recibida: las ECOEs (Evaluación Clínica Objetiva Estructurada) de las Facultades de Medicina**

Nos interesa mucho incorporar a este apartado final el caso de las ECOEs, introducido en numerosas Facultades de Medicina porque representa una perspectiva netamente institucional y metadisciplinar de las competencias y su evaluación. Frente a la tendencia general a vincular las competencias a las disciplinas individuales, las ECOEs buscan situaciones más globales y, por tanto, analizan performances que requieren el dominio de situaciones complejas y la integración de aprendizajes provenientes de diferentes disciplinas. Por otro lado, está llamada a fortalecer alineamiento entre la evaluación de competencias y la acreditación de la formación recibida, aunque hemos de reconocer que aún estamos lejos de alcanzar ese objetivo.

Basada en la pirámide de Miller (1990) que estructura el conocimiento práctico en cuatro niveles sucesivos: saber, saber decir cómo se hace, saber hacerlo en situaciones simuladas, saber hacerlo en la vida real, se entiende que las ECOEs servirían para cumplimentar el tercero de dichos niveles. Los estudiantes han de enfrentarse a un conjunto de situaciones clínicas sencillas que deben resolver. Las pruebas se realizan en diferentes estaciones (en España suelen ser 20) en cada una de las cuales se le plantea diferentes situaciones médicas con pacientes reales (normalmente actores) o a través de documentación clínica (una imagen, un informe médico, un fallecimiento para hacer el parte de defunción, etc.).

Son 7 las competencias que se incorporan a las pruebas ECOE: habilidades clínicas básicas (anamnesis, por ejemplo); comunicación médico-paciente; habilidades técnicas; manejo del problema; atención a la familia; actividades preventivas; atención a la comunidad; docencia; investigación; aspectos organizativos. No todos estos aspectos se analizan en cada una de las estaciones y los que se analizan y valoran pueden poseer distinto peso según la naturaleza del asunto que se deba afrontar en cada una de las estaciones. Si se trata de hacer una sutura el peso mayor lo llevarán las habilidades técnicas, pero en el caso de un dolor abdominal los pesos mayores pueden estar en la anamnesis y la comunicación con el paciente. En cualquier caso, qué aspectos se priorizarán en cada situación lo decide el equipo gestor de las pruebas y puede variar de un estudiante a otro.

La gran virtud de las ECOEs es el compromiso institucional que suponen y el hecho de que exigen a los estudiantes integrar aprendizajes teóricos y prácticos de materias diversas para aplicarlos a la resolución de un problema específico. La evaluación de cada una de las estaciones se hace a través de un protocolo (una rúbrica) previamente establecido cuyos ítems los estudiantes desconocen y pueden variar de unos a otros. Por lo general, el objetivo central de la evaluación no es constatar si el estudiante ha dado la respuesta correcta (si ha acertado el diagnóstico, si ha diseñado el tratamiento adecuado, etc.). Dan más valor a la forma en que ha afrontado la situación, a si ha hecho las preguntas

correctas al paciente, si se ha comunicado con él de forma aceptable, si ha seguido la lógica propia de la profesión médica. Esto es, se trata de integrar de forma consistente las competencias más específicas con las transversales y generales de la clínica.

La parte débil de las ECOEs es su gestión administrativa. Todavía, al menos en lo que se refiere a las universidades españolas en general, este procedimiento de evaluación de competencias no ha encontrado su sitio en el diseño de la formación médica. Se le ha convertido en una asignatura más o se le ha integrado en otra preexistente con lo cual, acaba desvinculándose del conjunto del currículo. No puede plantearse como una evaluación estándar porque eso les obligaría a hacer dos convocatorias (algo que haría insostenible el modelo: los estudiantes a evaluar pueden rondar los 400 cada año en cada Facultad); se valoran con un simple apto-no apto (en los 6 años de vigencia del modelo nadie ha sido valorado hasta la fecha como no apto) porque ponerle nota significaría impactaría en su calificación total y afectaría a su examen MIR. Desde el punto de vista del reconocimiento de quienes actúan en él se le ha prestado poco valor: su valor docente es escaso y se toma poco en cuenta la gran dedicación que exige. Con todo, supone un gran mérito para las Facultades de Medicina que lideradas por la Conferencia Nacional de Decanos de Medicina ha logrado ponerla en marcha en todas las Universidades y trabaja ahora para homogeneizarla (van a necesitar acreditarse ante una comisión reguladora) en todas ellas y convertirla en una fuente de información sobre el desarrollo de la formación médica en España. Mérito este a destacar pensando que ese mismo proceso podría haberse producido en otras Facultades, pero no se ha logrado.

## Referencias

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.  
<https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Brown, S. y Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la Educación Superior. *Profesorado. Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Conan, J. (1999). *A Handbook of Techniques for Formative Evaluation: mapping the student's learning experience*. Londres: Kogan Page.
- Fletcher, S. (1997). *Analysing Competence: tools and techniques for analyzing jobs, roles and functions*. Londres: Kogan Page.
- Hager, P., Gonczi, A. y Athanassou, J. (1994). General Issues about Assessment of Competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3-16.
- Houston, W. R. (1985). Competency-based Teacher Education. En T. Husen y T. Neville Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 898-906). Oxford: Pergamon.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. Montreal: Univ. de Quebec, Observatorio de Reformas Educativas.

- Kinchin, I. M., Cabot, L. B. y Hay, D. B. (2006, diciembre). The variable structure of expertise: Implications of differences between practitioners and researchers for university teaching. Comunicación presentada en la *Society for Research into Higher Education (SRHE) annual conference*, Universidad de Brighton, Reino Unido.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as Competências Individuais e Coletivas*. Oporto: ASA Editores.
- Lodeiro, L. (2017). *Procedimiento CG-CEA: de las competencias generales a las competencias específicas de asignatura. Manual del asesor curricular*. Documento inédito.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skill/competence/performance. *Academic Medicine*, 65(9), 563-567.
- Nicoli, D. (2000). Natura della competenza e suoi possibili utilizzi. Una proposta di modello di competenza. En S. Cortelazzi y I. Pais (Coord.), *Il posto della competenza* (pp. 47-89). Milán: Franco Angeli.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2007). *E-Assessment. Guide to Effective Practice*. Recuperado de [www.e-assessment.com/wp-content/uploads/2014/08/e-assessment\\_-\\_guide\\_to\\_effective\\_practice\\_full\\_version.pdf](http://www.e-assessment.com/wp-content/uploads/2014/08/e-assessment_-_guide_to_effective_practice_full_version.pdf)
- Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra, M. S. (2011). *E-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico*. Madrid: Narcea.
- Sanz de Acevedo, M. L. (2016). *Competencias cognitivas en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Serdio Romero, E. (2002). ECOE. Evaluación clínica objetiva estructurada. *Medicina de Familia*, 2, 127-132.
- Villardón-Gallego, L. (2015). *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y la formación del profesorado. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2018). *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las guías docentes de las materias*. Madrid: Narcea.

## Breve CV de los autores

### Miguel A. Zabalza Beraza

Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444), especializado en temas de docencia universitaria. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros de diversas problemáticas educativas. ORCID ID: 0000-0002-9490-5438. Email: [miguel.zabalza@usc.es](mailto:miguel.zabalza@usc.es)

### Laura Lodeiro Enjo

Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Infantil. Ha sido premio de Fin de Carrera de la Universidad de Santiago de Compostela y de la Comunidad Autónoma de

Galicia en sus dos titulaciones universitarias y ha obtenido la máxima calificación (Sobresaliente Cum Laude) en su tesis doctoral sobre los equipos docentes en Educación Superior. Es coeditora del libro *Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas* publicado en 2010 y, como integrante del Grupo de Investigación Grupo Interuniversitario de Estudios (GIE) dirigido por el Prof. Miguel Ángel Zabalza, ha participado en diferentes proyectos de investigación sobre docencia universitaria. Desde enero de 2014 desarrolló su actividad profesional en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) como Encargada Corporativa de la Unidad de Diseño del Centro de Desarrollo Curricular (CDC). Ha diseñado el Procedimiento CG-CEA (de las competencias generales a las competencias específicas de asignatura) y, aplicándolo, ha asesorado a las comisiones redactoras de 21 planes de estudio por competencias en su Universidad. Actualmente es la Directora del Centro de Desarrollo Curricular en la PUCMM. ORCID ID: 0000-0002-7766-9111. Email: [lauraenjo@gmail.com](mailto:lauraenjo@gmail.com)



## Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano

### Competencies Assessment in Higher Education: Experiences in the Mexican Context

Frida Díaz Barriga Arceo \*

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Se ofrece un balance de la incursión del enfoque de competencias en la educación superior mexicana durante las últimas décadas con relación a distintas tendencias y procesos de apropiación. Con fundamento en la corriente sociocultural y el enfoque de evaluación auténtica, se discute el tema de la enseñanza y evaluación de competencias profesionales. Asimismo, se ofrecen dos ejemplos de buena práctica en el contexto mexicano: un modelo de portafolio electrónico de evidencias con docentes de educación básica en formación y un sistema de evaluación clínica objetiva estructurada (ECO) en odontología. En ambos casos, se logró la comprensión y apropiación del enfoque en las comunidades educativas y se promovieron cambios en los procesos de gestión curricular que favorecieron su concreción. El artículo concluye recapitulando una serie de supuestos y condiciones asociadas a la instauración apropiada de sistemas de evaluación auténtica de competencias en el nivel superior.

**Palabras clave:** Competencias profesionales; Evaluación auténtica; Portafolio de evidencias; Competencias clínicas.

A balance of the rapprochement of the competency approach in Mexican higher education during the last decades in relation to different tendencies and processes of appropriation is offered. Based on the sociocultural current and the authentic assessment approach, the teaching and evaluation of professional competences is discussed. Likewise, two examples of good practice in the Mexican context are offered: a model of electronic portfolio for teacher training and an objective structured clinical examination (OSCE) system in dentistry. In both cases, the understanding and appropriation of the approach in the educational communities was achieved and changes in the curricular management processes that favored its concretion were promoted. This paper concludes with a series of assumptions and conditions associated with the appropriate establishment of systems for authentic assessment of competences at higher level education.

**Keywords:** Professional competences; Authentic evaluation; Evidence portfolio; Clinical competences.

---

\*Contacto: [diazfrida@prodigy.net.mx](mailto:diazfrida@prodigy.net.mx)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 12 de mayo de 2019

1ª Evaluación: 11 de septiembre de 2019

2ª Evaluación: 21 de septiembre de 2019

Aceptado: 24 de septiembre de 2019

## 1. Introducción

A partir de la década de los noventa del siglo antecedente, el tema de las competencias, su enseñanza y evaluación, pasó a conformar parte del discurso hegemónico de la entrada a la sociedad del conocimiento y planteó como imperativo la necesidad de innovar estructuras y prácticas curriculares en la educación superior en tal dirección. Desde entonces, las reformas y modelos curriculares se han caracterizado en nuestro contexto, así como en muchos otros países (no sin una buena dosis de controversia) por arquitecturas curriculares y programas basados en la delimitación de competencias tanto de orden genérico o transversal, como específicas de diversas profesiones. Esta tendencia se ha visto acompañada por un replanteamiento de la evaluación de los profesionales, ajustada a la demostración de desempeños ajustados a estándares profesionales, ya sean locales o internacionales.

Un claro ejemplo de lo anterior, con trascendencia en el contexto iberoamericano, es el modelo Tuning Europa, que en su momento derivó en Tuning América Latina, en el cual 62 instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas de 18 países de la región identificaron las competencias genéricas y específicas propias de diferentes áreas de conocimiento, con la intención última de poder comparar y reconocer las titulaciones entre dichos países, lo que beneficiaría la movilidad de los profesionales y la calidad de la formación (González, Wagenaar y Beneitone, 2004). Con independencia del impacto del proyecto, es de reconocer que emerge del reconocimiento de sendos procesos de internacionalización de las profesiones, en lo que atañe a la formación a nivel superior, la certificación de los profesionales y la acreditación de los currículos e instituciones formadoras.

El interés por el currículo y la evaluación de competencias no sólo proviene del sector educativo, sino de manera destacada, del económico y laboral. Al respecto, Barrón (1997) afirma que a finales del siglo veinte ya era más que evidente el peso de las políticas globales en materia educativa, sobre todo en la formación de los profesionales (técnicos y universitarios) como respuesta a un nuevo orden mundial y debido a las presiones provenientes de los organismos internacionales que impulsaron políticas de educación basada en competencias, la apropiación de innovaciones tecnológicas asociada a determinadas profesiones, así como la posibilidad de conformar trayectos formativos flexibles y adaptables a la vorágine de cambios continuos en el sector laboral.

En 2003 W. Pinar edita el *International Handbook of Curriculum Studies*, que constituye el primer intento por configurar la arquitectura de los estudios curriculares a lo largo del mundo a través de discutir la historia y el estado actual de este campo de investigación e intervención en 29 países. Documenta la emergencia de importantes tensiones entre las perspectivas global y local. Para entonces, en varios países desde hacía por lo menos una década se hacían intentos por adoptar en las reformas curriculares nacionales los enfoques educativos basados en competencias, así como la evaluación por desempeños y proliferaban miradas propias de la visión neoliberal y empresarial de la educación. De forma destacada, la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas y los enfoques de rendición de cuentas, aseguramiento de la calidad y reingeniería educativa tomaban un papel central en el control de los sistemas educativos.

En el estado de conocimiento sobre la investigación curricular que da cuenta de las reformas educativas de principios del siglo veintiuno en México, conducido por el Consejo

Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se postula que prolifera el discurso de la innovación mediante la incorporación de tecnologías digitales, formación por competencias, currículo flexible y apertura a enfoques educativos experienciales y situados en escenarios profesionales (Díaz Barriga y Barrón, 2014). Se intenta cambiar la enseñanza tipo cátedra magistral y se exige al profesorado desarrollar programas por competencias, así como dar concreción en las aulas a una diversidad de innovaciones educativas. Los modelos curriculares incorporan la educación basada en competencias tanto en la educación básica obligatoria como en las instituciones de educación superior (IES), aunque cada cual entiende a su modo el concepto de competencia, su diseño y evaluación.

No tarda un surgir una importante corriente crítica de esta perspectiva y de la forma en que se introdujeron los enfoques curriculares y educativos basados en competencias en los currículos nacionales y de diversos países latinoamericanos: carentes de un marco conceptual propiamente educativo, con prescripciones técnicas confusas, sobre todo, con una evidente ausencia de buenos programas de formación de docentes o sin los debidos apoyos institucionales. En particular, los docentes de los campos de humanidades, arte o literatura se erigieron como los más críticos del enfoque, cuestionando el tipo de ser humano que se pretendía formar, diciendo que su inclinación era estandarizante y se quería transformar a la educación en “una fábrica de recursos humanos” al servicio de las empresas (Del Rey, 2012, p. 17). Autores como Ángel Díaz Barriga (2006) advirtieron que se estaba incursionando en el enfoque de competencias mediante propuestas poco sustentadas teórica y empíricamente, que conflictuaban la práctica docente y los fines de la educación, dado su énfasis tecnocrático. Asimismo, este autor cuestionó la introducción de supuestos expertos que comerciaban con “metodologías” carentes de lógica y rigor, por lo cual, en muchos casos, el supuesto plan de estudios por competencias se convirtió en un “disfraz de cambio”.

A nuestro juicio, en México se llegó a enfrentar una situación similar a la reportada por Mulder, Weigel y Collins (2007) quienes analizaron el uso del término competencia en la formación profesional técnica en Inglaterra, Francia, Alemania y los Países Bajos. Encontraron que existían importantes dificultades para establecer una definición coherente y de uso común del concepto, que no era sencillo desarrollar estándares apropiados para el diseño y la evaluación de programas. Al parecer, entre los educadores se generó la concepción errónea de que la competencia va en detrimento del valor del conocimiento o que se pueden enseñar competencias desprovistas de contenido.

Otros estudios que resultan de interés son los que reporta Cano (2015) sobre la valoración que hacen más de 36000 egresados de 12 países europeos, en donde se concluye que las competencias transversales (resolución de problemas, adaptabilidad, toma de decisiones, trabajo en equipo, comunicación, etc.) son mucho más valoradas que las específicas de la profesión. Esto se corrobora según expone la autora, con otros estudios tipo encuesta realizados en España, además de que se encuentra que los titulados dicen sufrir un “déficit competencial” cuando salen de la universidad. Opiniones similares se encuentran entre el profesorado y los empleadores. En nuestro país no encontramos encuestas de tal alcance muestral, pero diversos estudios de caso en contextos locales dan cuenta de la complejidad del enfoque de competencias, de los cambios que implica, sobre todo por las tensiones que genera la evaluación y la carencia de acompañamiento al docente durante su implantación (López-Figueroa, 2014).

En coincidencia con los estudios de los sociólogos del cambio educativo, cuando se emprenden ambiciosas reformas nacionales, como es el caso de la instauración de modelos como el de competencias, es menester un abordaje sistémico (Fullan, 2001). Esto no es de extrañar, porque la verdadera innovación requiere cambio de mentalidades y prácticas socioculturales. Es decir, se requieren procesos de apropiación y cambios de fondo en las comunidades educativas: formación y condiciones propicias para los profesores, replanteamiento de la organización y gestión institucional, promoción de trayectorias de aprendizaje flexibles y personalizadas, por ende, cambios en la programación educativa. Ante todo, habrá que lograr la concreción en las aulas y espacios educativos, no sólo en los documentos base del currículo.

Cuando se pretenden innovaciones de gran envergadura, se enfrenta la transformación del rol e identidad del profesor y del estudiantado, e incluso del personal directivo y otros encargados de la gestión. Sin embargo, un aspecto que no parece apoyar la diseminación apropiada ni la aceptación entre los actores del currículo se relaciona con la rigidez de los diseños curriculares, la estandarización y los procesos de evaluación que siguen anclados en la reproducción de contenidos. El potencial de un modelo curricular por competencias reside en una perspectiva abierta, flexible y mutable ante las posibilidades del contexto donde se desarrolle el conocimiento en la acción. Sin embargo, en paralelo a la instauración del enfoque de competencias, en nuestro país predominaron las políticas que impulsaron la evaluación estandarizada de largo alcance controlada por organismos nacionales e internacionales, con instrumentos que fueron ampliamente cuestionados tanto por sus usos como por el tipo de aprendizajes (reproductivos, declarativos, descontextualizados) que evalúan.

En el contexto internacional, Hargreaves (entrevistado por Romero, 2008, p. 65) encuentra que las reformas curriculares por lo general y en franca contradicción con la innovación que enarbolan, “han optado por la estandarización en detrimento de la creatividad, la flexibilidad, el sentido de comunidad y la escuela democrática e inclusiva”.

Consideramos que el enfoque por competencias (como cualquier otra innovación curricular), cuando pretende instaurarse como prescripción técnica, sin una reflexión conceptual y un marco teórico de referencia, suele caer en una visión pragmática y reduccionista. Esto conduce a que el diseño y evaluación de competencias, quede reducido al dominio de un “saber hacer” procedimental puntual y fuera de contexto, como una vía que sólo permite definir registros de tareas o comportamientos discretos y fragmentados. En particular cuando se intenta pasar de la lógica de las competencias técnico-laborales a la definición de competencias académicas, investigativas y profesionales, este tipo de enfoque de entrenamiento de tareas discretas resulta inapropiado e inoperante.

Ahora bien, la visión empresarial de las competencias no fue la única con una presencia importante en el país. Se desarrollaron otras perspectivas que intentaban dotar de un sentido pedagógico y social al tema. En particular, las perspectivas constructivista y sociocultural, así como los enfoques de enseñanza situada y solución de problemas pretendieron llenar el vacío teórico y pedagógico del abordaje de las competencias en la educación. En el plano académico destaca la influencia de la concepción de competencia propuesta por autores de la corriente francófona como Jonnaert (2002), Perrenoud (2004), Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), entre otros, caracterizada como socioconstructivista, que aporta otra lógica de transposición didáctica y apela al desarrollo de situaciones didácticas y para la evaluación. En este caso, la competencia implica

movilizar e integrar diversos saberes y recursos, poder re-co-construir el conocimiento en una situación y contexto específico, proponer una solución o tomar decisiones pertinentes. Implica al mismo tiempo una acción autorregulada, consciente, realizada con conocimiento de causa, que involucra saber, saber hacer y ser. El punto de partida lo constituyen situaciones problema de relevancia social, en torno a las cuales se construyen situaciones de aprendizaje constructivo, complejo y colaborativo, para la solución de problemas de índole interdisciplinar preferentemente, que se desarrollan en escenarios reales o mediante simulaciones situadas. Se pone en relieve el compromiso social de la formación, más allá de los intereses de la empresa.

Al respecto, César Coll (2007) afirma que la noción sociocultural de las competencias hace contribuciones importantes a la educación, puesto que ubica en un primer plano la importancia de la funcionalidad y significatividad de los aprendizajes logrados. También introduce la idea de que es indispensable arribar a la integración y dinamización de distintos tipos de saberes, a la par que reconoce la especificidad de lo que se enseña y evalúa, su carácter situado. Para este autor, las competencias son “capacidades situadas” y son relevantes en una sociedad donde ha cambiado la ecología del aprendizaje, ante las demandas actuales de la sociedad y la necesidad de formar personas a lo largo y ancho de la vida.

¿Hacia dónde van las competencias hoy en día? Algunos autores (Loveless y Williamson, 2017) consideran que dicho enfoque seguirá vigente, pero desde una perspectiva distinta, en la que, por lo menos en las sociedades avanzadas y crecientemente tecnificadas, el aprendizaje se distribuirá en ecosistemas de aprendizaje en red, entre escenarios virtuales y reales de tipo formal e informal. Ante esto, la concepción misma de asignaturas y de currículo, como la entendemos, desaparecerá en su momento. Los aprendientes tendrán que generar nuevas identidades de aprendiz, en las que no sólo consumirán información o contenidos curriculares estáticos sino, ante todo, necesitarán competencias para gestionar la información, para lograr una comunicación y colaboración efectivas, para solucionar problemas, así como para producir conocimiento, publicarlo y compartirlo. Las escuelas y universidades serán una especie de “nodos” dentro de una red de espacios colaborativos de aprendizaje. Se habla de una educación orientada al desarrollo de literacidades (digital, ciudadana, académica, etc.) que se definen en término de competencias o capacidades situadas, complejas, dinámicas e incrementales, que permiten a la persona conformar su propia trayectoria de aprendizaje o auto-currículo.

No existen perspectivas “asépticas” en la evaluación, ya que toda evaluación cubre una función social que es dependiente de una serie de intereses, contextos y valores culturales, no sólo académicos. Por ende, el asunto de la enseñanza y evaluación por competencias no puede sustraerse al escrutinio de sus fines y usos. Consideramos que se necesita contrastar dicha mirada con la situación de diversidad y desigualdad que enfrentan las instituciones educativas de nuestro país, donde no dudamos que pueda haber contextos propicios para la mejor expresión de dicha prospectiva, pero seguramente habrá también contextos donde esto resulte inviable o donde genere más desigualdad y resistencia entre los actores del currículo. A nuestro juicio en nuestro contexto se enfrenta una importante tensión: los modelos curriculares prescriben competencias, mientras que las políticas educativas de largo alcance están centradas en exámenes escritos estandarizados.

Tal vez la reflexión más trascendente sobre el tema de la evaluación y sus contradicciones, dado el peso que se le da a la evaluación mediante exámenes para rendir cuentas desde una

visión administrativa, es que ésta se ha convertido en el eje rector que configura la enseñanza y el aprendizaje. Según Stobart (2010) la evaluación no mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que mide, por eso puede afirmarse que la filosofía y práctica de la evaluación están teniendo un peso muy importante en la construcción de la identidad de los aprendices. Para el autor, debe ser motivo de preocupación si lo que se transmite a los futuros profesionales es que la meta es trabajar más que nada por las calificaciones y los títulos.

## **2. Adquisición y evaluación de competencias profesionales**

Sabemos que las competencias profesionales se desarrollan mediante procesos de formación deliberados y dirigidos, aunque también se desarrollan y perfeccionan en el devenir cotidiano del practicante cuando enfrenta las situaciones clave de la práctica en escenarios reales. De acuerdo con el modelo del profesional reflexivo de Donald Schön (1992) lo que marca la diferencia en el desempeño de los profesionales es su capacidad de contender con las situaciones que son propias de un contexto profesional en cambio permanente. El autor las denominada “zonas indeterminadas de la práctica”, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y la presencia de conflictos de valor. Los problemas relevantes que se enfrentan en el mundo profesional, y en general en los escenarios de la vida real, son problemas abiertos; constituyen situaciones poco definidas o estructuradas, y plantean al profesional dilemas de diversa índole (de desarrollo tecnológico, ambientales, éticos, políticos, económicos). Un profesional competente será aquél que sepa manejar de manera conveniente dichas situaciones inéditas pero pertinentes a su campo de acción profesional; requiere tomar iniciativas y decisiones, negociar, hacer elecciones en condiciones de riesgo, innovar y asumir responsabilidades.

Por ende, para enseñar-aprender-evaluar competencias, se requiere crear situaciones didácticas explícitas y pertinentes, que permitan enfrentar directamente a los aprendientes a las tareas complejas (generativas, orientadas a la solución de problemas) que se espera resuelvan. Se requiere que adquieran y aprendan a movilizar los recursos indispensables y que lo hagan con fundamento en procesos de reflexión metacognitiva o autorregulación. En buena medida, la clave de la enseñanza y evaluación de competencias es la pertinencia que guardan con los contextos socioculturales de adquisición y uso de tales competencias.

La metáfora experto-novato suele ser un modelo empleado en la enseñanza y la evaluación de competencias profesionales. Parte del supuesto que existe un camino o trayecto a recorrer en la profesión, en el transcurso del cual la persona en formación se enfrentará gradualmente al ejercicio de la práctica en escenarios reales, lo que le permitirá desarrollar la pericia esperada, adquirir una serie de destrezas y perfeccionar su desempeño. Lo que diferencia al experto del novato consiste en la forma en que el primero organiza y estructura el conocimiento, la profundidad y complejidad con la que puede representarse y afrontar una situación-problema y las habilidades metacognitivas (de comprensión y regulación de la propia acción) que despliega. Conforme los profesionales en proceso de formación ganan en experiencia y conocimiento, cambia la representación que tienen de su ámbito de intervención, de su propio rol y de las personas a quienes destinan su labor, al mismo tiempo que aprenden a codificar reglas y principios basados en su conocimiento práctico (qué hacer y cómo hacerlo) (Schön, 1992).

Por otra parte, las competencias se aprenden y se validan en el seno de una comunidad de práctica (Wenger, 2001). La manera en que los profesionales perciben y emplean determinadas herramientas físicas o simbólicas, en que definen e intervienen en las situaciones problema e incluso en la forma en que organizan el conocimiento, depende no sólo de sus historias de vida personales, sino de los saberes aprendidos en el seno de la comunidad de práctica profesional a la que pertenecen o aspiran pertenecer. Una comunidad de práctica comparte creencias y enfoques hacia lo que implica aprender y enseñar, así como prácticas, herramientas y tecnologías, valores, lenguajes, expectativas y metas. Las universidades en las que se forman los profesionales vehiculan estas miradas de las comunidades profesionales, imprimiéndoles su sello característico. Las decisiones respecto al qué y al cómo del currículo son una de sus expresiones más importantes de la presencia de una determinada comunidad de práctica profesional. Por ejemplo, no es lo mismo aprender psicología en un programa orientado hacia el experimentalismo y el conductismo en una universidad pública, que formarse en la psicología humanista en el seno de una universidad privada. Las relaciones de participación, así como las identidades de los integrantes de la comunidad se transforman en función de las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.

Si bien no existen situaciones didácticas únicas o idóneas que se puedan prescribir a priori para enseñar y evaluar competencias, el principio rector es que hay que enfrentar a la persona en formación a situaciones donde se recrean con la mayor autenticidad posible los problemas o casos propios de la práctica de la profesión. Por lo anterior es que los métodos educativos de indagación, experienciales y de formación en la práctica (aprendizaje mediante proyectos, aprendizaje basado en problemas, método de casos, aprendizaje servicio en la comunidad, entre otros) constituyen opciones viables (Díaz Barriga, 2006). La cuestión es que se requieren contextos de adquisición, uso y evaluación donde los profesionales en formación puedan afrontar tareas-problema reales y relevantes. Asimismo, Perrenoud (2004) considera que todo referencial de competencias “pasa de moda” porque las profesiones no son inmutables, sus prácticas cambian y el modo de concebirlas se transforma.

Roe (2003) afirma que no existen profesionales generales, porque el ejercicio profesional implica una cierta especialización, muy ligada al contexto y a la dinámica particular de la profesión en un país determinado. Considera asimismo que no todo lo que se enseña en las universidades puede categorizarse como competencia y que las competencias profesionales están sujetas a un proceso formativo complejo, gradual y temporal. Para que se adquieran competencias es condición trabajar con los estudiantes con un enfoque de problemas que los lleve a integrar y movilizar el conocimiento adquirido. Lo interesante también es entender que la formación de competencias profesionales puede o no ocurrir durante los estudios universitarios, ello depende de las experiencias de formación en que participen los alumnos. Es decir, un estudiante puede tener determinados conocimientos y capacidades, pero no ser capaz de integrarlos o emplearlos frente a un problema real que tiene que enfrentar; de ahí que poseer conocimiento de teorías y métodos no es garantía de un desempeño competente en la profesión. Los planteamientos antecedentes son importantes porque enmarcan el sentido y la complejidad del tema de la evaluación de competencias.

Para evaluar la posesión de una competencia es necesario demostrar que se cubren a satisfacción las exigencias de la tarea, que se saben realizar las funciones que requiere y se manifiesta el tipo y nivel de desempeño esperado, el cual resulta satisfactorio, eficaz o

exitoso en cuanto lo que aporta o soluciona. De acuerdo con Cano (2015), implica un proceso en el que se recoge información acerca de la evolución y las ejecuciones de los estudiantes, se valora a la luz de unos criterios que conducen a tomar decisiones. Se requiere claridad respecto al objeto de la evaluación y el tipo de contenido que se pretende evaluar, logrando conclusiones válidas, fidedignas, libres de sesgos prejuiciados.

La evaluación de competencias se centra en el desempeño, que demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas habilidades en situaciones de prueba ex profeso. A su vez, la evaluación auténtica (*authentic assessment*) va un paso más allá en el sentido que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real propia del campo o profesión que se está valorando. La evaluación auténtica de competencias implica entender cómo ocurre el desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de determinados saberes o formas de actuación. Implica la autorregulación y autoevaluación de la persona en formación, puesto que destaca la construcción activa, propositiva y colaborativa del propio conocimiento (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995).

El término auténtico o autenticidad se aplica en el caso de las competencias profesionales con relación a un contexto o dominio particular, a una comunidad de práctica que privilegia determinados saberes y prácticas sociales. Al construir una situación de evaluación, la autenticidad también abarca la posibilidad de una recreación lo más fiel posible del campo de transferencia del conocimiento y de sus condiciones habituales (tiempo, restricciones, acceso, lenguajes e instrumentos). Por ello se busca la evaluación de competencias en situaciones y casos reales, mediante proyectos o eventualmente a través de simulaciones situadas o casos realistas.

Existe una diversidad de estrategias e instrumentos congruentes con la perspectiva de la evaluación auténtica centrada en el desempeño: los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase, las bitácoras o blogs, las rúbricas o matrices de valoración, entre otros. Sin embargo, el uso de estos instrumentos, por sí mismo, no es garantía de la adopción de la evaluación auténtica del desempeño.

Por otra parte, una exigencia que no siempre se cumple, consiste en la congruencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Se propone que la situación en la cual se enseña y aprende, es en sí misma la que ofrece la oportunidad de una evaluación formativa y comprensiva. Es decir, la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación, la autoevaluación, la práctica reflexiva y correctiva realizando un análisis sistémico del acto educativo.

También hay que decir que la evaluación auténtica privilegia el abordaje cualitativo sobre el cuantitativo (sin excluirlo si se considera pertinente) y propugna por el empleo de múltiples instrumentos y fuentes de información o piezas de evidencia para determinar si se ha logrado o no el aprendizaje de un saber o competencia y en qué nivel se ubica el mismo.

Lo importante es proveer elementos para la comprensión, retroalimentación y mejora del aprendizaje y del proceso educativo. De acuerdo con Cano (2015) es importante transitar de una retroalimentación o feedback tradicional centrado en el criterio del docente, a un feedback dialógico e interactivo, pertinente a desempeños futuros.

### **3. Dos experiencias de evaluación auténtica de competencias en el nivel superior**

En esta sección se expondrán dos experiencias de evaluación auténtica de competencias para la profesión en el contexto de la educación superior mexicana. No es la pretensión plantear que constituyen modelos paradigmáticos ni generalizados o incluso pertinentes a todas las IES, dado su carácter situado. Sin embargo, constituyen ejemplos exitosos de prácticas alternativas de evaluación de competencias que han logrado el compromiso y la participación de las comunidades educativas de referencia. Más que nada, han coadyuvado a una visión de enseñanza-evaluación alternativa y auténtica en el sentido que aquí se ha venido exponiendo.

#### ***3.1. Caso 1. Portafolios de evidencia de estudiantes normalistas***

Los portafolios de evidencia han sido ampliamente impulsados en sendos programas de formación y evaluación del profesorado, sobre todo en los contextos anglosajón, canadiense y europeo, mientras que en la región latinoamericana destacan distintas experiencias chilenas y mexicanas. En algunos casos, se han logrado documentar experiencias de buena práctica en cuanto al diseño e instrumentación del portafolio docente como recurso de evaluación formativa y reflexión en profesores noveles. Permiten organizar, dar a conocer y evaluar el desempeño de los docentes, así como para promover su capacidad profesional y reflexión personal. El creciente interés por su empleo a partir de la década de los ochenta se relaciona con la formación y evaluación por competencias.

En la experiencia que se relata (Díaz Barriga y Barroso, 2015), se aborda la modalidad de portafolio electrónico (e-portafolio) y se presentan los componentes clave de un modelo desarrollado con jóvenes de escuelas normales mexicanas públicas, que se encontraban a punto de concluir sus estudios e iniciar su trabajo profesional. La realización del portafolio electrónico durante el último año de estudios (séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, México) les permitía a los futuros docentes graduarse de dicha licenciatura. Cabe aclarar que en México las escuelas normales son las responsables de la formación del profesorado de educación básica.

Se definió al portafolio docente como una selección o colección de trabajos o producciones elaborados por el profesor en formación como evidencia de la planeación, conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Dichos trabajos han sido realizados en el transcurso de un ciclo de prácticas en un escenario preescolar con base en un proyecto didáctico propio. El portafolio fue concebido como dispositivo pedagógico de formación, evaluación y autorregulación del aprendizaje de las competencias clave de un docente de preescolar. Se construyó en formato electrónico para promover la literacidad digital de los normalistas, para que logran un uso didáctico de recursos multimedia (sonido, gráficos, video, hipertexto) y de herramientas sociales de internet. Se vincularon una diversidad de rúbricas de desempeño para la auto-co-hetero evaluación del portafolio y de las competencias docentes, así como un diario interactivo para que el asesor de los normalistas pudiera retroalimentar de manera dialógica sus proyectos didácticos y desempeños en el escenario preescolar. También se planteó la incursión de un par o compañero de aprendizaje, integrante del grupo de estudiantes, para propiciar el intercambio de experiencias y materiales en una dinámica de aprendizaje mutuo y

colaboración. Como componente de investigación, el énfasis se ubicó en identificar los procesos inherentes al pensamiento reflexivo y la autoevaluación.

El proyecto incluyó dos metodologías: la investigación basada en el diseño y el estudio de casos. La investigación basada en diseño (DBR), que consiste en “estudios de campo, en los que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño instructivo, al logro de una meta pedagógica explícitamente definida” (Design-Based Research Collective, 2003, p. 5). Es decir, pretende entender las relaciones entre las teorías o modelos educativos, los artefactos y actividades instruccionales en la realidad cotidiana de la práctica educativa en distintos contextos. Su contribución reside en la elaboración de marcos explicativos con fundamento empírico y situados en contextos educativos naturalistas o auténticos. Por lo general, se procede en subsecuentes ciclos de diseño, para poder ajustar el modelo y las ayudas pedagógicas en diversos episodios didácticos.

En el primer ciclo, participaron 36 estudiantes de la licenciatura referida, 34 mujeres y 2 varones, con una moda de 22 años, y cuyas actividades de práctica se realizan en distintos lugares del estado de Oaxaca, por lo que destaca la diversidad socioeconómica, cultural e incluso étnica de los escenarios educativos. Algunos jóvenes se ubicaban en preescolares de la periferia de la capital del estado mientras que otros estaban en escuelas con población indígena en zonas semi-rurales.

En un inicio y en todos los casos, los normalistas procedieron con el acompañamiento de su asesor, a realizar un estudio de caso de tipo etnográfico y participativo del escenario preescolar donde realizaban sus prácticas, lo que condujo a problematizar las características, necesidades e intereses de la comunidad educativa. A partir de ello, se configuró un diseño educativo (situación didáctica) para el escenario en cuestión y la ruta crítica de intervención. El portafolio electrónico de evidencias se basó en las metáforas de espejo (identidad docente), mapa (evidencias y reflexiones) y soneto (expresión creativa y personalización de trayecto docente) propuesta por Gibson y Barrett (2003). Las entradas o secciones del portafolio incluían:

- Bienvenida y sentido del portafolio
- Acerca de mí (narrativa autobiográfica)
- Escuela y contexto
- Planeación para el aprendizaje
- Organización del ambiente en el aula
- Evaluación educativa
- Promoción del aprendizaje de todos los alumnos (Aula Inclusiva)
- Identidad profesional y ética
- Vinculación con la institución y el entorno
- Mi documento recepcional
- Visión prospectiva del plan de vida y carrera

Se delimitaron competencias generales y específicas vinculadas con el currículo y se plantearon propósitos de evaluación, evidencias de aprendizaje, criterios de desempeño y preguntas de reflexión. Se consideraron la hetero, co y auto evaluación, así como diversos

instrumentos en función de su pertinencia y momento del proceso educativo: rúbricas, diario interactivo, observaciones, narrativa autobiográfica, entre otros.

Para validar el modelo de portafolio, se integró una muestra de 132 docentes de diversas escuelas normales mexicanas, todos ellos profesores titulares, quienes respondieron un instrumento tipo Likert autoadministrado en línea. Se encontró que nueve de cada diez docentes estaban de acuerdo o completamente de acuerdo, en que el sistema de evaluación mediante el portafolio y el proceso que conduce a la generación del documento recepcional, permiten guiar el aprendizaje de los estudiantes y coadyuvan en las decisiones que el docente debe tomar para la mejora de la enseñanza, lo que indica que es la dimensión formativa la más destacable en este dispositivo. Consideran que los estudiantes avanzan en desarrollar una mirada autocrítica y a la vez propositiva de su actuación y producciones, además de que se evidencian tanto los procesos como las situaciones más relevantes en que se ve involucrado el futuro docente. Ulteriormente, se han conducido otros ciclos de diseño para perfeccionar la propuesta y desarrollarla en el contexto específico de otras escuelas normales en diversos estados del país.

El avance más reciente de este proyecto consiste en una *app* denominada Aplicación Móvil del Diario Interactivo (AMDI) que se puede descargar gratis al teléfono celular desde Google Play Store y funciona para sistema operativo Android. En esta versión de diario de aprendizaje interactivo, se dispone de opciones para personalizar el diario, generar narrativas identitarias, compartir experiencias de aprendizaje, crear grupos de colaboración e intercambio, interactuar con el asesor y compañero de aprendizaje elegido, vincularse a redes sociales (Facebook), navegar en la red (a través de Google), incluir video, fotografía, notas de voz y audio en lo que se publica. También se puede cargar documentos en distinto formato (Word, PDF, Excel). La meta es crear un ambiente virtual de interactividad orientado a promover y evaluar los procesos reflexivos vinculados al aprendizaje de las competencias del futuro docente (Barroso, 2017; Barroso y Siqueiros, 2015). Los resultados de esta experiencia, en sus distintos ciclos de trabajo, es que los profesores logran una mayor conciencia y reflexión acerca de las competencias que tienen que desplegar en el escenario educativo donde concluyen su formación profesional, avanzan en el manejo de dispositivos digitales y didácticos en la enseñanza, y ante todo, en la posibilidad de comprender las necesidades de la comunidad educativa y de los educandos de preescolar, por lo que las secuencias didácticas que proponen, realmente están centradas en el sujeto de la educación. Otro resultado de interés reside en la importancia del tipo y calidad de la acción tutorial que requiere un docente novato que inicia su trayecto profesional.

### ***3.2. Caso 2. Sistema ECOE para la evaluación de competencias de odontólogos en formación***

Otro sistema de evaluación de competencias que vale la pena resaltar en el campo de la educación médica y de la salud es la evaluación clínica objetiva estructurada (ECOE). Este sistema fue introducido en el campo de la medicina a partir de 1975 por Harden y colaboradores (en Espinosa, 2018), como un sistema de evaluación en que los médicos en formación o ejercicio rotan en un circuito de “estaciones de competencia” en las cuales se desempeñan en una tarea clínica para demostrar sus capacidades en un dominio específico de la profesión. Se le llama evaluación estandarizada con la idea de que todos los evaluados tengan condiciones similares de valoración de la competencia, en cuanto al tipo de objetivo, lugar donde se desarrolla, material requerido, instrucciones, tipo de caso clínico,

tiempo, complejidad de la tarea, etcétera. Resulta esencial disponer de un conjunto -acotado y validado por expertos en la materia- de escalas de desempeño, usualmente rúbricas, pautas de interrogación y hojas de respuesta. Los evaluadores, expertos del campo competencial, deben estar entrenados previamente y mostrar un alto índice de confiabilidad en la evaluación del desempeño en cuestión. Las estaciones de competencia pueden clasificarse en dos tipos: a) estaciones dinámicas, donde el practicante desempeña competencias propias de una tarea clínica con un paciente estandarizado (PE) o en un simulador de desempeño; y b) estaciones estáticas, en las que tiene que responder cuestionamientos sobre la base de la información que ha obtenido en la misma estación. El paciente estandarizado es un adulto o niño que ha sido entrenado para recrear de forma realista y precisa la historia médica, síntomas físicos y respuestas emocionales típicas de un paciente real en el caso a tratar (Espinosa, Martínez, Sánchez y Leenen, 2017).

Este sistema ha sido probado en la carrera de medicina y recientemente en odontología. En este último caso, el propósito del modelo ha sido evaluar el desarrollo de los dominios de la competencia clínica en estudiantes de pregrado en lo que atañe a odontopediatría, que se imparte en el cuarto año de la licenciatura en Cirujano Dentista en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El proceso de evaluación implica trabajo de investigación y un seguimiento cuidadoso, con la intención de aportar evidencia científica y perfeccionar el sistema. Se realizó un estudio longitudinal pre-postest, es decir, se aplicó el sistema ECOE antes y después del curso de Odontopediatría. Consistió en un circuito de 18 estaciones con duración de 6 minutos cada una. También se realizó un estudio cualitativo por medio de grupos focales para conocer la opinión de los estudiantes sobre el ECOE<sup>1</sup>.

En el primer ciclo, participaron 120 estudiantes y se encontró un progreso significativo, corroborado estadísticamente, en el desarrollo de la competencia clínica en odontopediatría, principalmente en los dominios de plan de tratamiento y habilidades técnicas. Se pudieron identificar de manera consistente y en profundidad las habilidades que son desarrolladas adecuadamente y las que no durante el ciclo escolar, lo que aporta elementos para la retroalimentación tanto de la institución formadora como de docentes y alumnos.

También se encontró que los aspectos que confirieron más validez al sistema ECOE empleado fueron la creación de una apropiada matriz de competencias, la representatividad de las estaciones creadas, la inclusión de casos situados y reales, el uso de distintos recursos materiales y tecnológicos para estructurar las estaciones, acorde a los escenarios de formación-evaluación de esta profesión. Dado el tipo de información arrojada, se pudieron analizar los resultados de diversos dominios de competencia (exploración física, diagnóstico e interpretación radiográfica, entrevista, prevención y promoción de la salud, etcétera) y recuperar la perspectiva de los estudiantes respecto a cada uno de éstos.

Entre los factores que contribuyeron a la adecuada operación del ECOE se encuentran la adecuada capacitación y manejo de los pacientes estandarizados, que en este caso fueron niños y niñas quienes, desde la perspectiva de los estudiantes evaluados, permitieron que las estaciones se percibieran como reales. Su actuación permitió explorar adecuadamente

---

<sup>1</sup> Véase ECOE en Odontología UNAM en <https://www.youtube.com/watch?v=SV1X7CdoCxU>

habilidades de comunicación, profesionalismo o exploración física. También resultó muy relevante el papel de los examinadores en la operatividad del sistema, y se reiteró que es muy importante capacitarlos.

Las rúbricas fueron de particular utilidad para estandarizar los criterios de respuesta de los profesores evaluadores. Con las rúbricas diseñadas (se fueron ajustando conforme sus resultados) se pudo hacer una distinción clara de las opciones de respuesta en cuatro niveles; la descripción de cada nivel de criterio fue mutuamente excluyente y no permitió que pudiera ser confundida o traslapada con la opción de respuesta de otro nivel del mismo criterio (Espinosa, 2018).

En síntesis, esta experiencia de evaluación auténtica permitió valorar el aprendizaje de la competencia clínica en odontopediatría y resultó apropiada para el saber hacer técnico-procedimental, así como para identificar la coherencia entre la didáctica y la evaluación.

Resulta de interés destacar la importancia de que los docentes, expertos en el campo de la profesión, estén formados en el tema de la enseñanza y evaluación de competencias, sean entrenados hasta lograr evaluaciones consistentes y con el suficiente nivel de acuerdo con otros evaluadores, comprendan el cómo y para qué se emplean determinados instrumentos, como las rúbricas de evaluación del desempeño, y logren alinear el contenido curricular con las evidencias de desempeño que se muestran al valorar las competencias.

#### **4. Conclusiones**

En este escrito hemos argumentado que no existe una sola forma de concebir el diseño y la evaluación de competencias en la educación, y que la operación de dicho enfoque en las instituciones con frecuencia se ve obstaculizada por una diversidad de factores. La dispersión de concepciones, la falta de claridad teórica y de capacitación del profesorado, la carencia de un abordaje sistémico y condiciones para un cambio educativo que modifique el paradigma reproductivo-expositivo, son algunos de los más relevantes. No obstante, el enfoque de competencias y la perspectiva de una evaluación auténtica de las mismas es de interés en la medida en que se adopte una perspectiva que vaya más allá de una prescripción técnica y una visión restringida a calificar conductas discretas o productos fuera de contexto.

La potencialidad del enfoque reside en una concepción de competencia como prescripción abierta, que da la pauta a entender y promover aprendizajes situados, focalizados en la construcción e innovación del conocimiento, el afrontamiento de situaciones problema de relevancia personal, social y profesional. Sin embargo, tampoco es una panacea educativa y se tiene que acotar su potencial en los ámbitos donde resulta pertinente y viable, como es el caso de la evaluación de algunas competencias genéricas o transversales y profesionales, a condición de que se privilegie su carácter retroalimentador, de comprensión y mejora en la formación de los profesionales.

La evaluación de competencias en educación superior no puede reducirse a la simple sustitución de instrumentos de lápiz y papel por pruebas de desempeño, no se trata de la aplicación de instrumentos “en frío”, llámense rúbricas, bitácoras o portafolios. Se tiene que repensar la cultura misma de la evaluación y su abordaje ético, su sentido y función pedagógica y social. Implica un importante desarrollo metodológico y técnico, la formación en habilidades de co-auto y hetero evaluación. Conlleva un cambio en la lógica

de la transposición didáctica para poder analizar y construir escenarios y situaciones de enseñanza-evaluación auténticas, y conduce a un sistema de operación y gestión de la evaluación que incluye la construcción y validación, puesta en práctica, seguimiento y realimentación de una diversidad de dispositivos, mediante la participación activa de los actores de la educación.

Se expusieron dos casos de evaluación auténtica de competencias en el contexto de la educación superior mexicana, con la intención de ilustrar distintas opciones de buena práctica, pero con la advertencia de que no son ejemplos paradigmáticos diseminados en todas las IES. Por el contrario, hemos encontrado que en la educación superior mexicana aún hay una gran distancia para lograr un cambio significativo en la cultura y los métodos de evaluación educativa, puesto que en las últimas décadas hemos atestiguado políticas contradictorias en materia de evaluación que han derivado en la desinformación o incluso rechazo entre las comunidades docentes (Velasco, Díaz Barriga y Tójar, 2017). El tema de la educación basada en competencias enfrenta diversas encrucijadas, pues se ha instrumentado sobre todo con base en visiones empresariales, estandarizantes, utilitarias y pensadas en tipos ideales de estudiantes y profesores. Hoy en día se requiere transitar a una visión de competencias pensadas desde la diversidad y la colectividad, no sólo centrada en los requerimientos para el desempeño de puestos en las empresas, sino con un mayor sentido social y con una mirada crítica de lo que se persigue respecto a fines y medios educativos. Al mismo tiempo, es importante entender la “no neutralidad” del enfoque, de hecho, de ningún enfoque educativo, y partir de la comprensión de las tensiones que genera todo cambio educativo, sobre todo, entre los contextos locales y globales, las características de los campos de conocimiento acotados y las situaciones problema de verdadera relevancia social.

Algunas conclusiones que deseamos puntualizar son las siguientes:

- La evaluación auténtica de competencias generales y profesionales en educación superior es relevante y útil cuando se enfoca a valorar sistémicamente procesos de construcción de conocimiento, solución de problemas o generación de respuestas creativas ante tareas complejas, no tiene como cometido evaluar la reproducción de cúmulos información declarativa o conceptual. Puede plantear estándares de desempeño, pero no es conveniente estandarizar comportamientos, menos aún fuera de contexto y mediante procedimientos exclusivos de heteroevaluación. Su mayor aporte reside en la reflexión sobre los aprendizajes, la comprensión situada de los mismos y el replanteamiento del currículo y de nuevos ciclos de enseñanza-aprendizaje encaminados a una mejor formación y práctica profesional con un sentido social, no sólo laboral.
- La autenticidad de la evaluación se refiere a que se plantean situaciones y escenarios de evaluación referidos a prácticas socioculturales que son importantes en el contexto del mundo real o en la esfera profesional en la que se desenvuelve la persona; de ninguna manera se restringen a “alinearse” el mundo académico con las necesidades de las empresas.
- Consiste en una evaluación de desempeño que conlleva a poner el conocimiento en la acción en la medida en que enfrenta a la persona evaluada al reto de la integración y movilización de conocimientos, destrezas técnicas, estrategias, actitudes, etcétera.

- Se interesa por explorar y modelar procesos y producciones de enseñanza-evaluación en contextos específicos, privilegiando las simulaciones situadas y los aprendizajes in situ, el trabajo por proyectos, el análisis de casos, las estaciones de competencia profesional, el aprendizaje servicio, entre otros.
- No se resuelve mediante la administración unilateral o única de un instrumento o técnica, consiste en un sistema donde convergen fuentes e instrumentos múltiples y situados y donde se promueve la participación del sujeto de la evaluación, al estudiante o profesional en formación, en procesos de toma de decisiones, autoevaluación y autorregulación de su propio aprendizaje y eventualmente del de sus pares.
- Las mejores experiencias de evaluación auténtica están acotadas al contexto situado de una comunidad profesional o en una institución educativa donde se participa en procesos autocríticos y cíclicos de teorización e investigación educativa que arroja evidencia empírica con la finalidad de perfeccionar el sistema y escuchar la voz de los implicados.

Reiteramos que la evaluación es una actividad social marcada por valores, no es independiente de la cultura o el contexto, y como antes se ha afirmado, influye directamente en lo que consideramos valioso, en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos. La evaluación puede limitar o promover determinados aprendizajes, así como condicionar su sentido, significado y funcionalidad. Esto es relevante para enfatizar que el tránsito hacia una aproximación competencial de corte sociocultural no puede quedarse en el asunto del tipo de instrumentos o técnicas a emplear, dado que la representación de la evaluación suele limitarse a una tarea netamente instrumental bajo el control de la autoridad. El hecho de trabajar con portafolios o emplear rúbricas no define en sí mismo que se ha arribado a un sistema de evaluación auténtica, menos aún que se ha adoptado la filosofía de la evaluación alternativa.

La filosofía subyacente al enfoque sociocultural de la evaluación auténtica enfrenta tensiones importantes con la evaluación imperante de la calidad, a gran escala y focalizada en la rendición de cuentas, que privilegia las pruebas nacionales e internacionales estandarizadas y con pretensiones de estar libres de sesgo cultural. En muchos escenarios los docentes se encuentran entre el desconocimiento y la encrucijada del tipo de enseñanza y evaluación a realizar, sobre todo cuando se les exige lograr determinados resultados en los exámenes de conocimiento, llegando incluso a condicionar su ingreso o situación laboral.

En el plano didáctico, es importante que los profesores comprendan que no hay evaluación auténtica cuando se emplean las rúbricas o los portafolios de aprendizaje simplemente con fines de evaluación sumativa o certificadora, cuando la toma de decisiones respecto al qué y cómo de la evaluación reside en el criterio unidireccional del docente (heteroevaluación) o se niega la posibilidad de autoevaluación del alumno o de los pares (co-evaluación) (Velasco, Díaz Barriga y Tójar, 2017).

Tanto la concepción de competencia como de su evaluación están en proceso de revisión crítica, y algunos autores avizoran nuevas perspectivas, aparejadas con demandas y escenarios educativos distintos. Finalmente, la comprensión de los procesos y ayudas pedagógicas que se relacionan con el aprendizaje de competencias, la controversia entre contenido y competencia, la pertinencia y viabilidad del enfoque en diversos campos

disciplinarios e interdisciplinarios, el asunto de la transposición didáctica cuando se enseña por competencias, el diseño y gestión del currículo, entre otros, son temas sobre los que se requiere mayor teorización e investigación en el campo educativo. El tránsito hacia una noción de competencia como capacidad situada, donde se enfatizan modelos educativos que propugnen por la educación integral del ser humano, la inclusión y la justicia social, anticipan la posibilidad de recuperar una terminología propiamente educativa y social, no economicista o empresarial. En síntesis, junto al desarrollo de mejores sistemas e instrumentos de evaluación de competencias y aprendizajes complejos, habrá que trabajar en la transformación de la filosofía, teoría y práctica de la evaluación educativa en las universidades.

En todo caso, la noción de competencia tendrá un sentido educativo si logra superar la mirada tecnócrata de educación para satisfacer las demandas del mercado, atrapada en el discurso hegemónico del neoliberalismo, y logra transitar hacia la concreción de la educación del ser humano desde la aceptación de la diversidad, la inclusión y la equidad, reconociendo que el saber-hacer de las profesiones debe vincularse tanto a los contextos socioculturales como a una serie de compromisos ético-humanistas y de justicia social.

## Agradecimientos

Agradecimiento al apoyo recibido de la DGAPA-UNAM mediante el proyecto PAPIME PE300217.

## Referencias

- Barrón, C. (1997). Perspectivas de la formación de profesionales para el siglo XXI. En A. de Alba (Coord.), *El currículum universitario de cara al nuevo milenio* (pp. 252-258). Ciudad de México: CESU- UNAM.
- Barroso, R. y Siqueiros, M. (2015, noviembre). El diario interactivo en línea o e-diario como estrategia para desarrollar la reflexión durante la práctica en escenarios reales con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Ponencia presentada en el *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*, Chihuahua, México.
- Barroso, R. (2017, septiembre). El diario interactivo. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa y Formación Docente, DGESE-SEP*, Acapulco, México.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action. Studies of schools and students at work*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz Barriga, F. y Barrón, C. (2014). Curricular changes in higher Education in Mexico (2002-2012). *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 58-68.
- Díaz Barriga, F. y Barroso, R. (2015). Los portafolios electrónicos como recurso de evaluación formativa y autorreflexión. En Guevara, G. et al. (Coords.), *La evaluación docente en México* (pp. 219-239). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa, O. (2018). *Evaluación de la competencia clínica en estudiantes de odontología mediante el examen clínico objetivo estructurado*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Espinosa, O., Martínez, A., Sánchez, M. y Leenen, I. (2017). Análisis de un examen clínico objetivo estructurado en odontología desde la teoría de la generalizabilidad. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 109-118.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Gibson, D. y Barrett, H. (2003). Directions in electronic portfolio development. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4), 559-576.
- González, J. M., Wagenaar, R., y Beneitone, R. (2004). Tuning América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 151-164.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socio-constructivisme. Un cadre théorique*, Bruselas: De Boeck-Université.
- López-Figueroa, M. (2014). *El enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media superior*. Tesis doctoral. Universidad Iberoamericana Puebla, México.
- Loveless, A. y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Mulder, M., Weigel, T. y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: A critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67-88.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pinar, W. (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, Trenton, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1-12.
- Romero, C. (2008). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves. *Propuesta Educativa*, 27(junio), 63-69.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stobart, G. (2008). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Velasco, L. C., Díaz Barriga, F. y Tójar, J. C. (2017). Acquisition and evaluation of competencies by the use of rubrics. Qualitative study on university faculty perceptions in Mexico. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 869-874.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.185>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

## **Breve CV de la autora**

### **Frida Díaz Barriga Arceo**

Doctora en Pedagogía y profesora titular C de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la UNAM. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 3. Coordina el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET), reconocido como laboratorio de investigación por la Facultad de Psicología. Por invitación de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) se integró en 2007 al Equipo de Expertos Iberoamericanos en Educación y TIC. Ha recibido las medallas Gabino Barreda, Sor Juana Inés de la Cruz (UNAM), el Premio Mexicano de Psicología 2009, la Medalla Anáhuac en Educación 2011 y el doctorado honoris causa por la UCI 2016. Tiene 227 publicaciones en revistas, libros de autor y coordinados, capítulos de libros y textos de divulgación. Ha dirigido más de 104 tesis donde los estudiantes se han graduado de licenciatura, maestría y doctorado. Asimismo, ha participado en una diversidad de congresos académicos y eventos de formación a nivel nacional e internacional; con periodicidad realiza estancias de investigación y formación a estudiantes de posgrado y docentes en universidades españolas y latinoamericanas. ORCID ID: 0000-0001-8720-1857. Email: diazfrida@prodigy.net.mx

## Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía

### Appreciation of the Acquisition of Professional Skills in the Practicum through the Student Learning Contract: Degree of Pedagogy Case

José Tejada Fernández \*  
Antonio Navío Gámez

Universitat Autònoma de Barcelona, España

En este trabajo se aborda la evaluación de una experiencia innovadora de adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum, teniendo como referente el contrato de aprendizaje. La experiencia implica la construcción de un proyecto consensuado con los centros de prácticas, donde se definen las competencias que van a ponerse en juego en los distintos escenarios prácticos. Se enfoca la experiencia innovadora desde un estudio descriptivo-exploratorio a través de un método mixto secuencial, donde el método cuantitativo ha precedido a la utilización de un método cualitativo. Nos hemos basado en un diseño de investigación evaluativa de estudio de caso (estudios de Pedagogía UAB). Los resultados obtenidos indican que los estudiantes tienen una valoración de activación y desarrollo de las competencias de su perfil profesional bastante aceptable en las *competencias genérico-transversales*, con similar valoración para cada una de ellas y manteniéndose constante a lo largo de los tres cursos analizados. No obstante, también se verifica que la valoración respecto de las *competencias específicas* es desigual, situándose en un nivel medio. Se concluye que estas diferencias son debidas fundamentalmente a la tipología de prácticum y los tipos de centros que posibilitan una u otra posible activación-desarrollo competencial. Igualmente se concluye que existe un desequilibrio entre lo que se activa-desarrolla y se debería activar en las *competencias específicas*. Por tanto, se evidencia la necesidad de incrementar la activación de las competencias específicas en todas sus funciones (evaluación, diseño, desarrollo, gestión e investigación-innovación).

**Palabras clave:** Evaluación; Competencias profesionales; Formación universitaria; Contrato aprendizaje; Practicum.

The purpose of this paper is to evaluate an innovative experience in the acquisition and development of professional competences in the practicum, taking the learning contract as reference. It needs a draft decision agreed by the work-practice centres, where the competences to be analysed in different case scenarios are to be defined. The innovative experience is focused from a descriptive exploratory study through a mixed sequential approach, where the quantitative approach precedes the qualitative one. It has been based on a case study (UAB Pedagogy studies). The results show that the students have a quite acceptable activation assessment and development of their professional profile competences regarding the *generic-transversal competences*, with a similar assessment for each of those competences keeping stable during the three analysed years. However, it can also be verified that the assessment of the *specific competences* is uneven, in a medium level. It concludes that those differences are mainly due to the type of practicum and the type of centres, which enable different possible activation and development of competences. It also concludes that there is no balance between what is activated and developed, and what should be activated in the *specific competences*. Therefore, there is evidence of the need to increase the activation of specific competences in all their functions (evaluation, design, development, management and research-innovation).

**Keywords:** Evaluation; Professional competences; University education; Learning contract; Practicum.

---

\*Contacto: jose.tejada@uab.cat

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 28 de junio de 2019

1ª Evaluación: 20 de septiembre de 2019

2ª Evaluación: 01 de octubre de 2019

Aceptado: 05 de octubre de 2019

## 1. Introducción

La entrada de la educación superior al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) causó un impacto considerable en la manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo, desde la organización de los créditos hasta el papel y relación entre docente y estudiante, pasando por los currículos, el ámbito metodológico o la evaluación, entre otros.

Se pasó de una universidad focalizada en la lógica de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos disciplinares a una universidad en la que resulta fundamental el logro y desarrollo de competencias, que permitan a quien se gradúa desarrollarse satisfactoriamente en un entorno social y económico cambiante, incluso innovando en sus respectivos ámbitos de trabajo.

Este cambio paradigmático pone a los perfiles y a las competencias profesionales como referentes fundamentales de la educación superior. Este cambio ha afectado consecuentemente al diseño, los objetivos y contenidos, los métodos docentes y la evaluación, además de a aspectos cruciales de la práctica educativa como la transformación de las actividades educativas o la consolidación de una sociedad en red que modifica la interacción educativa entre profesorado y estudiantes, hasta tal punto que han cambiado las formas de enseñar y aprender (De Miguel, 2006; López, Benedito y León, 2016; López, León y Pérez, 2018; Mora, 2011; Prieto, 2008; Rodríguez, 2014).

No obstante, hay que considerar que la evaluación en educación superior, aun asumiendo el cambio de paradigma, sigue estando ligada a disciplinas, materias y asignaturas, y, en la mayoría de las ocasiones, el abordaje evaluativo se realiza desde éstas, siguiendo modelos tradicionales, lo cual es incompatible con las nuevas implicaciones de la formación basada en competencias. Si bien se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje, desagregados de la competencia de referencia, el abordaje sigue siendo parcelizado (Bilbao y Villa, 2019; Cano y Ion, 2012; Tejada y Ruiz, 2016).

Caso particular es el prácticum o los trabajos de fin de grado (o máster) donde sí es posible evaluar la competencia profesional en su integridad, ya que la misma se activa en su totalidad, además de tener como referencia el conjunto de resultados de aprendizaje (García y Martín, 2011; Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2012; Mendoza y Covarrubias, 2014; Rodríguez-Gómez, Armengol y Meneses, 2017; Roselló, Ferrer y Pinya, 2018; Tejada y Ruiz, 2016).

En este contexto, abordamos el análisis-investigación de una experiencia innovadora de adquisición y desarrollo de competencias profesionales en el prácticum, teniendo como referente el contrato de aprendizaje, diseñado *ad hoc*. Dicho contrato, a la vez, es el referente para articular la evaluación del prácticum con criterio.

## 2. Revisión de la literatura

### ***2.1. Sentido del prácticum en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales***

Partimos de una conceptualización de competencias que realza la acción, la experiencia y el contexto socioprofesional (Tejada, 2012). Ello conlleva automáticamente que:

1. En los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción del participante tomando como referente el marco organizativo en el que la situación socioprofesional es situación de aprendizaje.
2. La consideración de los escenarios de actuación socioprofesional donde la acción y la práctica son referentes y recursos formativos. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no puede entenderse al margen del contexto particular donde se pone en juego. Es decir, no puede separarse de las condiciones específicas en las que se evidencia.
3. La experiencia es ineludible para la adquisición de las competencias y las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor capital de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones, los requerimientos y los empleos. Esta asunción tiene que ver directamente con el propio proceso de adquisición de competencias y atribuye a las mismas un carácter dinámico.

La formación de competencias profesionales comporta, pues, partir de situaciones y problemas reales, propiciando diseños curriculares organizados en “core practices” (Grossmana, Hammerness y McDonald, 2009), combinando procesos formativos externos e internos. Esto también es consecuencia de que el aprendizaje de competencias es siempre funcional; su vinculación con el contexto y la necesidad de la acción implica planteamientos metodológicos y organizativos abiertos, múltiples, variados y flexibles.

Nuestro posicionamiento es el de un Prácticum bajo la perspectiva de formación en alternancia (Tejada y Ruiz, 2013), como modalidad de formación centrada en prácticas profesionales y adquisición de competencias, como la formación dual en Alemania o la noción de “sandwich courses” en Gran Bretaña. Esta perspectiva supone entender la formación bajo el principio de actividad, basada en el aprendizaje de la experiencia y en el aprender haciendo bajo la guía de un tutor/asesor.

Esta formación en alternancia real va más allá de prácticas profesionales externas sin conexión entre ambos escenarios, formativos y profesionales, para centrar el foco en la interrelación entre contextos, creando estructuras compartidas y co-construidas (Echeverría, 2013; Tejada 2012). Ello supone partir de situaciones auténticas y problemas reales que permite poner en juego y movilizar todo el elenco de competencias requeridas en el escenario profesional, además de considerar la reflexión, el apoyo de los compañeros y la comunidad, la colaboración, los convenios y acuerdos entre instituciones y la evaluación y el seguimiento como elementos y factores claves para una verdadera alternancia entre la formación y la práctica profesional (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015; Correa, 2013; Le Boterf, 2010; Tejada y Ruiz, 2013).

Desde el punto de vista pedagógico, el Prácticum, como formación en alternancia, tiene la finalidad de acercar a los estudiantes a la realidad profesional, al amparo de la organización de situaciones y escenarios institucionales que les permitan ‘ensayar’ y ‘poner’ a prueba los saberes y habilidades adquiridos durante la formación en la universidad y adaptarlos a la realidad profesional. Para que ello ocurra, debe haber un cierto grado de relación entre ambos contextos. Es justamente este factor de coherencia entre la formación realizada en la universidad y la práctica desarrollada en el centro de prácticas, la clave para el

funcionamiento óptimo de un Prácticum que fomente el desarrollo y adquisición de competencias profesionales (Navío, Ruiz y Tejada, 2017).

## ***2.2. El contrato de aprendizaje organizador y referente de la adquisición y evaluación de las competencias profesionales en el prácticum***

En este contexto de prácticas y desarrollo de competencias profesionales, tomamos como referencia el contrato de aprendizaje. Más allá de su potencial didáctico y aplicabilidad en múltiples ámbitos respecto de la visibilidad de las alianzas y acuerdos respecto de la confianza y la intencionalidad en la relación pedagógica entre estudiantes y los diferentes actores del proceso, teniendo en cuenta el carácter personalizado de dicha relación, hay que tener presente que el profesor (tutor) se fundamenta en el diálogo, la integridad, la confianza y el respeto de la libertad y el estudiante dispone de una herramienta que supone un acuerdo negociado de partes, cuyo objetivo es maximizar el aprendizaje, se hace copartícipe de su error y aprende a resolver los problemas que surgen en la acción (De Miguel, 2006; Franquet, Marín y Rivas, 2006; Martín González, Uriarte y Ciaurri, 2008; Medina, Bardallo y Zabalequi, 2013; Przesmycki, 2000; Rivera y Medina, 2017; Rodríguez-Fuentes y Machado, 2014). Igualmente se considera una gran herramienta de evaluación en educación superior (Franquet, Marín y Rivas, 2006; Martín González, Uriarte y Ciaurri, 2008; Martínez Mínguez, Moya, Nueva y Cañabate, 2019; Ruay et al. 2017; Sáiz y Román, 2011).

Situados en el terreno de la especificidad del perfil del profesional de la Pedagogía, disponemos, como herramienta curricular, de un listado de competencias y resultados de aprendizaje que se aplican para el perfil del pedagogo y que debemos considerar en el proceso formativo (Navío, Ruiz y Tejada, 2017).

## **3. Metodología**

### ***3.1. Contexto del estudio***

En el curso 2016-2017 se inició un proyecto de mejora del Prácticum del Grado de Pedagogía conducente a tomar en consideración las competencias que se ponen en juego en las asignaturas de Prácticum I y Prácticum II (tercer y cuarto curso, 12 y 18 ECTS respectivamente). De entre las mejoras que se han introducido destacamos en esta aportación aquellas que hacen referencia al dispositivo instrumental que se ha construido y que permite articular la evaluación de competencias tomando como referencia los principales agentes del Prácticum: estudiantes, tutores de la universidad y tutores de los centros de prácticas.

Nuestra experiencia de innovación (Navío, Ruiz y Tejada, 2017) implica la construcción de un proyecto consensuado y dialogado con los centros de prácticas, donde se definan las competencias que van a ponerse en juego en los distintos escenarios prácticos. Habrá que discutir y consensuar cuáles van a ser las tareas a realizar por los estudiantes, qué competencias entraran en juego en los escenarios profesionales y sobre todo qué evidencias habrá que recoger para evaluar el desarrollo de dichas competencias en esos escenarios profesionales por parte de los estudiantes (Tejada y Ruiz, 2016). Este consenso deberá establecerse entre los estudiantes, los tutores de universidad y los tutores de centro.

Por otra parte, en lo relativo a la **evaluación** del prácticum hay que considerar que afecta a diferentes agentes e implica un variado dispositivo instrumental (véase figura 1) que integra: a) el *Establecimiento de un contrato de aprendizaje*, documento que parte de las competencias del Título, que son referente para que el estudiante realice una autoevaluación inicial para valorar su nivel de dominio de cada competencia y que debe someter a consideración con el tutor del centro de prácticas y con el tutor de la universidad; b) *Plan de trabajo*, que acuerdan los tres agentes a partir del contrato, especificando objetivos, actividades y tareas, asegurando que la propuesta de intervención del estudiante va a poder diseñarse, implementarse y evaluarse; c) *Documentos de seguimiento*, que afecta al tutor de la universidad para verificar los aprendizajes que cada estudiante logra en los seminarios y en las tutorías individuales y colectivas. Parten de las competencias acordadas por y para cada estudiante y se conforman como documentos de evaluación formativa; d) *Valoración de la estancia en el centro*, que considera el balance competencial inicialmente acordado por los tres agentes y que realiza el tutor del centro de prácticas; e) *Autoevaluación del estudiante* que, considerando el contrato de aprendizaje acordado inicialmente, se realiza durante el desarrollo y al final del proceso para valorar el logro de competencias; y f) *Valoración del informe de prácticas*, que realiza el tutor de la universidad y que toma en cuenta aspectos como el estilo y la textualidad, la contextualización y la fundamentación de la intervención, el diseño de la intervención, el seguimiento realizado a la intervención, la evaluación de la intervención y el análisis y la reflexión final, destacando cómo se presenta el logro de competencias en el centro de prácticas.

Como podemos apreciar, en la estructura curricular del Prácticum, el contrato de aprendizaje es el punto de partida y el punto final, por cuanto considera un referente común que debe diversificarse para cada estudiante y para cada contexto, por ser ambos los ingredientes clave para la conformación de la competencia profesional. De ahí que todo el dispositivo de actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación se articulen, no solo de acuerdo a competencias, sino a partir del contrato de aprendizaje, que personaliza y contextualiza las competencias a desarrollar.

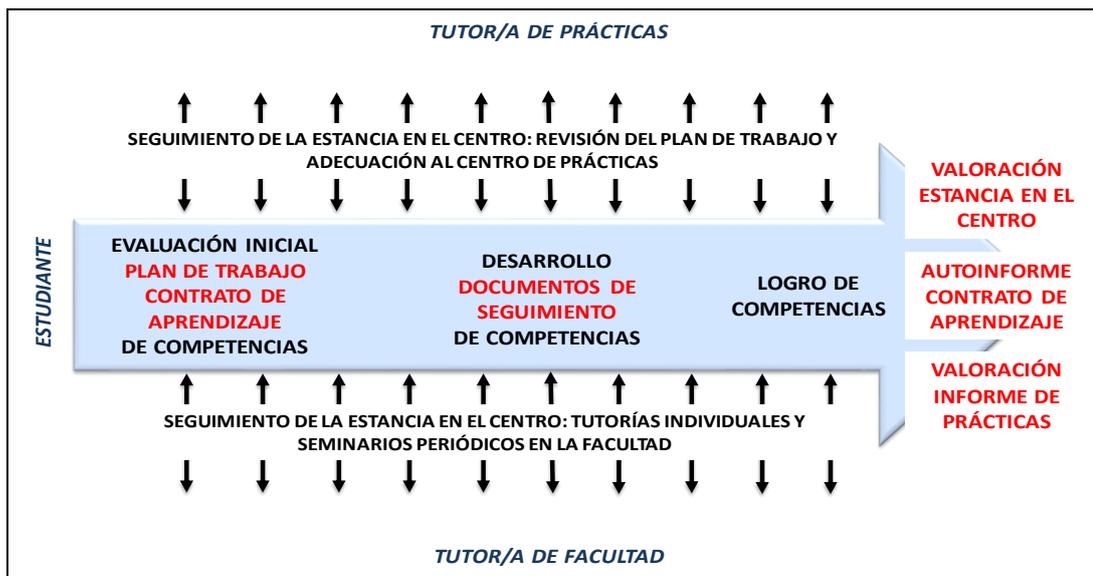


Figura 1. Agentes y actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación en el desarrollo del prácticum

Fuente: Elaboración propia.

### **3.2. Diseño**

Se enfoca la experiencia innovadora desde un estudio descriptivo-exploratorio desde un **paradigma interpretativo** a través de un **método mixto secuencial**, donde el método cuantitativo ha precedido a la utilización de un método cualitativo, entrando en las especificidades de los datos para descubrir las categorías, dimensiones e interrelaciones (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2014).

Nos hemos basado en un diseño de investigación evaluativa de **estudio de caso** (estudios de Pedagogía UAB), analizando el objeto de estudio en su contexto, considerándolo relevante tanto para comprobar, ilustrar o construir una teoría o una parte de ella, como por su valor intrínseco (Coller, 2000), que puede ser transferida a otros casos (Martínez-Carazo, 2006). La investigación se sitúa en el ámbito de los estudios universitarios de Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En este texto sólo daremos cuenta de la evaluación de las competencias profesionales a partir de la mirada de uno de los protagonistas del prácticum: los estudiantes y más concretamente valoramos el nivel competencial a partir de la competencia percibida. Esta estrategia ha sido considerada por diferentes autores (Cabezas, Serrate y Casillas, 2017; Cubero-Ibáñez, Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez 2018; Gómez-Ruiz, Rodríguez-Gómez y Ibarra-Sáiz, 2013; Kamphorst, Hofman, Jansen y Terlouw, 2013; Martínez-Mínguez, Moya, Nieva y Cañabate, 2019; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y Cubero-Ibáñez, 2018; Serrate, Casillas y González, 2015), si bien también podríamos hacer aproximaciones más directas o utilizar otras estrategias complementarias de coevaluación o heteroevaluación (Gómez-Ruiz y Quesada, 2017; Tejada y Ruiz, 2016).

### **3.3. Participantes**

La **muestra** la constituyen los alumnos del último semestre, asignatura de Prácticum II, del Grado de Pedagogía en sus tres últimas promociones: curso 2016-17 (37 alumnos de 58, 64%), 2017-18 (16 alumnos de 65, 10%) y 2018-19 (25 alumnos de 43, 58%), distribuyéndose en 47,4%, 20,5% y 32,1% respectivamente por curso académico. Son estudiantes mayoritariamente del género femenino (88,5%), tuvieron como primera opción la Pedagogía en un 57%. Tienen dedicación de trabajo externo en un 77%, trabajando un promedio de 20,17 horas/semana, con experiencia en el ámbito educativo en un 83,3 %. Realizan el prácticum de forma ordinaria (a lo largo del curso académico) en el 75,6 % y de forma compactada (intensivo durante un cuatrimestre) en el 24,4%, siendo el mismo del tipo formación (contenido mayoritario desarrollo de formación) en un 56,4%, de innovación (implicación en el desarrollo de un proyecto de innovación) en un 35,9 % y de investigación (implicación en proyectos investigación) en un 7,7 %.

### **3.4. Instrumentos**

Ante la necesidad de acceder a información, cuantitativa y cualitativa, mediante diversidad de informantes (alumnos último semestre, tutores académicos y tutores profesionales), se ha considerado el uso de diferentes estrategias, técnicas e instrumentos, combinando básicamente cuestionarios y grupo de discusión.

El *cuestionario* se centra en la verificación de si el Prácticum ha permitido activar las competencias tanto genérico-transversales como específicas, así como la valoración de la utilidad del contrato de aprendizaje en tal sentido. Está conformado por 63 ítems, de los

cuales 9 corresponden a variables de identificación, formativas, institucionales; 10 a ítems relativos a competencias genérico-transversales del Título; 17 a ítems relativos a competencias específicas del Título y 19 sobre la utilidad del contrato de aprendizaje. La persona encuestada ha de señalar el nivel de activación de las competencias (1, nada, hasta 5, mucho). En la última edición del cuestionario (curso 2018-19), hemos incorporado una doble valoración manteniendo la misma escala relativa a si SE ACTIVA (ejercicio real/comportamiento observado) y SE DEBERÍA DE ACTIVAR (ejercicio/comportamiento requerido para el puesto de trabajo).

En los *grupos de discusión* se parte de los resultados obtenidos en el cuestionario y no pasar de 120 minutos de duración (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009). Además, se plantean cuestiones relativas a aspectos positivos y/o virtualidades del contrato de aprendizaje, así como los inconvenientes y dificultades encontrados. Se ha elegido utilizar esta estrategia cualitativa de recogida de datos para promover la interacción grupal, ofreciendo información de primera mano, estimulando la participación, mediante un carácter flexible y abierto, presentando una alta validez subjetiva (Huertas y Vigier, 2010).

### **3.5. Procedimiento**

Para dotar la investigación de rigurosidad y credibilidad científica, se han validado los instrumentos consultando a un grupo de jueces con experiencia en el campo de la metodología y la formación universitaria del ámbito de la Pedagogía, donde se les ha pedido que valoren el cuestionario en cada uno de sus ítems con criterios de univocidad, pertinencia e importancia. Con el mismo objetivo, mediante el coeficiente *Alpha de Cronbach*, se ha realizado la validación de la consistencia interna del cuestionario de los alumnos, arrojando un *alpha* de 0.91 para el conjunto de las competencias y un *alpha* de 0.97 para la subescala de utilidad del contrato de aprendizaje.

La recogida de información se ha realizado en diversas etapas de acuerdo al diseño del estudio: curso 2016-17, 2017-18 y 2018-19.

El procedimiento de análisis de la información recogida en el cuestionario de los alumnos ha sido eminentemente estadístico, a partir de estadística inferencial con implicación de pruebas de significación, en este caso específico, de comparación de medias paramétricas y no paramétricas (t-Student, Mann-Witney, Kruskal-Wallis), según la situación de análisis (dos o más grupos de contraste).

## **4. Resultados**

Como ya apuntamos, en este trabajo solo repararemos en las valoraciones realizadas por parte de los estudiantes sobre la activación y desarrollo de las competencias –genérico-transversales y específicas– del perfil del pedagogo en el prácticum.

Un análisis sintético de los resultados, que figuran en las tablas y gráficas siguientes, nos indica los siguientes resultados (cuadro 1).

Cuadro 1. Valoración de las competencias según curso académico

COMPETENCIAS GENERALES-TRANSVERSALES	CURSO ACADÉMICO			Sign	Difer.
	16-17 (1)	17-18 (2)	18-19 (3)		
Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.	4,22	4,50	4,16		
Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).	3,62	4,38	4,16	.036	1<2,3
Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión.	4,35	4,69	4,16		
Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimientos de la institución a la cual se pertenece.	3,97	4,69	3,84	.05	1,3<2
Mantener una actitud de respeto al medio para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.	4,32	4,63	4,24		
Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.	3,81	4,13	3,84		
Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.	4,11	4,44	4,08		
Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.	3,97	4,31	4,04		
Comprender los procesos que se dan en las acciones educativas y formativas y su incidencia en la formación integral.	3,92	4,31	3,84		
Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos	3,62	4,00	3,76		
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>					
Analizar y comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas.	3,19	3,69	3,48		
Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar el desarrollo de las acciones educativas y formativas.	3,95	4,38	3,76	.05	3<2
Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.	3,03	3,38	2,88		
Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos.	3,78	3,81	3,92		
Evaluar planes, programas, proyectos, acciones y recursos educativos y formativos.	3,86	3,94	3,84		
Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los contextos educativos y formativos, en las modalidades presenciales y virtuales.	4,11	4,13	4,04		
Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.	3,43	3,50	3,44		
Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.	3,41	3,06	2,92		
Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración curricular de los medios didácticos	3,16	2,81	3,24		

Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural de carácter educativo y formativo en modalidades presenciales y virtuales.	3,00	3,25	3,32
Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión.	3,46	3,81	3,44
Aplicar estrategias y técnicas de asesoramiento, orientación, consulta y mediación educativa en ámbitos profesionales e instituciones y servicios educativos y de formación.	3,19	3,56	3,52
Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos.	2,81	2,81	2,84
Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos y formativos.	2,76	2,88	3,08
Impulsar procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones o de procesos de detección de necesidades.	3,38	3,44	3,76
Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas formativas y educativas.	3,05	3,69	3,12
Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa y formativa.	3,30	3,69	3,60

Fuente: Elaboración propia.

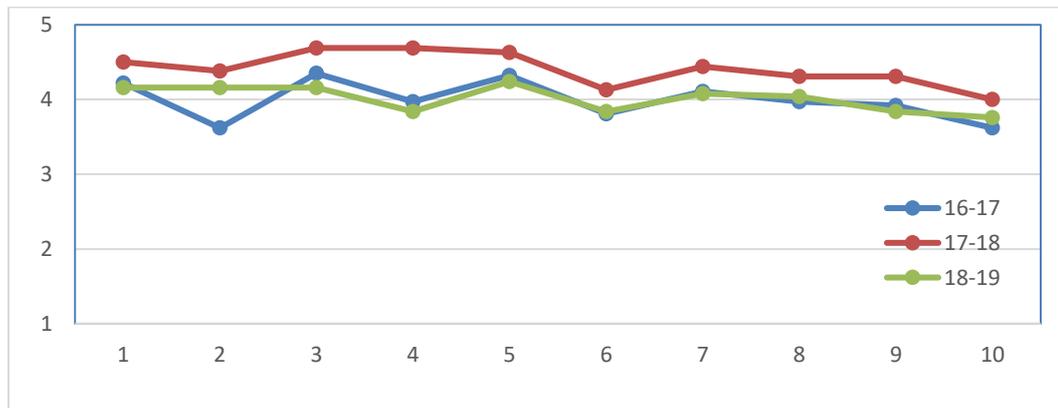


Gráfico 1. Valoración de las competencias genérico-transversales según curso académico

Fuente: Elaboración propia.

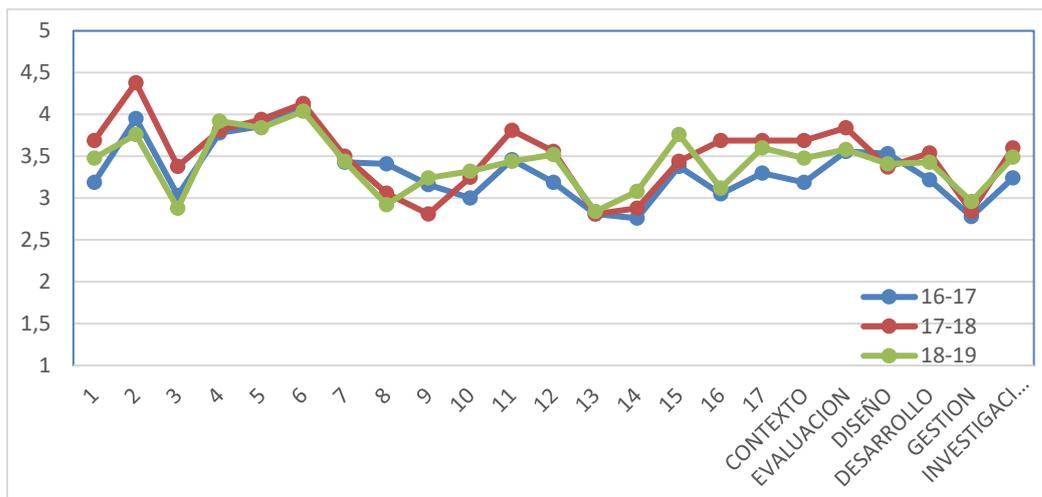


Gráfico 2. Valoración de las competencias específicas según curso académico  
Fuente: Elaboración propia.

- Existe desigual percepción de la activación-desarrollo de las competencias genérico transversales frente a las específicas. En las primeras existe una mayor valoración (todas por encima de 3,5 puntos) y un perfil de valoración muy similar entre ellas, mientras que las específicas ofrecen un perfil desigual, con valoraciones inferiores a la media teórica (3).
- En ambas tipologías de competencias se mantienen similares valoraciones a lo largo de los tres cursos estudiados. Si bien cabe exceptuar en las competencias genérico-transversales la relativa a *Trabajar en equipos y con equipos*, donde el curso 16-17 presentó más baja puntuación; también la competencia *Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimiento de la institución*, donde en el curso 2017-18 se obtuvo mayor puntuación.
- Destacar igualmente el perfil desigual de valoración dentro de las competencias específicas. En este sentido, se observa que mejores valoraciones para las competencias específicas de la función evaluación (excepto *Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos*), seguidas de la función diseño, desarrollo e investigación-innovación. La más baja valoración la reciben las competencias de la función de gestión.

Si reparamos en las valoraciones realizadas sobre su activación de las competencias, REAL (la que se hace) e IDEAL (la que se debería hacer), curso 2018-2019, también verificamos diferencias (Tablas y gráficas siguientes) entre los distintos tipos de competencias.

- Las competencias genérico-transversales presentan un perfil valórico muy igualado entre todas ellas, en torno a 4 puntos, mientras que las competencias específicas presentan un perfil más desigual y también más bajo en promedio, en torno a 3,5.
- También se verifica que en las competencias genérico-transversales no hay diferencia entre lo que se hace y se debería hacer; mientras que en las competencias específicas sí que se plantea una situación diferencial entre lo que se hace y se debería hacer. En este sentido, los estudiantes indican que se activa más bajo de

lo que debería hacerse las competencias de *Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos, diseñar planes de formación del profesorado, Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración de medios didácticos, Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural, Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos y Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos.*

Cuadro 2. Valoración de las competencias según activación REAL-IDEAL

COMPETENCIAS GENERALES-TRANSVERSALES	ACTIVACIÓN COMP			
	REAL (1)	IDEAL (2)	Sign	Dif.
Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.	4,16	4,12		
Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).	4,16	4,08		
Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión.	4,16	3,88		
Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimientos de la institución a la cual se pertenece.	3,84	4,24		
Mantener una actitud de respeto al medio para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.	4,24	4,16		
Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.	3,84	4,20		
Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.	4,08	4,20		
Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.	4,04	4,28		
Comprender los procesos que se dan en las acciones educativas y formativas y su incidencia en la formación integral.	3,84	4,24		
Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos.	3,76	3,80		
<b>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS</b>				
Analizar y comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas.	3,48	3,68		
Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar el desarrollo de las acciones educativas y formativas.	3,76	3,96		
Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.	2,88	3,68	,011	1<2
Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos.	3,92	4,20		
Evaluar planes, programas, proyectos, acciones y recursos educativos y formativos.	3,84	4,16		
Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los contextos educativos y formativos, en las modalidades presenciales y virtuales.	4,04	4,08		
Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.	3,44	3,60		
Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.	2,92	3,84	,005	1<2
Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración curricular de los medios didácticos	3,24	4,04	,034	1<2

Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural de carácter educativo y formativo en modalidades presenciales y virtuales.	3,32	3,88	,05	1<2
Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión.	3,44	4,16		
Aplicar estrategias y técnicas de asesoramiento, orientación, consulta y mediación educativa en ámbitos profesionales e instituciones y servicios educativos y de formación.	3,52	3,88		
Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos.	2,84	3,60	,032	1<2
Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos y formativos.	3,08	3,64	,05	1<2
Impulsar procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones o de procesos de detección de necesidades.	3,76	3,96		
Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas formativas y educativas.	3,12	3,68		
Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar, tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa y formativa.	3,60	4,08		

Fuente: Elaboración propia.

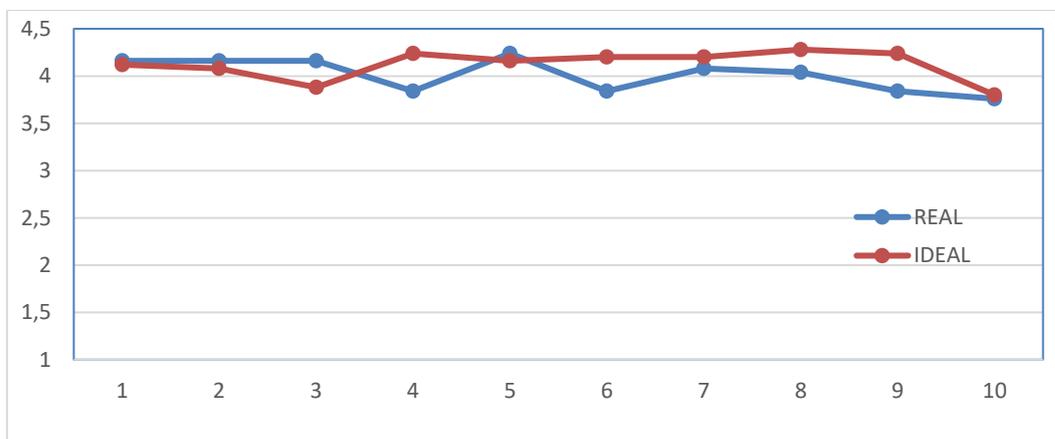


Gráfico 3. Valoración de las competencias genérico-transversales según activación REAL-IDEAL

Fuente: Elaboración propia.

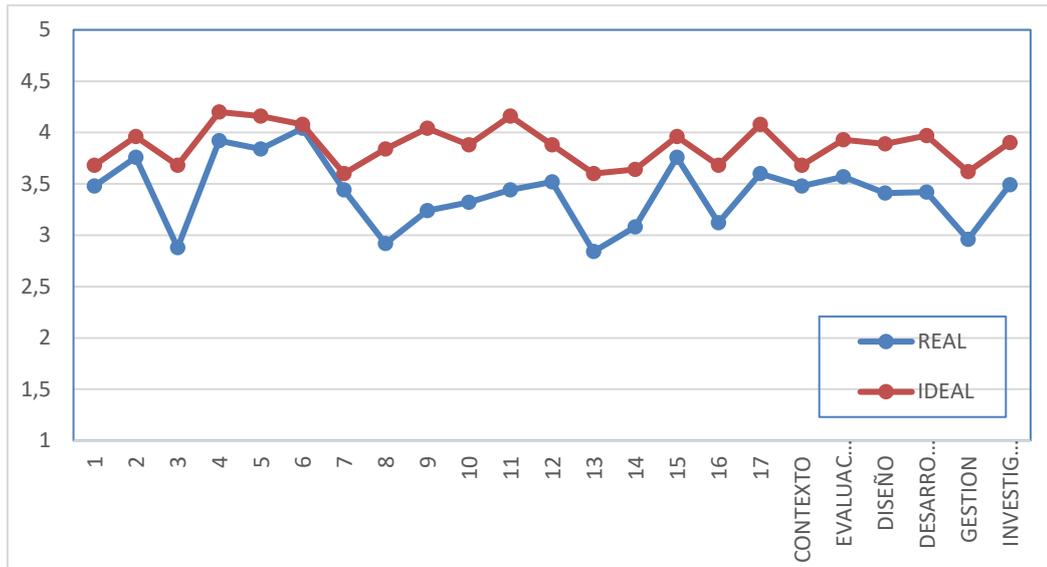


Gráfico 4. Valoración de las competencias específicas según activación REAL-IDEAL  
Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto relevante en nuestro estudio es verificar si la tipología del prácticum influye en la activación-desarrollo de competencias. Los datos nos indican que este es uno de los factores de mayor incidencia, tanto en las competencias genérico-transversales como en las específicas. La tabla 3 y gráficos 5 y 6 muestran los resultados en tal dirección.

Como puede apreciarse, existen dos perfiles de valoración bastante diferenciales en ambos tipos de competencias, donde se verifica que el prácticum en modalidad de *investigación* es el que menos activación-desarrollo de competencias del pedagogo propicia en comparación con los de tipo formación o innovación. Estos dos últimos presentan perfiles valóricos muy similares.

Cuadro 3. Valoración de las competencias según tipo prácticum

COMPETENCIAS GENERALES-TRANSVERSALES	TIPO DE PRÁCTICUM				
	Formac (1)	Innov (2)	Invest (3)	Sign	Difer.
Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo.	4,27	4,29	4,00		
Trabajar en equipos y con equipos (del mismo ámbito o interdisciplinar).	4,16	3,64	3,83		
Adoptar una actitud y un comportamiento ético y actuar de acuerdo a los principios deontológicos de la profesión.	3,95	4,45	4,25		
Participar e implicarse en los actos, reuniones y acontecimientos de la institución a la cual se pertenece.	4,34	3,86	3,17	,030	1,2>3
Mantener una actitud de respeto al medio para fomentar valores, comportamientos y prácticas que atiendan a la igualdad de género, equidad y respeto a los derechos humanos.	4,43	4,46	3,33	,007	1,2>3
Gestionar la información relativa al ámbito profesional para la toma de decisiones y la elaboración de informes.	3,89	3,96	3,50		
Analizar críticamente el trabajo personal y utilizar los recursos para el desarrollo profesional.	4,18	4,18	4,00		

Reconocer y evaluar la realidad social y la interrelación de factores implicados como necesaria anticipación de la acción.	4,18	4,04	3,33	,05	1,2>3
Comprender los procesos que se dan en las acciones educativas y formativas y su incidencia en la formación integral.	4,16	3,93	2,83	,009	
Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir en contextos educativos	3,70	3,75	4,00		

**COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

Analizar y comprender los referentes teóricos, históricos, culturales, políticos, ambientales y legales que conforman situaciones y propuestas educativas y formativas.	3,45	3,50	2,33	,047	1,2>3
Diagnosticar las necesidades y posibilidades de desarrollo de las personas para fundamentar el desarrollo de las acciones educativas y formativas.	4,02	4,11	3,00	,039	1,2>3
Evaluar políticas, instituciones y sistemas educativos.	3,07	3,04	3,00		
Evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje y los agentes educativos.	4,05	3,79	2,50	,001	1,2>3
Evaluar planes, programas, proyectos, acciones y recursos educativos y formativos.	3,84	3,96	3,67		
Diseñar planes, programas, proyectos, acciones y recursos adaptados a los contextos educativos y formativos, en las modalidades presenciales y virtuales.	4,14	4,25	3,00	,034	1,2>3
Diseñar programas, proyectos y propuestas innovadoras de formación y desarrollo de recursos formativos en contextos laborales, en las modalidades presenciales y virtuales.	3,59	3,43	2,50	,05	1,2>3
Diseñar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales, adecuados a las nuevas situaciones, necesidades y contextos.	3,25	3,11	3,00		
Asesorar sobre el uso pedagógico y la integración curricular de los medios didácticos	3,23	3,29	1,50	,001	1,2>3
Aplicar y coordinar programas de desarrollo personal, social y cultural de carácter educativo y formativo en modalidades presenciales y virtuales.	3,27	3,18	2,17	,05	1,2>3
Desarrollar y coordinar intervenciones educativas con personas o grupos, con necesidades específicas, en situaciones de desigualdad o discriminación por razón de género, clase, etnia, edad y/o religión.	3,57	3,54	3,17		
Aplicar estrategias y técnicas de asesoramiento, orientación, consulta y mediación educativa en ámbitos profesionales e instituciones y servicios educativos y de formación.	3,55	3,25	2,67		
Administrar y gestionar centros, instituciones, servicios y recursos educativos y formativos.	2,82	3,00	2,00		
Desarrollar procesos y modelos de gestión de la calidad en contextos educativos y formativos.	2,86	3,07	2,17		
Impulsar procesos de mejora a partir de los resultados obtenidos de las investigaciones o de procesos de detección de necesidades.	3,57	3,68	2,33	,026	1,2>3
Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas formativas y educativas.	3,18	3,29	3,00		
Identificar planteamientos y problemas educativos, indagar sobre ellos: obtener, registrar,	3,57	3,43	3,00		

tratar e interpretar información relevante para emitir juicios argumentados que permitan mejorar la práctica educativa y formativa.

Fuente: Elaboración propia.

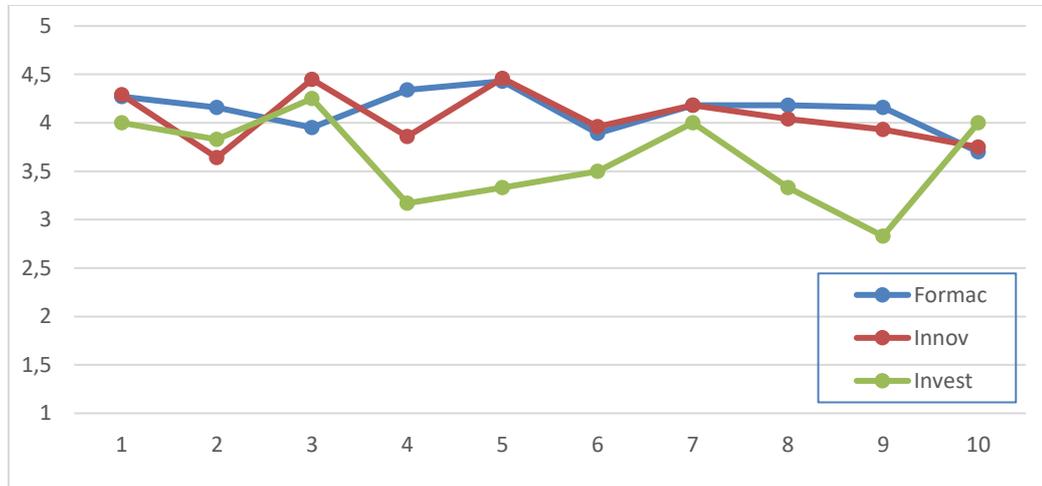


Gráfico 5. Valoración de las competencias genérico-transversales según tipo prácticum  
Fuente: Elaboración propia.

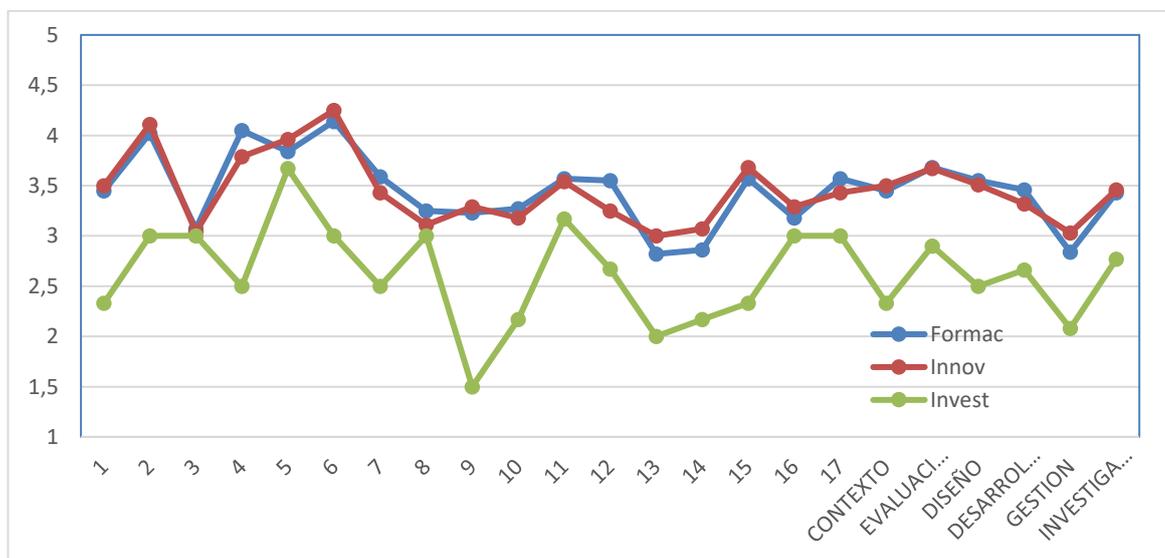


Gráfico 6. Valoración de las competencias específicas según tipo prácticum  
Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión y Conclusiones

Con carácter general podemos decir que los resultados obtenidos nos indican que los estudiantes tienen una percepción de activación y desarrollo de las competencias de su perfil profesional en el prácticum bastante aceptable, próxima a una puntuación en torno al 4, en las *competencias genérico-transversales*, con similar valoración para cada una de ellas y manteniéndose constante a lo largo de los tres cursos analizados. No obstante, también

verificamos que la percepción respecto de la activación y desarrollo de las *competencias específicas* es desigual, situándose en un nivel medio, manteniéndose constante a lo largo de los tres cursos.

Cabe interpretar que la no diferencia en la activación-desarrollo de competencias entre los diferentes cursos académicos analizados, o la constancia de los perfiles valóricos entre los mismos, a nuestro entender, se relaciona con el propio modelo de prácticum y sus referenciales en las guías docentes (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y Cubero-Ibáñez, 2018; Roselló, Ferrer y Piña, 2018), que se han mantenido constante –sin revisión- a lo largo del periodo estudiado. Queremos decir que tanto tutores –de universidad y de centro de prácticas-, así como los alumnos, han operado con los mismos criterios, estrategias e instrumentos en todos los cursos.

Consideramos que las diferencias encontradas son debidas fundamentalmente a la tipología de prácticum y los tipos de centros que posibilitan una u otra posible activación-desarrollo competencial (Cabezas, Serrate y Casillas, 2017; Navío, Ruiz y Tejada, 2017; Serrate, Casillas y González, 2015; Tejada y Ruiz, 2013). Queremos decir que mientras las competencias genérico-transversales son más factibles de desarrollo en diversos contextos, no lo es así en las competencias específicas. De manera que, si el alumno está realizando un prácticum de tipo *formación o innovación*, cuenta con unas posibilidades de activación y desarrollo competencial o de funciones muy diferente que si el prácticum es de tipo *investigación*.

Tampoco debe sorprendernos que la función de *gestión-administración* sea la que menos valoración ofrece. La propia consideración de dicha función en el plan de estudios, así como las pocas posibilidades de los centros de prácticas para atender dicha función, dado que hay mayor factibilidad de poner al estudiante al lado de un tutor pedagogo, y no al lado de un gestor directamente.

Cabe igualmente concluir que, en línea con lo dicho anteriormente respecto de las *competencias genérico-transversales* y el contexto, y al contar también con mayor valoración (promedio 4) que las específicas (3,5), no es de sorprender la igualdad encontrada entre la activación REAL y la IDEAL en las mismas. Los estudiantes, en este sentido, manifiestan percepción similar entre lo que se activa y debería activarse y, por ende, podemos asumir un alto nivel de satisfacción sobre el particular (Mendoza y Covarrubias, 2014; Pantoja, Cámara y Molero, 2019).

Por el contrario, en las *competencias específicas* se evidencia un cierto desequilibrio entre lo que se activa-desarrolla y se debería activar. En este sentido, los datos nos permiten detectar ámbitos de mejora o necesidades sobre las que habrá que reparar en aras a la mejora del desarrollo del propio prácticum (Martínez-Mínguez, 2016; Navío, Ruiz y Tejada, 2017). Por tanto, se evidencia la necesidad de incrementar la activación de las competencias específicas en todas sus funciones (evaluación, diseño, desarrollo, gestión e investigación-innovación).

La experiencia en el Prácticum nos indica que la formación universitaria se lleva a cabo en instituciones educativas especializadas, pero muchas veces alejada de los contextos y prácticas profesionales. Con el fin de acercar ambos contextos se crean y fomentan diferentes esquemas de colaboración y/o de metodologías de enseñanza basadas en problemas, en procesos de reflexión, de indagación e investigación u orientadas por requerimientos laborales y/o profesionales (Zabalza, 2011). El prácticum es una de las

mejores estrategias para este intento de acercar la universidad y la formación universitaria a las instituciones profesionales con el objetivo de ofrecer a los estudiantes experiencias que les permitan poner no sólo en acción sus conocimientos, sino también desarrollarlos y adquirir nuevos, en un proceso constante de construcción y reconstrucción en y de la práctica profesional (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015; Grossmana, Hammerness y McDonald, 2009; Le Boterf, 2010; Tejada y Ruiz, 2013).

La investigación nos ha permitido realizar un seguimiento continuo y valorativo del desarrollo y adquisición de competencias profesionales en el prácticum, pero no desde una mirada endogámica, sino como puerta abierta a aportar mejoras y soluciones dentro de un campo de acción racional, no sólo al ámbito formativo, sino también en el profesional, teniendo siempre presente el contexto en el que se encuentran todos ellos. Asimismo, la presente investigación también quiere dar respuesta a la utilidad de la formación, a su transferencia en el lugar y escenario de trabajo, cumpliendo una función pedagógica como finalidad última (Correa, 2013; Echeverría, 2013; Tejada, 2012). Un camino de ida y vuelta que quiere beneficiar, finalmente, tanto el ámbito formativo como el profesional del prácticum de Pedagogía

Una vez realizada la investigación y mirando al futuro hacia su aplicabilidad, es necesario valorar que la implantación de un sistema de seguimiento y evaluación de competencias pide cambios, entre otros, también a las estructuras educativas. Las limitaciones de tiempo de trabajo, y en ocasiones también de formación en metodología de evaluación, que tiene el profesorado necesitarían de, por ejemplo, la creación de unidades de apoyo para el diseño y desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación de competencias o conjugar varias técnicas e instrumentos tanto en la evaluación de competencias, tanto dentro como fuera del aula (Jornet, González, Suárez y Perales, 2011, Tejada y Ruiz, 2016).

## Referencias

- Bilbao, A. y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 45-69. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19976>
- Cabezas, M., Serrate, S. y Casillas, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 685- 704.
- Cano, E. y Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: Hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios Sobre Educación*, 22, 155-177.
- Coiduras, J., Isus, S. y Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar* 51(2), 277-297.
- Coller, X. (2000). *Estudio de casos. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Correa, E. (2013). La profesionalización en contexto de formación inicial: ¿realidad o utopía?, En C. Ruiz et al. (Coords.) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 27-36). Madrid: Tornapunta.
- Cubero-Ibáñez, J.; Ibarra-Sáiz, M.S. y Rodríguez-Gómez, G. (2018). Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 159-184. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278301>

- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- Echeverría, B. (2013). Aprendizajes profesionales en España. En C. Ruiz et al. (Coords.) *Formación para el trabajo en tiempos de crisis. Balance y prospectiva* (pp. 37-50). Madrid: Tornapunta.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispánicoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Franquet, T.; Marín, M. y Rivas, E. (2006, julio). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Comunicación presentada en el 4º Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación". Barcelona.
- García, L. y Martín, R. L. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Gerard, F.M. (2008). *Evaluer competences. Guide pratique*. Bruselas: De Boeck
- Gómez-Ruiz, M. A. y Quesada, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Gómez-Ruiz, M. A., Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M.S. (2013). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 1(19), 1-17.
- Grossmana, P.; Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Ciudad de México: Mc Graw-Hill.
- Huertas, E. y Vigier, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181-196.
- Jornet, P., González, J., Suárez, J. M. y Perales, M. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1) 125-145
- Kamphorst, J., Hofman, W., Jansen, E. y Terlouw, C. (2013). The relationship between perceived competence and earned credits in competence-based higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 38(6), 646-661. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.680015>
- Laurier, M. D. (2005). Évaluer les compétences: pas si simple. *Formation et Profession* 11(1), 14-17.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. París: Les Editions d'Organisation
- López López, M. C., Benedito, V. y León, M. (2016). El Enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11- 22. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400003>
- López López, M. C., León, M. J. y Pérez García, P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>
- Manzanares, M. A. y Sánchez-Santamaria, J. (2012). La Dimensión Pedagógica de la Evaluación por Competencias y la Promoción del Desarrollo Profesional en el Estudiante Universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(1), 186-202.

- Martín González, P., Uriarte, J. D. y Ciaurri, J. C. (2008). El sistema de contrato como estrategia metodológica de aprendizaje autónomo de los estudiantes de las titulaciones de Magisterio y Educación Social. *INFAD. Revista de Psicología*, 1, 3005-320.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 242-250.
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. y Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84.  
<https://doi.org/10.15366/RIEE2019.12.1.004>.
- Medina, J. L., Bardallo, M. D. y Zabalequi, A. (2013). A dialogic learning in the training of nurses. *Creative education*, 4(4), 283-286. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.44042>.
- Mendoza, M. y Covarrubias, C.G. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-24.
- Mora, J. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Londres: Universidad de Londres.
- Navío, A., Ruiz, C. y Tejada, J. (2017). El contrato de aprendizaje como estrategia para la construcción y evaluación de las competencias profesionales del Pedagogo en la UAB. En M. González Sanmamed et al. *Recursos para un prácticum de calidad. XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y la Prácticas Externas*. (pp. 953-962). Santiago Compostela: Endavira.
- Pantoja, A., Cámara, A. y Molero, D. (2019). Perceived student satisfaction and professional relevance in the Practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 375-392. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9159>
- Prieto, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en educación*. Barcelona: Graó.
- Rivera, L.N. y Medina, J.L. (2017). El prácticum: eje formador de la práctica reflexiva en enfermería. *Hacia promocionar la salud*, 22(1), 70-83.
- Rodríguez, R. M. (2014). Modelo formativo en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoraciones de los estudiantes. *Aula Abierta*, 42(2), 106-113.  
<https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.03.002>
- Rodríguez-Fuentes, G. y Machado, I (2014). Implementación de la metodología del contrato de aprendizaje en la totalidad de una materia de fisioterapia: opinión de los alumnos. *Fundación Educación Médica*, 17(4), 213-219.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M.S. y Cubero-Ibáñez, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), 181-208. <https://doi.org/10.5944/educXXI.14457>

- Rosselló, M. R., Ferrer, M. y Pinya, C. (2018). ¿Qué competencias profesionales se movilizan con el Prácticum? Algunas certezas que manifiesta el alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 269-284. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9397>
- Ruay, R., Ceballos, X., Herrera, S., Rodríguez, F. y Hernández, P. (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Boletín Virtual*, 6-7, 62-82.
- Sáiz, M. C. y Román, J. M. (2011). Cuatro formas de evaluación en educación superior gestionadas desde la tutoría. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 145-161.
- Serrate, S., Casillas, S. y González, M. (2015). Percepción de los estudiantes del grado de pedagogía y educación social sobre la organización, la utilidad y formación del prácticum. *Enseñanza y Teaching*, 33(2), 171-190.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 17(3), 91-110.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1) 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XX1*, 15 (2), 17-40.
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-42.

## Breve Cv de los autores

### José Tejada Fernández

Doctor en Ciencias de la Educación por la UAB, es catedrático Didáctica y Organización Escolar, en el Departamento de Pedagogía Aplicada. Especialista en evaluación de programas, innovación formativa, formación para el trabajo y formación de profesionales de la formación, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria, tanto en licenciatura, doctorados, másteres y postgrados, nacionales e internacionales. Es director del Grupo CIFO (Colectivo de investigación en Formación Ocupacional), grupo de investigación universitaria consolidado y acreditado por el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (Generalitat de Catalunya), desde el 2005 y cuenta con renovación de acreditación para el periodo 2017-2019 (SGR 357). ORCID ID: 0000-0001-9044-8826. Email: jose.tejada@uab.cat

### Antonio Navío Gámez

Doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Barcelona, es profesor Agregado del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Especialista en formación de profesionales de la formación y en competencias profesionales, en formación para el trabajo y en formación para la docencia universitaria. Ejerce su actividad docente e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, siendo coordinador de los estudios de Pedagogía. Es miembro del grupo de investigación CIFO (Colectivo de Investigación en Formación Ocupacional), grupo consolidado y acreditado por el

Departamento de Universitats, Recerca i Societat de la Informació de la Generalitat de Catalunya (SGR 357). ORCID ID: 0000-0002-1638-9167. Email: antoni.navio@uab.cat



## Formación Dual en Grados de Maestro: Feedback Interactivo en la Evaluación por Competencias

### Dual Training in Teacher's Degrees: Interactive Feedback in the Competences Assessment

M. Inés Gabari Gambarte \*  
Jaione Apalategi Begiristain

Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, España

La evaluación por competencias en el espacio de educación superior que introdujo el llamado proceso de Bolonia sigue siendo un reto al se enfrenta la institución universitaria desde hace dos décadas. La propuesta de buenas prácticas en la Formación inicial de los Grados de Maestro, recogida en este artículo, se plantea el objetivo de implementar un proceso formativo dual universidad-colegios de Educación Primaria como escenario para el desarrollo y evaluación de las competencias específicas de la asignatura Procesos y Contextos Educativos/Hezkuntza Prozesuak eta Testuinguruak ofertada en segundo curso del Plan de Estudios en diversas lenguas (castellano y euskera -lenguas oficiales- e inglés) en la Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa. Se opta por un diseño de alternancia exterior asociativa que se ha ido consolidando en los últimos seis cursos y en el que han participado 400 estudiantes universitarios. Los resultados describen la secuencia lógica de las etapas, medios, técnicas e instrumentos de evaluación, así como la participación de los diferentes agentes implicados en la autorregulación de los aprendizajes competenciales, para que se trate de una evaluación auténtica, participativa y compartida. Las conclusiones apuntan a la importancia de crear espacios de alternancia que conecten los aprendizajes universitarios con la práctica contextualizada, para que respondan a las demandas sociales y que, a su vez, conlleven la debida acreditación de los niveles de competencia adquiridos.

**Palabras clave:** Formación dual; Buenas prácticas; Evaluación competencias; Educación superior; Evaluación auténtica; Feedback.

The evaluation by competences in the space of higher education that introduced the so-called Bologna process continues to be a challenge faced by the university institution for two decades. The proposal of good practices in the Initial Training of the Degrees of Master, collected in this article, aims to implement a dual university-primary school training process as a scenario for the development and evaluation of the specific competences of the subject Processes and Educational Contexts/Hezkuntza Prozesuak eta Testuinguruak offered in the second school year of the curriculum in various languages (Spanish and Basque -official languages- and English) at the Public University of Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa. We opt for an associative exterior design that has been consolidated in the last six years and in which 400 university students have participated. The results describe the logical sequence of the stages, means, techniques and evaluation instruments, as well as the participation of the different agents involved in the self-regulation of competency learning, so that it is an authentic, participatory and shared evaluation. The conclusions point to the importance of creating spaces of alternation that connect university learning with contextualized practice, so that they respond to social demands and that, in turn, entail the proper accreditation of the levels of competence acquired.

**Keywords:** Dual training; Good practice; Evaluation of competences; Higher education; Authentic evaluation; Feedback.

---

\*Contacto: [igabari@unavarra.es](mailto:igabari@unavarra.es)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 10 de mayo de 2019

1ª Evaluación: 29 de julio de 2019

2ª Evaluación: 17 de septiembre de 2019

Aceptado: 22 de septiembre de 2019

## 1. Introducción

La sociedad actual es cada vez más móvil y digital y su complejidad es tremendamente mutante. Al respecto, es oportuno referir la aportación que desde la sociología nos ha dejado como valioso legado Zygmunt Bauman, con su célebre concepto de “sociedad líquida” acuñada en 1998 (Bauman, 2015). Con ella definió a la sociedad contemporánea como un mundo que se encuentra en constante movimiento, inestable y atomizado, dónde los individuos están sometidos a una competición frenética y, sin embargo, son los únicos responsables de su existencia. Para este pensador neoliberal, la era consumista de “todo es desechable” prepara para aceptar lo inaceptable y para desolidarizarse de toda clase de vidas ruinosas.

Recientemente, Lemonnier (2019) se ha referido a un manuscrito que el autor, desaparecido en 2017, realizó bajo el título de *Retrotopia*, nombre con el que se ha editado un libro póstumamente. En esta obra Bauman invita a los individuos a superar todos los miedos que operan en la sociedad contemporánea para así poder crear, urgentemente, nuevas utopías.

Públicamente se observa un acuerdo mayoritario en torno a la idea de que, para poder vivir activamente en la sociedad actual, se requieren personas cualificadas y competentes creativamente, críticas, resueltas y determinativas, al tiempo que se cuestiona cómo afrontar y conseguir este reto si no somos capaces de crear y adaptar modos flexibles de aprendizaje, formación y educación (Consejo Comisión de Europa, 2018).

En relación con lo anterior, el documento de reflexión sobre la dimensión social de Europa (Comisión-Europea, 2017) señala que existe unanimidad sobre la idea de que las circunstancias que más influirán en el futuro de nuestras sociedades y economías son la educación y las competencias. De modo generalizado se admite que en Europa existen algunos de los sistemas educativos más avanzados e innovadores del mundo. Sin embargo, resulta desalentador el dato de que alrededor de un cuarto de su población adulta, por ejemplo, tenga un nivel insuficiente de lectura y escritura, y que casi la mitad carezca de competencias digitales suficientes. Lo que es aún peor, es que se constata un desempeño cada vez más deficitario entre los jóvenes en materia de competencias básicas.

Igualmente, se constata que la marcha de la digitalización afecta holísticamente en nuestras vidas y, por ende, en la evolución económica, dónde se desplazarán algunos de los empleos actuales por otros aún desconocidos que requerirán de nuevas competencias para su ejercicio. No es fácil predecir todos los efectos de la automatización y de la inteligencia artificial en el nicho laboral futuro, pero es evidente que, para intentar superarlo, entre otros, es imprescindible adaptar los sistemas educativos.

## 2. Revisión de la literatura

Estudios recientes señalan que de aquí a mediados del siglo XXI, la mitad de las actividades profesionales actuales podrían estar automatizadas y ello planteará nuevos retos a la educación, formación, competencias y aprendizaje en el ciclo vital, gestión de los recursos humanos y capacidad para gestionar transiciones profesionales complejas a lo largo de la vida de una persona (Espinoza Freire, Tinoco Izquierdo y Sánchez Barreto, 2017). “Lo cierto es que los trabajadores de todas las edades se verán obligados cada vez con mayor frecuencia a adaptar sus competencias al cambio tecnológico y a actualizarlas

continuamente” (Comisión-Europea, 2017, p. 18), y ello supone, incuestionablemente, la implicación directa de las instituciones educativas en general, y las de educación superior en particular, las cuales deberán preparar a sus estudiantes hacia este escenario de futuro (ver Figura 1).

**Retos para la vida laboral de mañana**

Hasta ahora	Tendencias futuras
 Innovación incremental	Innovación disruptiva 
 Los humanos operan las máquinas	Los humanos supervisan las máquinas 
 Contratos de larga duración y empleo basado en salarios	Contratos flexibles y nuevas formas de empleo 
 Carreras lineales basadas en la educación previa	Carreras dinámicas con reciclaje regular y aprendizaje a lo largo de la vida 
 Competencias especializadas	Competencias interdisciplinarias y capacidades creativas 
 Trabajo en el lugar de trabajo y separación entre la vida privada y la laboral	Trabajo en cualquier momento, en cualquier lugar y conciliación entre la vida privada y laboral 

Figura 1. Retos para la vida laboral de mañana

Fuente: Comisión Europea (2017, p. 18).

En lo que implica al ámbito de la educación superior, este reto supone desarrollar una formación inicial de calidad y la evaluación por competencias es la apuesta ganadora de esta partida. Y es que la evaluación, juega un rol fundamental en la estructuración de los procesos de aprendizaje y de formación, validando “buenas prácticas” en torno a nuevas formas de enseñanza (Consejo Comisión Europea, 2018). Son cada vez más, las instancias internacionales de educación superior que diseñan y desarrollan tanto sus Grados como sus Postgrados, apoyados en dispositivos duales o en alternancia (Beraza y Azkue, 2018)

Dentro de la temática de Evaluación por competencias en el ámbito de la Educación Superior, coincidimos con Cano (2015, p. 81) cuando afirma que:

*La evaluación de los aprendizajes ha de entenderse como un proceso en el que se recoge información acerca de la evolución y de las ejecuciones de los estudiantes y se valora a la luz de unos criterios conocidos y relevantes para poder tomar decisiones.*

De igual manera, estamos de acuerdo con esta autora, cuando a partir de la revisión de la literatura que realiza sobre las características del proceso de evaluación, afirma que una buena práctica evaluativa es buena, sólo, cuando es congruente con los objetivos, contenidos y metodología, cuando es diversa, cuando implica a diferentes agentes y cuando permite la autorregulación de los aprendizajes (Cano, 2011).

Pascual-Arias, López-Pastor y Hamodi-Galán (2019) recogen las propuestas de numerosos autores que coinciden en afirmar que la evaluación formativa es el proceso de evaluación que tiene como finalidad la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que se produzca esta mejora, la evaluación formativa debe abarcar tres dimensiones: a) el aprendizaje del alumnado, b) el proceso de enseñanza del docente y c) el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de la denominada evaluación continua dado que se va

produciendo a lo largo del proceso y permite rectificaciones y optimizaciones de manera simultánea al transcurso de la acción-reflexión.

Si al momento y a la finalidad de la evaluación le añadimos el agente que la lleva a cabo, es de obligada referencia incluir la evaluación compartida, entendida como el proceso de valoración que incluye al propio estudiante. En este punto es oportuno enlazar ambos conceptos de evaluación 'formativa' y 'compartida' con las nociones de Cano (2015, p. 169) referidas al *feedback* y al *feedforward* en el sentido de que para que la evaluación sea formativa, optimizante, es decir, para que se dé un verdadero *feedforward* es imprescindible que también sea compartida, tal y como afirma la autora.

Se aboga, pues, como indican Allal y López (2005), por un *feedback* co-construido, espiral, que cierre el círculo del aprendizaje con su aplicación en futuras tareas y que sea adaptable y contextualizado. Este *feedback* interactivo que ha de aplicarse a tareas futuras es el *feedforward*.

Una de las recientes publicaciones de Le Boterf (2018) en torno a cómo desarrollar e implementar competencias se dirige a los gestores de recursos humanos empresariales u organizativos. Sus aportaciones pueden hacerse extensibles al ámbito de la gestión de la enseñanza superior, ya que una de sus misiones es preparar a los estudiantes para que actúen como profesionales competentes. Así, nos parece pertinente la aclaración de partida que realiza en el primer capítulo del libro, en torno a los conceptos de "profesionalismo", entendido como el modo de ganarse la vida en cualquiera de sus cuatro niveles: debutante, profesional confirmado y experto, en contraposición al de "profesionalización" entendido como la acción de formar o formarse.

Además, frente al uso indiscriminado y escasamente unívoco del concepto de competencia, resulta valiosa su propuesta de definición dual: "*être compétente*" o "ser competente" como proceso de saber cómo actuar en una situación profesional mediante la movilización de una combinación adecuada de recursos internos (conocimiento, habilidades, aptitudes, emociones, ...) y recursos externos (recursos del medio ambiente) y, "*avoir de compétences*" o "tener competencias", como recurso personal o combinación de recursos personales necesarios para actuar en una situación laboral. De cualquier modo, el eje en torno al cual se genera el desarrollo competencial es la capacidad reflexiva. Esta reflexividad es la que pone al profesional en el corazón de su propio desarrollo profesional y de la implementación de su profesionalismo como responsabilidad compartida que es.

La definición dual de competencia de Le Boterf pone el acento en que la sociedad que acoge a los titulados de las instituciones de la enseñanza superior debe formarlos poniendo a los estudiantes en el centro de su aprendizaje y de su evaluación competencial, evidentemente, en asociación con el profesorado. Todo ello directamente relacionado con las nociones de evaluación formativa y compartida así como con la de *feedforward*, mencionadas en líneas precedentes.

Según Lemenu y Heinen (2015) en relación con la calidad de la formación inicial del profesorado, la evaluación de las prácticas de enseñanza, en particular las implementadas durante las prácticas en programas de trabajo y estudio, revela importantes desafíos. Esta evaluación, para ser formativa, requiere una evidencia y un rigor tan sólidos como la evaluación de certificación que valida el acceso a la profesión docente. Indudablemente este proceso evaluador pasa por el logro de un consenso intersubjetivo entre los agentes

implicados, lo que vuelve a enlazar con la visión de *feedforward* en la evaluación por competencias.

A modo de cierre de este apartado y en coincidencia con las ideas expuestas, consideramos oportuno referir la aportación de Loisy (2016) de la Universidad de Lyon, investigadora en desarrollo profesional y construcción de la función docente, realizada a través del Canat-U de C.R.A.I.E.S<sup>1</sup> donde defiende que: la noción de evaluación de competencias sólo puede efectuarse en una situación de evaluación que permita movilizar efectivamente las competencias, preferentemente desde un enfoque dinámico e interactivo. Además, existe una necesidad de alineación entre competencias denominadas objetivos de aprendizaje, las situaciones implementadas para desarrollar estas competencias y las situaciones de evaluación.

### 3. Método

El objetivo general es implementar un proceso formativo dual universidad-colegios de Educación Primaria (EP) que sirva como escenario para el desarrollo y evaluación de las competencias específicas de la asignatura *Procesos y Contextos Educativos/Hezkuntza Prozesuak eta Testuinguruak* ofertada en diversas lenguas vehiculares en el segundo curso (semestre otoño) del Plan de Estudios del Grado de Maestro EP en la Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa (cuadro 1).

Los objetivos específicos son: 1) diseñar medios, técnicas e instrumentos de recogida de evaluación continua y formativa, 2) articular procesos de *feedback* y *feedforward* (Cano, 2015) de reflexión, participación y mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje y 3) optimizar la relación teórico-práctica de los saberes profesionales docentes en alternancia aula universitaria-contexto real de aula escolar.

#### 3.1. Diseño

La formación dual o en alternancia es entendida por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedecop) como la educación o aprendizaje que alterna períodos en una institución educativa o en un taller de aprendizaje con el lugar de trabajo (Beraza y Azkue, 2018, p. 55). En concreto se plantea un diseño en alternancia asociativa externa Universidad-Colegio en la etapa de Educación Primaria. Esta dualidad se diferencia de otros tipos en que, según Bourgeon (1979) supone la “Asociación entre formación profesional y formación general en la que se da una adición entre estudios y actividades” (citado por Tejada, 2012, p.30), lo que recogemos de manera más detallada en otra publicación sobre el tema (Apalategi y Gabari, 2018, p. 328) y que se sintetiza a continuación (ver cuadro 2).

---

<sup>1</sup> Conception de Ressources pour l'Approche-programme: Innovation dans l'Enseignements Supérieur) el 8 de marzo de 2016, [https://www.canalu.tv/video/ecole\\_normale\\_superieure\\_de\\_lyon/approche\\_programme\\_approche\\_par\\_competences\\_et\\_d\\_autres\\_notions\\_associees.20844](https://www.canalu.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/approche_programme_approche_par_competences_et_d_autres_notions_associees.20844)

Cuadro 1. Competencias Específicas: *Procesos y Contextos Educativos/Hezkuntza Prozesuak eta Testuinguruak*

1.	Conocer los objetivos, los contenidos curriculares, el significado de las áreas y la organización, la metodología y los criterios de evaluación de la Educación Primaria	9.	Adquirir hábitos y destrezas de aprendizaje autónomo y cooperativo para favorecer la implicación activa del alumnado en su desarrollo social y personal.
2.	Diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a criterios interdisciplinarios y disciplinarios con otros profesionales	10.	Reflexionar en relación a las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, y referirlas al funcionamiento de los procesos psicológicos básicos, a los modelos pedagógicos y a los criterios disciplinares de la etapa.
4.	Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, multiculturales y plurilingües. Atender las necesidades singulares del alumnado, la igualdad de género, la equidad, el respeto y los derechos humanos.	11.	Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación.
5.	Profundizar en los contextos de aprendizaje y de convivencia escolar, la aceptación de normas, la constancia, la disciplina personal y el respeto a los demás.	12.	Organizar de forma activa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de la Educación Primaria desde una perspectiva de desarrollo de competencias. Conocer modelos de mejora de la calidad
6.	Conocer la organización de los centros de educación primaria y su funcionamiento en colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.	13.	Desempeñar las funciones de tutoría, de orientación y de resolución de conflictos con el alumnado y sus familias. Saber observar y validar el trabajo bien hecho.
7.	Fomentar la cooperación, la motivación y el deseo de aprender, y participar activamente en los proyectos de centro.	14.	Contextualizar la acción docente ante los cambios políticos, sociales, y pedagógicos, fomentar la educación democrática y el desarrollo de una ciudadanía activa para la consecución de un futuro sostenible.
8.	Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones implicadas en la educación.		

Fuente: Elaboración propia.

El alumnado universitario acude con una periodicidad de una/dos sesiones semanales de dos horas/sesión a un aula de un colegio teniendo la oportunidad de:

1. Desempeñar el rol de docencia compartida
2. Articular el aprendizaje y diseño de actividades didácticas con metodologías activas (en el aula universitaria) y el desarrollo de las propuestas en el contexto real de enseñanza-aprendizaje
3. Reflexionar sobre todo el proceso, recibir retroalimentación y mejorar sus aprendizajes en la praxis.

Cuadro 2. Tipologías de alternancia

	GIROD (1974)	MALGLAIVE (1979)	BOURGEON (1979)
<i>Interna</i>	Acercamiento del mundo intelectual (educativo) a adultos o jóvenes que tienen experiencia de trabajo	<i>Falsa</i> Durante la formación Espacios libres sin relación entre formación académico y actividades prácticas	<i>Yuxtapositiva</i> Periodos intercalados de actividades de estudio y trabajo sin relación aparente. Disyunción institucional y didáctica
<i>Externa</i>	Fijación de periodos de trabajo durante los estudios	<i>Aproximada</i> Organización didáctica que une de manera coherente tiempos y espacios de formación. Observación y análisis de la realidad, sin intervención	<i>Asociativa</i> Asociación entre formación profesional y formación general. Adición de estudios y actividades profesionales sin transversalidad.
		<i>Real</i> Formación teórica y práctica global. El alumnado construye y pone en práctica su propio proyecto pedagógico y lo analiza reflexivamente. Gran implicación de las instituciones	<i>Copulativa</i> Compenetración efectiva entre los medios de vida socioprofesional y escolar en una unidad de tiempo formativa.

Fuente: Adaptado de Tejada (2012).

### 3.2. Participantes

En el curso 2013-2014 el grupo de mañana del Grado de Maestro EP, que cursa los estudios en euskera como lengua vehicular, lleva a cabo una primera experiencia de formación dual asociativa para poder implementar los diseños didácticos elaborados en el aula universitaria en contextos reales de EP y, consecuentemente, poder evaluar el aprendizaje competencial del alumnado universitario en relación con la asignatura (Competencias específicas).

A partir de esta experiencia, se va consolidando la propuesta y se hace extensiva a otros grupos de alumnos y alumnas, de los turnos de tarde y a aquellos que cursan los estudios en otras lenguas vehiculares como castellano e inglés.

Las formas de participación van formulándose en un abanico variado, en función de criterios como:

- 1) Momento inicial: la selección previa, por parte de la docente de la universidad, en función de la calidad de las propuestas didácticas con metodologías activas diseñadas en el aula universitaria
- 2) Posteriormente: las necesidades expresadas por los centros que demandan el diseño de propuestas didácticas para sus aulas incluyendo determinadas metodologías en relación con el aprendizaje cooperativo

La relación de los colegios que solicitan participar se va incrementando cada curso, de modo que hasta el momento han participado:

- por parte de la universidad:
  - un número total de 400 estudiantes
  - un equipo de ocho docentes universitarios
- por parte de los colegios Educación Infantil-Educación Primaria:
  - 11 centros con modelos lingüísticos: D (enseñanza en euskera), G (enseñanza en castellano), A (enseñanza en castellano con asignatura euskera), PAI (Programa de Aprendizaje en Inglés) y British (enseñanza en inglés) <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/idiomas-plurilinguismo>
  - 50 maestros y maestras

El alumnado universitario se incorpora a las actividades escolares durante horario lectivo, lo que supone un esfuerzo organizativo por parte del profesorado universitario que tiene que velar por articular los periodos de clase de la institución de educación superior con los de la diversidad de los colegios. Se formaliza por escrito *a priori* un compromiso que garantiza la posibilidad de asistencia presencial a las sesiones de todas de las asignaturas del Grado, de modo que no haya interferencia entre franjas horarias de clase en la UPNA/NUP y franja horaria de las dos sesiones semanales de participación en el aula escolar.

### **3.3. Instrumentos**

Para que la formación dual sea el contexto previsto de desarrollo de competencias profesionales y su evaluación, es preciso emplear numerosos instrumentos elaborados *ad hoc*, tanto a nivel de auto y coevaluación del alumnado como de heteroevaluación por parte los dos colectivos de docentes (universitarios y escolares) de los logros evidenciados por los estudiantes en formación, para intercambiar datos que se puedan analizar e interpretar de cara a la mejora (evaluación formativa), entre otros están:

- Los empleados con los/las profesionales de los centros escolares:
  - ✓ Entrevistas presenciales con Equipos Directivos y responsables de innovación
  - ✓ Correos electrónicos con los maestros y maestras en cuyas aulas interviene el alumnado universitario
  - ✓ Plataformas Drive interactivas para calendarizar sesiones y franjas horarias
  - ✓ Anecdotarios para recoger incidencias fortuitas
  - ✓ Informes para reflejar el nivel de la progresión de los aprendizajes
  - ✓ Certificados para acreditar la validez del aprendizaje
- Los empleados con el alumnado, tanto a nivel individual como de pequeño-grupo (p-g) de trabajo cooperativo:
  - ✓ Protocolos diversos: a) Compromiso de Confidencialidad, c) Certificado negativo de delitos sexuales, d) Abono de seguro escolar

- ✓ Escalas de estimación
- ✓ Fichas-registro de datos cuantitativos y cualitativos (narrativos)
- ✓ Rúbricas valorativas
- ✓ Producciones: parciales (tareas, actividades, etc.) y finales (trabajos, exposiciones, portafolios, etc.)
- ✓ Videgrabaciones
- ✓ Entrevistas de tutorización y seguimiento continuo de los estudiantes universitarios antes, durante y tras su participación en el contexto educativo dual.

### **3.4. Procedimiento**

Al inicio de curso, mes de septiembre, se lleva a cabo una reunión inicial entre profesorado universitario y equipos directivos y docentes de cada colegio que ha formulado la demanda y/o disponibilidad. Se crea una plataforma Google Drive compartida entre las dos instituciones para facilitar la elección de franjas horarias días de la semana y lengua en la que se desarrollan las sesiones escolares (castellano, euskera, inglés). Cada alumno/a se responsabiliza de la entrega de los protocolos requeridos para poder acceder al centro escolar. El alumnado se incorpora a las sesiones desde mitades de septiembre o inicios de octubre hasta finalizar el semestre. De forma paralela comienza el desarrollo del tiempo lectivo y las clases en la universidad, en las que se trabajará individualmente, en pequeño-grupo y en grupo-aula en los diseños didácticos y demás contenidos de la asignatura.

A lo largo del proceso se mantiene una comunicación fluida entre profesorado universitario y maestros/maestras escolares, en su mayoría de manera virtual (por correos electrónicos o red social). Durante el mes de diciembre se celebran de nuevo entrevistas presenciales de evaluación compartida y se solicita al alumnado la autoevaluación individual de su aprendizaje competencial, procediendo a la triangulación de la información. En el mes de enero se formalizan los informes y las acreditaciones y se hacen llegar al alumnado. En el mes de febrero se lleva a cabo la elaboración del informe conjunto de asignatura en todos los grupos en los que se imparte y se entrega por la responsable a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

## **4. Resultados**

La implementación de la experiencia ha requerido una flexibilidad y un proceso cíclico-reflexivo similar al seguido por las investigaciones transformativas de la investigación-acción (Colmenares y Piñero, 2008). La carencia de una formalización previa de estructura dual ha supuesto que los procesos de aprendizaje y las herramientas para evaluarlos hayan ido emergiendo conforme se iba dando la complejidad que requiere la articulación entre los aprendizajes y su contextualización en la realidad (Fernández y Bueno, 2016).

Para abordar el aprendizaje competencial, dejando a un lado el debate de si es o no posible enseñar competencias o si tan solo se pueden desarrollar (Zabala y Arnau, 2014), se han diseñado diversas situaciones de aprendizaje que respondieran a los criterios de enseñanza de las que el Plan de Estudios atribuye a la asignatura, haciendo más hincapié en las específicas (CE). En primer lugar el Criterio de Significatividad nos condujo a la necesidad de partir de los conocimientos previos del estudiante universitario y a la exigencia de

presentar los contenidos de forma funcional, tomando como referencia su propio nivel de desarrollo para provocarles un conflicto cognitivo que tuvieran que resolver con la actividad mental precisa, a la vez motivase una actitud favorable estimuladora de su autoestima, reforzadora de su autoconcepto y que sirviese como herramienta para aprender a aprender por sí solos/solas (Zabala y Arnau, 2008).

Decidimos introducir una actividad de sensibilización terminológico-conceptual mediante una Lectura Dialógica (en conjunto refleja un 25% de la calificación final sumativa) por cada uno de los ocho temas del Programa que supusiera: 1) una lectura individual autónoma fuera del aula universitaria, con elección de una cita justificada en función de los intereses, grados de acuerdo/desacuerdo, etc. y ya en el aula universitaria 2) un trabajo dialógico grupal en pequeños-grupos (p-g) cooperativos de cuatro componentes (20'), 3) un proceso de selección de la aportación más representativa del grupo, 4) la defensa oral de la toma de decisiones por parte de un componente que asume el rol de responsable (rotario cada semana no pudiendo desempeñarse en semanas contiguas) y 5) una auto y coevaluación del desarrollo del proceso (feedback) que cumplimenta y entrega al final de la sesión el/la responsable y que irá reflejándose en el porcentaje. La devolución de feedforward (Ion, Silva y Cano, 2013) por parte de la docente se realiza tanto durante la defensa oral de la cita grupal como por escrito en el propio registro que se devuelve comentado (ver figura 2).

LECTURAS DIALÓGICAS (SOBRE 2,5 PUNTOS/8 SESIONES)			
TÍTULO OBRA _____		FECHA _____	
NOMBRE Y FIRMA COMPONENTES GRUPO	COEVALUACION 0-CONTRIBUCION NULA 1-CONTRIBUCION MEDIA 2-CONTRIBUCION EXCELENTE	CITA SELECCIONADA POR COMPONENTE/PÁGINA	CITA SELECCIONADA POR EL P-G
1Resp			
2			
3			
4			
REFLEXIÓN Y DEFENSA FINAL (*):			
(*) CADA COMPONENTE ACTUARÁ COMO RESPONSABLE DE LA ENTREGA DE DOS LECTURAS DIALÓGICAS NO CONTIGUAS EN FECHA			
Nombre legible y firma del responsable de la lectura dialógica: _____			

Figura 2. Ficha registro Lectura Dialógica  
Fuente: Elaboración propia.

La reflexión sobre el Criterio del Carácter procedimental de la acción competente, nos llevó a formular un trabajo de p-g cooperativo sobre el estudio de metodologías activas que, posteriormente, tendrían que incorporar al diseño de propuestas didácticas en contexto real. La acción competente implica un saber hacer que precisa destrezas y habilidades encadenadas desde el punto de partida con actividades funcionales, pasando por modelos de acciones en las que se vislumbren todas las fases, en un proceso gradual, con diversidad de recursos de ayuda y con una praxis individualizada, por lo que en esta actividad los pasos a seguir serán: 1) consulta de diversas fuentes facilitadas por la docente

sobre la metodología elegida por el p-g, 2) labor de síntesis (siguiendo un guión), 3) exposición oral en p-g (30') y elaboración de un material de estudio para el grupo-aula y 4) diseño-desarrollo en el aula universitaria de una tarea de clase que incorpore la metodología.

La evaluación en este caso vuelve a darse a dos niveles. A través de una escala de estimación cada p-g valora los siete aspectos de la exposición requeridos en el Guión (ficha técnica de referencia bibliográfica, concepto/autores, características, aplicaciones a la enseñanza, ventajas e inconvenientes de su empleo), incluida la aplicación a una situación en el contexto real del aula universitaria (ejemplos), lo que supone una coevaluación entre iguales a nivel de feedback (ver figura 3).

 <b>PROCESOS Y CONTEXTOS EDUCATIVOS. FECHA __/__/201_/HORA: : h. PRESENTACIÓN METODOLOGÍAS ACTIVAS</b> Grupo Evaluador: _____									
Puntuado de 0 (calidad mínima)-1-3-4- a 5(calidad máxima) cada apartado, de manera consensuada entre los componentes del p-g. La calificación final será la suma de los apartados, no se deben emplear decimales. La calificación final máxima no podrá exceder los 35 puntos									
P-G EVALUADO	TEMA DEFENDIDO	Ficha técnica	Concepto Autores	Características	Aplicaciones a enseñanza	Ventajas Inconvenientes	Ejemplos	Varios: Ajuste a tiempo máximo 10' Lenguaje no verbal Participación componentes...	Suma Calificación final numérica
	APRENDIZAJE COOPERATIVO								
	PROYECTOS								
	CBL (CASOS)								
	PBL (PROBLEMAS)								
	TUTORIA ENTRE IGUALES +MODELADO METACOGNITIVO								
	ENSEÑANZA RECÍPROCA								
	RINCONES/ TALLERES								
	PUZZLE+ Estrategias simples								
	APRENDIZAJE SERVICIO (APS)+COMUNIDADES DE APRENDIZAJE								
	CLASE INVERTIDA- FLIPPED CLASSROOM								
	EVALUACIÓN AUTÉNTICA								
	GAMIFICACIÓN								
	ANTICOSO								
Observaciones que deseamos añadir: _____									
Firmas de los/las componentes del grupo evaluador: _____									

Figura 3. Escala de estimación Metodologías activas

Fuente: Elaboración propia.

Pero también existe la posibilidad de que cada p-g realice observaciones, reflexiones, sugerencias, justificaciones que permiten una evaluación formativa. Igualmente, la docente realiza un feedback tanto durante la exposición oral como con la corrección

del documento-síntesis de estudio, que cada p-g debe revisar y reformar antes de ser subido a la plataforma intranet MiAulario, de modo que esté disponible para todo el grupo aula de cara a trabajos posteriores de aplicación de las diversas metodologías y también para constituirse como materia de evaluación sumativa en prueba escrita final. Tras cada sesión, la docente publica además en la intranet una gráfica con las puntuaciones medias para que cada p-g pueda mejorar de cara a próximas exposiciones orales en los diversos aspectos evaluados o pedir tutoría para encontrar estrategias de optimización (ver Figura 4).

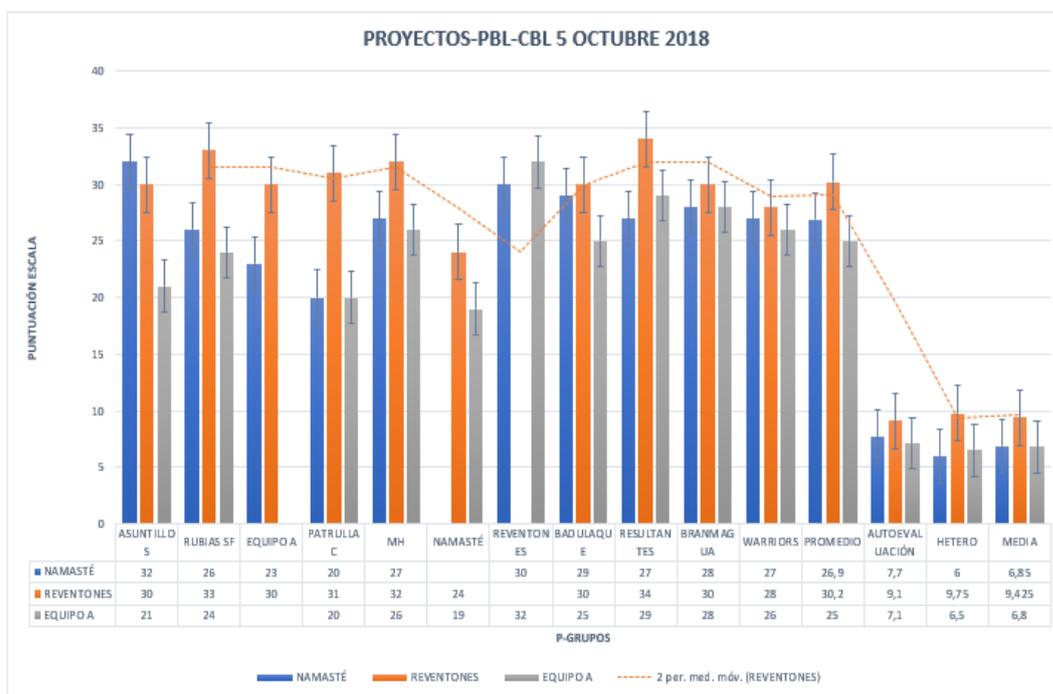


Figura 4. Ejemplo: Gráfica de valores medios Coevaluación y Heteroevaluación  
Fuente: Elaboración propia.

En tiempo simultáneo al desarrollo de las actividades en aula universitaria, los alumnos y alumnas ya se han incorporado a las aulas de los colegios, por lo que han hecho un primer diagnóstico de necesidades o han recibido solicitudes de maestros y maestras para que diseñen propuestas incluyendo alguna metodología activa. Uno de los objetivos que persigue esta formación dual es atender a las necesidades de los colegios para innovar sus métodos de enseñanza-aprendizaje de modo que puedan responder a la diversidad del alumnado y gestionar grupos con altas ratios por aula.

El Criterio de Complejidad de la acción competente supone saber interpretar las situaciones (analizarlas y sistematizar sus fases) y el criterio de estar compuesta por Factores de índole distinta conlleva articular los principios, las destrezas y las actitudes en un proceso continuo de reflexión del conjunto. Ambos nos hacen abordar el reto de poner al alumnado en situación de realizar un trabajo complejo de programación de unidades didácticas interdisciplinares o globalizadas incorporando metodologías activas, para implementarse en el contexto real de enseñanza-aprendizaje en un aula con escolares de EP. La primera ruptura de esquemas previos se produce en relación al modelo disciplinar de aprendizaje interiorizado por los/las universitarios dada la influencia de toda su historia escolar previa. Supone un gran esfuerzo y renuncia desprenderse de esta

concepción de la enseñanza, porque, aun siendo denostada, por la memorización excesiva y mecánica que conlleva, aporta seguridad a la hora de afrontar situaciones desconocidas.

A modo de macropráctica estructurada en microtarefas, cada p-g cooperativo realiza este trabajo pasando por fases de: 1) acercamiento a elementos prescriptivos del currículo oficial (competencias, objetivos de etapa, áreas de conocimiento con sus bloques de contenido, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, así como a los elementos transversales), 2) situación en el contexto organizativo, 3) elección de centros de interés temáticos, 4) selección de metodologías y adaptación a las características del aula, 5) elaboración de objetivos didácticos, 6) creación de herramientas de evaluación formativa, entre otros. Un proceso complejo de construcción en bucle que recibe las correcciones de la docente (feedforward de cada microtarea entregada), que se sintetiza en una videograbación y se defiende ante el grupo-aula siendo evaluada mediante rúbrica (ver cuadro 3).

Cuadro 3. Rúbrica de coevaluación: Defensa oral de U. Didácticas interdisciplinares

RÚBRICA EXPOSICIONES ORALES. DEFENSA UNIDADES DIDÁCTICAS. Procesos y contextos educativos P-G evaluador: _____ P-g evaluado: _____ Fecha: _____			
EXPOSICIÓN ORAL	CORRECTO (2p)	ACEPTABLE(1p)	INCORRECTO(0p)
Claridad	La exposición se ha hecho con claridad. Se entiende perfectamente todo lo explicado	La exposición ha sido bastante clara, aunque ha habido algún aspecto que no se ha entendido bien	No se ha entendido lo que se quería explicar o se han explicado muy mal
Orden	Se ha seguido un orden correcto: presentación, desarrollo y conclusiones	La explicación no ha sido del todo ordenada. Podría haber seguido un orden más lógico.	La explicación no ha seguido estructura lógica ninguna. Se nota que no estaba preparada.
Postura y Contacto visual	Establece contacto visual con la audiencia	Alguna vez establece contacto visual con la audiencia	No miran a la gente durante la presentación
Tiempo	La presentación se ha ajustado muy bien al tiempo preestablecido (10')	Se ha excedido o le falta algo de tiempo pero no en exceso (12'-8')	Ha terminado muy pronto o ha utilizado mucho más tiempo del previsto (no terminan o se exceden) (15'-7')
ELEMENTOS U.D.			
Título, nivel (curso), momento del curso, duración (nº de horas),	El título es motivador y original y la información presentada es clara y completa	El título es atractivo y la mayoría de datos son comunicados	El título es poco sugerente y faltan datos
Áreas, Competencias	La selección es proporcionada	La selección es algo excesiva o insuficiente	La selección es claramente excesiva o insuficiente
Objetivos didácticos/criterios de evaluación-índice de logro	Los objetivos están formulados con exactitud y tienen riqueza de criterios de evaluación	Los objetivos tienen alguna inexactitud y los criterios de evaluación son escasos	Los objetivos están formulados inadecuadamente y los criterios de evaluación son poco concretos
Síntesis de actividades, aplicación de metodología cooperativa	Las actividades son originales, con riqueza y variedad de recursos, favorecen frecuentemente la creatividad y la participación del alumnado	Las actividades están bien diseñadas, emplean recursos habituales, permiten la creatividad y ocasionalmente la participación del alumnado	Las actividades son poco originales, los recursos escasos y sin variedad, no fomentan la creatividad y no favorecen la participación del alumnado
Evaluación del aprendizaje y de la enseñanza	Los instrumentos, momentos y agentes de evaluación, coevaluación y heteroevaluación quedan explicitados claramente	Los instrumentos, momentos y agentes de evaluación, coevaluación y heteroevaluación son referidos con algún grado de claridad	Los instrumentos, momentos y agentes de evaluación, coevaluación y heteroevaluación se refieren de manera confusa
Valoración final	Las referencias son reflexivas y constructivas	Las referencias son en parte reflexivas	Las ideas son negativas y escasamente reflexivas
PUNTUACIÓN			
Nombres y firmas p-g observante:			

Fuente: Elaboración propia.

La implementación de la propuesta didáctica interdisciplinar con metodologías activas es valorada, por una parte por los maestros y maestras del aula escolar quiénes van a llevar a cabo la evaluación de todo el proceso de formación dual vivido desde los colgios. El reflejo del grado de consecución de aprendizaje se lleva a cabo a nivel cualitativo en un documento acreditativo que cada estudiante puede adjuntar a su Curriculum Vitae. Cada alumno y alumna cumplimenta su autoevaluación en una Escala de Valoración de Competencias en tres niveles y que se adjunta en el reverso del Informe (ver cuadro 6 y cuadro 7 en Anexo I).

Además de realizar una prueba objetiva clásica, con formato de test, que contribuye a la valoración de las dimensiones más conceptuales de la asignatura, cada alumno y alumna, de manera individual auto y coevalúa el funcionamiento como grupo cooperativo y lo envía por email (ver cuadro 4).

Cuadro 4. Ficha individual de auto y coevaluación del funcionamiento p-g.

COMPONENTES DEL P-G COOPERATIVO	VALORACIÓN CUALITATIVA	VALORACIÓN CUANTITATIVA (DE 0-10)
YO NOMBRE Y APELLIDOS  Nombre p-g:	-Implicación -Aportaciones/iniciativas -Responsabilidad/compromiso -Actitudes de compañerismo -Puntualidad -Originalidad -Otros...	p.ej. 7 Una cifra única global que tenga en cuenta los diferentes aspectos
Alumno/Alumna 1 NOMBRE Y APELLIDOS  (aumenta una casilla para cada componente del p-g) ...	-Implicación -Aportaciones/iniciativas -Responsabilidad/compromiso -Actitudes de compañerismo -Puntualidad -Originalidad -Otros...	
Deseo añadir....		

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro contiguo se recogen, de manera sintética, tanto las actividades formativas realizadas en los contextos de aula universitaria y aula escolar, de manera simultánea, como los momentos de participación de los diversos agentes en la auto, co y heteroevaluación, de modo que van teniendo lugar los procesos de *Feedback* y de *Feedforward* en un continuum que permite el desarrollo y evaluación auténtica de las competencias de la asignatura (ver cuadro 5).

Cuadro 5. Relación entre actividades formativas y medios/técnicas/instrumentos de evaluación

Actividad		FORMACIÓN DUAL		
		AULA UNIVERSITARIA		COLEGIOS
LECTURA DIALÓGICA Nivel Conceptual	Individual	Pequeño-grupo	Grupo-aula	
	Lectura Selección cita	Componentes: -Puestacomún -Consenso Responsable: -Defensa	Puesta común Debate	
		Ficha registro cuantitativo/cualitativo: Auto-Coevaluación <i>Feedback</i> Heteroevaluación <i>Feedforward</i>		
ESTUDIO MÉTODOS ACTIVOS N.Concep.+Procedimental	Individual	Pequeño-grupo	Grupo-aula	Pequeño-grupo
	Análisis de fuentes Presentación	Presentación oral Elaboración práctica de aula	Implementación práctica de aula	Diseño actividades de enseñanza-aprendizaje para contexto real de aula escolar
		Escala de estimación cuantitativa: Coevaluación inter P-grupo <i>Feedback</i> Heteroevaluación docente-P-grupo <i>Feedforward</i>		Análisis de producciones: Heteroevaluación docente a P-grupo <i>Feedforward</i>
MACROPRÁCTICA Nivel Conceptual+ Procedimental+Actitudinal	Individual	Pequeño-grupo	Grupo-aula	Individual+P-grupo
	Desempeño de roles grupales (realización de encargos y tareas)	Microtarear: Elaboración y entrega	Entrega Producción escrita/pdf (Trabajo) Defensa vídeo (7')	Implementación de propuesta didáctica cooperativa en contexto real de aula escolar
		Rúbrica coevaluación, análisis P-grupo de defensa vídeo <i>Feedback</i>	Informe escrito del trabajo definitivo	Escala de autoevaluación de competencias de la asignatura <i>Feedforward</i> Registro narrativo de autoevaluación <i>Feedforward</i> Informe escrito Heteroevaluación individual de docentes colegios <i>Feedforward</i>
		Análisis de producciones: trabajos parciales Heteroevaluación continua docente a P-grupo <i>Feedforward</i>	Heteroevaluación final/sumativa docente a P-grupo <i>Feedforward</i>	
EXAMEN N.Concep	Individual/Grupo-Aula			
	Prueba escrita objetiva tipo test cumplimentación <i>on-line</i> en Aula universitaria desde intranet MiAulario Corrección automatizada Heteroevaluación <i>Feedback</i>			
TUTORÍAS N.Con+Pr+Act	Individual	Pequeño-grupo		EVALUACIÓN COMPARTIDA DE TODO EL PROCESO FORMATIVO
	A demanda del alumnado Presenciales: horario institucional (6 h/semana) Entrevista individual/grupal <i>Feedforward</i>			
		Virtuales: correo electrónico, intranet de la asignatura Comunicación escrita individual/grupal <i>Feedforward</i>		

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

La formación dual en enseñanza superior, en la universidad, es entendida como la formación combinada de dos sistemas: el universitario y el laboral, que en el caso de los Grado de Maestro es el escolar. Sin embargo, no es posible hablar de un único modelo de formación dual, dado que precisa tener en cuenta numerosas y diversas configuraciones en virtud de los enfoques pedagógicos, las líneas didácticas, los contextos organizativos, así como las actividades que se prevé desarrollar en los ámbitos laboral y académico, “considerando las experiencias por separado y en su intersección” (Coiduras, Correa, Boudjaoui y Curto, 2017, p. 85). Por esta razón, la configuración de la propuesta de formación en alternancia que ha emergido en nuestro entorno determinado puede servir como modelo dinámico para otras iniciativas, pero cada una de ellas tendrá que ajustarse a los elementos en intersección mencionados.

La formación dual referida en este trabajo es de tipo exterior asociativa dado que se articula en una sucesión de momentos que se planean como actividades complementarias. Se trata de un diseño universitario, de tipo *aplicacionista* sobre las metodologías activas que promueven aprendizaje cooperativo, trazando un camino de lógica de la teoría a la práctica. Se reconoce el papel del contexto escolar y de los maestros y maestras, dando cabida a la posibilidad formativa de la interacción entre universidad y colegios de enseñanza primaria. Por esta razón se da una minimización del *protagonismo universitario* en algunas cuestiones de la praxis, como cuando se implementan en el contexto del aula las actividades interdisciplinarias (Bourgeon, 1979; Geay, 1998). Se dan momentos para que el alumnado universitario recupere y utilice lo experimentado en los centros escolares de cara al análisis de lo experimentado a la luz de las concepciones teóricas estudiadas en el aula universitaria. En las aulas de los colegios se da una lógica profesional-docente, entendiendo que la acción formativa es consecuencia de la propia praxis didáctica. La articulación de los escenarios universitario-escolar asegura la formación integral mediante la planificación, la tutorización y el acompañamiento de los y las estudiantes del Grado de Maestro. La práctica es analizada desde los enfoques teóricos y desde éstos se interpreta su efecto.

El escenario de la formación en alternancia se presenta cómo idóneo para la evaluación de competencias ya que implica una acción coordinada partiendo de una secuenciación razonable de tales competencias en niveles de complejidad progresiva y permite al profesorado universitario exigir variadas evidencias de aprendizaje a su alumnado, de modo que éste exhiba sus conocimientos así como las competencias relevantes del perfil profesional en el que se está formando (Cano, 2011). En nuestro caso, la implementación de las actividades de aprendizaje cooperativo en el aula escolar implica las 14 competencias específicas de la asignatura que enmarca la formación dual, destacando la “2. Diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a criterios interdisciplinarios y disciplinares con otros profesionales” (cuadro 1), que con frecuencia es una de las mejor valoradas en el ejercicio reflexivo de autoevaluación de competencias que realiza el estudiante universitario.

La articulación de los procesos de *feedback-feedforward* está presente a lo largo de todo el proceso, ya que si bien el objetivo formativo, en su dimensión profunda, precisa de una actitud mantenida de reflexión sobre el aprendizaje y de una reubicación en puntos de continua mejora (Cano, 2015), es cierto que tiene que construirse en un medio (el universitario), en el que las inercias hacia la obtención de juicios externos sobre el ‘bien’ o

‘mal’ de la acción es requerida e incluso añorada por los estudiantes, en aras de obtener una pretendida seguridad derivada del planteamiento más academicista, y dominante todavía, en el escenario de la educación superior e incluso en las etapas educativas que le preceden, tal y como apunta Robinson (2015). El camino de transición de una vivencia de la evaluación ceñida al *feedback* de aprobación y acreditación, requiere del diseño de herramientas de recogida de información (fichas de autorregistro, escalas estimativas, rúbricas de coevaluación) pero no se ceñe a la disponibilidad de tales soportes. El verdadero cambio deviene de la transformación de actitudes que paulatinamente van teniendo los sujetos implicados, alumnado y profesorado, y que se va evidenciando en una progresiva implicación, un empleo más riguroso de la recolección de datos y una satisfacción inherente a la experiencia de mejora, afectando tanto a las dimensiones conceptuales como aquellas más afectivas de una acción competente (Zabala y Arnau, 2008)

A modo de conclusión, tomamos como referencia las palabras de Murillo, Martínez-Garrido y Belavi (2017, p. 30) cuando afirman que “Investigamos en Educación para cambiar una realidad que nos rodea y que nos duele, investigamos para que se tomen mejores decisiones en la política educativa, en el centro docente o en el aula (...) para construir una mejor sociedad”, este es el planteamiento de nuestra propuesta de indagación en formación dual, seguir integrando en la formación inicial de los futuros y futuras docentes el necesario cuestionamiento sobre los saberes que les demanda la realidad educativa en la que tendrán que incidir como profesionales. La enumeración de competencias Generales, Transversales y Específicas de los planes de estudios de los Grados universitarios tienden a convertirse en ‘trofeos’ que se alcanzan al final y se rubrican con las defensas de los TFG. Nada más lejos de la realidad, el camino de ‘ser competente’ empieza en el aquí y ahora, articulando conocimientos, aplicando principios, tomando decisiones que implican riesgos, etc., por todo ello precisa de escenarios auténticos en los que el desempeño se pueda valorar y optimizar mediante la continua y compartida reflexión para la mejora.

En este sentido, las propuestas que nos planteamos, en aras a seguir dando continuidad a este tipo de formación dual, se orientan en primer lugar, a la construcción de una cultura institucional de verdadera colaboración entre la universidad, los colegios y la administración educativa; en segundo lugar a definir y depurar los procedimientos de evaluación en la dimensión competencial de los saberes; en tercer lugar, en crear redes de profesorado de los distintos niveles formativos, que sirva para retroalimentar tanto las buenas prácticas como la reflexión profunda sobre los perfiles profesionales necesarios, no sólo para dar respuesta a las demandas sociales sino para anticiparlas y ser motores de innovación.

## Referencias

- Apalategi, J. y Gabari, M. I. (2018). Relación de dualidad entre la realidad profesional docente y el aula universitaria: implicaciones en la autonomía universitaria. En I. del Arco y P. Silva (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en la organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 35-340). Madrid: Wolters Kluwer
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Beraza, J. M. y Azkue, I. (2018). Diseño de un itinerario de formación dual: universidad-empresa en GADE. *Journal of Management and Business Education*, 1(1), 53-68.

- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. París: UNMFREO.
- Cano, E. (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Coiduras, J. L., Correa, E., Boudjaoui, M. y Curto, A. (2017). Formación dual en el Grado de Educación: Claves organizativas y pedagógicas. *Revista Qurrriculum*, 30, 81–102.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Año*, 14(27), 96–114.
- Comisión-Europea. (2017). *Documento de reflexión sobre la dimensión social de europa*. Bruselas: Oficina de Publicaciones.
- Consejo Comisión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Espinoza Freire, E., Tinoco Izquierdo, W. E. y Sánchez Barreto, X. del R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Olimpia: Publicación Científica de La Facultad de Cultura Física de La Universidad de Granma*, 14(43), 39–53.
- Fernández, J. T. y Bueno, C. R. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educacion XXI*, 19(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. París: L'Harmattan.
- Ion, G., Silva, P. y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 17(2), 283–301.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence: Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. París: Eyrolles.
- Lemenu, D., y Heinen, E. (2015). *Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants?*. Louvain-la-Neuve: de Boeck.
- Lemonnier, M. (2019). Le testamento de Zygmunt Bauman. *L'OBS*, 2837, 72–73.
- Loisy, C. (2016). *Desarrollo profesional y construcción de la función docente*. Lyon: Universidad de Lyon.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (3), 5–34. <http://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. y Hamodi-Galán, C. (2019). Proyecto de innovación docente : La evaluación formativa y compartida en educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29–45.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Tejada F, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia. *Educacion XXI*, 15(2), 17–40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). La enseñanza de las competencias. *Innovación Educativa*, 161, 40–46.

Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graò.

## Anexo I

Cuadro 6. Informe de tutora escolar



**LOGO CPEIP**

**ACUERDO DE COLABORACIÓN FORMATIVA DUAL ENTRE**

**PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
(DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN)

**Y**

**PROFESORADO DEL CPEIP \_\_\_\_\_ (PAMPLONA/IRUÑA)**

El CPEIP \_\_\_\_\_, ha ofrecido al alumnado de la UPNA la oportunidad de realizar una formación dual en propuestas didácticas de Metodologías Activas de Rincones en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, durante el curso escolar \_\_\_\_\_.

El profesorado de la UPNA, de los Grados de Maestro EI y EP, en el contexto de la asignatura \_\_\_\_\_, que se imparte en el \_\_\_\_\_ curso (\_\_\_\_\_ semestre), ha considerado esta oferta como una oportunidad desarrollar las competencias propias de los aprendizajes que, desde el prisma de Metodologías Activas, se aborda tanto en el tema: *Modelos educativos, componentes didácticos, funciones docentes, diseño y desarrollo curricular (Programación Didáctica)*, \_\_\_\_\_ entre otras.

Se ha garantizado: 1) que no se dieran colisiones con el horario de clases presenciales de ninguna de las asignaturas universitarias de segundo curso, 2) que todo el alumnado que ha deseado participar tuviera un compromiso de confidencialidad y 3) que estuviera en posesión del certificado negativo de antecedentes sexuales (constancia comprobada en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales).

La experiencia ha supuesto un marco idóneo para la recogida de evidencias de aprendizajes del alumnado de la universidad en relación con los logros señalados en la Guía de la asignatura. Por lo que se,

**HACE CONSTAR QUE**

D./Dña (alumno/alumna) \_\_\_\_\_ ha asistido a n° \_\_\_\_\_ sesiones semanales de Talleres de \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_, durante los meses \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_ desempeñando funciones de: dinamización, guía del aprendizaje, coordinación... (a cumplimentar por docentes de colegios), con una valoración muy positiva/positiva/media/negativa/muy negativa.

En em envés se señalan aquellas competencias específicas de la asignatura que se han desarrollado con mayor nivel de logro, según la autoevaluación del colectivo de alumnos y alumnas participantes.

Lo que se firma en Pamplona, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_ para que surta los efectos donde sea preciso.

**Fdo.** \_\_\_\_\_ **Fdo.** \_\_\_\_\_

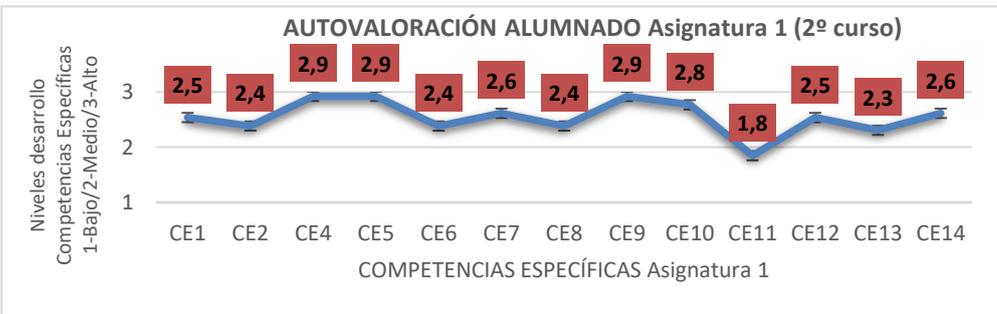
Prof. Responsable Procesos y Contextos Educativos Prof. Asignatura del Grado de Maestro

**Fdo.** \_\_\_\_\_

Prof. Responsable CPEIP \_\_\_\_\_

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 7. Escala autoevaluación competencias

 <b>GRADOS MAESTRO EI-EP. Asignatura</b> <b>Competencias específicas</b> <b>NIVELES DE LOGRO (1Bajo, 2 Medio; 3 Alto)</b>	
	CE1 - Conocer los objetivos, los contenidos curriculares, el significado de las áreas y la organización, la metodología y los criterios de evaluación de la Educación Primaria
	CE2 - Diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo a criterios interdisciplinarios y disciplinares con otros profesionales.
	CE4 - Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, multiculturales y plurilingües. Atender las necesidades singulares del alumnado, la igualdad de género, la equidad, el respeto y los derechos humanos
	CE5 - Profundizar en los contextos de aprendizaje y de convivencia escolar, la aceptación de normas, la constancia, la disciplina personal y el respeto a los demás.
	CE6 - Conocer la organización de los centros de educación primaria y su funcionamiento en colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
	CE7 - Fomentar la cooperación, la motivación y el deseo de aprender, y participar activamente en los proyectos de centro
	CE8 - Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones implicadas en la educación.
	CE9 - Adquirir hábitos y destrezas de aprendizaje autónomo y cooperativo para favorecer la implicación activa del alumnado en su desarrollo social y personal.
	CE10 - Reflexionar en relación a las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente, y referirlas al funcionamiento de los procesos psicológicos básicos, a los modelos pedagógicos y a los criterios disciplinares de la etapa.
	CE11 - Conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación
	CE12 - Organizar de forma activa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de la Educación Primaria desde una perspectiva de desarrollo de competencias. Conocer modelos de mejora de la calidad
	CE13 - Desempeñar las funciones de tutoría, de orientación y de resolución de conflictos con el alumnado y sus familias. Saber observar y validar el trabajo bien hecho.
	CE14 - Contextualizar la acción docente ante los cambios políticos, sociales, y pedagógicos, fomentar la educación democrática y el desarrollo de una ciudadanía activa para la consecución de un futuro sostenible.
	
EJEMPLO DE EVALUACIÓN	

Fuente: Elaboración propia.

## **Breve CV de las autoras**

### **M. Inés Gabari Gambarte**

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar, en estudios de Grado, Máster y Doctorado Responsable del Grupo de investigación 'Educación y Salud' (UPNA). Autora/ coautora de comunicaciones, symposios, póster y ponencias invitadas en encuentros científicos de alcance local, regional, nacional e internacional, en Europa (Francia, Suecia, Reino Unido o Portugal), en Latinoamérica (México, Colombia o Argentina) y Estados Unidos (Orlando, Florida). Autora/coautora de publicaciones de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Participación en Proyectos de investigación subvencionados (como IP y miembro de equipo). Directora/codirectora de trabajos científicos: Tesis doctorales y Trabajos Fin de Máster. Miembro de Tribunales, comités científicos y revisora en revistas científicas. ORCID ID: 000-0002-1226-8819. Email: [igabari@unavarra.es](mailto:igabari@unavarra.es)

### **Jaione Apalategi Begiristain**

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Deusto en 1982. Doctora en Ciencias de la Educación en 1994 por la UPV/EHU. Profesora Titular. Docente en los Grados de Maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria e investigadora en el ámbito del área de didáctica y organización educativa y dilatada experiencia en gestión de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales como Vicedecana y Decana de la misma. Miembro del Patronato de la Fundación Museo Jorge Oteiza Fundazio Museoa desde su creación en 1992 con sede en Alzuza, Navarra ([www.museoteiza.org](http://www.museoteiza.org)). ORCID ID: 0000-0002-3599-5859. Email: [jaione.apalategi@unavarra.es](mailto:jaione.apalategi@unavarra.es)



# Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un Estudio de Casos

## Teaching Competencies and the Digital Portfolio: Creating Learning and Evaluation Spaces in the Initial Teacher Training. A Case Study

Laura de la Concepción Muñoz González \*  
M<sup>a</sup> José Serván Núñez  
Encarnación Soto Gómez  
Universidad de Málaga, España

El propósito de este artículo es compartir las virtualidades educativas del portafolio digital como herramienta de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado a fin de comprender cómo su uso, vinculado a una metodología activa, favorece el desarrollo de las competencias docentes para el siglo XXI. Un reto no exento de dificultades, pero ineludible para atender los nuevos desafíos pedagógicos. A través de un estudio de casos, se investiga la experiencia promovida por un grupo de docentes de la Universidad de Málaga en un conjunto de asignaturas de 1º de Educación Infantil. Un Proyecto innovador con nueve años de vida que sitúa el eje en el aprendizaje, transformando los procesos de enseñanza y evaluación. Tras un minucioso análisis de los datos, recogidos a partir de observaciones, cuestionarios, entrevistas y análisis documental del diario del alumnado, se descubrió que el uso del portafolio digital ayuda, en gran medida, a focalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, promover la reflexión y el desarrollo del espíritu crítico, favorecer la reconstrucción del conocimiento práctico y facilitar la evaluación educativa, formativa y auténtica. Los resultados de esta investigación cualitativa proporcionan información sobre una experiencia particular y, además, impulsan el estudio de buenas prácticas de evaluación en la universidad, así como la aplicación de estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de competencias docentes adaptadas a los nuevos tiempos.

**Palabras claves:** Enseñanza superior; Formación de profesores; Evaluación formativa; Competencias del docente; Estudio de caso.

The purpose of this article is to share the educational potentialities of the digital portfolio as a tool for learning and evaluation during the initial teacher training in order to understand how its use, linked to an active methodology, helps the development of new teaching skills for the century XXI. A challenge not without difficulties, but unavoidable in this change of time from which new pedagogical needs emerge. Through a case study, the experience promoted by a group of teachers from the University of Malaga is investigated in a set of subjects of 1st Child Education. An innovative project with nine years of life that places the axis in learning, transforming the teaching and evaluation processes. After a thorough analysis of the data, collected from observations, questionnaires, interviews and documentary analysis of the students' diary, it was discovered that the use of the digital portfolio helps, to a large extent, to focus the teaching-learning process on the students, promote reflection and development of the critical spirit, favor the reconstruction of practical knowledge and facilitate educational, formative and authentic evaluation. The results of this qualitative research provide information on a particular experience and, in addition, promote the study of good evaluation practices in the university, as well as the application of methodological strategies that favor the development of teaching skills adapted to the new times.

**Keywords:** University education; Teacher education; Formative evaluation; Teacher qualifications; Case studies.

---

\*Contacto: [lauramglez@uma.es](mailto:lauramglez@uma.es)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 1 de mayo de 2019

1ª Evaluación: 29 de julio de 2019

2ª Evaluación: 31 de agosto de 2019

Aceptado: 15 de septiembre de 2019

## **1. Introducción**

Nos encontramos en un periodo histórico inestable, donde se producen constantes transformaciones en todas las esferas del conocimiento. Un escenario del que emergen nuevas demandas científicas, tecnológicas, sociales, culturales, laborales, económicas, políticas y medioambientales, cuya inevitable combinación advierte de los desafíos que deberán enfrentar la ciudadanía del siglo XXI. Las recientes investigaciones sobre innovación educativa muestran el creciente interés en la regeneración pedagógica. Un cambio que promueve el desarrollo competencial y la formación de personas íntegras, capaces de responder a las necesidades del entorno, construir su propio proyecto vital y convivir democráticamente en grupos cada vez más heterogéneos. Todo ello tiene que afectar de forma paralela e ineludible a la formación inicial del profesorado (Pérez Gómez, 2012).

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso el primer paso hacia una armonización curricular entre Estados pero también el deseo de alcanzar una enseñanza práctica que favoreciese el aprendizaje permanente y la evaluación continua. No obstante, la formación universitaria es una actividad cultural de arraigados hábitos y costumbres, con grandes y complejas resistencias al cambio. Un escenario donde las modificaciones superficiales resultan cómodamente absorbidas por las antiguas ordenanzas, produciendo, tan solo, burocracia, descontento e incremento de tareas. La propuesta de Bolonia implica un cambio de sistema y de cultura más inclusiva y participativa (Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván, 2009).

Este artículo presenta la experiencia de un grupo de profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Málaga que, desde el curso 2010-2011, desarrollan un proyecto de estructura metodológica interdisciplinar para promover el desarrollo y la evaluación de las competencias profesionales docentes. Para ello, promovieron la incorporación del portafolio digital (basado en Mahara<sup>1</sup>, del maorí “pensamiento”) al Campus Virtual de la Universidad como una herramienta de aprendizaje y evaluación cualitativa que facilita la autoevaluación (o propia evaluación) y la tutoría personalizada.

A fin de describir, comprender y analizar la virtualidad pedagógica de esta experiencia, durante el curso 2015-2016 hasta el 2018-2019, se desarrolló una investigación financiada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (FPU) en el marco de una tesis doctoral con foco en el portafolios digital y la construcción del conocimiento práctico docente.

Tras examinar algunos de los retos internacionales a los que nos enfrentamos, así como el sentido y definición de las competencias, ofrecemos una detallada descripción de la experiencia y resultados de la investigación.

---

<sup>1</sup> Un software de código abierto, ganador del Premio Mellon en 2007 utilizado en universidades de todo el mundo (Nueva Zelanda, Australia, Reino Unido, Canadá).

## **2. Fundamentación teórica**

### ***2.1. Los retos de un cambio de época***

Comprender las necesidades educativas del siglo XXI nos invita a reflexionar sobre el contexto global actual y sus inminentes desafíos. Estamos inmersos, no en una época de cambios, sino en un cambio de época (Wagner, 2016), que afronta una transformación irreversible en todos sus ámbitos.

Asistimos a la era de la información digitalizada, la hiperconectividad y la nueva identidad digital en la que, según Lipovetsky y Serroy (2009), “vivir es, de manera creciente, estar pegado a la pantalla y conectado a la red” (p. 271). Nuevos escenarios donde la población, cada vez más amplia, diversificada y multicultural, se expande y comunica de forma distinta (Dafonte y Martínez, 2016) como prosumidores (productores y consumidores) simultáneos de información, que construyen, transforman y difunden el conocimiento a la velocidad de un clic. Una sociedad líquida (Bauman, 2007), caracterizada por los cambios imprevistos, la sobrecarga informativa y la falta de certezas.

En el ámbito político, los medios de comunicación y las redes sociales digitales mediados por los intereses económicos se conviertan en parte de la política. Nace la política borrosa (Goñi, 2010), alimentada por las fake news (posverdad), como instrumentos intencionados de deformación, reconstrucción y manipulación de los hechos (Barrero, 2017).

En el ámbito laboral y económico, la revolución tecnológica y la globalización neoliberal han transformado el mundo del trabajo. Se demandan profesionales multitarea, dispuestos a la flexibilidad horaria, la disponibilidad inmediata y la actualización permanente de títulos formativos (Uprimny, 2017). Ritscher (2017) advierte que estos rasgos son contagiosos y tienen inevitables consecuencias educativas que nos impulsa a redefinir la naturaleza y sentido de la educación.

En un mundo digitalizado, individualista, impaciente e irreflexivo, saturado de información y aturdido por los continuos cambios, ya no tiene sentido la escuela transmisora. “Los niños y las niñas tienen hoy, más que nunca, necesidad de entrar en contacto directo con los acontecimientos, con la naturaleza, con las personas reales” (p. 19) para, en primer lugar, desarrollar competencias con las que adaptarse a un mundo de modelos aparentemente incoherentes y confusos en el que prevalece la incertidumbre y, en segundo lugar, hacer frente a los retos presentes y futuros y construir las actitudes necesarias para mejorar las condiciones globales de paz, libertad y justicia social.

Esta ardua tarea requiere de docentes cualificados, capaces de cuestionar el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, así como comprender, analizar, contrastar y reconstruir su conocimiento práctico (Schön 1983) como primer contexto de formación de los profesionales de la educación.

### ***2.2. Una formación basada en competencias***

A finales del siglo pasado, el Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), situó las competencias en el eje de las reformas educativas. Varios años más tarde, el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, definió las competencias como una combinación de “habilidades prácticas, conocimiento, motivaciones, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (OCDE, 2003, p. 2). Estas propuestas

constituyeron la base pedagógica para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que pretendía trasladar el eje de la vida académica universitaria del ámbito de la enseñanza, al ámbito del aprendizaje en términos de competencias, definidas en esta ocasión, de forma holística y sistémica.

En este sentido, y como enuncian repetidas veces los documentos del EEES, la finalidad de la formación universitaria no puede restringirse ni a la obtención de información ni al entrenamiento de habilidades, sino que debe facilitar el desarrollo de competencias críticas y creativas que concedan al alumnado la capacidad de utilizar y producir conocimientos y destrezas adaptados a las exigencias de cada circunstancia. Estas competencias o cualidades humanas fundamentales (Pérez Gómez y Soto, 2019) ha de responder, en el ámbito de la formación inicial docente, a dos grandes desafíos:

- Aprender cómo aprender y cómo proyectar, investigar y evaluar comprendiendo, sintetizando y generando soluciones creativas de enseñanza dentro de situaciones y escenarios abiertos, ambiguos y flexibles.
- Aprender a cooperar, escuchar, dialogar y contrastar democráticamente con perspectivas diferentes e incluso discrepantes.

Atendiendo a lo anterior, la nueva y compleja función del docente requiere que estas competencias profesionales complejas estén sostenidas por dos principios fundamentales: la pasión por el saber y la pasión por ayudar a aprender (Pérez Gómez, 2012, p. 249).

Asumir tales competencias supone una manera de entender el aprendizaje y exige a cada universidad, facultad, departamento y docente un esfuerzo personal para definir libremente cada contexto y ámbito del saber, así como los contenidos, los recursos y las formas de evaluación (Pérez-Gómez, Soto, Sola y Serván, 2009b).

En la formación inicial docente, el desarrollo de competencias profesionales debe partir del conocimiento práctico de los estudiantes, definido por Schön (1983) como el registro de vivencias personales, escenarios experimentados y recuerdos de acciones de sus largos años de escolaridad previa. Es necesario entender que este conocimiento está tejido de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática y que condicionan tanto la percepción, interpretación, como la toma de decisiones y actuación (Soto, Serván Núñez, Peña Trapero y Pérez Gómez, 2019).

Una característica fundamental de este conocimiento es su naturaleza situada, es decir, su funcionamiento indisociablemente ligado a alguna situación concreta de la práctica (Clará y Mauri, 2010). Por tanto, será imprescindible repensar sin reparos todos los componentes de la formación inicial y diseñar experiencias, vivencias y procesos de reflexión sistemáticos y tutorizados sobre la práctica singular de cada estudiante o docente, que le ayuden a identificar, formular y transformar su conocimiento práctico convencional y su estéril conocimiento declarado, en conocimiento práctico informado y fundamentado.

### ***2.3. El portafolio como herramienta de aprendizaje y evaluación de competencias***

En este sentido, en un programa de formación docente, los procesos de evaluación, calificación y acreditación, deben respetar la filosofía pedagógica considerada como valiosa (Boud y Falchicov, 2006). Si consideramos la reconstrucción del conocimiento práctico como un elemento clave en la formación de profesionales de la educación, se torna igualmente imprescindible incorporar la reflexión en y sobre la práctica para transformar este conocimiento en pensamiento práctico, definido por Villa y Poblete (2007) como: “el

comportamiento mental que facilita seleccionar el curso de acción más apropiado, atendiendo a la información disponible y establecer el proceso a seguir para alcanzar los objetivos con eficacia y eficiencia (p. 114).

Para ello, se torna imprescindible la reflexión en y sobre la práctica, entendida como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989 p. 25). El estudio de García-Carpintero (2017) destaca el portafolio educativo como un importante promotor de la competencia reflexiva.

El portafolio se presenta, entonces, como un instrumento privilegiado para vincular dos procesos que deben caminar integrados y que, frecuentemente, aparecen como antagónicos: el aprendizaje y la evaluación.

Se trata de una herramienta integrada en el marco de la evaluación formativa, evaluación auténtica o evaluación educativa (Black, Harrison, Lee, Marshall y William, 2004; Gallardo, Sierra y Domínguez, 2015), concibiéndose como el instrumento capaz de fomentar la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje al “proporcionar a todos los agentes implicados información fiable suficiente para fundamentar e informar los juicios, decisiones y prácticas de enseñanza de los docentes y las decisiones de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje” (Pérez Gómez, Soto, Sola y Serván 2009c, p. 5).

Esta concepción de la evaluación supone un salto cualitativo al transformar la evaluación de los aprendizajes en evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje. Se trata de pasar de un mero requisito de control burocrático, mecánico y externo que sanciona los rendimientos, establece calificaciones y clasifica a los estudiantes, a un proceso complejo y cualitativo de conocimiento de los propios procesos de aprendizaje, reflexión sobre ellos y planificación individual y compartida de proyectos de mejora.

De este modo, el portafolio emerge como una estrategia capaz de incorporar los procesos de la evaluación auténtica y educativa. Un sistema de evaluación más que una herramienta (Lyons, 2003; Martínez, 2009; Pérez Gómez, 2016) con las siguientes características:

- Es un documento personal que incluye una colección de tareas significativas acompañadas de una narrativa reflexiva que permitan registrar la trayectoria y evolución del aprendizaje del estudiante
- Su elaboración promueve la reflexión, el pensamiento crítico, la metacognición y el conocimiento de uno mismo.
- Las personas autoras del portafolio participan en su propia evaluación por lo que deben tener claro, desde el principio, sus fines, criterios y pautas de elaboración.
- El alumnado y su aprendizaje son los principales protagonistas del portafolio y cada portafolio es una creación única.

En definitiva, podemos describir el portafolio como aquella “agrupación selectiva y reflexiva de evidencias sobre el propio aprendizaje que ayuda a evidenciar y compartir las competencias que se han desarrollado, partiendo de los intereses, las experiencias y los vínculos de orden teórico-prácticos establecidos” (Klenowski, 2014).

No obstante y en el contexto actual, este portafolio educativo ha de ser de naturaleza digital porque favorece la flexibilidad, la asincronía, el acompañamiento y la pluralidad de

códigos de comunicación (Soto, Barquín y Fernández, 2016). A este respecto, podríamos destacar el portafolio digital Mahara (Wyles y Udas, 2004) como herramienta de enseñanza-aprendizaje que actúa a la vez de portafolio y red social, ofreciendo la oportunidad de escribir diarios, adjuntar contenido electrónico (imágenes, vídeos, música, documentos) organizados de manera personalizada, enviar y recibir retroalimentación constante por parte del docente y el grupo de estudiantes, así como construir un sistema de red capaz de conectar a sus usuarios y usuarias y crear comunidades en línea.

A pesar de las numerosas referencias sobre el portafolio, encontramos pocos ejemplos en la literatura que nos acerquen a cómo se organiza. Como señala Margalef (2014), la evaluación formativa en la universidad es aún incipiente y la falta de referentes y modelos para el profesorado dificulta la extensión de la misma, por lo que pensamos que el contenido de esta investigación puede ser útil para la comunidad educativa.

### 3. Método

#### 3.1. Enfoque

El presente estudio posee una orientación cualitativa y exploratoria, situada en el estudio de caso, que se define como una investigación empírica que permite conocer, comprender y describir fenómenos contextualizados, a través de un proceso complejo de análisis y triangulación de múltiples evidencias (Yin, 2009).

En este sentido, y a fin de dar cuenta de las potenciales del portafolio digital en la formación inicial docente, se ha investigado una experiencia singular a través de diferentes estrategias de recogida y análisis de información, favoreciendo la producción de “hallazgos a los que no se puede llegar por medio de procedimientos estadísticos u otras formas de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 19) ya que son influidos por aspectos contextuales o psicosociales tales como las emociones, saberes, creencias, valores, habilidades y actitudes. Asimismo, también se incorpora la utilización de un cuestionario cerrado como procedimiento cuantitativo, a fin de abarcar toda la muestra del alumnado implicado, cuya triangulación con el resto de la información nos permite ampliar y profundizar el entendimiento y la corroboración, así como orientar la explicación, la comprensión y la transformación de la experiencia (Creswell y Plano, 2011). Las etapas del procedimiento de investigación abordadas se recogen en la figura 1.

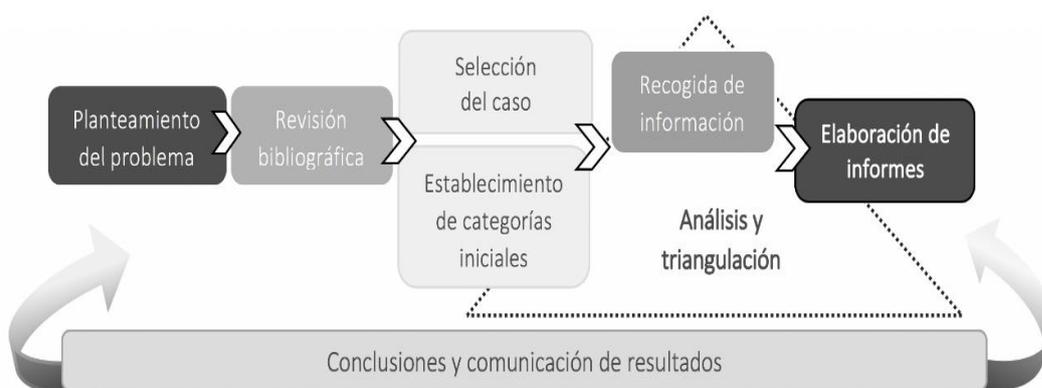


Figura 1. Etapas de la investigación que han guiado el estudio de casos  
Fuente: Elaboración propia (atendiendo a los procedimientos que debe seguir el estudio de casos).

### 3.2. Población de estudio

Esta investigación se inició en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga durante el curso 2015-2016, concretamente, en un grupo de primer año del grado de Educación Infantil, conformado por 60 estudiantes y cuatro profesoras que llevaban a cabo una propuesta metodológica innovadora, focalizada en el desarrollo y evaluación de las competencias docentes.

Tal y como se recoge en la figura 2, la muestra del estudio de casos fue de 64 participantes, comprendiendo el total de estudiantes del aula (G1) y las 4 docentes (G3: D1...D4) sobre las que se indagó durante el curso señalado.

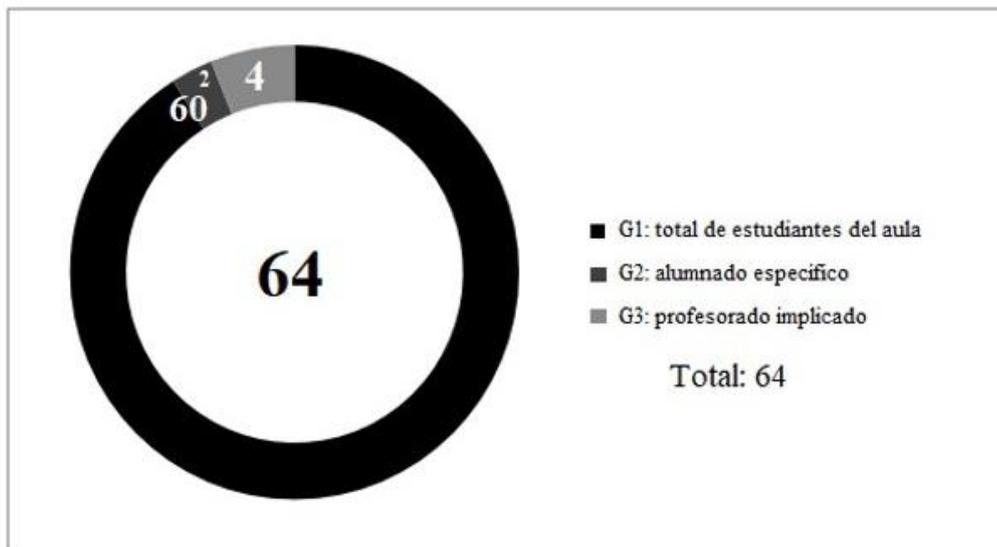


Figura 2. Tamaño de la muestra del estudio de casos  
Fuente: Elaboración propia (a partir de los datos de la investigación).

Asimismo, y para profundizar en la virtualidad del portafolio con diferentes niveles de experiencia, se ha desarrollado un seguimiento longitudinal a través de entrevistas personales y revisión de sus diarios a dos estudiantes de este grupo (G2: E1 y E2), que continuaron usando la herramienta en años posteriores,

### 3.3. Estrategias de recogida de información

La recogida de información se llevó a cabo a través de la observación directa de las diferentes sesiones de clase, un cuestionario abierto inicial, un cuestionario abierto final, entrevistas individuales a las docentes, entrevistas individuales al alumnado, un cuestionario cerrado final y el análisis de portafolios.

También se analizó la “Guía del Portafolios”, un documento elaborado por las propias docentes y ofrecido al alumnado, donde se recoge el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, referido al uso de la herramienta.

Dado el anonimato y voluntariedad de la participación, la proporción de la muestra varía en función de la herramienta utilizada para la recogida, tal y como muestra la figura 3.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN						
Herramienta utilizada	Características de la herramienta	Muestra de participantes	Promoción del alumnado	Recogida de información	Finalidades de la recogida	
Diario de Campo (DC)	Observación externa, no participante, escrita, con apoyo puntual de la fotografía	60 estudiantes (G1)	2015-2019	160 horas	40 sesiones	Conocer las estrategias metodológicas de las sesiones y las características del grupo
		4 docentes (G3: D1...D4)				
Cuestionarios abiertos (CA)	Voluntario y anónimo, conformado por 12 preguntas de respuesta libre sobre el portafolio	29 estudiantes (G1)		Al inicio 22/02/2016	Al final 06/06/2016	Identificar la predisposición inicial del alumnado y su posterior evolución
		50 estudiantes (G1)				
Cuestionarios Cerrados (CC)	Voluntario y anónimo, conformado por 29 preguntas, utilizando la escala de Likert	50 estudiantes (G1)		Al final 06/06/2016	Apoyar y complementar el análisis de los cuestionarios abiertos	
Análisis de portafolios (AP)	Lectura analítica, de búsqueda, comparación y confrontación	2 estudiantes (G2: E1 y E2)		Septiembre 2017	Profundizar en el foco de estudio y buscar categorías emergentes	
Entrevistas individuales a las docentes (ED)	Semiestructuradas, etnográficas, en profundidad e inquisitivas	3 docentes (G3: D1, D2 y D3)		4 horas	(D1): 21/06/2016	Profundizar en el foco de estudio y buscar categorías emergentes
			(D2): 21/07/2016			
			(D3): 21/07/2016			
Entrevistas individuales al estudiantado (EE)	Semiestructuradas, etnográficas, en profundidad e inquisitivas	2 estudiantes (G2: E1 y E2)	2 horas	(E1): 13/06/2018	Profundizar en el foco de estudio y buscar categorías emergentes	
				(E2): 27/06/2018		

Figura 3. Instrumentos para la recogida de información  
Fuente: Elaboración propia (a partir de los datos de la investigación).

### 3.4. Procesamiento de análisis

El análisis se llevó a cabo a través de dos procedimientos distintos. Por un lado, la información cualitativa derivada de las observaciones, entrevistas, lecturas de portafolios y cuestionarios abiertos fue analizada a través del paradigma interpretativo propio del estudio de casos, siguiendo los procedimientos de identificación de variables, establecimiento de valores, categorización de los datos, refinamiento, triangulación e interpretación (Stake, 2005). Para ello, nos ayudamos del software de análisis de datos cualitativo Nvivo que favorece la codificación, organización y saturación de categorías. Por otro lado, para los cuestionarios cerrados, se siguió el método estadístico habitual, cuyos resultados fueron cotejados con los anteriores.

La investigación partió de la búsqueda de determinados intereses que se centraban en el uso del portafolio digital, así como sus posibilidades y limitaciones. El análisis de la información a través de rigurosas y continuas comparaciones, hicieron emerger nuevos focos temáticos, conduciendo a la reagrupación o recodificación que derivaron en las siguientes categorías finales (figura 4).

La validez de la investigación se aseguró por una triple vía: a) la observación prolongada y detallada del aula foco de la investigación; b) múltiples estrategias para la recogida de información hasta llegar a su saturación; y c) la triangulación metodológica y de informantes simultáneos de la información, a través de la combinación de datos de carácter

cualitativos y cuantitativos, por un lado, y la confrontación de opiniones de diferentes participantes (estudiantes, profesorado y antiguos alumnos), por el otro.

CATEGORÍAS FINALES	
A.	El portafolio focaliza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado
B.	El portafolio promueve la reflexión y el desarrollo del espíritu crítico
C.	El portafolio favorece la reconstrucción del pensamiento práctico
D.	El portafolio facilita la evaluación educativa, formativa y auténtica

Figura 4. Categorías finales del estudio de casos

Fuente: Elaboración propia (a partir del análisis de la información del estudio de casos).

Concretamente, el análisis y triangulación de los datos siguió el siguiente procedimiento (figura 5).

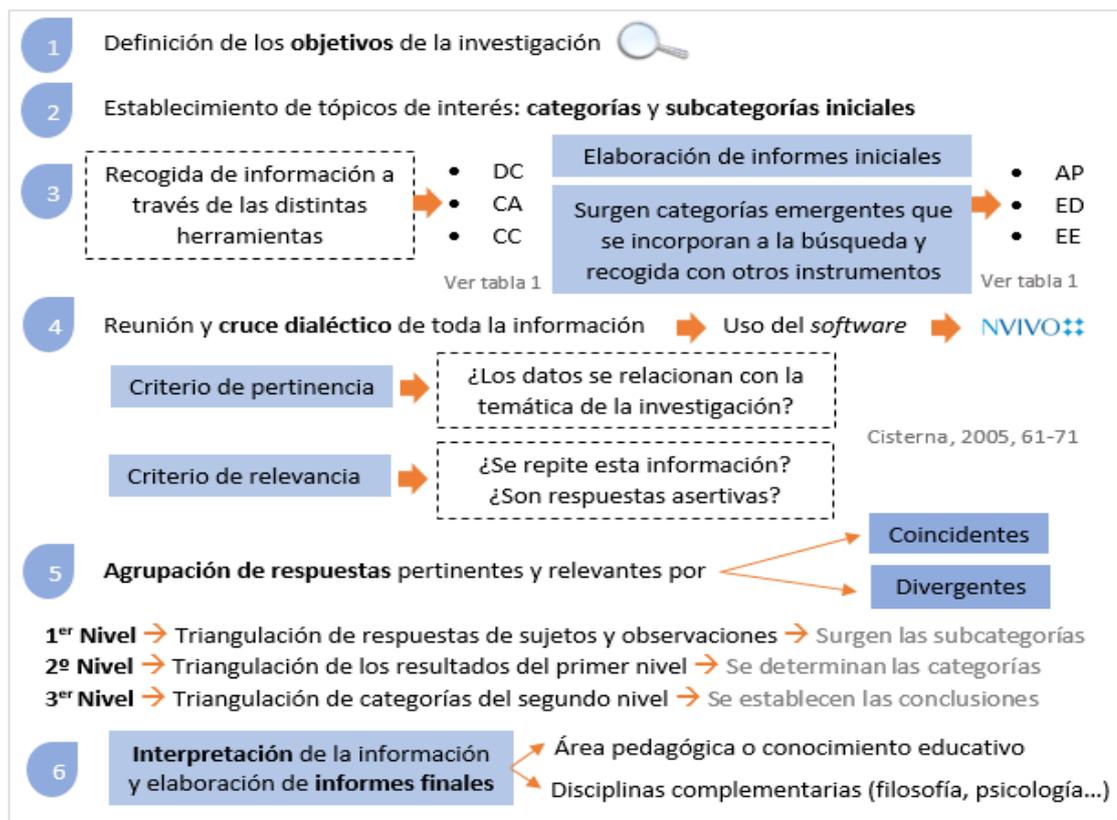


Figura 5. Procedimiento de análisis y triangulación de variables

Fuente: elaboración propia, atendiendo a los procedimientos de la investigación.

#### 4. Contexto de la investigación

El caso seleccionado es un proyecto de innovación y coordinación docente que se desarrolla desde el curso 2010-2011. Este proyecto fue puesto en marcha por tres profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, quienes diseñaron y desarrollaron un proceso de enseñanza y aprendizaje que pretendía promover la reconstrucción del pensamiento práctico de sus estudiantes. Un proceso de carácter interdisciplinar y reflexivo que se sostiene y crece en torno a la práctica escolar.

La hipótesis de la propuesta era generar un contexto vivencial y práctico que estimulara el desarrollo de las competencias profesionales. Dicho proyecto implicó la coordinación interdisciplinar y didáctica de tres asignaturas: “*Didáctica de la Educación Infantil*”, “*Organización en la Educación Infantil*” y “*Hacia una escuela Inclusiva*” del segundo cuatrimestre del primer curso del Grado en Educación Infantil.

Cuatro fueron los principios que sostuvieron la experiencia:

- La relevancia del conocimiento: aprender con sentido
- Aprendizaje y Servicio: aprender con responsabilidad y compromiso
- Lesson Study: aprender cooperando, reflexionando e investigando
- La enseñanza personalizada: La tutorización

A fin de vertebrar la experiencia, fue fundamental generar contextos de diálogo entre la teoría y la práctica. En este sentido, las docentes diseñaron entornos educativos donde la propia acción, situada en un escenario real, ayudase a tejer las necesidades e intereses del contexto cercano, relacionándolo con los conceptos teóricos adecuados para comprenderlo, evaluarlo y actuar en él de una forma crítica y creativa. Contextos reales y con sentido para su aprendizaje donde se pusiera en valor el compromiso y la responsabilidad con la educación.

De ahí la necesidad de establecer un marco de actuación desde el Aprendizaje y Servicio (Batlle, 2013), donde los futuros docentes diseñasen y desarrollasen ambientes de aprendizaje para niños y niñas de 3 a 6 años de escuelas cercanas, como oportunidad de ofrecer un contexto de aprendizaje desde un modelo respetuoso con la infancia. Los grupos de estudiantes diseñaron estos ambientes organizados en pequeños grupos a través de una metodología de investigación-acción cooperativa: la Lesson Study (Peña, Serván y Soto, 2016). Una combinación metodológica que perseguía que los estudiantes experimentaran las dimensiones claves de la función docente: diseño, desarrollo y evaluación de contextos en un doble ciclo, sin eludir las emociones y valores asociados al proceso (Soto et. Alt, 2019).

Paralelamente, y a través de la reflexión sobre cada uno de los ejes problemáticos del curriculum, el alumnado tomaba consciencia de sus modos de pensar, sentir y actuar en relación a su experiencia biográfica escolar. La reflexión se convertía en la oportunidad de dialogar con los saberes, yendo y viniendo desde la experiencia a la reflexión.

Un tránsito acompañado, necesariamente, por la tutorización de las docentes, aunque el contexto no reuniese las mejores condiciones. A pesar de los acuerdos del EEES, la ratio continúa alcanzando los 60 estudiantes con una carga docente intensificada al amparo de la crisis. Ante esta situación, el equipo docente decidió organizar al alumnado en 12-14 pequeños grupos de trabajo que, repartidos entre las tres docentes que compartían las asignaturas, significaba una atención personalizada y distribuida entre 20-25 alumnos/as por profesora y una responsabilidad interdisciplinar de la enseñanza y la evaluación.

Esta relación entre las docentes y el alumnado ayudaba a humanizar la enseñanza, estableciendo una medida, un tiempo y un vínculo que, en otras circunstancias, sería impensable. Una apuesta que intensificó sin duda, las necesidades de fortalecer y profundizar en la coordinación, enriqueciendo las aportaciones de las demás y dando solidez a las prácticas de enseñanza y evaluación (Gil y Padilla, 2009). De este modo,

sostuvieron lo que supone una de las mayores dificultades para abordar la evaluación formativa: el alto número de estudiantes en clase (Margalef, 2014) e intentaron acercarse a unas condiciones mínimas para estimular y acompañar el delicado proceso reflexivo de los estudiantes cuando deben enfrentarse a sus relatos biográficos.

#### 4.1. Diseño y desarrollo del portafolio digital

Con el fin de estimular la reflexión en y sobre la práctica como eje de reconstrucción del pensamiento práctico del alumnado, para las docentes era necesario implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje. De este modo el portafolio digital se convertía necesariamente en una de las herramientas básicas a incorporar en el proyecto común de aprendizaje y evaluación de las tres asignaturas implicadas. El portafolio digital permitía a las docentes centrarse realmente en el estudiante y ayudarle a reflexionar sobre su experiencia previa, las vivencias prácticas, la teoría trabajada en el aula, la relación entre las disciplinas y el trabajo cooperativo. En definitiva, promover y acompañar una experiencia vivida de evaluación formativa.

Después de estudiar las distintas opciones disponibles, el profesorado seleccionó la aplicación Mahara por ser: un software libre, flexible y creativo (compatible con Moodle para facilitar su inclusión en el Campus Virtual de la universidad) donde el alumnado tiene un amplio margen de autonomía para tomar decisiones en el diseño, desarrollo del contenidos y en la posibilidad de compartirlo (Soto, Barquín y Fernández, 2016). Como docentes de la Universidad de Málaga, las profesoras solicitaron y negociaron con el Departamento de Enseñanza Virtual de la Universidad la instalación de esta aplicación de forma experimental en el Campus Virtual en el curso 2010-11, quedando establecida unos años después, por la generalización de su uso entre el profesorado de la Facultad de Educación, como una nueva herramienta de enseñanza y evaluación a disposición de toda la Universidad con el nombre de Portafolio UMA.



Figura 6. Captura de la guía del portafolios

Fuente: Imagen de la guía del portafolios, elaborada por las profesoras y ofrecida al alumnado.

Sin embargo, el alumnado que inicia su formación como docente difícilmente ha tenido experiencias de evaluación más allá de la mera calificación de aprendizajes. Nunca han oído hablar del portafolio ni conocen la aplicación informática en que deben desarrollarlo. Por lo que una explicación previa de la estrategia que vamos a utilizar y un ensayo de su aplicación es imprescindible (Pérez Gómez, 2016). Para ello las docentes utilizan diferentes estrategias de iniciación: un taller para que conozcan las competencias que se pretenden desarrollar a lo largo del curso y los criterios de evaluación asociados, una guía específica (figura 6) del portafolio y tutoriales de video sobre su naturaleza y sentido, las tareas a incluir en él y el funcionamiento del software.

Desde la tutorización se estimula que las diferentes tareas obligatorias y voluntarias que el estudiante va recopilando en su portafolio durante todo el cuatrimestre, se organicen como *diario* de su propio proceso de aprendizaje. Este diario es una pieza fundamental del portafolio y una herramienta de incalculable valor para la reconstrucción del conocimiento práctico, pues constituye la narrativa reflexiva que va acompañando la recogida de evidencias y que ayuda al alumnado a examinar el momento de aprendizaje en que se encuentra, cómo va avanzando, qué fortalezas y obstáculos tiene y cómo debería continuar. Para ello, en la guía anteriormente mencionada, se les propone un guion que pueden utilizar como apoyo a la hora de escribir sus entradas (figura 7).

## 1.2. Tu reflexión después de clase

- ▶ ¿La clase de hoy me ha hecho ver las cosas de otra forma?, ¿qué me ha llamado especialmente la atención? ¿tiene relación con mi futuro como docente?
- ▶ ¿He aprendido algo que me haya afectado como persona, que tenga incidencia sobre mi forma de ver la vida, las relaciones, etc.?
- ▶ ¿Cómo me he sentido en la clase de hoy?, ¿por qué creo que me he sentido así?
- ▶ ¿Cómo ha ido el trabajo en grupo?, ¿me he sentido bien con el trabajo que han hecho los demás?, ¿y con el que he hecho yo mismo o yo misma?, ¿cómo podría mejorarlo?
- ▶ ¿Cómo ha sido mi actitud en clase?, ¿he participado en el transcurso de la mañana?, ¿me he implicado en las distintas tareas que se proponían?, ¿cómo podría mejorar en estos aspectos?
- ▶ **Cada mes es necesario que incorpores una reflexión sobre los siguientes aspectos:**
- ▶ ¿Voy mejorando en relación con las competencias que están marcadas como propósitos de la asignatura?
- ▶ Si aplico a mi trabajo en esta jornada los criterios de evaluación de la asignatura, ¿puedo apreciar un avance en el desarrollo de las competencias que se pretenden?
- ▶ (Para contestar estas dos últimas preguntas te será útil consultar la ficha de competencias y criterios).

Figura 7. Guion para la reflexión después de clase

Fuente: Imagen perteneciente a la guía del portafolios, elaborada por las profesoras y ofrecida al alumnado.

El portafolio también cuenta con una *Página Grupal* que recoge las valoraciones y reflexiones sobre el desarrollo y análisis del ambiente de aprendizaje o la elaboración colaborativa de recursos.

Finalmente, como cierre de todo este proceso, el alumnado debe elaborar una *Página Final*, una web que aborde el análisis argumentado de un dilema pedagógico de carácter interdisciplinar y evidencie el desarrollo de las competencias desarrolladas, evaluando la evolución de su aprendizaje, los hitos que le han ayudado e indicando la calificación que

consideran merecer. Esto completa el proceso de auto-evaluación que supone el diario, ampliando la necesaria participación del alumnado (Gil y Padilla, 2009). Además, se enfatiza especialmente el hecho de que pueden elegir cualquier medio para expresar su aprendizaje (audiovisual, pintura, escultura, etc.).

Un elemento fundamental de este proceso es la *retroalimentación*. El *software* Mahara cuenta con un sistema de privacidad similar al de las redes sociales, lo que le permite al alumnado restringir el acceso, decidiendo qué usuarios pueden o no verlo. En este sentido, deben compartir sus contenidos con su tutora académica para que ésta pueda retroalimentarlos, pero también pueden hacerlo con sus compañeros y compañeras.

Cada docente tutoriza virtual y presencialmente, desde una perspectiva interdisciplinar y de manera personalizada, a un reducido número de estudiantes ya que las docentes han tenido en cuenta estudios, como el de Arraiz, Sabirón, Berbegal y Falcón (2013) que reflejan, las dificultades del portafolio para el seguimiento y la tutorización de los procesos debido a la excesiva carga de trabajo, de ahí la importancia de entender la innovación en la enseñanza como un proceso sistémico donde exista un equilibrio y coherencia entre los diferentes elementos que intervienen.

A través de la retroalimentación, entendida como “un proceso comunicativo a través del cual el profesor brinda recomendaciones y hace comentarios a sus alumnos con la intención de lograr mejoras” (Villegas, González y Gallardo, 2018, p. 89), se trata de estimular al alumnado para que profundice en la reflexión y se pregunte cómo va construyendo o reconstruyendo su imagen de docente en relación con los retos didácticos, organizativos e inclusivos actuales y las tareas propuestas. Esta retroalimentación destaca tanto las fortalezas de las tareas realizadas como las dificultades, indicando estrategias concretas que pueden ayudar a superarlas.

Además de la retroalimentación en el diario, la tutora comenta la Página Final en una entrevista personal con el alumnado, donde se contrasta la calificación que se ha puesto el estudiante con la valoración que hace la docente. La calificación de la tarea final, tras este diálogo entre la tutora y el estudiante, constituye el 50% de la calificación del alumnado (el otro 50% corresponde al trabajo en grupo de diseño y desarrollo de los ambientes de aprendizaje). El portafolio queda al margen de esta calificación como testigo del proceso que, como experiencia personal, es posible evaluar pero no calificar. El docente adquiere información sobre el recorrido desarrollado por cada estudiante y esta información se convierte en un instrumento de diálogo y discusión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje personal (Hoyland, 2009).

Una vez definido el marco del proyecto que estas docentes comparten y desarrollan desde el curso 2010-2011, recogemos los resultados de la investigación desarrollada entre 2015-2019, a fin de conocer en qué medida la utilización del portafolio, en el marco de esta propuesta, favorece el desarrollo de competencias en el alumnado, así como la reconstrucción de su pensamiento práctico.

A continuación se presentan algunas de las evidencias que configuran las categorías finales del estudio de casos. Utilizaremos la siguiente codificación: (ED.G3 – D2), donde la primera notación corresponde al instrumento de recogida de información (figura 8), la segunda al grupo de participantes (figura 8) y la tercera, al integrante concreto (figura 8).

NADA	POCO	ALGO	MUCHO	EL USO DEL PORTAFOLIO ME PERMITE	
	6	24	20	I. Gestionar y asentar los conocimientos adquiridos en las áreas en las cuales se desarrolla	
3	4	30	13	II. Establecer vínculos entre la teoría y la práctica	
1	7	26	16	III. Desarrollar habilidades en la búsqueda, tratamiento, valoración y asimilación de la información	
	2	25	23	IV. Demostrar los conocimientos que he ido adquiriendo	
1	2	14	33	V. Construir mi propio conocimiento	

Figura 8. Resultados de las cinco primeras preguntas cuestionario cerrado

Fuente: Elaboración propia (a partir de los datos de la investigación).

## 5. Resultados de la investigación

### 5.1. El portafolio centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado

El portafolio digital, tal y como se encuentra diseñado, ha sido una estrategia fundamental para situar el foco de enseñanza-aprendizaje en el alumnado, “ayudándolo a saber en qué parte de su proceso se encuentra, favoreciendo su autorregulación, permitiéndole reconocer y afrontar sus desafíos y, por consiguiente, aprender más” (ED.G3 – D2). El grupo de participantes indicó que gracias a la herramienta han podido sentirse constructores de su propio conocimiento, lo que contribuía al aumento de su motivación y autoestima, así como a la búsqueda, selección, organización y comunicación de teorías, principios y métodos (CA.G1), competencias imprescindibles para promover el desarrollo profesional.

*El portafolio no solo me permitía añadir un montón de elementos diferentes como imágenes, música, links, sino también describir mi propio proceso de aprendizaje sobre lo que trabajábamos en clase, reflexionando tanto intelectual como emocionalmente [...] es muy útil porque puedes reflejar todos tus aprendizajes que, quizás, si no te sentarás a reflexionar sobre ellos, ni siquiera te darías cuenta que se están produciendo. (EE.G2 – E2)*

Las respuestas a las cinco primeras preguntas del cuestionario cerrado final (CC.G1), también reflejan el elevado número de estudiantes que valoran positivamente el protagonismo que les concede la herramienta y las virtualidades asociadas (figura 8).

Cabe destacar que en todo este proceso jugó un papel muy importante la orientación personalizada favorecida por la coordinación entre las tres asignaturas y el reparto de estudiantes entre las docentes, lo que permitía enriquecer esta tutoría.

*Llegábamos a pensar en nuestra tutora como la persona que te cuida, no como la docente que te evalúa. Cuando recibí mi primera retroalimentación estaba nerviosa de: “Uy, me están juzgando”. Surgía, así el cúmulo de inseguridades de todo lo que he podido hacer mal, pensaba que lo estaban viendo y que se darían cuenta de mis equivocaciones, de lo tonta que soy... Pero, me sentí bien porque fue positivo. Esos momentos siempre lo enfocan de manera muy positiva. Te señalan tus puntos fuertes, te lo refuerzan: “esto lo has hecho genial, esto también...” y luego ya te dicen: “he visto que puedes mejorar en esto”. Te lo describen con mucho tacto y delicadeza y eso me ayudó mucho. (EE.G2 – E1)*

### 5.2. El portafolio promueve la reflexión y desarrollo del espíritu crítico

Los nueve años de desarrollo de la experiencia y la información analizada procedente del estudio de casos permite aseverar que el portafolio ayuda a desarrollar y mejorar la capacidad reflexiva del alumnado, competencia imprescindible para la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza durante el ejercicio de su autonomía profesional docente.

En este sentido, los cuestionarios abiertos iniciales y finales recogieron múltiples alusiones a la reflexión (CA.G1) como habilidad o destreza favorecida por el portafolio. Referencia que se repite a lo largo de distintas evidencias.

*La reflexión diaria a la que te habitúa el portafolio te permite darte cuenta de tus errores y aprender de ellos. A lo mejor no sabes cómo eliminarlos, pero si sabes que no te gustan y puedes hablarlo con otras personas, tener un feedback por parte de tu tutora. Toda esa reflexión te ayuda a madurar y aprender cosas de ti misma. (EE.G2 – E1)*

Sin embargo, este proceso se produce, no sin obstáculos y dificultades, ya que en su trayectoria escolar previa, la reflexión no era una habilidad que al alumnado hubiera practicado, por lo que al principio resultaba una actividad “incómoda” e incluso “frustrante” (CA.G1).

*Normalmente, al principio de curso, las reflexiones que comparten son muy descriptivas. No lo han hecho antes y no entienden bien lo que supone reflexionar en el diario. Sin embargo, la mayoría, mejora con el tiempo y profundiza más en la reflexión a lo largo del curso. (ED.G3 – D3)*

### **5.3. El portafolio favorece la reconstrucción del conocimiento práctico**

El portafolio digital es una herramienta fundamental para que el alumnado pueda relacionar sus experiencias escolares previas con las vivencias y contenidos trabajados en clase, provocando la reconstrucción de sus concepciones, creencias y conocimientos respecto a la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un requisito fundamental para que puedan crear y mantener contextos de aprendizajes abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente. En este sentido, es interesante considerar varias evidencias que reflejan la evolución que experimenta el alumnado a lo largo del cuatrimestre:

*Durante la segunda semana de clase, el alumnado visitó una escuela que trabajaba por ambientes de aprendizaje. Las alumnas observaban los espacios y actuaciones de los niños y niñas con bastante interés. Sin embargo, también pude oír algunos comentarios que reflejaban su perplejidad: “Esto está muy bien, pero yo creo que los niños no deberían estar jugando todo el tiempo, deberían sentarlos una o dos horitas al día para que hicieran alguna ficha y se acostumbren, porque luego...” Comentó una chica “Sí, habría que ver cómo es la transición a primero de primaria...”. (DC.G1)*

En la asamblea posterior a la visita se comprobó que era una opinión compartida por varios estudiantes. Sin embargo, en la página final de los portafolios analizados, entregados al concluir el curso, encontramos las siguientes reflexiones:

*Al principio ni siquiera me había parado a pensar (...). Simplemente, las docentes sabemos qué deben aprender y cómo deben aprenderlo, así que ellos y ellas simplemente deben dedicarse a escuchar y hacer las tareas o fichas que se les mandase. Gracias a la visita que hicimos a la escuela María Zambrano, así como las clases y reflexiones en el portafolio, me he podido dar cuenta de que los niños y niñas aprenden de un modo más lógico y útil si desarrollan las habilidades o tratan los temas que realmente les interesan y les motivan [...] gracias al portafolio estamos constantemente repensando, reflexionando, y eso te cambia por dentro. (AP.G2 – E1)*

*Después de tener la oportunidad de conocer más a fondo este tipo de aprendizaje, he de decir que, seguramente, cuando tenga la oportunidad de trabajar en un colegio, intentaré que sea con estas metodologías, porque ya no solo me parecen atractivos desde el exterior, sino que conociéndolo por dentro, es decir, las capacidades que desarrollan los niños y niñas con ellos, al ser un tipo de enseñanza que consiste en la experimentación personal, son infinitas. El aprendizaje es experiencia, y todo lo demás que se aprenda de otra forma, es tan solo información, así que hay que hacer a los niños partícipes de su propio aprendizaje, para que a través de la experiencia, sean capaz de adquirir un aprendizaje significativo, y pienso que*

*esto sólo se puede conseguir mediante los tipos de enseñanza por ambientes y proyectos, o algunos parecidos como los rincones [...]. (AP.G2 – E2)*

#### **5.4. El portafolio facilita la evaluación educativa, formativa y auténtica**

La evaluación a través del portafolio requiere de un seguimiento continuado y una personalización de las valoraciones adaptadas al alumnado, pero también a los objetivos que se persiguen. Gracias al portafolio, el profesorado es capaz de conocer al grupo de estudiantes y su progreso real. Se trata de una estrategia de evaluación muy valorada por el alumnado, quien aprecia gratamente la naturaleza cualitativa que lo caracteriza.

*Creo que elaborar un portafolio es más rico que hacer un examen o trabajo de veinte páginas cuya información, muchas veces, encuentras en Wikipedia. En el portafolio tienes un feedback por parte de tu tutora y eso te ayuda a mejorar [...]. Otras compañeras están acostumbradas al bachillerato, al instituto, en el que tienen un temario que te tienes que memorizar y escribir en el examen y si lo has memorizado todo tienes un diez y si has memorizado la mitad, tienes un cinco. En este caso, estamos repensando cosas, reflexionando, y de un modo u otro, te transforma. (EE.G2 – E1)*

En este sentido, al final de la experiencia, el 61% del alumnado encuestado (CC.G1) dijo preferir el portafolio digital a otra herramienta de evaluación. De ese 39% restante, solo el 12% prefería exámenes aludiendo al “menor trabajo y esfuerzo que conlleva” (CA.G1) y el resto se decantaba por los trabajos finales.

Tal es el impacto de la herramienta que varias intervenciones plantearon la necesidad de continuar utilizándolo con un fin formativo y de mejora profesional, una vez ejercieran en los centros escolares.

*No sé si utilizaré la herramienta Mahara como tal, pero la manera que tengo de usar la herramienta si me gustaría perpetuarla. A lo mejor, en un futuro no voy a hacer diario todos los días, pero cuando pasen cosas importantes pues sí, para sentarme a reflexionar sobre ese hecho o sobre mis prácticas como docente. (EE.G2 – E2)*

Asimismo, las profesoras reconocieron que la lectura y retroalimentación a los portafolios también les permitía evaluarse a sí mismas.

*Nosotras, a lo largo del proceso de aprendizaje de nuestro alumnado y al final del mismo, también vamos reflexionando y repensando nuestro quehacer docente. De hecho, llegamos a esta propuesta en el viaje crítico que realizamos cotidianamente sobre nuestra práctica docente, a través de la retroalimentación de nuestras estudiantes cuando valoran las actividades que ponemos en marcha y de nuestras propias reflexiones. Todos estos elementos también nos sirven para autoevaluarnos y coevaluarnos, repensar nuestras actitudes, nuestro desempeño como docentes y proponer cada año medidas de mejora tanto individuales como de nuestro pequeño grupo. (ED.G2 – E1)*

#### **5.5. Dificultades y retos de la experiencia**

El proyecto no estuvo exento de dificultades, siendo especialmente dos los retos que pusieron en jaque la experiencia: la comprensión y cambio en la cultura de aprendizaje que el portafolio exigía del alumnado y la naturaleza e intensidad de coordinación requerida para el profesorado implicado.

*Me empecé a agobiar, porque no entendía muy bien todo el proceso ni lo que había que hacer. (AP.G2-E2)*

La comprensión de la herramienta ha sido uno de los aspectos que las docentes han intentado facilitar de forma constante con la re-elaboración de las guías y tutoriales audiovisuales. Asimismo, la carga de trabajo, que desde el punto de vista del alumnado resultaba considerable, requiere tiempo. Tiempo para cambiar no solo la cultura de estudio

y aprendizaje de los estudiantes de docente, sino también un cambio en la cultura de enseñanza del profesorado en las Facultades de Educación

*A veces me siento un poco agobiada con las tareas, especialmente si dejo cosas para el último momento. Pero no pienso que sean muchas... Además, creo que son necesarias. Somos estudiantes de la universidad y queremos formarnos como profesionales. (AP.G2 –E1)*

Del mismo modo, llevar a cabo la experiencia requería un mayor trabajo para las profesoras, quienes establecían un contacto continuado a través de correos, mensajería móvil y reuniones cada dos semanas.

*Se trata de un trabajo muy intenso. La coordinación con otras docentes requiere bastante tiempo, así como las retroalimentaciones al portafolio. Por eso, nosotras, nos dividimos las tutorías del alumnado. Teniendo en cuenta la ratio que tenemos, es necesario trabajar en equipo. (ED.G3 – D1)*

Estos encuentros resultaban fundamentales para contrastar la visión educativa, consensuar la metodología de clase y la interdisciplinariedad entre las materias: “El portafolio no puede promover la construcción del conocimiento y la participación si la metodología del aula no lo permite. El portafolio y la metodología están interconectadas” (ED.G3 – D3). Sistematizar, de algún modo, estos intercambios es un aspecto que las docentes mejoran año tras año en un proceso de aprendizaje continuo sobre la propia práctica.

## 6. Discusión y conclusiones

Esta investigación nos permite conocer una experiencia formativa de desarrollo y evaluación de competencias que se mantiene, enriquece y mejora con los años, superando el aislamiento docente en el contexto universitario. Gracias a ella, podemos comprender cómo se configura un diseño metodológico interdisciplinar entre varias asignaturas, integrando el uso de una herramienta de aprendizaje y evaluación cualitativa común: el portafolio digital.

El análisis y triangulación de los datos revela que el portafolio digital, circunscrito a un desarrollo metodológico constructivista, transforma a los futuros docentes en artesanos críticos y reflexivos de su propio aprendizaje coincidiendo con los aportes de García-Carpintero (2017). Asimismo, la herramienta ayuda al alumnado a cuestionar su conocimiento práctico, favoreciendo la evaluación por parte del equipo docente. Una evaluación como proceso auténtico (Gallardo, Sierra y Domínguez, 2015).

Cabe señalar que la intensidad de la tarea docente (Arraiz, Sabirón, Berbegal y Falcón, 2013) ha sido una constante en sus procesos de reflexión sobre la experiencia aunque gracias a la distribución del alumnado entre el profesorado esta era más asequible.

Si en nuestro marco conceptual examinábamos los nuevos retos que debe enfrentar la ciudadanía del siglo XXI, parece pertinente indicar ahora cómo las virtualidades del portafolio digital y el desarrollo de competencias asociadas a su uso, resultado de la investigación, podría ayudar a encararlos.

Por un lado, centrar el aprendizaje en el alumnado y promover la construcción de su conocimiento práctico interrumpe esa pasividad aprendida, impulsando el espíritu de indagación y búsqueda de sentido, la comprensión de engranajes que conforman las disciplinas de las ciencias cursadas, el papel de todos y cada uno de los agentes sociales en

esta configuración de saberes y la formación de una visión holística de la realidad lo suficientemente estable como para afrontar la incertidumbre.

Por otro lado, el desarrollo de la reflexión y espíritu crítico también precisa desacelerar el ritmo actual, hacer una pausa y plantearse cuestiones. Preguntas que nos ayudan a distinguir la naturaleza e intereses intrínsecos y redefinir la mirada hacia un sistema educativo caduco. A este respecto, la evaluación educativa, formativa y auténtica ayuda al alumnado a valorar el error como elemento enriquecedor, centrarse en el proceso y no sólo en el producto final, así como aceptar la heterogeneidad y los distintos ritmos de aprendizaje. Sin este proceso, sería imposible la reconstrucción del pensamiento práctico, esencial para que las transformaciones pedagógicas alcancen los centros escolares.

Actualmente, la mayor parte de estudios focalizados en el portafolio, analizan su uso durante los periodos de prácticas, donde esta herramienta es obligatoria. En este sentido, uno de los aportes más significativos de nuestra investigación es dar a conocer las virtualidades del portafolio en tres asignaturas de primer año de Educación Infantil y sus potencialidades educativas desde el principio de la formación docente.

Esta investigación también invita a profundizar en el estudio sobre las buenas prácticas de evaluación cualitativa en la universidad, la actualización tecnológica en el ámbito educativo, así como las estrategias de enseñanza aprendizaje para promover el desarrollo de competencias y conocimiento práctico de los futuros y futuras docentes. Para reforzar los resultados, sería interesante llevar a cabo un estudio que analizase el ejercicio docente del alumnado egresado que haya participado en la experiencia a fin de conocer de qué modo los hábitos y competencias favorecidas por el portafolio influyen en su práctica docente.

Cabe destacar que las limitaciones del estudio responden a las propias del enfoque cualitativo, como el riesgo de subjetividad, que se ha tratado de disipar con el uso de múltiples herramientas de recogida y análisis de información. Asimismo, aunque puede tenderse a generalizar los resultados, es importante aseverar que la experiencia se refiere a una muestra concreta, en un momento y espacio determinado y con un patrón de portafolio adaptado a dichas prácticas. En este sentido, trascender estos resultados a otro grupo en distinta situación daría lugar a sesgos.

En conclusión, podríamos decir que el uso del portafolio digital, sostenido por una metodología constructivista, es una herramienta congruente con las nuevas demandas educativas del siglo XXI, no solo porque se adapta a los principios defendidos por la EEES, sino, sobre todo, porque favorece el desarrollo de aquellas competencias imprescindibles para afrontar los desafíos del nuevo siglo y formar al profesorado que educará a los niños y niñas del presente.

## **Agradecimientos**

Esta investigación ha recibido apoyo financiero del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España a través de la Beca FPU (Formación del Profesorado Universitario)

## Referencias

- Arraiz, A. M., Sabirón, F., Berbegal, A. y Falcón, C. (2013). La evaluación de competencias: el portafolio digital. *La Cuestión Universitaria*, 8, 140-151.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Barrero, T. (2017). *La verdad ¿Un acto de fe? El tiempo*. Recuperado de <https://bit.ly/2v5z2x5>
- Battle, R. (2013). *El Aprendizaje Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y William, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the classroom. *PHI Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El Conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Creswell, J. y Plano, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California, CA: Sage Publications.
- Dafonte, A. y Martínez, X. (2016). Del view al shareel papel de la comunicación viral en la transformación del ecosistema mediático. *Palabra Clave*, 19(2), 501-525. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.2.7>
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Gallardo, M., Sierra, J. E. y Domínguez, A. (2015). El Portafolios de los Estudiantes como Estrategia Alternativa a las Pruebas Estandarizadas para la Evaluación de Competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 72-102. <https://doi.org/10.4471/qre.2015.57>
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>
- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009) La participación del alumnado universitario en la calificación del aprendizaje. *Educacion XXI*, 12, 43-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.287>
- Goñi, C. (2010). *Ética borrosa. Sobre la necesidad de la reflexión y el silencio*. Madrid: Ediciones Palabra S.A.
- Hoyland, N. (2009). *Higher Education Learning Portfolio for Placements*. JISC. Recuperado de <https://bit.ly/2lle3yY>
- Klenowski, V. (2014). *Developing portfolios for learning and assessment*. Londres: Routledge Falmer.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura global y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Lyons, N. (Comp.). (2003). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A.

- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario. *Educación XXI*, 17(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martínez, M. J. (2009). *El portafolio para el aprendizaje y la evaluación: utilización en el contexto universitario*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- OCDE-CERI. (2003). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations strategy paper on key competencies*. París: OCDE.
- Peña, N., Serván, M. J. y Soto, E. (2016). Creando ambientes de aprendizaje a través de las Lesson Studies. Una experiencia en el Grado de Educación Infantil. En R. I. Herrada, M. T. Cutanda y A. Torres (Coord.), *Renovación Pedagógica en Educación Superior*, (pp. 15-20). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez Gómez, A. I., Soto, E., Sola, M. y Serván, M. J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ediciones Akal.
- Pérez Gómez A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2016). *El Portafolio Educativo en Educación Superior*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Pérez Gómez, A. I., Soto, E., (2019, en prensa). La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre e individualismo. La relevancia de las IS. En J. Tavares; M<sup>a</sup> I. da Cunha, A. Shigunov Neto y I. Fortunato (Coord.), *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas*. São Paulo: Edições Hipótese.
- Ritscher, P. (2017). *La escuela Slow. La pedagogía de lo cotidiano*. Barcelona: Octaedro.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., Peña Trapero, N. y Pérez Gómez, Á. I. (2019). Action research through lesson study for the reconstruction of teachers' practical knowledge. A review of research at Málaga University (Spain). *Educational Action Research*, 27(4), 527-542. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1610020>
- Soto, E., Barquín, J. y Fernández, M. (2016). Portafolios electrónico y educativo: el e-portafolios-e. En A. I. Pérez Gómez (Ed.), *El portafolios educativo en Educación Superior* (pp. 103-137). Madrid: Akal.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.
- Uprimny, R. (2017). El modelo económico de la pereza. *Revista Divergencia*, 22, 49-72.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villegas, M. L., González, G. y Gallardo, K. E. (2018). Aplicación de un modelo de retroalimentación como estrategia de evaluación formativa en educación superior. *Revista de Investigación Educativa. Escuela de Graduados en Educación*, 8(16), 88-94.
- Wagner, J. (2016). El cambio histórico de época o el renacer del fin de la historia. La confrontación en nuestra américa. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 5(3), 71-94.
- Wyles, R. y Udas, K. (2004). New Zealand Open Source Virtual Learning Environment Project. En J. Nall y R. Robson (Eds.), *Proceedings of E-Learn 2004--World Conference on E-Learning*

*in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 3011-3015). Washington, DC: USA Ediciones.

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods. Applied social research meethods series*. Thousand Oaks, CA: Sage,

## Breve CV de las autoras

### Laura de la Concepción Muñoz González

Graduada en Educación Primaria en la Universidad de Málaga y Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Actualmente doctoranda en Educación y Comunicación Social y Becaria FPU (Formación del Profesorado Universitario) en el departamento de Didáctica y Organización Escolar. Su principal línea de investigación es el portafolio educativo digital como herramienta de aprendizaje y evaluación cualitativa dentro de la formación docente, así como su influencia en la reconstrucción del pensamiento práctico y de la identidad como docente. ORCID ID: 0000-0003-1073-9098. Email: lauramglez@uma.es

### María José Serván Núñez

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en la innovación educativa, la formación profesional docente y la evaluación educativa. Entre las publicaciones realizadas destacan varios artículos sobre la investigación-acción cooperativa conocida como *Lesson Study* en la International Journal of Lesson and Learning Study y la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Asimismo, es autora de varios capítulos de libros y artículos sobre evaluación, destacando la coordinación de un monográfico sobre evaluación del aprendizaje en la revista Cultura y Educación, así como su participación en los libros El portafolios educativo en Educación Superior (Graó) y La evaluación como aprendizaje (Akal). ORCID ID: 0000-0001-7962-3873. Email: servan@uma.es

### Encarnación Soto Gómez

Profesora Titular de la Universidad de Málaga. Investigadora en proyectos de I+D Europeos y Nacionales relacionados con la innovación, evaluación educativa y formación docente, el último que dirige se relaciona con las *Lesson Study* en la formación inicial. Ha publicado artículos de estas temáticas en revistas como International Journal for Lesson and Learning Studies, Cultura y Educación, Revista de Educación, Educational Action Research, y ha coordinado un monográfico sobre Lesson Study en la Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado. Y publicado diferentes libros y capítulos de libro sobre el Espacio europeo de educación superior y la evaluación educativa en SAGE, AKAL y Pirámide. ORCID ID: 0000-0001-5758-1684. Email: esoto@uma.es



## Artículos libres



## La Formación Profesional en Psicología y su Evaluación Nacional en México: un Estudio de Caso

### Professional Education in Psychology and its National Evaluation in Mexico: a Case Study

José Alfonso Jiménez Moreno \*

Universidad Autónoma de Baja California, México

El artículo presenta el problema de la formación profesional de los psicólogos en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y su evaluación al término de sus estudios. A partir de las políticas institucionales que orientan la necesidad de conocer el desempeño de los egresados mediante el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) –prueba de alcance nacional que se utiliza como referente de competitividad–, se buscó la identificación de factores relacionados con los resultados de un grupo de egresados de psicología, así como indagar en sus condiciones de formación profesional dentro de la universidad. Mediante el enfoque metodológico de la teoría fundamentada y el uso de grupos focales, el análisis inductivo realizado permitió identificar cuatro categorías que sirvieron de sustento para la comprensión de este caso: razones para presentar el EGEL; apoyos y preparación para el examen; opinión sobre el examen; y, opinión sobre la formación. Se concluye la necesidad de valorar si la formación del psicólogo de la UABC debe orientarse o no hacia un estándar nacional, analizar la didáctica utilizada en los procesos de enseñanza y la aparente falta de exigencia en la formación profesional.

**Palabras clave:** Evaluación del estudiante; Formación profesional superior; Educación superior; Calidad de la educación; Psicología.

The article presents the problem of professional education of psychologists at the Autonomous University of Baja California (UABC) and its evaluation at the end of their studies. Based on the institutional policies that guide the importance of assess the performance of graduates through the General Test for Bachelor Graduation (EGEL) -test of national scope that serves as a benchmark for competitiveness-, this investigation focused on the identification of related factors with the results of psychology graduates, as well, to investigate the conditions of their professional education. With the use of the grounded theory as a methodological approach, and the use of focus groups, the inductive analysis carried out allowed the identification of four categories that served as support for the presentation of results: reasons for presenting the EGEL; supports and preparation for the exam; opinion about the test; and, opinion on their own education. The conclusion presents the need to analyze if the psychologist education should orient to a national standard, analyze the didactics used in teaching processes and the apparent lack of exigency on professional education.

**Keywords:** Student evaluation; Superior professional education; Higher education; Quality of education; Psychology.

## **1. Introducción**

En la actualidad, el interés por identificar las competencias alcanzadas por los estudiantes de educación superior ha ido en aumento. En México esto es una práctica regular y, de manera particular, la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) –institución de financiamiento público al noroeste de México– ha establecido una fuerte política orientada a conocer con precisión diversos indicadores que orienten su formación, ello con fines de retroalimentación de la educación profesional fomentada durante los estudios. Este interés está establecido en el Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019 (PDI) (UABC, 2015), documento que rige la política y acciones estratégicas institucionales. Esta intención de la UABC de valorar la formación de los egresados se desarrolla bajo el contexto económico enfocado en la competitividad, en el cual es relevante conocer los resultados de los estudiantes a nivel universitario, al igual que su productividad, sus necesidades de formación y lo que realmente aprenden (Muñoz, 2007).

El interés de valorar el avance de las competencias de los egresados de formación profesional de la UABC permea a todos sus programas educativos. Para la valoración de estos elementos, además del trabajo de evaluación del aprendizaje que cotidianamente se realiza dentro del aula, la UABC hace uso del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL), desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). El CENEVAL es una asociación civil sin fines de lucro que desde hace más de 20 años se encarga de desarrollar instrumentos a gran escala sistematizados que permitan que las instituciones educativas públicas y privadas de México obtengan datos en relación con el logro de sus estudiantes (Gago, 2000). Actualmente existen 39 EGEL, uno para una disciplina distinta, de los cuales la UABC hace uso para identificar los indicadores de calidad en su formación, ello como un indicador de competitividad de su formación académica (Jiménez, 2017a).

Todas las unidades académicas de la UABC participan en la intención de identificar el logro de sus egresados, sin embargo, solo los programas en concordancia con los 39 EGEL del CENEVAL pueden obtener dicha información. Uno de los programas de mayor matrícula dentro de la UABC es la Licenciatura en Psicología, misma que participa de la aplicación del EGEL para conocer, año con año, el nivel de logro de sus estudiantes respecto al estándar nacional que establece el EGEL en Psicología (EGEL-PSI). El caso de la Licenciatura en Psicología es de interés en particular, ya que es el único programa educativo de la UABC que se ofrece en diversos campus con planes de estudio distintos. En ese sentido, los resultados de desempeño bajo este indicador resultan de especial atención.

El interés de la UABC y de sus académicos de conocer el logro de los egresados de diversas licenciaturas, así como la comprensión de los resultados en el EGEL son temáticas que actualmente han derivado en una serie de ponencias y publicaciones que han favorecido a la comprensión y crítica de la relación entre la formación profesional y el EGEL (Jiménez, 2017a, 2017b; Jiménez y Gutiérrez, 2017; Jiménez, Ojeda y Caso, 2018; Vázquez, Hiraes y Botello, 2017). Frente a esta intención académica, y bajo el marco institucional que marca un interés explícito en los datos que arroja del EGEL sobre los egresados de la UABC (2015), el presente manuscrito muestra los resultados de una investigación que tuvo por objetivo identificar los elementos contextuales que los egresados psicología manifiesten como relevantes para la obtención de un resultado en particular en un EGEL.

De manera particular, el análisis se centró en egresados que estudiaron en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FACyS).

## 2. La formación en Psicología en la UABC

La Licenciatura en Psicología de la UABC se caracteriza por ser el único programa educativo de esta institución que tiene diferentes planes de estudio entre campus universitarios. Previo a revisar las características de cada uno de ellos, vale considerar que todos los programas de licenciatura de la UABC se fundamentan en un modelo por competencias, esto es relevante, ya que orienta la formación profesional de todas las áreas del conocimiento hacia la resolución de situaciones profesionales.

De manera particular, los objetivos y el perfil de egreso de la Licenciatura en Psicología del campus Tijuana, en su Plan de estudios 2012-2 (UABC, 2018b, p. 2) enuncia:

*La formación profesional del Licenciado en Psicología implica un quehacer profesional ético, que ofrezca un servicio fundamentado en valores y actitudes congruentes, así como de un desempeño profesional basado en conocimientos y habilidades orientadas a la atención de necesidades humanas y demandas sociales de manera competente. Dichas características generales en la formación profesional del psicólogo dan sentido a la práctica profesional y fomentan el logro de las siguientes competencias:*

- ✓ *Analizar el comportamiento humano de forma integral, desde distintos enfoques psicológicos, para identificar las diferencias individuales de forma ética y respetuosa hacia el individuo.*
- ✓ *Analizar las relaciones interpersonales para diseñar estrategias de comunicación y modificación de la conducta que contribuyan a la solución de la problemática individual y psicosocial, a través de métodos y técnicas psicológicas con una actitud de apertura y respeto al otro.*
- ✓ *Evaluar las características psicológicas y de desempeño del recurso humano para promover la mejor expresión de sus potenciales personales, reflejados en el funcionamiento óptimo de las organizaciones, a partir del diagnóstico organizacional con legalidad y responsabilidad.*
- ✓ *Aplicar estrategias y acciones psicopedagógicas a través de los instrumentos psicológicos, para incidir en todos los niveles del ámbito educativo de forma sensible y empática.*
- ✓ *Intervenir con técnicas psicológicas de evaluación y estrategias psicoterapéuticas en el cambio del comportamiento humano a partir de diversos enfoques psicológicos para la promoción de estilos de vida saludables, acorde al código ético del psicólogo.*

El mapa curricular de esta formación se fundamenta en las áreas de ejercicio profesional: psicología general, educativa, organizacional, social, clínica, investigación y biológica. Este programa se aplica en las unidades Tijuana y Valle de las Palmas, ambas pertenecen al campus Tijuana.

Por su parte, el Plan de estudios 2012-2 de la Licenciatura en Psicología de los campus Ensenada y Mexicali establece lo siguiente (UABC, 2018a, p. 2):

*El profesional de la Licenciatura en Psicología egresado de la UABC es competente para evaluar, diagnosticar, intervenir e investigar fenómenos y situaciones psicológicas desde una perspectiva científico-metodológica a nivel individual y grupal, en los contextos educativos, sociales, de la salud y organizacional; además de poseer valores éticos y actitudes profesionales como son la responsabilidad, organización, disciplina, compromiso, objetividad, empatía, eficacia y trabajo en equipo. El profesional de la Licenciatura en Psicología egresado de la UABC es competente para:*

- ✓ *Evaluar una situación o proceso psicológico de índole individual o colectiva, con metodologías cuantitativas y/o cualitativas (mixtas) propias de la disciplina, de forma responsable y comprometida, con el objeto de proporcionar referentes para la toma de decisiones y actuar en contextos regionales, nacionales e internacionales.*
- ✓ *Diagnosticar el estado psicológico del individuo o colectivo que se valora, a través de la integración de la información disponible, para denominar el estado actual de la situación o fenómeno, en base a los lineamientos y referentes nacionales e internacionales establecidos y validados, con responsabilidad, respeto y profesionalismo.*
- ✓ *Intervenir en situaciones o fenómenos psicológicos, con prácticas y procedimientos pertinentes, fundamentados desde el ámbito de la Psicología, tendientes a transformarlos o mejorarlos, de forma propositiva, con respeto y compromiso.*
- ✓ *Investigar los fenómenos psicológicos que impacten en el desarrollo del ser humano, basándose en las teorías, técnicas y metodologías psicológicas, para la resolución de las demandas planteadas en los diferentes campos de la aplicación profesional, con rigor científico y responsabilidad.*

Este programa fundamenta su estructura curricular en cuatro áreas, pero, a diferencia del que se ofrece en Tijuana, éste implica una organización en cuatro competencias que se consideran ejes para la formación del psicólogo: evaluación, investigación, diagnóstico e intervención. El programa se ofrece en el campus Ensenada, así como en Mexicali en sus dos unidades académicas (Mexicali y Guadalupe Victoria).

Si bien no es objeto de este manuscrito hacer una comparación curricular de la formación ofrecida en ambos campus, vale destacar las diferencias entre ambos programas. Al menos con los elementos enunciados, se puede observar que el programa del campus Tijuana ofrece una formación con ejes basados en la división tradicional de la psicología, enfocándose en elementos de modificación conductual y psicoterapéuticos. En cambio, en Ensenada y Mexicali, la orientación se basa en competencias de ejercicio profesional (independientemente de las áreas de énfasis tradicionales de la disciplina), pero, además, se enuncian elementos claros del desarrollo humano.

La diferencia manifestada en ambos perfiles de egreso establece un antecedente importante para este trabajo, si bien superficial, permite valorar que la formación esperada en cada plan de estudios tiene diferencias importantes, que incluso se recalcan en las áreas de énfasis de la formación. El presente manuscrito se centra en los egresados de FCAyS, aunque valorar las diferencias de formación entre campus universitarios permite contextualizar los resultados, así como la necesidad de analizar posteriormente las particularidades de formación, mismos que probablemente pueden orientar la obtención de determinados resultados.

### **3. El Examen General para el egreso de la licenciatura en psicología**

Este instrumento es una prueba de gran escala enfocada en la medición del logro educativo de los egresados de la Licenciatura en Psicología (y programas afines), con la finalidad de identificar si quienes lo presentan cuentan con las habilidades mínimas necesarias para un ejercicio profesional exitoso (CENEVAL, 2018). EL EGEL-PSI, al igual que el resto de los 38 EGEL, no se estructura con base en contenidos disciplinares que tradicionalmente suelen sustentar la formación profesional. Al pensar en la formación y ejercicio de la psicología tradicionalmente se hace referencia a áreas como: psicología clínica, educativa,

social, organizacional, entre otras. El EGEL-PSI no se centra en las áreas de ejercicio, sino en las habilidades que se requieren del psicólogo en el ejercicio profesional en el contexto mexicano.

Como en cualquier ejercicio de evaluación, la delimitación conceptual de las áreas por valorar está supeditada a procesos basados, o bien en la literatura, o en procesos de definición colectiva. En el caso del EGEL-PSI, las áreas que lo constituyen las determina el Consejo Técnico, órgano colegiado coordinado por el CENEVAL con representantes de las diversas Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas que ofrecen la Licenciatura en Psicología (CENEVAL, 2018). La estructura del EGEL-PSI se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Estructura del EGEL-PSI

ÁREAS Y SUBÁREAS DE LA PRUEBA	NÚMERO DE REACTIVOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación psicológica</li> <li>• Diagnóstico de comportamientos y procesos</li> <li>• Evaluación de la intervención (eficacia y proyectos)</li> </ul>	72
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención psicológica</li> <li>• Diseño de intervenciones</li> <li>• Realización de intervenciones</li> </ul>	48
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación y medición psicológica</li> <li>• Diseño de proyectos de investigación</li> <li>• Realización de investigación básica o aplicada</li> <li>• Diseño de instrumentos de medición y evaluación</li> </ul>	80

Fuente: CENEVAL (2018).

Como se puede observar, la prueba no se estructura de manera conceptual, es decir, los ejes de este instrumento se basan en competencias o acciones del ejercicio profesional: evaluación, intervención e investigación y medición. Si bien se requeriría un análisis más a fondo, a simple vista la estructura de la prueba parece guardar correspondencia con la formación esperada del Plan de estudios que se imparte en Ensenada y Mexicali.

La comunicación de resultados del EGEL se muestran en tres niveles: Testimonio de Desempeño Satisfactorio (TDS), Testimonio de Desempeño Sobresaliente (TDSS), o bien, Sin testimonio (ST). El proceso de determinación de estándares y puntos de corte, así como los criterios para obtener un resultado en particular es definido *ex profeso* para cada EGEL y pueden ser consultados en CENEVAL (2018). Para efectos de este trabajo, baste considerar la segmentación del desempeño en estos tres niveles.

Existe un alto número de instituciones usuarias de este instrumento, en el 2017 se alcanzó un total de 348 IES y 11,309 sustentantes (CENEVAL, 2018). En el caso de la UABC, en ese mismo año 664 egresados de la UABC presentaron el EGEL-PSI. En la figura 1 se muestran los resultados de los egresados de UABC en los últimos años.

La figura 1 muestra una comparación de los resultados de los sustentantes egresados de la UABC en sus tres campus: Ensenada, Tijuana y Mexicali respecto a los resultados a nivel nacional (es decir, el promedio de desempeño de todos los sustentantes del país). En los años presentados (2014 a 2017), los resultados de los egresados de Mexicali y Ensenada han sido, en lo general, más bajos que el promedio nacional. Por su parte, en

Tijuana existe una mayor proporción de estudiantes en el llamado nivel Satisfactorio (TDS).

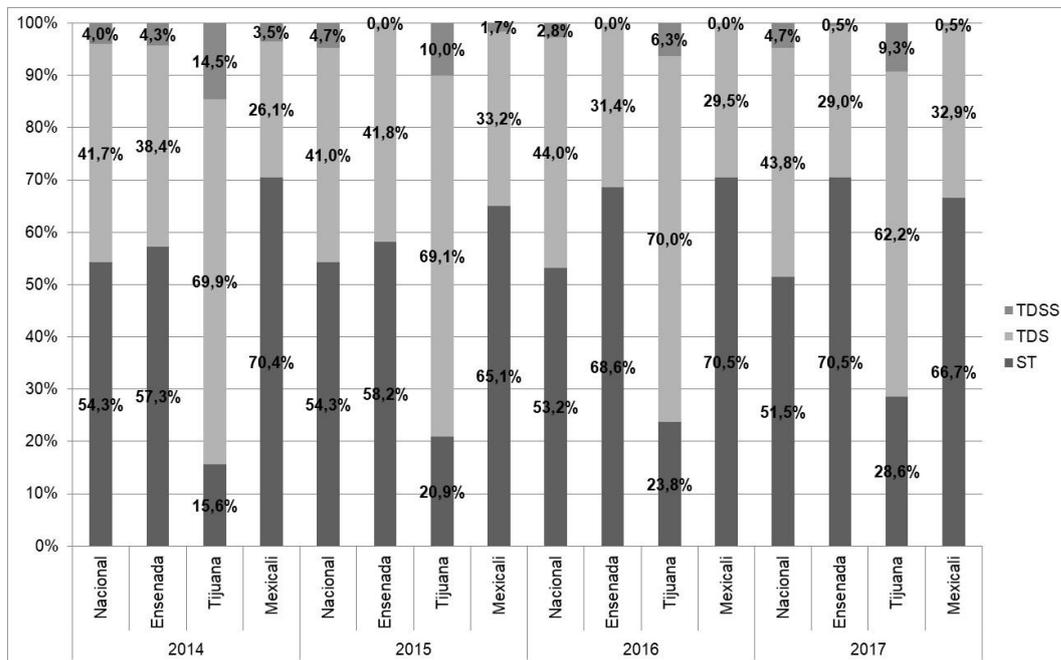


Figura 1. Resultados de los egresados de los diversos Campus de la UABC en el EGEL-PSI. 2014-2017

Fuente: Elaboración propia con datos de CENEVAL (2015, 2016, 2017, 2018).

Si bien en toda la UABC es posible analizar un análisis comparativo de los resultados de los egresados en el EGEL, resalta el caso de la Licenciatura en Psicología, dada la característica particular en la cual opera con dos programas distintos entre campus. En este sentido, bajo el interés de la institución de hacer uso de los resultados de los egresados en este indicador con fines de mejora de los procesos formativos, resalta la particularidad que entre 2014 y 2017, los resultados de los egresados del programa de psicología que se ofrece en los campus Mexicali y Ensenada difiera de los obtenidos en Tijuana.

El análisis de las condiciones de formación relacionada con una formación en psicología bajo dos planes de estudio distintos bajo el cobijo de un mismo modelo educativo es interesante, no solo como forma de conocer algunos factores que puedan estar relacionados con el resultado en el indicador, sino, sobre todo, por el análisis de las condiciones de formación que los egresados experimentaron.

### 3. Revisión de literatura: investigaciones sobre condiciones asociadas a los resultados de la formación universitaria

La identificación de elementos que permitan valorar los resultados de un proceso de formación profesional no es cosa sencilla, ya que está en función de la perspectiva conceptual que se adopte; sin embargo, existe una tendencia a considerar los resultados de estudiantes como un indicador de la calidad de la formación (Renault, Cortada y Castro, 2014). La búsqueda de análisis que consideren la relación de elementos de contexto de los

estudiantes que permitan comprender los logros que obtienen en instrumentos a gran escala (como es el caso del EGEL) es algo que en el ámbito educativo se ha dado desde el llamado Informe Coleman (Coleman et al., 1966), el cual indicó que los factores externos a las escuelas tenían un gran impacto en el logro educativo, es decir, variables tales como la clase social y elementos culturales de la familia de procedencia. A partir de ese antecedente se han generado diversas investigaciones para identificar cuáles son los factores que tienen incidencia en el logro educativo, esto a diferentes niveles de escolaridad.

De acuerdo con Tejedor (2003), Garbanzo (2007), Izar, Ynzuna y López (2011) y Gómez, Oviedo y Martínez (2011), las categorías que tienen mayor impacto en el rendimiento académico en estudios universitarios son: de identificación (género, edad, por ejemplo), psicológicas (aptitudes, motivación, hábitos de estudio), académicas (rendimiento previo, tipos de estudios cursados), pedagógicas (método de enseñanza, estrategias de evaluación) o sociofamiliares (estudios de los padres, situación laboral). Respecto a esta última categoría, el entorno familiar en el que se desenvuelve el estudiante universitario parece ser de gran relevancia, ya que la influencia de los padres y una sana convivencia son factores que pueden influir en el rendimiento académico (Guzmán y Pacheco, 2014; Martínez y Pérez, 2008;). A pesar de ello, la influencia de los elementos sociales y familiares en el rendimiento de los estudiantes universitarios es menor respecto a lo que puede suceder en otros niveles, dado que este nivel educativo implica que los estudiantes hayan superado ya una serie de filtros y los hacen una población más homogénea (Sánchez, 2007).

Incluso frente a esta relevancia del contexto familiar y social en el desempeño de los universitarios, existen diversas investigaciones que afirman que, en realidad, la trayectoria escolar de los estudiantes es lo que tiene mayor relevancia en su desempeño (Chaín, Cruz, Martínez y Jácome, 2003; Esguerra y Guerrero, 2010; Hernández, Márquez y Palomar, 2006; Izar, Ynzuna y López, 2011; Navarro, 2003; Ocaña, 2011; Tapasco, Ruiz y Osorio, 2016), esto se acentúa cuando nos referimos al desempeño de los egresados en el EGEL, donde el promedio de estudios de niveles previos tiene un valor predictivo en el resultado (Castillo, Izar y Espericueta, 2013). Sin embargo, otras investigaciones orientan que son elementos individuales, como la satisfacción del estudiante respecto a sus estudios (Becerra y Reidl, 2015; Kappe y Van der Flire, 2012; Sánchez, 2007; Van der Berg y Hofman, 2005) y la autorregulación para el estudio (Gaeta y Cavazos, 2016) lo que tiene mayor impacto en el rendimiento académico. A la par, también se desarrollan posturas que concluyen que son las características de la escuela formadora las que suelen tener un mayor efecto en las trayectorias y desempeño de los universitarios, más que las características individuales en sí, como lo podría ser la satisfacción propia respecto a sus estudios (Garbanzo, 2007; Shulruf, Hattie y Tumen, 2008; Toscano, Ponce, Margain y Vizcaíno, 2016); ello debido a que las condiciones institucionales que las universidades formadoras ofrecen, tales como apoyos económicos, servicio de tutoría y comunicación constante con los estudiantes, pueden tener un impacto favorable en el desempeño de los estudiantes (Peniche y Ramón, 2018).

Justo a partir de esta diversidad es necesario valorar la complejidad del fenómeno del desempeño de los universitarios. En ese sentido, la postura de Luna y Rosales (2014) nos permite ampliar esta visión, al afirmar que las prácticas educativas que tienen influencia en el rendimiento académico pueden variar dependiendo del nivel de análisis que se establezca, desde las políticas nacionales, los planes y programas de las instituciones

formadoras, así como aquello relacionado con la práctica docente dentro del aula. Bajo esta lógica, la complejidad de un fenómeno como el que interesa en este manuscrito debe asumirse como tal, evitando establecer preponderancias conceptuales respecto a los elementos relacionados con el desempeño de los estudiantes de psicología de una universidad en condición de competitividad, como lo es la UABC. Sin embargo, vale resaltar la gran valía de la perspectiva de los egresados, la cual puede ser un insumo valioso para la mejora continua de la enseñanza universitaria, debido a su potencial como indicador de competencia profesional fomentada dentro de las instituciones formadoras (Rodríguez y Viera, 2009).

En lo particular, respecto al uso del EGEL como medio de valoración del desempeño de los egresados universitarios y la identificación de los factores que se relacionan con sus resultados, Martínez y Pérez (2008) concluyen que el desempeño en el EGEL se ve asociado mayoritariamente con el promedio alcanzado en la formación profesional. En ese mismo sentido, Toscano, Ponce, Margain y Vizcaíno (2016) afirman que es la institución de procedencia la que tiene mayor incidencia, y, en segunda medida, el promedio obtenido en la formación (es decir, el desempeño académico mostrado en el trayecto universitario). Además de este par de investigaciones, existen algunos estudios en contextos de universidades públicas (Aguilar y Díaz, 2015; Barrera, Canepa y Santiago, 2016; Elías, Caldera, Reynoso y Zamora, 2016; García, Antonio y Gutiérrez, 2015; García y Rosales, 2016; Roblero y Orozco, 2015); sin embargo, no consideran las condiciones de formación expresados por quienes ya han presentado la prueba, salvo en el caso de la obtención de la opinión de los egresados respecto al instrumento en sí (Briceño, Rodríguez y Canto, 2011), a pesar de la importancia que su perspectiva puede aportar para retroalimentar la formación recibida.

Particularmente, respecto a estudios enfocados en la retroalimentación de la formación profesional de los psicólogos (sin tomar en cuenta aquellos resultantes de los esfuerzos institucionales denominados como “seguimiento de egresados”), existen diversos estudios con orientaciones centradas en la perspectiva de los empleadores (Ostrovsky y Di Doménico, 2007; Salazar, 2015), reflejando importantes necesidades de formación. Esta metodología también es relevante para la valoración de la formación profesional; sin embargo, ejercicios de análisis de la valoración profesional de psicólogos a través de la perspectiva de egresados en Latinoamérica, como los mostrados por Makrinov y Scharager (2005), Figueroa, Bernal y Andrade (2010) y Rodríguez y Serrano-García (2017) y muestran cómo las miradas de los egresados posibilitan el conocimiento de las condiciones institucionales que deben mejorarse en pro de la formación profesional.

#### **4. Método**

Con el uso del EGEL-PSI, al igual que con otros EGEL, CENEVAL ofrece a sus instituciones usuarias bases de datos de los sustentantes, en las cuales incluye los resultados junto con información de cuestionarios de contexto. Los informes anuales que el mismo CENEVAL (2018) publica incluyen orientaciones sobre las variables contextuales que mayor influencia tienen sobre los resultados en el EGEL. Sin embargo, a pesar que esta información puede ofrecer orientaciones para conocer los diferentes elementos relacionados con la formación de los egresados, se valora como limitada para identificar a fondo su experiencia universitaria, así como su perspectiva sobre el EGEL. Frente a ello, se tomó la decisión de considerar otras formas de acercamiento,

particularmente debido al interés de identificar las particularidades de la formación en psicología dadas las diferencias entre campus. En concreto, se optó por trabajar bajo una perspectiva de estudio de caso (Stake, 2005); bajo este enfoque, la intención no es obtener resultados a partir de una muestra, sino orientar la comprensión de un caso preseleccionado, en este caso, un grupo de egresados de psicología de la FCAyS.

Con dicho antecedente, la presente investigación toma como método la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Bajo esta perspectiva, la valoración de categorías y códigos que permiten la interpretación del fenómeno observado requiere un trabajo analítico que suscita el desarrollo teórico a partir de los datos, más que centrarse en la verificación empírica de teorías ya determinadas, esto con el fin de generar teoría del fenómeno analizado. El desarrollo de este método se fundamenta esencialmente en el uso de técnicas cualitativas de recolección y análisis de datos. En el caso del presente manuscrito, se optó por el uso de grupos focales (Krueger y Casey, 2014), debido a que es una técnica que permite identificar en un grupo de personas con una experiencia común, en este caso, las particularidades de su formación. De esta manera, el uso de grupos focales bajo la lógica metodológica de la teoría fundamentada permitiría la comprensión de las particularidades de formación de los psicólogos egresados de la UABC, como un caso en particular, bajo un sistema analítico basado en la codificación de sus respuestas como insumo principal de generación de categorías teóricas sobre el fenómeno de su egreso.

La selección de los egresados participantes en los grupos focales se realizó bajo el acercamiento a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS) de la UABC, unidad académica que ofrece la Licenciatura en Psicología, ubicada en el campus Ensenada de la universidad. Si bien hubiera sido deseable contar con grupos focales con egresados de psicología de los tres campus de la UABC, este primer acercamiento permitió delimitar un marco analítico-conceptual a partir de las respuestas de los egresados como un referente para trabajos posteriores más amplios. Con esa consideración, es menester tomar en cuenta la profundidad de los resultados, así como las limitaciones de generalización de los mismos.

La dirección de la FCAyS y su equipo permitieron el acercamiento a los egresados de psicología que participaron en el estudio. Como resultado de esta gestión, se contó con la participación de 10 egresados. Los criterios de selección de participantes se centraron en aquellos que hubieran presentado el EGEL, así como procurar la mayor diversidad posible en cuanto al sexo de los egresados. El cuadro 2 muestra un resumen de las características de los participantes.

A cada transcripción se le otorgó un código con el que se resumen si es egresado es hombre o mujer, su resultado en el EGEL, así como la sigla de su primer nombre, solo con fines de identificación. Los participantes se caracterizaron porque 90% de ellos obtuvo un resultado TDS o TDSS, mientras que solo uno no obtuvo testimonio. Por otra parte, solo una de ellas no estudió el plan de estudios 2012-2, vigente al momento de realizar el estudio. El desarrollo del grupo focal se realizó en las instalaciones de la FCAyS de Ensenada, se grabó el audio con la autorización escrita de los participantes y se realizó la transcripción correspondiente con fines de análisis.

Cuadro 2. Egresados de la Licenciatura en Psicología de FCAyS participantes en el grupo focal

PARTICIPANTE	CÓDIGO DE PARTICIPANTE	SEXO	AÑO DE EGRESO	AÑO DE PRESENTACIÓN DEL EGEL	RESULTADO (ST, TDSS, TDSS)
1	HDS-E	Hombre	2017	2017	TDS
2	HDS-J	Hombre	2016	2016	TDS
3	MDS-R	Mujer	2017	2017	TDS
4	MDS-K	Mujer	2017	2017	TDS
5	MDS-A	Mujer	2017	2017	TDS
6	HDS-MA	Hombre	2017	2017	TDS
7	MDS-D	Mujer	2013	2013	TDS
8	HST-C	Hombre	2017	2017	ST
9	MSS-M	Mujer	2017	2017	TDSS
10	MDS-T	Mujer	2017	2017	TDS

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Descripción de categorías y códigos utilizados

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Razones para presentar el EGEL	Opción de titulación	Refiere a las condicionantes institucionales de la UABC que influyen en la presentación del EGEL, particularmente como opción de titulación de los estudiantes.
	Generación de indicadores institucionales	Intención de la UABC para que los estudiantes presenten el EGEL como medio de generación de indicadores institucionales.
	Reto profesional	Es la manera en que los egresados manifiestan que el EGEL representa un elemento de motivación relacionada con los conocimientos adquiridos.
Apoyos y preparación para el examen	Cursos propedéuticos	Estrategias institucionales diseñadas para promover resultados positivos en el EGEL, mediante cursos dentro de la formación profesional.
	Práctica profesional	El conjunto de actividades de la formación profesional para la aplicación del conocimiento en una unidad receptora
	Estudio independiente	Estrategias de repaso y estudio realizadas por cada egresado sin un marco o guía institucional formal.
	Apoyo familiar	Estrategias de soporte emocional y dinámicas familiares que impactaron en la preparación de los egresados para el EGEL.
Opinión sobre el examen	Relación entre formación y examen	Refiere a la cercanía conceptual existente entre la formación profesional recibida en la FCAyS-UABC y los contenidos del EGEL-PSI.
	Valoración personal	Refiere al juicio general que los egresados hicieron sobre el examen.
Opinión sobre la formación	Formación teórica y práctica	Perspectiva de los estudiantes sobre la formación teórica y práctica en psicología recibida en la FCAyS-UABC.
	Valoración de sí mismos como profesionistas	Perspectiva de los estudiantes de sí mismos como profesionistas, ello como resultado de su formación como psicólogos egresados de la FCAyS-UABC.

Fuente: Elaboración propia.

Considerando la perspectiva metodológica de la investigación, se utilizó la técnica de análisis de inducción inductiva (Thomas, 2006; Saldaña, 2015). Es necesario aclarar que, dado que en el desarrollo de grupos focales se requiere del uso de una guía que permita la

discusión entre los asistentes, ésta se realizó considerando aspectos que pudieran generar la discusión entre los asistentes en relación con su experiencia con el EGEL-PSI. En coincidencia con el enfoque metodológico del estudio, el énfasis analítico inductivo permitió la definición de los códigos.

Los códigos resultantes del análisis inductivo de la transcripción del grupo focal permitieron un acercamiento hacia la comprensión de las condiciones de preparación y las características circundantes a la aplicación del instrumento. Las categorías definidas respondieron a las respuestas de los egresados, más que a la clasificación mostrada en la literatura revisada; ello permitió, a partir de la generación de preguntas instigadoras en los grupos focales, la interpretación de las respuestas de los egresados al fenómeno de interés. A continuación se muestran los resultados expresados por los egresados en función de las categorías establecidas.

## 5. Resultados

Las perspectivas expresadas por los egresados permitieron las identificar algunas de las particularidades de formación en psicología y factores relacionados con los resultados en el EGEL, como se pretendía. Se muestran los resultados por cada una de las categorías analíticas utilizadas.

### 5.1. Razones para presentar el EGEL

Si bien dentro de la UABC permea una política de presentación del EGEL a través de las acciones promovidas por el PDI (UABC-2015), lo expresado por los egresados de psicología de la FACyS es que es una opción de titulación (además de examen profesional, memoria de presentación de servicio social, entre otras, UABC, 2006) que representa una relativa facilidad para la obtención del grado. Este elemento orilla a que la presentación del EGEL-PSI sea atractiva para ellos. Ello se observa en las siguientes opiniones:

*Es la manera más fácil de titularse...porque si no, tendrías que hacer una tesis. (MDS-A)*

*Actualmente no es necesario pasar el examen. (MDS-K)*

*Actualmente se tiene que hacer el examen, dependiendo, no importa el resultado que tengas. (HST-C)*

La política actual de la universidad promueve que todos los egresados presenten el EGEL. Esto se realiza con la finalidad de conocer el nivel de competitividad de los egresados, manifiesta a través de una prueba nacional a gran escala. Esta acción resulta atractiva para los egresados participantes como un medio que facilita los procesos de obtención del grado, que, de otra manera, implicaría el desarrollo de trabajos terminales, como una tesis. Resalta la opinión de HST-C, en el cual expresa que el resultado obtenido en el instrumento pudiera no tener relevancia, en función que la condición de obligatoriedad que la UABC establece implica solo presentar la prueba.

*...Tienes que hacerlo [presentar el EGEL-PSI] y es preocupante, al menos en mi caso se me hizo como muy importante que tienes que hacer y pasarlo, después te das cuenta de que no es estrictamente necesario, que existen otras maneras graduarte. (MDS-K)*

Por otra parte, los participantes también expresaron la importancia que la UABC ha hecho explícita sobre la necesidad de contar con indicadores educativos que reflejen la formación que la institución promueve en sus estudiantes. Tal como lo expresa la entrevistada:

*...Es un requisito porque la escuela lo necesita para ciertas estadísticas que le piden para saber cómo están los alumnos dentro de la escuela...nos decían que sí es importante el estudiar y pasarlo porque le da un buen prestigio a la escuela, pero no era un requisito pasarlo, era simplemente un dato estadístico. (MDS-A)*

Esta opinión no fue generalizada entre los asistentes, sin embargo, resulta interesante que la institución transmita un mensaje sobre la relevancia que los resultados tienen en función de los intereses institucionales.

Por otra parte, se manifestaron algunas opiniones relacionadas con la posibilidad de valorar el EGEL-PSI como un reto profesional, más allá de la obligatoriedad institucional en su presentación:

*...Yo me lo tomé como reto personal, tengo que pasarlo porque me quiero demostrar a mí misma, porque sé que muchos de mis compañeros de psicología tienden a no pasar el examen, entonces yo quería demostrarme a mí misma que sí podía pasarlo. (MDS-K)*

*[Realicé el EGEL-PSI como reto personal] por qué estudias 4 años y al final te ponen una prueba, bueno, yo también me lo tomé como un reto personal y profesional, también un compromiso con la escuela porque al final de cuentas, bueno o malo la experiencia que hayas tenido aquí, al final de cuentas te dieron una formación y bueno, pasar el examen es una prueba para mí. (MDS-I)*

En el asumir el EGEL-PSI como un reto profesional se manifiesta una perspectiva sobre la formación recibida o los resultados bajos de la facultad en esta prueba. Resalta el hecho que ambas participantes obtuvieron resultados favorables en la prueba. Lo mismo sucede con los siguientes casos:

*Se volvió un reto personal porque mi promedio era de 8 [en una escala de 0 a 10] y no era el mejor promedio para la titulación, entonces quería demostrarme que sí sabía, que sí había aprendido, entonces sí lo tomé muy personal, había estudiado por unos 3 meses, junté todo lo que tenía y me puse a estudiar. (MDS-D)*

*Pues [lo que me motivó fue] el reto personal, estar pensando en no querer ser una más de las estadísticas que no pasaron. (MSS-M)*

Las razones para presentar esta prueba, expresadas por los participantes, mantienen una influencia importante del discurso institucional, se manifiesta no solo en la obligatoriedad de presentar el EGEL-PSI, sino en la intención de generar estadísticas favorables para la universidad, así como tomar esta actividad como un reto personal y profesional relacionado con los resultados que la facultad ha obtenido en este instrumento, o bien, con el rendimiento académico propio.

## **5.2. Apoyos y preparación para el examen**

Cuando los egresados estudiaban sus últimos semestres la institución hizo un esfuerzo para prepararlos para la presentación del EGEL-PSI; esto lo hizo a partir de una formación propedéutica.

*A nosotros nos dieron una materia en octavo semestre llamada probabilidad y muestreo, no solamente era de psicología, o sea que también tocaban varios temas que venían dentro del examen, pero sí pusieron mucho énfasis a la estadística. (MDS-A)*

*En mi caso yo estuve en una optativa que era 'orientación' y la maestra nos dio la oportunidad de los últimos días de clases invitar a algunos maestros para que nos dieran algunas pláticas, que nos platicaron sobre cómo era la estructura del examen, invitó a algunos maestros a que nos dieran un repaso, pero era muy básico... [el curso se realizó] como tres o cuatro semanas antes del CENEVAL [EGEL-PSI], cuando invitaron a los maestros para que nos dieran un medio repaso. (MSS-M)*

*Sí me sirvió bastante y todo lo que nos enseñaron en la optativa venía en el examen, no nos lo dieron como casos, pero al menos sí me enseñaron a ver sobre casos de estadística y preguntaban ciertas cosas que tenías que identificar dentro del caso [las preguntas que conforman el EGEL-PSI]. (MDS-R)*

El programa de la Licenciatura en Psicología de la FCAYS ofrece a sus egresados una asignatura optativa en la cual, como los participantes manifiestan, se abordan temas que se asume estarán incluidas dentro del EGEL-PSI, asimismo, se da un repaso de los contenidos del plan de estudios, aunque también se abordan sugerencias de preparación:

*Yo no asistí a las asesorías que otorgaron los de la mañana [los estudiantes del turno matutino], pero sí hubo una mini plática en el salón, llegaron algunos compañeros que habían hecho el examen en generaciones anteriores, y una de las cosas que salieron como conclusiones es que: 'no te presiones, confía en lo que sabes, relájate, ni trates de estudiar un día antes, desayuna bien, duerme bien, tú tienes el conocimiento, ahí está, tu confía en lo que sabes y ya. (MDS-I)*

Además de este esfuerzo institucional, también se expresaron opiniones sobre la relevancia de la práctica profesional realizada. La práctica profesional, como se define en la Tabla 3, refiere a las actividades que los estudiantes de la UABC realizan fuera de la institución, poniendo en práctica los contenidos, métodos y procedimientos aprendidos dentro de las aulas; éstas se realizan dentro de unidades receptoras que suelen tener convenios formales con la universidad.

*... [para prepararme] Solo dije lo que sé y lo que aprendí, lo aprendí en prácticas, en clase y ya. (MDS-T)*

*...Pues, no [no tomé ningún curso], mediante el área clínica, prácticas. (HDS-E)*

Además de las experiencias obtenidas en las prácticas profesionales, también se expresó la relevancia del estudio de manera independiente como medio de preparación para la presentación del EGEL-PSI.

*Sabía que [en el EGEL-PSI] venían muchas cosas o había escuchado que venían cosas que no daban en la carrera, regresaba de trabajar, entonces a eso me dediqué, de las tres áreas [del EGEL-PSI], lo dividí en las corrientes, en varios temas y subtemas, conforme empezaba a buscar información en Internet y en libros me daba cuenta de qué vimos y que no vimos, y ahí me enfoqué, en lo que no había visto, confié en lo que ya había visto y no le di como peso, a metodología ya sabía que era mi 'coco' [le resultaba complicado] y me fui con una investigadora...en eso me enfoqué y sí me sirvió poquito. (MDS-D)*

Por otra parte, como ha abordado la literatura, el apoyo familiar puede ser un elemento relevante dentro del desempeño académico de la formación universitaria (Sánchez, 2007; Martínez y Pérez, 2008; Guzmán y Pacheco, 2014). En el caso de los participantes, el apoyo familiar se dio de manera diferenciada.

*Mi papá es maestro de investigación, entonces a mí me tocó la suerte de que mi papá fue el que me apoyó en todo el estudio de investigación y ellos acababan de presentar el EGEL, aunque de otra carrera, entonces de esa manera me apoyaron mucho. (MDS-A)*

*Mi mamá nada más me dijo "no te vayas a desvelar". (MDS-K)*

*Mi familia sabía, pero pues no fue un tema que se manejara de mucha importancia, era más relajado, "tu puedes, lo que aprendiste en la carrera es lo que vas a reflejar en el examen, todo tranquilo". (MSS-M)*

*Pues tengo un bebé de dos años y sí podría decir que ese tiempo no fue mío, mi esposo me apoyaba, como estaba estresada, me dormía tarde, me despertaba a las 3 horas y así, así que mi esposo fue el que se hizo cargo de todo. (MDS-D)*

En los apoyos utilizados para la preparación del examen resalta el interés institucional por obtener resultados favorables, concretizado en una asignatura optativa orientada a reforzar elementos clave de la formación profesional bajo la óptica del EGEL-PSI. Si bien también hubo manifestación de apoyo familiar, preparación individual y el aprovechamiento de las prácticas profesionales, el énfasis en el interés institucional fue notable.

### **5.3. Opinión sobre el examen**

Considerando los intereses de presentación del EGEL-PSI y los apoyos recibidos para sustentar este examen, los participantes manifestaron una postura interesante respecto a la opinión que les merece esta prueba. Algunos de los comentarios se centraron en la relación entre el EGEL-PSI y la formación recibida.

*Bueno, total, son 4 años invertidos y algo de conocimiento sí tengo, porque hubo práctica, hubo conocimiento, hubo apoyo con los maestros'. Entonces, de alguna manera, fue como que solté esa parte, pero al principio sí fue algo tenso para algunos de nosotros porque nos dimos cuenta que no sabíamos nada y cuando llegamos allá al examen, aparte de que fue cansado...también venían muchas cosas que hicimos en práctica como había cosas que no habíamos visto durante la carrera. (MDS-R)*

*Sí, honestamente, en el CENEVAL [el EGEL-PSI] sí venía, recuerdo muchas partes que no venían o no se vieron en la institución, en el área de investigación, de estadística, pero en esa parte tuve la fortuna de apoyarme en las investigaciones, agarré ese conocimiento, recordarlo y plasmarlo, pero sí es cierto, obviamente el CENEVAL, bueno, la carrera no está en seguimiento con el CENEVAL, porque tengo entendido que viene de la UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México] o de México [Ciudad de México], por allá. (HDS-J)*

En estas perspectivas se observa cómo los participantes valoran cierta distancia entre el EGEL-PSI y su formación profesional. Manifiestan que algunos contenidos del examen sí fueron revisados dentro de la formación, sin embargo, la falta de relación directa es notoria también.

*Pero lo que sí me di cuenta que mientras hacía el examen me vinieron muchos recuerdos de clases, de muchos profesores que ponían sus clases en forma de casos, entonces la preparación que me dio la universidad años atrás fue lo que me ayudó a pasar. (MDS-K)*

Paradójicamente, la misma participante manifestó también la falta de relación entre las formas didácticas experimentadas en la FCAyS y el tipo de preguntas que se abordan con el EGEL-PSI:

*A mí lo que me hubiera gustado ver más en la carrera, para haberme sentido más preparada en la prueba, era que nos prepararon en un sentido de la vida real, porque muchas de las clases es memorizar, 'qué es esto', 'para qué sirve', 'cómo funciona', 'quién lo dijo', etc.; y la prueba, el EGEL, es mucho en la vida real, te presentan estos casos, con estas condiciones, ¿cómo lo vas a resolver? (MDS-K)*

En ese mismo sentido, uno de los participantes afirmó lo siguiente:

*Entonces pienso que el plan de estudios sí se queda muy corto en relación a ese examen. (MDS-A)*

*Conuerdo mucho con lo que dice HDS-J, en lo que dice que lo que viene en el examen viene de la práctica, claro que no todos tienen la misma experiencia en las prácticas profesionales como en el caso de HDS-J y MSS-M, y la verdad yo estoy súper contento con el EGEL, mucho de lo que viene lo pude responder por eso, creo que un 40% fue gracias a las prácticas y un 60% gracias a la universidad. (MDS-A)*

Los participantes no manifestaron inconformidad con la prueba respecto a la posible falta de correspondencia entre la formación y los contenidos del EGEL-PSI, sin embargo, se manifiesta con claridad que la formación recibida no guarda estrecha relación con lo que se valora en su egreso y que con lo cual se determina su titulación.

La inconformidad se manifestó al hablar sobre la opinión general que tienen sobre el EGEL-PSI, particularmente en lo que refiere a su duración, dado que es una prueba que se aplica en un lapso de ocho horas en dos sesiones de cuatro horas cada una.

*El tiempo, el tiempo que nos dieron para hacer el examen, como dice la compañera, ocho horas para estar ahí es demasiado, la segunda parte se me hizo súper cansadísima, me quedé dormida. (MDS-K)*

*Pues ya había comentado que estaba muy pesado el examen, la verdad el tiempo es muy exagerado...no puedes mantener la atención por tanto tiempo, la verdad es un factor que influye muchísimo en cómo contestas el examen, la tensión que se siente en el ambiente, los asientos incómodos, son muchos factores que en el momento afectan, aunque parezca que no. (MSS-M)*

Además de la percepción sobre lo pesado que resulta contestar una prueba de ocho horas de duración, los participantes manifiestan la falta de relación que éste tiene con su formación profesional; los egresados argumentan la necesidad de articulación.

#### **5.4. Opinión sobre la formación**

Hasta ahora, los resultados han permitido valorar cómo las intenciones institucionales se manifiestan en las intenciones de presentación del EGEL-PSI, en los apoyos para la presentación de la prueba, así como la relación entre la formación y la prueba, todo ello bajo la perspectiva de los egresados participantes. Sin embargo, resulta valioso hacer mención de la visión que los egresados expresaron respecto a la formación recibida dentro de la FCAyS-UABC. Al respecto, se manifestaron opiniones respecto a la falta de formación práctica y falta de exigencia.

*Creo que UABC debería de prestar más atención, porque en las clases, es mucho memorizar, exámenes, memoriza este concepto, relacionar cosas, pero creo que serviría mejor para formar mejores psicólogos y para un filtro, porque nadie puede negarlo, salen psicólogos como pan horneado del supermercado, salen de todos lados, salen demasiados...Siento que en realidad los maestros que a mí me impartieron clases, tienen todas las herramientas para formarnos como buenos psicólogos, pero sí, creo que UABC no exige la institución como tal, los tiempos de clases creo que hace falta mucha práctica, está bien que nos enseñen la teoría base para que formen un buen psicólogo, pero qué hago con esa teoría, creo que hacen falta más espacios para poder aplicar esa teoría, porque obviamente hay gente preparada. (MDS-A)*

*Les falta laboratorios para desarrollarnos nosotros, los alumnos que sí nos interesan, tiene demasiados alumnos...hay muchos alumnos mediocres que vienen aquí no sé si por costumbre, que no les importa... La universidad...ya tiene la costumbre de que a los alumnos no les importa...es lo que quiero creer que tiene UABC y su perspectiva tiene que cambiar y debería de haber más filtros, debería tener más filtros porque hay alumnos que nos les interesa estar aquí. (HDS-J)*

*Lo que yo he notado que [a las autoridades de la UABC] les gusta manejar mucho estadísticas pero no escuchan las exigencias de los empresarios hacia que se enfoquen más en adecuar esa parte de los contenidos que ven los alumnos durante su formación profesional, porque muchas veces lo que estás viendo no es lo mismo que se ven en las empresas, o no te lo vas a topa en la vida real, entonces creo que es pura pantalla [pantomima], no escuchan las peticiones de los empresarios que son los que te van a dar el trabajo allá afuera. (MDS-T)*

En estas opiniones se manifiesta cómo los participantes perciben poca exigencia en la formación, así como falta de correspondencia con actividades profesionales fuera del aula, e incluso con las necesidades del sector laboral. Además, se presentaron expresiones que manifestaban la opinión de la formación en términos culturales.

*La UABC no te enseña a creérsela, no tiene esa cultura de decir: 'tú vas a ser un profesional, vas a ser un psicólogo, alguien allá afuera'; esa cultura tal vez no existe dentro de la universidad. Honestamente yo me siento muy identificado con la escuela, 'soy cimarrón', como dicen, tengo dos carreras aquí pero sí siento que la UABC es más de inculcar esa parte de 'no pasa nada'. (HDS-J)*

Dentro del grupo focal también se manifestaron opiniones relacionadas con la valoración sí mismos como profesionistas:

*Cuando vi el 'sin testimonio' [el resultado en el EGEL], me sentí mal y muy mediocre, sentí como si esos 4 años en la carrera no valieran para nada y no puedo generar pensamientos positivos hasta la fecha, pero he buscado talleres, diplomados, en el área en que me gusta y sé que soy bueno en esa área y sé que por no pasar no puedo ejercer, porque sé que soy bueno y tengo vocación de psicólogo que creo que es lo más importante, que no muchos tienen. (HST-C)*

Esta opinión es relevante, ya que las expectativas institucionales que relacionan el ejercicio profesional con el resultado en el EGEL-PSI (manifestada transversalmente en toda la discusión en el grupo focal) son valoradas en las razones para presentar el examen, en el apoyo para su preparación, en la relación con la formación y en la valoración propia del desempeño profesional. Esta perspectiva fue manifestada por el participante que no obtuvo un resultado favorable en la prueba; el resto de los participantes no manifestaron tanta relevancia al EGEL como indicador de su valía profesional, aunque, como se ha observado, se le refiere como relevante, al punto que se sugiere que la UABC oriente su formación hacia la perspectiva de la psicología que mantiene esta prueba.

## 6. Discusión y conclusiones

El presente trabajo se orientó inicialmente a identificar los factores que los egresados de la Licenciatura en Psicología de la FCAyS-UABC participantes en el estudio establecen como importantes para el resultado obtenido en el EGEL-PSI, sin embargo, en el desarrollo de la investigación, el trabajo permitió la identificación de elementos relacionados con la visión respecto a este instrumento y la preparación profesional de algunos estudiantes de psicología.

La revisión de la literatura ofreció la oportunidad de identificar elementos de relevancia que tradicionalmente se han relacionado con el desempeño académico de estudiantes universitarios. Resalta el apoyo institucional, el apoyo familiar, así como la trayectoria académica de los estudiantes. Para efectos de este trabajo, al utilizar el enfoque metodológico de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), se mantuvo abierta la posibilidad de identificar otros factores que los actores mismos identifican como importantes para efectos de la determinación del resultado en un estándar nacional. De esta manera, los egresados participantes en el estudio permitieron la identificación de cuatro categorías que permiten avanzar en esta línea de investigación: a) razones para presentar el EGEL, b) apoyos y preparación para sustentarlo; c) opinión sobre el examen; y, d) opinión sobre la formación.

Dado que en UABC, como en muchas otras IES en México, la presentación del EGEL es una política vigente, que ha llevado al establecimiento de mecanismos que relacionan el resultado de la prueba con el egreso de la institución o la obtención del grado (Jiménez, 2017b). Los participantes en el estudio muestran cómo el interés institucional no se concreta únicamente con presentar el examen, sino que hace evidente la intención de los estudiantes de graduarse pronto; en esta intención, el EGEL-PSI funciona como un mecanismo óptimo para ello. Pero, además, que los egresados muestran la posibilidad que este interés institucional se deba a la necesidad de generar indicadores, y no a la intención de retroalimentación a la formación profesional, como se expresa en el marco institucional referido.

Respecto a los apoyos y preparación para sustentarlo, el interés institucional de obtener resultados favorables se manifiesta en la preparación de una asignatura optativa en la cual se resuman las generalidades de la formación en psicología, pero, además, de acentuar la formación en los aspectos en los que el EGEL-PSI hace énfasis. La inclusión de estas intenciones en el currículum refiere al interés institucional de reflejar el nivel de competitividad que manifiesta en su PDI (UABC, 2015). Resalta también cómo el apoyo familiar se manifiesta cómo lo hace la literatura (Sánchez, 2007), en el sentido que parecen una formación más homogénea que en otros niveles educativos.

Sobre la opinión respecto al examen, los sustentantes asumen la relevancia del EGEL-PSI como elemento de valor de la formación profesional, inculcado fuertemente por la actual política institucional. Se manifiestan en la necesidad de reorientar la formación profesional del psicólogo egresado de la FCAyS-UABC hacia el modelo de resolución de problemas de la vida profesional ofrecido por el EGEL-PSI. Resaltan la necesidad de ofrecer una formación que trascienda la perspectiva conceptual y teórica. Esta perspectiva de los egresados es importante, sobre todo al considerar la aparente relación del Plan de estudios que se ofrece en Ensenada y Mexicali respecto a la estructura del EGEL-PSI, además del modelo educativo universitario basado en competencias. Los resultados de estos dos campus son poco favorables respecto al estándar nacional y lo observado en el campus Tijuana, esto puede relacionarse con lo mencionado por los participantes, que valoran su formación ajena a la estructura del EGEL-PSI, orientada fuertemente hacia el ejercicio profesional y no a la repetición teórica.

Esto se relaciona estrechamente con la opinión sobre la formación. Como lo comentan los egresados, parece que la FCAyS-UABC es poco exigente respecto a la formación que ofrece en el ámbito de la psicología. Más allá de los contenidos curriculares, la práctica profesional o el interés propio es lo que apoya la obtención de un resultado en particular. No debe menospreciarse la perspectiva expresada por el participante que no obtuvo un resultado favorable, quien manifestó claramente una valoración poco favorable sobre su ejercicio profesional.

Los elementos observados a través de este ejercicio permitieron identificar otros elementos más allá de la perspectiva tradicional de los factores asociados con un resultado en un instrumento en particular. La voz de los egresados facilitó identificar la operación concreta de las políticas institucionales relacionadas con el fomento de la competitividad y la intención de los egresados de tener una formación menos teórica y mayormente orientada hacia la forma ofrecida por el estándar nacional de evaluación de la formación psicológica. Con la información generada de este caso en particular, es factible desarrollar más estudios que permitan orientar: a) si la formación debe o no estar orientada hacia un

estándar nacional; b) si desea mantener procesos que favorecen la facilidad de titulación (independientemente del resultado que se obtenga en las evaluaciones); c) la didáctica utilizada en sus procesos de formación, ya que los egresados valoran con mayor relevancia a la experiencia generada en las prácticas profesionales que a los contenidos revisados en las aulas, elemento que debe relacionarse con el modelo educativo que da sostén al quehacer universitario; d) la aparente falta de exigencia en la formación profesional. No es menor la consideración sobre cómo las políticas institucionales, que resaltan el resultado del EGEL-PSI como valor del ejercicio profesional pueden impactar en la perspectiva de los egresados sobre su valor como profesionistas, aun cuando el EGEL-PSI no esté del todo relacionado con la formación recibida.

La principal limitación de este estudio se basa en la consideración de una sola unidad académica. La perspectiva de considerar un caso en aislado (Stake, 2005) permitió el conocimiento de las condiciones de formación profesional del psicólogo en esta facultad; sin embargo, el entendimiento de las condiciones de formación será mucho más robusto en medida que se involucre a otras unidades, particularmente aquellas pertenecientes al campus Tijuana, donde los egresados obtienen mejores resultados que en Mexicali y Ensenada, y donde aparentemente el Plan de estudios guarda menor correspondencia con la estructura del EGEL-PSI. A pesar de esta limitación, el enfoque metodológico utilizado permite tener un primer acercamiento teórico sobre algunas particularidades en la formación profesional en una universidad, cuyo interés en fomentar la competitividad es explícito; pero, además, vale resaltar la necesidad de identificar las condiciones de formación y su relación con las evaluaciones que se realizan a los estudiantes.

## Agradecimientos

Este manuscrito se realizó gracias al financiamiento del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (PRODEP) de la Secretaría de Educación Pública, México, Folio: UABC-PTC-661. Asimismo, se agradece el apoyo del Dr. Sergio Cruz Hernández, Director de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California, para el desarrollo de esta investigación, así como la participación de Dania Jetzalinne Ojeda Osuna como apoyo en el desarrollo y transcripción de la información de los grupos focales.

## Referencias

- Aguilar, R. y Díaz, J. (2015). Desempeño histórico de estudiantes en el EGEL-ISOFIT: El caso del primer programa de Ingeniería de Software en México. *Educación y Ciencia*, 4(44), 83-97.
- Barrera, R., Canepa, A. y Santiago, J. (2016). Desempeño de egresados de tecnologías de información en el examen general de egreso. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo*, 7(13), 497-513. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.261>
- Becerra, E. y Reidl, L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93.
- Briceño, S., Rodríguez, J. y Canto, P. (2011, noviembre). El EGEL visto por sus sustentantes: significados asociados a la prueba y al TDSS. Comunicación presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/1277.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1277.pdf)

- Castillo, A., Izar, J. y Espericueta, D. (2013). Correlación entre trayectoria académica y el examen nacional de egreso de la licenciatura. *CPUE-e. Revista de Investigación Educativa*, 17, 172-188. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i17.427>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). (2015). *Informe anual de resultados 2014. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología (EGEL-PSI)*. Ciudad de México: CENEVAL.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). (2016). *Informe anual de resultados 2015. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología (EGEL-PSI)*. Ciudad México: CENEVAL.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). (2017). *Informe anual de resultados 2016. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología (EGEL-PSI)*. Ciudad México: CENEVAL.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). (2018). *Informe anual de resultados 2017. Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Psicología (EGEL-PSI)*. Ciudad México: CENEVAL.
- Chaín, R., Cruz, N., Martínez, M. y Jácome, N. (2003). Examen de selección y probabilidad de éxito escolar en estudios superiores. Estudio de una universidad pública estatal mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Elías, C., Caldera, J., Reynoso, O. y Zamora, M. (2016). Variables asociadas al rendimiento en el Examen General para el Egreso de Licenciatura. El caso de Psicología. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 75-88. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.008>
- Esguerra, G. y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 97-109. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.07>
- Figuroa, S., Bernal, B. y Andrade, C. (2010). Evaluación de un programa mexicano de maestría en psicología desde la perspectiva del egresado: un estudio sobre los indicadores de calidad. *Revista de la Educación Superior*, 39(1), 23-41.
- Gaeta, M. y Cavazos, J. (2016). Relación entre tiempo de estudio, autorregulación del aprendizaje y desempeño académico en universitarios. *CPUE-e. Revista de Investigación Educativa*, 23, 142-166. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i23.2166>
- Gago, A. (2000). El CENEVAL y la evaluación externa de la educación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2).
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García, J., Antonio, P. y Gutiérrez, M. (2015). Estilos de aprendizaje y su relación con el instrumento EGEL-CENEVAL. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 8(16), 211-250.
- García, R. y Rosales, F. (2016). Análisis de resultados del Examen General de Egreso CENEVAL (EGEL-CENEVAL) de la División de Ciencias Económicas y Sociales del 2012 al 2015 de la Universidad de Sonora Campus Caborca. *Invurnus*, 11(1), 22-28.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, NY: Aldine Publishing.

- Gómez, G., Oviedo, R. y Martínez, E. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Tecnociencia Chihuahua*, 5(2), 90-97.
- Guzmán, R. y Pacheco, M. (2014). Comunicación familiar y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Zona Próxima*, 20, 79-91.
- Hernández, J., Márquez, A. y Palomar, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I. Zona Metropolitana de la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 547-581.
- Izar, J., Ynzunza, C. y López, H. (2011). Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México. *Revista de Investigación Educativa*, 12. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i12.50>
- Jiménez, A. (2017a). El modelo educativo de la UABC y su correspondencia con el EGEL: discursos orientados hacia la calidad, competencia y rendición de cuentas. *Debates en Evaluación y Currículum*, 3(3).
- Jiménez, A. (2017b). La evaluación de los egresados de formación profesional en México: Reflejo de la implementación de la política de competitividad en la Educación Superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(48), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2868>
- Jiménez, A. y Gutiérrez, A. (2017, noviembre). La calidad educativa en la educación superior: la importancia de su definición por parte de las IES y la evaluación de sus estudiantes al egreso de la licenciatura. Ponencia presentada en el *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2046.pdf>
- Jiménez, A., Ojeda, D. y Caso, J. (2018). El EGEL desde la perspectiva de los egresados: el caso de la Licenciatura en Administración de la UABC-FCAyS. *Debates en Evaluación y Currículum*, 4(4).
- Kappe, R. y Van der Flire, H. (2012). Predicting academic success in higher education: what's more important than being smart? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 605-619. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0099-9>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Singapur: Sage publications.
- Luna, E. y Rosales, O. (2014). Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(9), 91-109.
- Makrinov, N. y Scharager, J. (2005). Situación actual de una muestra de psicólogos egresados de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Psykhé*, 14(1), 69-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282005000100006>
- Martínez, J. y Pérez, J. (2008). Efecto de la trayectoria académica en el desempeño de estudiantes de ingeniería en evaluaciones nacionales. *Formación Universitaria*, 1(1), 3-12. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062008000100002>
- Muñoz, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. *Innovar*, 17(30), 31-46.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1(2).
- Ocaña, Y. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación Educativa*, 15(27), 165-179.

- Ostrovsky, A. y Di Doménico, C. (2007, agosto). Formación de grado en psicología: opiniones controversiales de profesores argentinos, latinoamericanos y europeos. Comunicación presentada en el *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Universidad de Buenos Aires.
- Peniche, R. y Ramón, C. (2018). Desempeño académico y experiencias de estudiantes universitarios mayas en Yucatán, México. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(1).  
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.09>
- Renault, G., Cortada, N. y Castro, A. (2014). Factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Signos Universitarios*, 27(43), 27-34.
- Rodríguez, S. y Serrano-García, I. (2017). Práctica de la psicología social-comunitaria en Puerto Rico: voces de sus egresados/as. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 28(1), 64-78.
- Roblero, S. y Orozco, H. (2015). Pronóstico difuso del examen general para el egreso de la licenciatura para ingeniería en computación de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Research in computing science*, 94, 45-58.
- Rodríguez, A. y Viera, M. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27-47.
- Salazar, M. (2015). Opinión de los empleadores sobre el mercado laboral de los egresados y profesionales en psicología en la Ciudad de La Paz. *Estudios en Psicología Social y Laboral*, 14, 73-94.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. San Francisco, CA: Sage.
- Sánchez, E. (2007). Contexto socioeconómico, percepción del contexto educativo y tiempo de estudio en relación con los resultados de aprendizaje en la educación superior. *Innovar*, 17(30), 31-46.
- Shulruf, B., Hattie, J. y Tumen, S. (2008). Individual and school factors affecting student's participation and success in higher education. *Higher education*, 56(5), 613-632.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-008-9114-8>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Tapasco, O., Ruiza, F. y Osorio, D. (2016). Estudio del poder predictivo del puntaje de admisión sobre el desempeño académico universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 148-165.
- Tejedor, J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Thomas, D. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-346.  
<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Toscano, B., Ponce, J., Margain, M. y Vizcaíno, O. (2016). Estudio exploratorio de los resultados del EGEL-I CENEVAL como base para identificar factores que determinan su acreditación. *EducateConCiencia*, 9(10), 64-82.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2006). *Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2013). *Modelo educativo de la UABC*. Mexicali: UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2015). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. Mexicali: UABC.

Universidad Autónoma de Baja California. (2018a). *Licenciatura en Psicología, Campus Ensenada y Mexicali*. Recuperado de:  
[http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic\\_en\\_Psicologia.pdf](http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_en_Psicologia.pdf)

Universidad Autónoma de Baja California (2018b). *Licenciatura en Psicología, Campus Tijuana*. Recuperado de [http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic\\_Psicologia.pdf](http://www.uabc.mx/formacionbasica/FichasPE/Lic_Psicologia.pdf)

Van der Berg, M. y Hofman, W. (2005). Student success in university education: a multi-measurement study of the impact of student and faculty factors on study progress. *Higher Education*, 50(3), 413-466. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6361-1>

Vázquez, J., Hiraes, M. y Botello, L. (2017, octubre). El desempeño de candidatos al egreso en los EGEL CENEVAL de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Ponencia presentada en el *Congreso Debates en Evaluación y Currículum*, 3(3).

Villamizar, G. y Romero, L. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1, 41-54.

## Breve CV delos autor

### José Alfonso Jiménez Moreno

Estudió la licenciatura en psicología, es maestro en psicología y doctor en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel Candidato. Laboró en el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) como coordinador del Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL). Trabajó como subdirector de pruebas internacionales en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Actualmente se desempeña como investigador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. ORCID ID: 0000-0003-0704-7883. Email: [jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx](mailto:jose.alfonso.jimenez.moreno@uabc.edu.mx)

## Análisis Comparativo del Proceso de Evaluación en el 2º Ciclo de Educación Infantil en España

### Comparative Analysis of the Evaluation Process in the Kindergarten Level in Spain

M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Vilar <sup>1</sup>  
M<sup>a</sup> del Mar Bernabé Villodre <sup>2\*</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Murcia, España

<sup>2</sup> Universidad de Valencia, España

Desde la *Ley Orgánica 2/2006*, la Educación Infantil se considera una etapa importante porque se fomenta el desarrollo de la identidad del niño, los valores personales, su proceso socializador y la adquisición de los prerrequisitos para la lectoescritura. El objetivo de este trabajo consiste en analizar las posibles diferencias entre Comunidades Autónomas en el desarrollo normativo de la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil. La metodología seguida ha consistido en un análisis comparativo de los documentos normativos de cada Comunidad Autónoma, tanto del currículo como de la evaluación tomando como referentes los contenidos mínimos establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia para el currículo y para la evaluación. Los resultados obtenidos señalan que existen diferencias en cuanto al número de criterios de evaluación de las áreas del currículo entre las Comunidades Autónomas, así como la inclusión de aspectos relativos al plurilingüismo en comunidades con lenguas cooficiales. En algunas Comunidades Autónomas, se matizan y también se encuentran diferencias en la concreción de algunos aspectos especialmente en la evaluación del proceso de enseñanza, la atención a la diversidad, así como de los documentos de evaluación. Como conclusión, se puede afirmar que esas diferencias, en cuanto a la importancia de otras lenguas, al mayor número de criterios y la importancia del proceso de evaluación, son importantes para garantizar la comprensión autonómica del proceso de evaluación planteado en el *Real Decreto 1630/2006*. Y ese mayor número de criterios coincide, en su mayoría, con las comunidades autónomas con mejores resultados en PISA.

**Palabras clave:** Educación infantil; Evaluación; Legislación; Enseñanza-aprendizaje; Orientaciones metodológicas.

In Spain, from the *Organic Law 2/2006*, Kindergarten is considered an important step for the development of the child's identity, personal values, his socializing process and the acquisition of the prerequisites for literacy is encouraged. The aim of this paper is to analyze possible differences between regions in the regulatory development of the evaluation in Kindergarten level. The methodology followed consisted in a comparative analysis of regulatory documents of each region, both the curriculum and the assessment taking as reference the minimum levels set by the MEC for the curriculum and evaluation. The results indicate that there are differences in the number of evaluation criteria curriculum areas between the regions and the inclusion of issues relating to multilingualism in official languages communities. In some Autonomous Regions there are nuances and differences are found in the concretion of some aspects, especially in the evaluation of the teaching process, the attention to diversity, as well as the evaluation documents. In conclusion, we can say that these differences in the importance of other languages, the largest number of criteria and the importance of the assessment process, are important to ensure the regional understanding of the evaluation process raised in national legislation. And that most of the criteria coincides mostly with the regions with better results in PISA.

**Key words:** Kindergarten; Evaluation; Legislation; Teaching and learning; Methodological guidelines.

---

\*Contacto: maria.mar.bernabe@uv.es

## 1. Estado de la cuestión

### *1.1. Evaluación como mecanismo de control de la calidad educativa en Educación Infantil*

En España, la Educación Infantil (EI, en adelante) es la etapa educativa que atiende a niños *desde el nacimiento hasta los seis años*. Se ordena en dos ciclos: el primero, hasta los tres años; el segundo, desde los tres a los seis años. Este artículo se centra en el 2º ciclo porque a pesar de ser voluntario, en los últimos años está alcanzando unos niveles de escolarización muy próximos al 100% (INE, 2015). Este período evolutivo se caracteriza por un incremento progresivo y significativo de una serie de características psicoeducativas tales como: el desarrollo socioafectivo, motor, cognitivo, así como de autonomía e identidad personal (Berger, 2007). En epígrafes siguientes, podrá comprobarse cómo han sido recogidas en las referencias legislativas generales del Estado, que son la base para poder comprender la EI en nuestro país, así como la calidad la misma que viene determinada no sólo por la variable del proceso educativo, sino por aquellas políticamente regulables (Lera, 2007).

Esta etapa educativa está destinada a garantizar la formación de un ciudadano social y personalmente competente, dando prueba de ello la legislación analizada en epígrafes posteriores. Esto es también una realidad para la EI, puesto que como señala Llorent (2013, p. 31), “una educación infantil y una atención a la infancia con un elevado nivel de calidad suponen grandes beneficios ya que sientan las bases para la adquisición del lenguaje, el éxito del aprendizaje permanente, la integración social, el desarrollo personal y la capacidad de empleo”. Esto se reflejará en la comprensión de la evaluación en EI como una intervención o proceso educativo dirigido a la consecución de los objetivos formulados para dicha etapa (García, 1995). De modo que, la evaluación se convierte no sólo en ese indicador de calidad, sino en elemento necesario para “completar la evaluación global del sistema educativo, conocer en qué medida la educación de esta etapa contribuye a mejorar la calidad del mismo, y elaborar indicadores de este nivel educativo que ayudasen al desarrollo de nuevas políticas educativas” (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 2005, p. 15).

A este respecto, la profesora Varona (2015) considera que una EI de calidad ayuda a prevenir el fracaso escolar y mejora los niveles de escolarización del alumnado; a nivel económico, también mejora las condiciones económicas y laborales de la población. En la consecución de la misma, tiene mucho que decir la delimitación de lo que queremos evaluar y la mejor forma de realizarlo (Lera, 2007), ya que sólo así podrá comprobarse la adecuada consecución de los objetivos planteados educativamente, así como la comprensión de los contenidos establecidos. Atendiendo a esto, Bejerano (2011) establece unas funciones de la evaluación: diagnóstica, predictiva, de orientación y de control; de manera que, los criterios establecidos en la legislación y el resto de elementos relacionados con la evaluación que ésta pueda contener, deben recoger estas funciones porque sólo así el proceso educativo podrá considerarse adecuado para la adquisición de las competencias sociales, culturales, afectivas...

Barnett, Carolan, Squires, Clarke y Horowitz (2015) recogen una definición acerca de lo que consideran una educación de calidad:

*Una educación impartida por profesionales altamente cualificados (con una licenciatura o grado en educación infantil y una óptima preparación y experiencia) junto a una baja ratio*

*de escolares por profesor, que se traduce en 1 profesor por cada 10 niños entre 3 y 4 años, con un máximo de 20 niños por aula. Además, se aboga, por la existencia de dos figuras docentes: la figura del maestro encargado del aula y la de su ayudante. Todo ello, integrado en un programa educativo estimulante para el niño, así como la garantía de realizar revisiones médicas (vista, oído, salud) anuales y ofrecer una comida al día. (p. 24)*

Lera (2007) ha considerado que la calidad de todo sistema educativo partiría del cumplimiento de unas normas estructurales y de funcionamiento, de la capacidad de respuesta del propio proceso educativo y de la consecución de los resultados esperados. De manera que, los mecanismos de evaluación, en cuanto a criterios, instrumentos y procedimientos, establecidos en la legislación vigente se convertirán en el principal instrumento de comprobación de la calidad de la EI en nuestro país. De ahí, precisamente, la importancia de la promoción y difusión del tipo de estudios comparados como el que aquí se presenta, que permitirá conocer desde una perspectiva amplia (y comparada) qué-cómo-cuándo se evalúa en EI y, por tanto, los posteriores cambios de mejora para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Con la intención de garantizar esa EI de calidad, son muchos los estudios que se han venido desarrollando a lo largo de las últimas décadas del siglo XX y durante este siglo XXI, todos ellos tomando la evaluación como punto de partida: por ejemplo, Fiene y Melnick (1991) y Lebrero (2002), entre otros. Este último caso de Lebrero (2002), parte de un diagnóstico evaluativo de la EI en las distintas CCAA de España, pudiendo tomarse como un antecedente de esta propuesta, en cuanto a la importancia otorgada a la evaluación y diagnóstico educativo; si bien no en cuanto a la perspectiva comparada desde la legislación que es justo lo que se ha pretendido mostrar con la presente investigación.

### ***1.2. Las características de la evaluación en la legislación vigente general***

El desarrollo socioafectivo, motor, cognitivo, de autonomía e identidad personal que citaba Berger (2007), quedan reflejadas a nivel estatal en el *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (BOE, núm.4, jueves 4 enero 2007). Además, en el Anexo II de la *ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación infantil* (BOE núm.5, sábado 5 enero 2008, p. 1036), se establece que esta etapa servirá para que comiencen “el desarrollo de las competencias básicas”.

Todo lo expuesto anteriormente lleva a considerar esta etapa como decisiva para la formación del niño y por ello, su proceso de evaluación debe serlo igualmente. Así, el citado *Real Decreto 1630/2006* (artículo 7, p. 475), señala que la evaluación será “global, continua y formativa, tomando como referencia los criterios de evaluación de cada una de las áreas”. Precisamente, esa intencionalidad global será la que determine el carácter de esta etapa, puesto que será la primera en la que se haga referencia a la importancia de una formación completa más allá de lo puramente cognitivo.

En su introducción insiste en el carácter formativo de la evaluación en este período, y establece unos criterios para comprobar el aprendizaje y el grado de desarrollo conseguido por los educandos. No se puede negar que la legislación vigente determina claramente cuál es el fin último de todo proceso educativo, el desarrollo personal global, de manera que la formación de los docentes siempre debe ir encaminada a lograr las herramientas que les permitan ser conscientes de la importancia de este objetivo principal.

En la *Orden ECI 3960/2007* (2007, p. 1016) en su preámbulo, se indica que la evaluación “deberá tener un carácter netamente formativo y permitirá valorar el desarrollo alcanzado,

así como identificar los aprendizajes adquiridos”, coincidiendo con la intencionalidad ya expresada en la anteriormente citada referencia legislativa. En su artículo 7, el punto 3 es de gran importancia porque aparece la figura del tutor como responsable de la recopilación de datos observados de cada alumno. De modo que, se está haciendo una clara referencia a que la evaluación durante esta etapa se llevará a cabo mediante la observación directa, procedimiento que deja a criterio de cada tutor la recopilación de las valoraciones y observaciones sobre cada alumno. Aunque, la participación de las familias en el proceso de enseñanza/aprendizaje también queda recogida en este documento legislativo y contribuye a mejorar la calidad de la evaluación de dicha etapa.

Otro importante elemento que debe evaluarse es el de la práctica educativa, junto con el proceso de enseñanza. A este respecto en el artículo 8, de la citada *Orden ECI/3960/2007* (2007, p. 1036) se señala la necesidad de la adecuación de los elementos curriculares al alumnado y la individualización en caso de necesidades educativas específicas. En el Anexo II de la misma, se desarrollan una serie de orientaciones metodológicas y para la evaluación, destacando especialmente la referencia a “la evaluación como observación de procesos”. Es decir, que todos los objetivos pretendidos, reflejados en los contenidos incluidos en la legislación, deben poder evaluarse para garantizar que se han asimilado y superado; de modo que, el proceso de evaluación debe ser individual y continuo, tal como comprende la citada referencia legislativa.

La *Orden ECI 734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación infantil* (BOE núm. 68, miércoles 19 marzo 2008, p. 16431) comparte los mismos principios sobre la evaluación que las anteriormente citadas referencias legislativas; aunque este documento permite garantizar los instrumentos para la coordinación sobre la evaluación a lo largo de la etapa. Más allá de la necesidad de un proceso evaluador, está la coordinación de aquellos que lo llevan a cabo, y si la legislación vigente establece los documentos y mecanismos, siempre será más fácil (y efectiva) su puesta en práctica por los equipos docentes. Este documento destacaría especialmente porque comprende la evaluación como un instrumento que debe proporcionar datos para determinar, modificar y adaptar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y, considera los criterios de evaluación como referentes para “la identificación de las posibilidades y dificultades” del educando.

A partir de estas referencias nacionales, las distintas Comunidades Autónomas (CCAA, en adelante) han ido legislando su propia normativa sobre evaluación, a excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que se basan en la general del Estado ya comentada en párrafos anteriores, y del País Vasco, que no cuenta con ninguna referencia legislativa específica en materia de evaluación.

## 2. Objetivos

Tomando como punto de partida que en España existen 17 CCAA con las transferencias completadas en materia educativa, el objetivo general de este trabajo es analizar las semejanzas y diferencias que se han desarrollado en la normativa existente sobre la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil en España. Para ello, se establecen los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el tipo de normativa publicado en cada CCAA para desarrollar tanto el decreto de currículo como la orden de evaluación fijados por el MEC.

2. Analizar las semejanzas y diferencias entre las CCAA en cuanto a los criterios de evaluación del currículo en el segundo ciclo de Educación Infantil.
3. Analizar el tipo de directrices para llevar a cabo la evaluación del currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en cada una de las CCAA.
4. Analizar las semejanzas y diferencias, respecto a la norma establecida en el MEC, en el proceso de evaluación llevado a cabo por cada una de las CCAA.

### 3. Metodología

De acuerdo con los diferentes objetivos específicos planteados anteriormente, en los epígrafes siguientes se procederá a mostrar qué tipo de enfoque investigador se desarrolló para mostrar las diferencias y semejanzas en la normativa vigente sobre evaluación en el segundo ciclo de EI en España.

#### **3.1. Criterios de selección muestral**

El trabajo se encuadra en una metodología de análisis cualitativo y descriptivo de la normativa existente en España en materia de evaluación educativa, concretamente, aquella utilizada en el segundo ciclo de EI, tanto a nivel estatal como para cada una de las 17 CCAA, que tienen transferidas las competencias en materia de Educación. De manera que, la muestra utilizada, si bien concretada en la legislación referente a la evaluación para el segundo ciclo de EI, se correspondió con la totalidad de la documentación de todas las CCAA. Se optó por no seleccionar una muestra menor, precisamente porque se quería ofrecer un análisis comparado realmente exhaustivo, nunca realizado hasta la fecha, que pudiese ofrecer una panorámica sobre la importancia de la evaluación para esta etapa educativa.

Para ello, se recopiló toda la normativa publicada en materia de evaluación del segundo ciclo de EI en España, en diferentes niveles de concreción. Esto debido a que hay una normativa de mínimos, aplicable a todo el territorio español, una normativa de currículo en donde se establecen los criterios de evaluación, así como las orientaciones metodológicas pertinentes relacionadas con la evaluación y una normativa específica para el proceso de evaluación.

#### **3.2. Procedimiento de análisis documental e instrumentos**

El proceso de análisis comparativo de la documentación se dividió en tres fases. En primer lugar, se analizó la normativa existente a nivel estatal recogida en el *Real Decreto 1630/2006*, así como su desarrollo normativo recopilado en dos órdenes: la *Orden ECI 3960/2007* (orden de currículo) y la *Orden ECI 734/2008* (orden de evaluación) en las que se fija la estructura y criterios mínimos que se deben trabajar. Partiendo de ello, se elaboraron los criterios mínimos que iban a servir de base de comparación para el resto de los análisis y cuyo resumen se presenta en la Tabla 1. El instrumento para el análisis utilizado en este caso, consistió en plantear una tabla que permitiese realizar un desglose de los criterios mínimos y los procesos de evaluación, atendiendo a las distintas áreas, como herramienta base para la comparación entre cada normativa educativa autonómica; al mismo tiempo que, permitiese organizar el resto de tablas de recogida de datos planteadas para la mejor organización de la información. De manera que, se codificaron como CE (Criterios de Evaluación, en adelante) con su correspondiente numeración atendiendo al área de desarrollo (Área 1, Área 2 y Área 3); además, se resaltaron con

cursiva determinados conceptos clave vinculados claramente con el objetivo principal perseguido con cada una de las áreas de contenidos que deben trabajarse en EI, por ejemplo, del Área 1: *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal*: se señaló “control del cuerpo”, “destrezas manipulativas”, “emociones” y “autonomía”.

Esta organización de la información principal extraída de la normativa estatal, luego reestructurada para responder a las exigencias de cada Comunidad Autónoma, era necesario que se pudiese visualizar con conceptos clave remarcados porque así el análisis de los datos permitiría categorizar los contenidos trabajados y la importancia de los mismos en cada una de las CCAA de España. La discusión de los datos obtenidos fue mucho más clara gracias a este instrumento tan sencillamente planteado: la construcción de una tabla con los criterios codificados y con los conceptos clave en cursiva.

En segundo lugar, se recogió en cada CCAA la normativa específica respecto a los criterios de evaluación y orientaciones metodológicas relacionadas del currículo del segundo ciclo de EI, así como sobre el proceso de la evaluación en dicha etapa educativa. Se consideró necesario comprobar cuántas de esas CCAA no contaban con normativa propia, cuántas dependían de la general estatal, así como cuántas no contaban con normativa de evaluación (pero sí de currículo). Toda esta recopilación quedó registrada en otra tabla (Tabla 2) que, si bien no podría considerarse propiamente un instrumento analítico en un sentido estricto del término, sí permitió recopilar-estructurar-visualizar-comparar adecuadamente la información acerca de la normativa de las 17 CCAA.

En tercer lugar, se analizó el desarrollo normativo que las CCAA presentaban respecto a los criterios mínimos fijados en la norma de currículo y en la norma de evaluación fijada a nivel estatal para responder a cada uno de los objetivos planteados. Para ello, se recurrió a la información recogida en el Cuadro 1 y se añadió una nueva codificación (LE= Lengua Extranjera); se estructuró en tres columnas correspondientes a las tres áreas de contenido y, entonces, se procedió a incluir los códigos asociados a los CE, señalándose cuáles estaban igual, cuáles se modificaban y cuáles no estaban presentes para cada una de las áreas. Nuevamente, como puede comprobarse, la simplicidad de este instrumento para la recogida de datos de forma comparada facilitaba la interpretación de la información resultante.

Finalmente, se procedió al análisis de los datos obtenidos. Para esto, se plantearon dos tablas que permitiesen visualizar más cómodamente los resultados obtenidos. Al tratarse de la totalidad de CCAA y su respectiva normativa legislativa, se consideró más adecuado para otros investigadores relacionados con la EI que todo se plasmase en tablas sintéticas, siempre reforzadas y corroboradas por la discusión de los resultados más cualitativamente.

Cuadro 1. Criterios mínimos de evaluación fijados en la Orden ECI73960/2007 así como del proceso de la evaluación de la Orden ECI/734/2008

ORDEN ECI/3960/2007	ORDEN ECI/734/2008
Criterios de evaluación (C.E.)	Proceso de evaluación
<p><b>Área 1: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal</b>                      C.E.1.1. Control del cuerpo global y sectorial. Esquema corporal. Confianza en sus posibilidades y respeto a los demás.                      C.E.1.2. Mejora destrezas manipulativas. Expresión sentimientos y emociones.                      C.E.1.3. Autonomía en los hábitos elementales.</p> <p><b>Área 2: Conocimiento del entorno</b>                      C.E.2.1. Interés por el entorno físico. Discriminar y actuar. Agrupar, clasificar y ordenar elementos según semejanzas y diferencias. Comparar magnitudes y uso de la serie numérica.                      C.E.2.2. Interés por el medio natural, identificar y nombrar algunos de sus componentes, establecer relaciones sencillas. Actitudes de cuidado y respeto hacia la naturaleza y participar en actividades para conservarla                      C.E.2.3. Identificar los grupos sociales más significativos de su entorno, conocer algunas características y manifestaciones culturales, y valorar su importancia</p> <p><b>Área 3: Lenguaje y Comunicación</b>                      C.E.3.1. Participar en situaciones comunicativas (proto-conversaciones, turnos y juegos de interacción social).                      C.E.3.2. Utilizar la lengua oral para la comunicación con sus iguales y con adultos, y comprender mensajes orales diversos, mostrando una actitud de escucha atenta y respetuosa.                      C.E.3.3. Mostrar interés por los textos escritos presentes en el aula y en el entorno próximo, iniciándose en su uso, en la comprensión de sus finalidades y en el conocimiento de algunas características del código escrito.                      C.E.3.4. Expresarse y comunicarse con materiales y técnicas de los diferentes lenguajes artísticos, tecnológicos y audiovisuales (interés por explorar, disfrutar con sus producciones y por compartirlas).</p>	<p><b>1. Características evaluación:</b>                      a. Global, continua y formativa.                      b. Mejora procesos e-a: individual y colectivo                      c. Criterios evaluación: posibilidades y dificultades                      d. Responsabilidad del Tutor</p> <p><b>2. Documentos evaluación:</b>                      a. Ficha alumno                      b. Informes anuales evaluación                      c. Informe Individualizado Final Ciclo                      d. Resumen escolaridad</p> <p><b>3. Desarrollo proceso de evaluación:</b>                      a. Evaluación inicial                      b. Evaluación continua                      c. Tres sesiones de evaluación</p> <p><b>4. Información familias:</b>                      a. Tutor: informe regular progresos y dificultades a las familias.                      b. La evaluación continua se trasladará a familias</p>

Nota: Elaboración propia.

## 4. Resultados

Para responder al objetivo general de analizar las semejanzas y diferencias en el desarrollo normativo de la evaluación del segundo ciclo de la etapa de EI se irá respondiendo a cada uno de los objetivos específicos planteados. Se han recogido los resultados en cuatro tablas (Cuadros 2, 3, 4 y 5) que muestran los datos obtenidos en relación con los diferentes objetivos planteados.

Cuadro 2. Normativa de la evaluación del segundo ciclo de Educación Infantil en España

CCAA	NORMATIVA DE CURRÍCULO (CRITERIOS DE EVALUACIÓN)	NORMATIVA DE EVALUACIÓN
Andalucía	Orden 5 de agosto de 2008 (BOJA, Núm.169, 26/08/2008)	Orden 29 de diciembre de 2008 (BOJA, Núm.15, 23/01/2009)
Aragón	Orden 28 marzo 2008 (BOA, Núm.43, 14/04/ 2008)	Orden 14 de octubre 2008 (BOA Núm. 177, 28/10/2008 )
Asturias	Decreto 85/2008, de 3 de septiembre (BOPA, Núm.212, 11/11/2008)	Resolución 16 de marzo de 2009 (BOPA, Núm.77, 02/04/2009)
Baleares	Decreto 71/2008, de 27 de junio (BOIB, Núm.92EXT, 02/07/2008)	Orden de 2 de febrero de 2009 (BOIB, Núm.20, 07/02/2009)
Canarias	Decreto 183/2008, de 29 de julio (BOCA, Núm.163, 14/08/2008)	Orden 5 de febrero de 2009 (BOCA, Núm.37, 24/02/2009)
Cantabria	Decreto 79/2008, de 14 de agosto (BOC, Núm.164, 25/08/2008)	Orden EDU/105/2008, de 4 de diciembre (BOC, Núm.247, 23/12/2008)
Castilla-León	Decreto 122/2007, de 27 de diciembre (BOCyL, Núm.1, 02/01/2008)	Orden EDU 721/2008, de 5 de mayo (BOCyL,Núm.89, 12/05/2008)
Castilla La Mancha	Decreto 67/2007, de 29 mayo (DOCM, Núm. 116, 01/06/2007)	Orden 12/05/2009 (DOCM, Núm.96, 21/05/2009)
Cataluña	Decreto 181/2008 de 9 de septiembre (DOGC, Núm.5216, 16/09/2008)	Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre (DOGC, Núm.5505, 13/11/2009)
Ceuta y Melilla	Orden ECI/3960/2007 (BOE Núm.5, 5/01/2008)	Orden ECI/734/2008 (BOE Núm.68, 19/03/2008)
Comunidad Valenciana	Decreto 38/2008, de 28 de marzo (DOCV, Núm.5734, 03/04/2008)	Orden 24 de junio de 2008 (DOCV, Núm.5814, 25/07/2008)
Extremadura	Decreto 4/2008, de 11 enero (DOE Núm.12, 18/01/2008)	Orden 27 de febrero de 2009 (DOE Núm.49, 12/03/2009)
Galicia	Decreto 330/2009, de 4 junio (DOG, Núm.121, 21/06/2009)	Orden 25 de junio de 2009 (DOG, Núm.134, 10/07/2009)
La Rioja	Decreto 25/2007, de 4 de mayo (BOR, Núm.62, 08/05/2007)	Orden 13/2010, de 19 de mayo (BOR, Núm.71, 14/06/2010)
Madrid	Decreto 17/2008, de 6 de marzo (BOCM, Núm.61, 12/03/2008)	Orden 680/2009, de 19 de febrero (BOCM, Núm.90, 17/04/2009)
Murcia	Decreto 254/2008, de 1 de agosto (BORM, Núm.182, 06/08/2008)	Orden 22 de septiembre de 2008 (BORM, Núm.238, 11/10/2008)
Navarra	Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo (BON, Núm.51, 25/04/2007)	Orden Foral 47/2009, de 2 de abril (BON, Núm.52, 01/05/2009)
País Vasco	Decreto 12/2009, de 20 de enero (BOPV, Núm.21, 30/01/2009) modificado por Decreto 121/2010 de 20 de abril (BOPV, Núm.84, 07/05/2010)	No hay

Nota: Elaboración propia

En relación al *primer objetivo* que hace referencia al “Análisis global de la normativa existente” se presenta en la Tabla 2 un resumen del tipo de normativa y el año de publicación en materia de criterios de evaluación, así como del proceso de evaluación en cada CCAA, mostrándose así aquellas que no cuentan con alguno de estos elementos o que toman la normativa general del Estado para aplicarla en su territorio autonómico. Como puede observarse, sólo Ceuta y Melilla junto con Andalucía y Aragón desarrollan la normativa de currículo mediante orden, el resto de CCAA utiliza la forma del decreto. En relación al tipo de normativa de evaluación, se aprecia que mayoritariamente la forma

empleada en casi todas las CCAA es la orden, con la excepción de Asturias que utiliza la resolución.

Cuadro 3. Desarrollo de los criterios de evaluación en las 17 CCAA tomando como norma la Orden ECI/3960/2007

CCAA	ÁREA 1	ÁREA 2	ÁREA 3
Andalucía	No	No	No
Aragón	Igual	Igual	CE31( <i>no</i> ) y Resto Igual
Asturias	Igual	Igual	CE31( <i>no</i> ) y Resto Igual
Cataluña	Igual	C.E.2.3( <i>no</i> )	CE31( <i>no</i> ) y Resto Igual
Ceuta y Melilla	Igual	Igual	Igual
Extremadura	CE11(2) y Resto Igual	Igual	CE31( <i>no</i> ) y Resto Igual
La Rioja	Igual	Igual	Igual
Navarra	Igual	Igual	CE31( <i>no</i> ) y Resto Igual
Cantabria	CE1.1(3), Resto Igual	Igual	Igual
Castilla la Mancha	CE1.1(2), CE1.2, CE.1.3.(2)	CE2.3(2) y Resto Igual	CE3.1( <i>no</i> ), CE3.2(2); CE3.3(2); CE3.4(2); LE (1 oral)
Comunidad Valenciana	Igual	Igual	CE3.1( <i>no</i> ), CE3.2(2); CE3.3(2); CE3.4(4); LE (1 oral); LC (1 oral)
Islas Baleares	CE1.1(2);CE1.2 (2); CE.1.3.(2)	Fusiona CE2.1+2.2 CE2.3 =	CE31( <i>no</i> ); Resto Igual + LE (1 oral)
País Vasco	CE1.1; CE1.2 (2);CE.1.3.(2)	C.E.2.1(3) y Resto Igual	CE31( <i>no</i> ) y Resto Igual
Canarias	CE.1.1(4);CE.1.2(2);CE.1.3	CE2.1(6); CE2.2 (2) CE2.3 (2)	CE3.1( <i>no</i> ), CE3.2(2 + CF) CE3.3(2); CE3.4(6); LE(4)
Castilla-León	CE.1.1(10); CE.1.2(4) CE.1.3(3)	CE2.1(11); CE2.2.(3);CE2.3 (8)	CE3.1( <i>no</i> ), CE3.2(10+CF) CE3.3(6); CE3.4(15); LE (7)
Galicia	CE.1.1(5); CE.1.2(4) CE.1.3(3)	CE2.1(6);CE2.2.(2);CE2.3 (3)	CE3.1( <i>no</i> ), CE3.2(1);CE3.3(4 ); CE3.4(3); LE(1 oral)
Madrid	CE.1.1(4); CE.1.2(5) CE.1.3(4)	CE2.1(8);CE2.2.(8);CE2.3(13)	CE3.1( <i>no</i> ), CE3.2(6); CE3.3(8) CE3.4(11);LE (1 oral)
Murcia	CE.1.1(6) CE.1.2(3);CE.1.3(2)	CE2.1(10) CE2.2.(5);CE2.3(5)	CE3.1( <i>no</i> ), CE3.2(4); CE3.3(6) CE3.4(3); LE (2 oral)

Nota: LE: Lengua Extranjera; CE: Criterio de Evaluación

Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la fecha de publicación de la normativa del currículo, once CCAA la desarrollaron en el año 2008, frente a cinco que las publicaron en 2007 y dos (Galicia y País Vasco) que no la desarrollaron hasta 2009. Por otra parte, se observa que la publicación de las órdenes de evaluación en todas las CCAA fue posterior a la de la normativa del currículo, siendo los años 2008 y 2009 los que concentraron casi todo el desarrollo normativo. Sólo se registran dos excepciones: La Rioja, que no publica su orden hasta 2010, y País Vasco, que no tiene normativa específica de evaluación.

Para responder al *segundo objetivo* que hace referencia al “Análisis comparativo de los criterios de evaluación” entre las CCAA se ha elaborado la Tabla 3, de acuerdo con los códigos presentados en la Tabla 1.

Como puede observarse, Andalucía es la única CCAA que no regula criterios de evaluación del contenido del currículo del segundo ciclo de EI. Las comunidades que introducen algunas matizaciones en el desarrollo normativo estatal (Cantabria, Castilla la Mancha, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y País Vasco), lo hacen principalmente en el Área 1 (conocimiento de sí mismo y autonomía personal) y en el Área 3 (lenguaje y comunicación), estableciéndose en esta última un criterio específico relacionado con la evaluación del uso oral de la lengua extranjera. Por otra parte, Canarias, Castilla-León, Galicia, Madrid y Murcia son las CCAA que realizan un desarrollo más exhaustivo de los criterios de evaluación respecto a la normativa estatal. Las tres áreas presentan una importante ampliación en el número de criterios de evaluación, aunque el desarrollo es mayor en el área del lenguaje y comunicación, en dónde, todas estas CCAA introducen criterios específicos para la evaluación de la lengua extranjera. Además, en esta área, Canarias y Castilla-León introducen un criterio nuevo relacionado con la conciencia fonológica para la evaluación de la lectura.

Para responder al *tercer objetivo* del análisis comparativo de las orientaciones metodológicas relacionadas con la evaluación entre las CCAA se ha elaborado el cuadro 4.

Cuadro 4. Clasificación de las CCAA respecto a las orientaciones metodológicas relacionadas con la evaluación en base a la Orden ECI/3960/2007

NO TIENEN	IGUALES AL MEC	NUEVAS	TIPO
Navarra			
Madrid			
Cataluña			
Com. Valenciana			
	Ceuta- Melilla		
	Aragón		
	Andalucía		
	La Rioja		
	Asturias		
	Canarias		
	Castilla-León		
	Murcia		
	País Vasco		
		Extremadura	Atención a las Tics.
		Islas Baleares	Papel educador; Programación; Evaluación práctica docente.
		Cantabria	Diseño de situaciones didácticas.
		Castilla la Mancha	Procesos de enseñanza-aprendizaje; Programaciones y Tutoría.
		Galicia	Competencias Básicas

Fuente: Elaboración propia.

Centrándose en las diferencias, aquellas CCAA que establecen propuestas las orientan fundamentalmente a cuestiones tecnológicas, como es el caso de Extremadura; al papel del docente del educador y su respectiva evaluación, así como a las programaciones, en el caso de las Islas Baleares y Castilla la Mancha; al diseño de situaciones didácticas, en Cantabria; los procesos de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, la tutoría y la colaboración con la familia, como en Castilla la Mancha; y en el tratamiento de las Competencias Básicas, en Galicia.

El tratamiento de las tecnologías desde esta temprana etapa que persigue Extremadura es fundamental para garantizar una base que permita utilizar estas nuevas herramientas sin

miedo, y al mismo tiempo se está contribuyendo a la consecución de una de las Competencias Básicas, que persigue a su vez Galicia. Pero, nada de esto sería posible sin un proceso de enseñanza/aprendizaje adecuado (Castilla la Mancha), con un diseño de programaciones (Islas Baleares) y de unidades didácticas (Cantabria), organizado por un docente comprendido como educador (Islas Baleares). De modo que, aunque no se reflejen legislativamente dichos elementos, la inclusión de unos implica el sobreentender los anteriores. Ahora bien, de cara a la evaluación del proceso de enseñanza/aprendizaje por parte de los padres, es absolutamente necesario que la legislación vigente sea lo más específica y completa posible, para así poder comprenderlo mejor y participar más adecuadamente en dicho proceso.

Cuadro 5. Clasificación de las CCAA respecto a la Orden ECI/734/2008

	MEC	MAYOR DESARROLLO	NUEVOS ASPECTOS
Ceuta y Melilla	Igual		
Extremadura	Igual		
Andalucía	Igual		
Navarra	Igual		
Comunidad Valenciana	Igual		
Madrid		DE	
Aragón			PE
Cantabria		DE	PE
Castilla Mancha		DE	PE
La Rioja		DE	PE, AD
Canarias		DE	AD
Galicia			PE AD PD, PEC
Murcia			PE AD PD, PEC, Tutoría
Castilla León			AD PD, PEC
Asturias			AD (Flexibilización)
Islas Baleares			AD
Cataluña			AD

Nota: AD: Atención a la Diversidad; DE: Documentos de Evaluación, PE: Proceso de enseñanza; PD: Programaciones Docentes; PEC: Proyecto Educativo de Centro.

Fuente: Elaboración propia.

En respuesta al *cuarto objetivo* que hace referencia al “Análisis comparativo de las órdenes de evaluación” entre las CCAA se ha elaborado la Tabla 5. En ella, el análisis del desarrollo normativo de las órdenes de evaluación, pone de relieve que en todas las CCAA se tratan los aspectos señalados en la orden estatal *ECI/734/2008*. En este sentido, comunidades como Extremadura, Andalucía, Navarra y la Comunidad Valenciana reproducen los contenidos de dicha orden en las suyas propias. Mientras que en otras como Aragón, Cantabria, Castilla la Mancha, Canarias, Asturias, La Rioja, Madrid, Castilla León y Galicia se desarrollan con más precisión los documentos de evaluación. Por otra parte, aparecen contenidos nuevos que no se trataban en la orden del Ministerio como son: los elementos que debe recoger el Proyecto educativo de centro, las programaciones didácticas, así como la atención a la diversidad.

En relación con los documentos de evaluación, aunque aparecen en todas las órdenes de evaluación ya mencionadas, algunas CCAA los desarrollan con mayor precisión. Éste es el caso de: La Rioja (*Orden 13/2010*, Capítulo V, artículos 16-20), Castilla la Mancha (*Orden 12/05/2009*, Capítulo IV, artículos 12-15), Cantabria (*Orden EDU/015/2008*, artículos 9-13), Canarias (*Orden 5/02/2009*, artículos 7-10) y Madrid (*Orden 680/2009*, Anexos I, II, III, IV). No obstante, las descripciones más exhaustivas de cada uno de los

documentos proceden de La Rioja, aunque también son reseñables los modelos de informes de la orden de evaluación de Madrid, especialmente su “Informe Final de Aprendizaje” (Anexo III, p.11-12) en donde se especifican el grado de consecución de los objetivos en las áreas del segundo ciclo, así como actitudes de aprendizaje, relación social y hábitos.

Respecto a la evaluación del proceso de enseñanza, es un tema que aparece sólo en las órdenes de Murcia (*Orden de 22 de septiembre de 2008*, art.13), Aragón (*Orden 14 de octubre de 2008*, art.10), Cantabria (*Orden EDU/105/2008*, art.7), Castilla la Mancha (*Orden 12/05/2009*, art. 17.3), La Rioja (*Orden 13/2010*, art. 14) y Galicia (*Orden 25 de junio de 2009*, art. 20.6) siendo bastante generalizado el acuerdo entre ellas en la consideración de los siguientes elementos básicos:

- a) La organización del aula, su clima escolar y la interacción entre el alumnado, así como la relación entre el profesorado y los niños;
- b) La contribución de la práctica docente al desarrollo de planes, programas y proyectos aprobados por el centro;
- c) La metodología utilizada, el diseño de las situaciones de aprendizaje y los materiales empleados;
- d) La coordinación entre los profesionales de un mismo ciclo y la coherencia entre los ciclos;
- e) La regularidad y calidad de la relación con los padres, madres o tutores legales y la participación de estos en el proceso de enseñanza.

Los elementos básicos del Proyecto Educativo de Centro se desarrollan en Castilla León (*Orden EDU/721/2008*, art.7, p. 8738), Murcia (*Orden 22/09/2008*, art.8) y Galicia (*Orden 25/06/2009*, art.8). Tomando como referencia Castilla-León, las líneas directrices en las que coinciden las tres CCAA son las siguientes:

- a) El análisis de las características del entorno escolar y las necesidades educativas que, en función del mismo, ha de satisfacer,
- b) La organización general del centro,
- c) La adecuación de los objetivos generales de las etapas educativas que se imparten al contexto socioeconómico y cultural del centro y las características del alumnado,
- d) La concreción del currículo y el tratamiento transversal de la educación en valores en las diferentes áreas,
- e) Los principios de la orientación educativa, las medidas de atención a la diversidad del alumnado y el plan de acción tutorial,
- f) El reglamento de régimen interior y el plan de convivencia,
- g) Los medios previstos para facilitar e impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa,
- h) Las medidas de coordinación con la educación primaria,
- i) Las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con otras instituciones, para la mejor consecución de los fines establecidos,

- j) Las directrices generales para elaborar el plan de evaluación de la práctica docente,
- k) Las medidas organizativas para que los alumnos cuyos padres o tutores legales no hayan optado porque cursen enseñanzas de religión, reciban la debida atención educativa.

Posteriormente, Galicia ha incorporado más elementos como: “el proyecto lingüístico; las líneas generales de planificación del período de adaptación, y las actuaciones previstas en cuanto al fomento del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, de la lectura y de la mejora de la convivencia” (p. 12.014). Además, en estas tres CCAA se han desarrollado también los contenidos básicos de las programaciones didácticas que en líneas generales giran en torno a: objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodología, materiales y recursos, medidas de atención a la diversidad, procedimientos e instrumentos de evaluación, actividades complementarias y extraescolares, concreción del plan de convivencia y del plan de las tecnologías de la información y de la comunicación para el ciclo.

El desarrollo de la Atención a la Diversidad dentro de las órdenes de evaluación se lleva a cabo en 8 CCAA, como en todas se producen aportaciones significativas se procede a exponer lo más relevante de cada una de ellas en los párrafos siguientes.

Castilla-León, en la *Orden EDU/721/2008* (2008, p. 8738) señala que la intervención educativa “debe contemplar como principio la diversidad del alumnado”. También, indica que se deben tomar “medidas de atención a la diversidad que den respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo” y se regula cómo llevar a cabo las adaptaciones curriculares individualizadas (art. 9.3).

En Murcia, en la *Orden de 22 de septiembre de 2008* (2008, p. 31238) en los artículos del 19 al 22, se regula la atención a la diversidad. Se concreta que “La intervención educativa debe facilitar el aprendizaje (...) a la vez que una atención individualizada”. También, se indica que “incorporará medidas para prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje, así como la detección precoz de dichas dificultades” y que todas “esas medidas se incorporarán en su proyecto educativo”. En el artículo 20, se articulan las medidas de apoyo ordinario que tienen un carácter organizativo y metodológico y “se dirigen a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje en los aspectos básicos e instrumentales del currículo”. En el artículo 21, las medidas de apoyo específico para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (n.e.e), entre las que se incluyen las “adaptaciones significativas previa evaluación psicopedagógica”. Finalmente, en el artículo 22 se señalan las medidas de apoyo específico para el alumnado con altas capacidades intelectuales y entre las que se contempla la posibilidad de flexibilizar su escolarización.

Canarias, en la *Orden de 5 de febrero de 2009* (2009, p. 3672) señala que “cuando en un niño o en una niña se hayan identificado n.e.a.e., se recogerán en su expediente personal los apoyos y las adaptaciones curriculares que hayan sido necesarias y una copia de la valoración psicopedagógica (art. 11.2); así como que “con carácter excepcional, el alumnado que presenta n.e.e., podrá prolongar un año más la escolarización” (art. 11.3).

Asturias en la *Resolución de 16 de marzo de 2009*, dedica el Capítulo III a la Atención a la Diversidad en donde desarrolla los siguientes aspectos: los principios y medidas de atención a la diversidad (art. 7), la atención al niño con n.e.e. o altas capacidades

intelectuales (art. 8), la flexibilización de la escolarización para alumnos con n.e.e. o altas capacidades intelectuales (art. 9) y la escolarización para niños con incorporación tardía al sistema educativo (art. 10). Además, en el artículo 17.4 se recoge que las adaptaciones curriculares significativas que se realicen se reflejarán en el Informe individualizado de final de etapa.

En Galicia, la *Orden de 25 de junio de 2009* (2009, p. 12015) en su Capítulo IV regula la Atención a la Diversidad señalando que “las propuestas educativas para atender a la diversidad se basarán en principios inclusivos, integradores y no discriminatorios (art.15.1, p. 12015). Asimismo, a través del Departamento de Orientación “se diseñarán acciones y recursos encaminados a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje” (art 15.3) y éstas “formarán parte de su proyecto educativo” (art. 15.4).

En las Islas Baleares en la *Orden de la Consejera de Educación y Cultura, de 2 de febrero de 2009* (2009: 41) se señala que las medidas de apoyo educativo deben adoptarse “en el momento del curso en que se detecten las dificultades y deberán dirigirse a garantizar la adquisición de los aprendizajes básicos e imprescindibles para continuar el proceso educativo” (art.6.1). También se especifica que la evaluación del alumnado con adaptaciones curriculares debe realizarse “según los criterios de evaluación fijados en las mismas adaptaciones, que tienen que ser el referente para valorar tanto el grado de desarrollo como el de consecución de los objetivos” (art.6.3). Por otra parte, se indica que la escolarización de los niños con altas capacidades intelectuales se puede “flexibilizar, en el sentido de anticipar un curso el inicio de su escolarización en la educación primaria si se considera que esta decisión es la más adecuada para su desarrollo personal y social (art. 6.4). Igualmente, se contempla la posibilidad de que los niños con n.e.e. puedan permanecer escolarizados un año más a lo largo de la etapa (art. 6.5).

Cataluña en la *Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre* (2009, p. 85241) recoge de forma sistematizada los aspectos más relevantes relativos a la atención a la diversidad. En este sentido, concreta que, para responder a las necesidades de todo el alumnado en el marco de la inclusión educativa, se tienen que recoger en la programación general de aula los aspectos siguientes:

- a) *Verificar la adecuación de los objetivos de la programación a las características del alumnado.*
- b) *Planificar actividades varias con diferente grado de complejidad para que todos los alumnos puedan desarrollar las capacidades de la etapa y revisar, si procede, las estrategias metodológicas, la organización del grupo y las medidas de apoyo utilizadas y los criterios de evaluación.*
- c) *Establecer criterios de evaluación que evidencien el progreso esperado del alumnado. Cuando el progreso del/de la alumno/a no sea el esperado, se tienen que establecer medidas de apoyo para facilitar la adquisición de aprendizajes básicos e imprescindibles para poder seguir el proceso educativo. (art. 5.1)*

También, se refleja que cuando las medidas generales sean insuficientes para el alumnado con n.e.e., “hay que elaborar un plan individualizado que recoja el conjunto de ayudas, apoyos y adaptaciones que pueda necesitar” (art. 5.2). Asimismo, se recoge la posibilidad de permanecer un año más en el segundo ciclo de la EI (art. 5.4.) y para los discentes con altas capacidades se plantea la opción de “flexibilizar la permanencia en el segundo ciclo de la educación infantil y cursar el ciclo en dos cursos, cuando el ritmo de aprendizaje y el grado de madurez del alumno así lo aconsejen” (art. 5.5).

La Rioja en la *Orden 13/2010, de 19 de mayo* (2010, p. 8156) dedica el Capítulo III a la Atención a la Diversidad. Con respecto a la evaluación de los alumnos con n.e.e., plantea la posibilidad de permanecer un año más en el último curso de la etapa (art. 10.3). De este modo, define “adaptación curricular significativa” como toda “modificación realizada en los elementos considerados preceptivos del currículo (los objetivos, contenidos y criterios de evaluación)” y señala que en aquellas áreas en las que el alumnado necesite adaptaciones curriculares significativas “la evaluación tomará como referencia los objetivos, contenidos y criterios de evaluación en ellas establecidos” (art. 10.5) y se registrarán en su expediente (art. 11). En el artículo 12, se señala la posibilidad de flexibilización de la escolarización de los educandos con altas capacidades intelectuales, así como del procedimiento a seguir. En el artículo 13, se plantea la posibilidad de escolarizar al alumnado de integración tardía en el sistema educativo español que presenten desconocimiento de la lengua en la que se va a producir el proceso de enseñanza-aprendizaje, “un curso por debajo de su edad, siempre y cuando no conlleve ser escolarizados en el último curso del primer ciclo de la etapa” (art.13.2, p. 85242).

## **5. Discusión**

Los resultados obtenidos en el proceso de análisis realizado muestran que la evaluación en la EI presenta normativas específicas para la evaluación de los criterios y de los procesos, pero no siempre sucede esto en todas las CCAA.

En relación con el primer objetivo planteado, las discrepancias temporales en la promulgación de documentos legislativos en materia educativa, puede deberse a cuestiones de tipo político (legislaturas de un partido político y posteriores elecciones) más que a otras cuestiones de índole sociocultural. Se puede afirmar que, en todas ellas, la evaluación se convierte en el mecanismo de comprobación de la adquisición de las competencias específicas de la etapa, al tiempo que de las básicas propuestas por el Estado. Para comprobar esto, se valdrían de instrumentos como los boletines de evaluación, tal como ha señalado Sánchez Pérez (2015).

En cuanto al segundo objetivo, entre aquellas CCAA que introducen matizaciones, destaca la Comunidad Valenciana que introduce especificaciones concretas en el Área 3 (lenguaje y comunicación), siendo la única que introduce referencias específicas a la evaluación de la lengua cooficial. Esto puede deberse a que desde el gobierno autónomo se da mucha importancia a la adquisición de una buena base tanto en lengua castellana como en lengua cooficial para poder trabajar en estas dos lenguas, así como en una lengua extranjera. Esta comunidad, también desarrolla especialmente el criterio centrado en los lenguajes artísticos, probablemente debido a que cuenta con un sistema educación musical extracurricular muy arraigado, representado en sus numerosísimas bandas de música, identidad de esta comunidad (Oliver, 2013). El País Vasco mantiene en el Área 3 los mismos elementos, e incluso suprime algunos, cuando cuentan con una lengua propia y un estatuto que les permitiría desarrollar mucho más esta área.

Canarias, Castilla-León, Madrid, Murcia y Galicia, desarrollan de manera específica criterios para evaluar la expresión musical, plástica y corporal. Las causas pueden ser diversas. Por una parte, todas estas CCAA cuentan con una gran tradición en cuanto a la existencia de grupos folklóricos (Barrios, 2017; Ferrer, 2016; Estévez, 2006; Pérez Vidal, 1986; Tomás, 2016); y otras, como Castilla-León, tienen una tradición educativa y cultural

que se remonta a la fundación de la primera universidad española, además de una tradición de escuelas de música tradicional (Barrios, 2017).

En relación al tercer objetivo, no hay grandes diferencias entre las CCAA a este respecto con la excepción de Navarra, Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana, que no la desarrollan de manera específica.

Y, ya el último objetivo centrado en el desarrollo del proceso de evaluación muestra cómo Ceuta y Melilla, que se basan directamente en la citada *Orden ECI/734/2008*, y otras comunidades como Extremadura, Andalucía, Navarra y la Comunidad Valenciana respetan fielmente dicho documento, a pesar de que cuentan con normativa propia de evaluación.

En el caso de comunidades como Aragón, Cantabria, Islas Baleares, Castilla la Mancha, Cataluña, Islas Canarias y Madrid, sus órdenes de evaluación sí suponen una ampliación respecto a la normativa estatal. Por ejemplo, en Madrid se amplían los comentarios sobre los elementos propios de todo el proceso de evaluación, es decir, los informes de evaluación, el expediente, los documentos de evaluación, etc. Comunidades como Castilla-León, Asturias, La Rioja, Galicia y Murcia, realizan un desarrollo más detallado de la normativa. Si se centra la atención en Murcia, por ejemplo, se puede observar cómo propone 22 artículos frente a 5 del Estado, de forma que ofrece información sobre el alumnado que requiere medidas de atención educativa, el alumnado con alta capacidad, así como un proceso evaluativo más detallado de lo que se considera debe ser la práctica docente.

En relación con la atención a la diversidad, Islas Baleares, Cataluña, Galicia, Murcia, Castilla-León, La Rioja y Asturias, presentan mayores concreciones para atender a este colectivo, tanto por cuestiones de sensibilización hacia el proceso educativo como de atención a las necesidades educativas de la población inmigrante.

Finalmente, entre las CCAA que más desarrollan los documentos de evaluación (Cantabria, Canarias, Madrid, Castilla la Mancha y La Rioja), el caso de Madrid es muy interesante porque ofrece documentos muy detallados sobre la evaluación final del alumnado, entre otros, que la legislación estatal no recoge. Por otra parte, las que centran su ampliación en la evaluación del proceso de enseñanza (Galicia, Asturias, La Rioja, Castilla la Mancha, Aragón y Cantabria), en el caso de Aragón, se hace especial hincapié en la interacción entre el alumnado y al clima del aula, que viene a ser determinante para que los educandos se encuentren cómodos y puedan desarrollarse adecuadamente en los distintos niveles pretendidos.

## 6. Conclusiones y limitaciones del estudio

En primer lugar, mencionar que el análisis comparativo realizado ha permitido profundizar en la legislación vigente en cada CCAA, de modo que esto se pueda convertir en un paso previo para mejorar la evaluación de la propia práctica docente en el aula de EI y dotar al profesorado de indicadores más objetivos que beneficien al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, a la luz del trabajo tan minucioso realizado y del hecho de que, en general, las CCAA que más desarrollan sus criterios y su orden de evaluación son las que mejores resultados obtienen en PISA (excepto Murcia), podría ser muy beneficioso para

la comunidad educativa en Infantil, que se planteara a nivel estatal la realización de una normativa consensuada en la que se aglutinara las aportaciones más sobresalientes de las diferentes CCAA. Aunque esto es una realidad probada en esta investigación, son muchas las variables que pueden influir en los resultados de un proceso de evaluación como PISA. El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2005) matiza que deberían cuidarse ciertos aspectos para que la evaluación externa sea lo más objetiva y fidedigna posible: la elección de la situación más característica del objeto de aprendizaje que se evaluará, la definición de las cuestiones en las que el aplicador deberá fijarse, y el registro de la información obtenida en la escala que guarde cierta “sintonía” con lo que quiere comprobarse.

No se puede concluir sin comentar las limitaciones encontradas durante la realización de esta investigación, sobre todo, en cuanto a lo ingente de la normativa que debía analizarse y las modificaciones de cada uno de esos decretos, órdenes, resoluciones, etc., modificadas en muchas ocasiones en mínimos detalles. Esto suponía una vuelta a la comparación entre las normativas de evaluación de cada Comunidad Autónoma y, por tanto, una remodelación de la discusión alrededor de los objetivos del presente estudio. Este tipo de modificaciones solía responder a intentos de adaptación por parte de documentos legislativos generales del Estado, tratando de evitarse las derogaciones totales de los documentos originales o bien como una forma de cumplir con las exigencias estatales sin renunciar por ello al mayor o menor grado de libertad en competencia educativa.

Estudios comparados como el que aquí se ha recogido contribuirán a comprender la importancia de la evaluación para esta etapa educativa, a la que no siempre se ha otorgado tanta importancia como debería pero que realmente es decisiva para un adecuado desarrollo social, afectivo, cognitivo y motor.

## Referencias

- Barnett, W. S., Carolan, M. E., Squires, J. H., Clarke Brown, K. y Horowitz, M. (2015). *The state of preschool 2014: State preschool yearbook*. Fredericton: National Institute for Early Education Research.
- Barrios, M. P. (2017). *Las escuelas de música tradicional en Castilla y León: Análisis comparativo*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Bejerano, F. (2011). La evaluación en Educación Infantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (29), 58.
- Comunidad Foral de Navarra. (2007). *Decreto Foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra*. BON (25/04/2007), 51, 4506-4513.
- Consejería de Educación. (2007). *Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León*. BOCyL (02/01/2008), 1, 6-16.
- Consejería de Educación. (2008). *Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil*. BOCM (12/03/2008), 61, referencia 1054, 6-15.
- Consejería de Educación. (2008). *Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura*. DOE (18/01/2008), 12, referencia 2008040004, 1226-1272.

- Consejería de Educación. (2008). *Orden de 29 de diciembre de 2008*, por la que se establece la ordenación de la evaluación en la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA (23/01/2009), 15, 12-21.
- Consejería de Educación. (2008). *Orden de 5 de agosto de 2008*, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. BOJA (26/08/2008), 169, 17-53.
- Consejería de Educación. (2008). *Orden EDU/105/2008*, de 4 de diciembre, por la que se regula la evaluación de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC (23/12/2008), 247, 17221-17224.
- Consejería de Educación. (2008). *Orden EDU/721/2008*, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCyL (12/05/2008), 89, 8737-8743.
- Consejería de Educación. (2009). *Orden 680/2009*, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación. BOCM (17/04/2009), 90, referencia 1233, 5-12.
- Consejería de Educación. (2009). *Orden de 27 de febrero de 2009* por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación Infantil. DOE (12/03/2009), 49, 6695-6702.
- Consejería de Educación. (2009). *Orden Foral 47/2009*, de 2 de abril, del Consejero de Educación, por la que se regula la evaluación del alumnado que cursa el segundo ciclo de Educación Infantil. BON (01/05/2009), 52, 5223-5225.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2007). *Decreto 67/2007*, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM (01/06/2007), 116(Fasc.I), 14743-14759.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2008). *Decreto 85/2008*, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil. BOPA (11/09/2008), 212, 20440-20456.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2009). *Orden de 12/05/2009*, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado del segundo ciclo de Educación infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM (21/05/2009), 96, referencia 2009/7224, 22516-22527.
- Consejería de Educación y Ciencia. (2009). *Resolución de 16 de marzo de 2009*, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan aspectos de ordenación académica y la evaluación del aprendizaje de las niñas y los niños del segundo ciclo de Educación infantil. BOPA (02/04/2009), 77, 1-13.
- Consejería de Educación y Cultura. (2009). *Orden de la Consejera de Educación y Cultura*, de 2 de febrero de 2009, sobre la evaluación de los aprendizajes del alumnado de educación infantil en las Islas Baleares. BOIB (07/02/2009), 20, 40-42.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. (2008). *Orden de 22 de septiembre de 2008*, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan, para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, la implantación, el desarrollo y la evaluación en el segundo ciclo de la Educación Infantil. BORM (11/10/2008), 238, referencia 12593, 31233-31240.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2008). *Orden de 14 de octubre de 2008*, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Educación Infantil en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA (28/10/2008), 177, 21699-21715.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2010). *Orden 13/2010*, de 19 de mayo, de la Consejería de educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la evaluación del alumno escolarizado en la

- etapa de Educación Infantil, en la Comunidad Autónoma de La Rioja.* BOLR (14/06/2010), 71, 8152-8171.
- Consejería de Educación, Cultura y Deportes. (2007). *Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.* BOR (08/05/2007), 65, 3287-3305.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2008). *Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.* BOCA (14/08/2008), 163, referencia 1275, 15977-16008.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2009). *Orden de 5 de febrero de 2009, por la que se regula la evaluación en la Educación Infantil y se establecen los documentos oficiales de evaluación en esta etapa.* BOC (24/02/2009), 37, referencia 275, 3669-3683.
- Consejo de Gobierno. (2008). *Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.* BOC (25/08/2008), 164, 11543-11559.
- Consejo de Gobierno. (2008). *Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.* BORM (06/08/2008), 182, referencia 10595, 24960-24973.
- Conselleria d'Educació i Cultura. (2008). *Decret. 71/2008, de 27 de juny, pel qual s'estableix el currículum de l'educació infantil a les Illes Balears.* BOIB (02/07/2008), 92EXT, referencia 12214, 2-14.
- Conselleria de Educación. (2008). *Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana.* DOGV (03/04/2008), 5734, 55018-55048.
- Conselleria de Educación (2008). *Orden de 24 de junio de 2008, de la Conselleria de Educación, sobre la evaluación en la etapa de Educación Infantil.* DOGV (25/07/2008), 5814, referencia 2008/8788, 73430-73440.
- Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. (2009). *Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.* DOG (23/06/2009), 121, 10773-10799.
- Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. (2009). *Orden de 25 de junio de 2009 por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.* DOG (10/07/2009), 134, 12012-12028.
- Departamento de Educación. (2008). *Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil.* DOGC (16/09/2008), 5216, 68256-68272.
- Departamento de Educación. (2009). *Orden EDU/484/2009, de 2 de noviembre, del procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación del segundo ciclo de la educación infantil.* DOGC (13/11/2009), 5505, 85239-85245.
- Departamento de Educación, Cultura y Deporte. (2008). *Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.* BOA (14/04/2008), 43, referencia 1085, 4943-4974.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (2009). *Decreto 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implantan estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma del País Vasco.* BOPV (30/01/2009), 21, referencia 469, 1-41.

- Estévez, X. (2006). *Aplicación didáctica de la música popular gallega grabada y editada en España (1975-2000)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ferrer, C. (2016). *El schottisch y el tango como géneros errantes en España. Estudio y análisis de la influencia de España en las características musicales del chotis madrileño y del tango argentino*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Fiene, R. y Melnick, S. (1991). *Quality Assessment in Early Childhood Programs. A Multi-Dimensional Approach*. Chicago, IL: American Educational Research Association.
- García, M. (1995). La evaluación de la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 49-72.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Tasas de escolarización en niveles no obligatorios*. Madrid: INE.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), 106, referencia 7899, 17158-17207.
- Lebrero, M. P. (2002). *Estudio II: diagnóstico de los centros infantiles en las CCAA de España*. Madrid: Dyckinson.
- Lera, M. J. (2007). Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación. *Revista de Educación*, 343, 301-323.
- Llorent, V. (2013). La Educación Infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Un Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 29-58.  
<https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7614>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. BOE (04/01/2007), 4, referencia 185, 474-482.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación infantil*. BOE (05/01/2008), 5, referencia 222, 1016-1036.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2008). *Orden ECI 734/2008, de 5 de marzo, de evaluación en Educación infantil*. BOE (19/03/2008), 68, referencia 5267, 16431-16435.
- Oliver, J. S. (2013). Les bandes de música. Senyal d'identitat del poble valencià. *Revista valenciana d'estudis autonòmics*, 58(2), 42-71.
- Pérez Vidal, J. (1986). *Folclore infantil canario*. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Sánchez Pérez, M. R. (2015). *Análisis de las competencias básicas en educación infantil desde los boletines de evaluación: implicaciones en la formación de maestros*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tomás, E. C. (2016). *El trovo murciano: historia y antigüedad del verso repentizado: propuesta didáctica para la Educación Secundaria Obligatoria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Varona, M. (2015). Educación Infantil de Calidad en Estados Unidos. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 183-200. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14790>

## **Breve CV de las autoras**

### **M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Vilar**

Estudió la Licenciatura en Psicología, un Máster en Atención Temprana y se doctoró en Psicología en la Universidad de Murcia. Actualmente, se desempeña como Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. ORCID ID: 0000-0002-8250-1014. Email: mafvilar@um.es

### **M<sup>a</sup> del Mar Bernabé Villodre**

Estudió la Licenciatura en Historia del Arte en la Universidad de Murcia y se doctoró en Teoría e Historia de la Educación en la misma universidad. Es miembro del “Grupo de Investigación Cuerpo, Movimiento y Prácticas Curriculares” de la Universidad de Valencia. Actualmente, se desempeña como Profesora Ayudante Doctora en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. ORCID ID: 0000-0001-8983-6602. Email: maria.mar.bernabe@uv.es



## O Núcleo Docente Estruturante (NDE): A Experiência de uma Instituição Brasileira de Educação Superior

### The Structuring Teaching Core (NDE): The Experience of a Brazilian Institution of Higher Education

Mayara Rohrbacher Sakr  
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira \*  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil

O artigo analisa a regulamentação, as dinâmicas de funcionamento e a contribuição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para o desenvolvimento dos cursos de graduação. Tem por objetivo analisar a percepção e a atuação de professores integrantes do NDE de uma universidade pública brasileira, de caráter privado, sem fins lucrativos. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, enquadrando-se nas modalidades de pesquisa exploratória e descritiva, com a utilização de entrevistas individuais e presenciais. Os professores entrevistados relataram aspectos como características operacionais; questões de paradigmas culturais; visualização da necessidade, limites e potencialidades do núcleo e concluíram que suas funções vão além das funções administrativas, tendo caráter fortemente pedagógico.

**Palavras-chave:** Gestão educacional; Políticas educacionais; Ensino superior; Avaliação.

The article analyzes the regulation, the dynamics of operation and the contribution of the Structuring Teaching Core (NDE) for the development of higher education courses. Its objective is to analyze the perception and performance of NDE teachers from a Brazilian public university, private, non-profit. This is a case study with a qualitative approach, based on exploratory and descriptive research modalities, using individual and face-to-face interviews. The interviewed teachers reported aspects such as operational characteristics; cultural paradigm issues; visualization of the need, limits and potentialities of the nucleus and concluded that their functions go beyond administrative functions, having a highly pedagogical character.

**Keywords:** Educational management; Educational policies; Higher education; Evaluation.

---

\*Contacto: [alboni@alboni.com](mailto:alboni@alboni.com)

## 1. Introdução

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto por professores que possuem atribuições de acompanhamento e formulações estratégicas nos cursos de graduação, transcendendo objetivos puramente administrativos, como os do colegiado. Esse núcleo geralmente é composto por cinco docentes, identificados como lideranças acadêmicas e refletores da identidade que o curso de graduação pretende defender. Suas funções transcendem o burocrático administrativo, concentrando-se em aspectos estratégicos e de estruturação dos cursos; acompanhamento de graduandos e de egressos e articulação com a sociedade na qual a instituição de ensino se insere.

Pretendeu-se, com este trabalho, realizar um estudo sobre o NDE e abordar sua regulamentação, dinâmicas de funcionamento, obrigatoriedade e contribuição para o desenvolvimento dos cursos do ensino superior, a fim de analisar (por meio da realização de uma entrevista individual e presencial) a percepção de professores integrantes do NDE do curso de bacharelado em Administração, de um câmpus de uma universidade pública brasileira de grande porte, com natureza privada, sem fins lucrativos, localizada em um município com cerca de 60 mil habitantes, em relação a sua relevância, sua importância e exigência de implantação e contemplação das atribuições presentes no Art. 2º da Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010 (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior [CONAES], 2010b), sendo possível verificar, de forma prática, aspectos que envolvem limitações e potencialidades quanto aos desafios e ao funcionamento de um NDE.

Quanto à configuração desse trabalho, primeiramente, buscou-se analisar, sob um prisma político-histórico, a regulamentação e a obrigatoriedade do NDE nos cursos de graduação do país. Logo em seguida, foram expostas as principais atribuições do núcleo de acordo com suas resoluções, a fim de estabelecer embasamentos teóricos para a exposição e a análise da entrevista realizada com os docentes, que contemplou aspectos como características operacionais, composição e visualização da necessidade do núcleo, perfil do egresso do curso, interdisciplinaridade, componentes do núcleo, Projeto Pedagógico do Curso e sua reestruturação, limitações e potencialidades, autonomia do núcleo na instituição, relacionamento entre os componentes e o colegiado do curso.

Torna-se importante ressaltar que a CONAES (2010a) expôs que o NDE é um indicador da qualidade dos cursos de graduação, assim como também é um elemento que permite identificar o grau de comprometimento de uma instituição de ensino com o bom padrão acadêmico. Esse estudo foi motivado em Vieira e Filipak (2015), que realizaram uma pesquisa similar a esta em uma universidade privada de grande porte, a qual indagou os docentes participantes dos NDEs sobre questões como a percepção deles quanto à exigência do núcleo, relações com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), relação entre a atuação do NDE e a gestão do curso, limites e potencialidades.

## 2. Revisão de Literatura

### 2.1. O Núcleo Docente Estruturante (NDE)

Nesse momento, serão dissertados aspectos históricos, políticos e de construção social que envolvem o NDE. Inicia-se pela apresentação de sua fundamentação histórica, perpassa pela exposição de seus objetivos e atribuições, que envolvem docentes, discentes e a

instituição de ensino. Tais tópicos, aprofundados e provedores de ramificações de conteúdos no decorrer do texto, objetivam servir de fundamentação teórica para posterior exposição e análise das entrevistas realizadas com os professores que compõem o NDE da instituição pesquisada.

## **2.2. Aspectos históricos e sua implementação**

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) foi implantado, primeiramente, nos cursos de graduação em Direito e Medicina, por meio da Portaria do Ministério da Educação n. 147/2007, art. 2º, inciso IV e art. 3º, inciso II. Tal ação atendia a uma reivindicação feita pela Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil, em que era o Ministério da Educação o órgão responsável por formular, implementar e desenvolver o Projeto Pedagógico dos cursos (Vieira & Filipak, 2015).

O núcleo é composto por um grupo professores que possuem atribuições de acompanhamento do curso de graduação e formulações estratégicas.

*Art. 1º O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do Projeto Pedagógico do curso. Parágrafo único. O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso. (CONAES, 2010a)*

Esse grupo deve ser composto por no mínimo cinco docentes atuantes e que sejam referências do curso, não sendo necessário que se constitua em um percentual relativo ao corpo docente, o que poderia acarretar em membros excessivos ou reduzidos quanto à real demanda que o NDE se propõe a sanar. De acordo com a CONAES (2010a), a instituição e a constituição dos NDEs nas Instituições de Ensino Superior (IES) devem ocorrer por meio dos colegiados, de acordo com critérios estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), como necessidade de titulação dos membros e o tempo de dedicação ao curso. Esse grupo de professores deve permanecer como componente do núcleo por, no mínimo, três anos, fazendo-se renovações sempre que seja necessário renovar o “pensar do curso”.

A CONAES (2010a) afirma que o NDE não deve ser considerado como um quesito de obrigatoriedade legal, uma vez que a tradição burocratizante das instituições de ensino no país faz refletir imposições e obrigatoriedades que poderiam perder a eficácia de suas reais funções e objetivos – o NDE deve ser, portanto, um elemento que busque harmonia e consolidação do Projeto Pedagógico do curso, com as dimensões do corpo docente. A CONAES (2010a) ainda afirmou que o órgão colegiado que trata de questões administrativas, o Colegiado do Curso, tende a ter um papel administrativo (como o de realização e acompanhamento de processos de matrículas e emissão de atestados) forte o suficiente que não lhe permita ponderar da forma mais efetiva sobre a qualidade acadêmica do curso. Portanto, o trabalho do colegiado do curso não deve ser confundido com as atribuições do NDE, mesmo que exercido pelas mesmas pessoas.

## **2.3. Atribuições do Núcleo Docente Estruturante**

O NDE, ao objetivar a melhoria do processo de concepção e o desenvolvimento contínuo do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tende a evitar que este se torne um mero documento sem utilização de fato. Souza e Vieira (2012) afirmaram que documentos como

o PPC explicitam o posicionamento das instituições de ensino superior em relação à sociedade, ao ser humano e à educação, por meio da definição e do cumprimento de políticas e ações. De acordo com Veiga (2005, p. 13),

*O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.*

O parecer nº 4, da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), de 17 de junho de 2010, veio estabelecer que a constituição da identidade de um curso de graduação do ensino superior, que conta com membros do corpo docente, num contínuo processo de liderança acadêmica, surtindo de referências tanto para os acadêmicos como para a sociedade, é um diferencial de universidades e faculdades que buscam destacar-se em seus cursos (CONAES, 2010a).

De acordo com Pereira

*A concepção do Núcleo Docente Estruturante (NDE) deveu-se à constatação de que o Projeto Pedagógico de Curso deve ser objeto de criação coletiva por educadores que representem o perfil esperado do projeto a ser desenvolvido, realçando a característica pluralista na formação das atividades principais do curso. (Pereira, 2011, p. 39)*

O adjetivo utilizado pela CONAES (2010a) para identificar os professores que compõem um NDE é este: “alma” do curso. Percebe-se que, por essa denominação, o intuito do núcleo transcende questões administrativas e burocráticas.

Dentre as principais atribuições do núcleo, segundo o Art. 2º da CONAES (2010b), encontram-se as seguintes:

*I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso; II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso; IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.*

O intuito do NDE, portanto, ultrapassa os objetivos administrativos do curso, que são garantir que os fluxos sejam continuamente atendidos, fluxos estes que envolvem processos de matrículas, composição da grade curricular, atendidos pelo Órgão de Colegiados. O NDE deve ser constituído por docentes que ajudem a construir a identidade do curso, não uma identidade personificada, mas sim um reconhecimento de que, além de cargos administrativos, existem pessoas compondo o processo educacional que são referência para o ensino da instituição – um núcleo docente estruturante (CONAES, 2010a).

### **3. A pesquisa de campo**

Mediante sua finalidade, o presente estudo objetivou gerar informações e reconhecer o perfil da realidade, a fim de analisá-la, classificando-se como um estudo de caso que se valeu de fontes bibliográficas, documentais e de pesquisa de campo. Buscou reunir informações que tornassem possível, por meio de seu caráter detalhado, compreender uma situação específica em sua totalidade, com visualização prática, auxiliando o pesquisador a

compreender e realizar potenciais análises e intervenções em relação ao contexto pesquisado (Bruyne, Herman & Schoutheete, 1977). Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, o estudo enquadra-se nos aspectos qualitativos, nos quais “[...] a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la” (Martins, 2004, p. 292).

Pela perspectiva de seu objetivo, o estudo enquadra-se nas modalidades de pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória porque o tema escolhido permite esclarecer (e modificar) conceitos e ideias sobre o Núcleo Docente Estruturante; descritiva porque se preocupa com o relato minucioso de características e variáveis que, com o caráter exploratório, permite a verificação da atuação prática do fenômeno pesquisado (Gil, 2008). Portanto, esse artigo não possui caráter interventivo na realidade constatada, mas, sim, buscou conhecê-la e analisá-la – para que, posteriormente, sejam formuladas problemáticas e hipóteses mais precisas.

O processo utilizado para coleta de dados consistiu na realização de entrevistas individuais e presenciais, junto aos integrantes do NDE do curso de bacharelado em administração, da instituição de ensino pesquisada. A entrevista é uma forma de coleta de dados que consiste na interação social e técnica, bastante utilizada no âmbito das ciências sociais, tendo sido realizada, neste estudo, com questões semiestruturadas, com tópicos abertos, porém direcionados (Gil, 2008).

No processo de realização da entrevista, foi apresentada aos docentes (em folha de papel impressa) a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES, 2010b), convidando os professores a responder a determinadas indagações sobre: as dinâmicas de funcionamento do núcleo na instituição; como ocorre o processo de composição, reuniões, projetos, efetuações práticas das propostas etc.; como os docentes percebem a obrigatoriedade e a contribuição do NDE para o desenvolvimento dos cursos de graduação do ensino superior; como os docentes analisam a atuação do NDE em relação ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC): para sua consolidação, desenvolvimento e aprimoramento, e, ainda, sobre a composição do NDE na instituição, de acordo com o Art. 1º, da Resolução nº 01, de 2010. Foi indagado aos docentes, também, sobre como era percebida a atuação e o cumprimento de cada um dos incisos do Art. 2º dessa resolução (CONAES, 2010b), mais especificamente, como os docentes interpretavam as atribuições do NDE quanto a seus limites e potencialidades, indagando sobre propostas de melhoria. Os docentes entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), outorgando o caráter científico à pesquisa.

### ***3.1. Visualização prática de um NDE***

A instituição na qual se realizou a pesquisa é uma universidade pública de grande porte, de natureza privada, sem fins lucrativos, situada no sul do Brasil, com 6 câmpus, nos quais são ofertados 40 cursos de graduação, além de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada com cinco professores, componentes do NDE, em um dos cinco cursos de bacharelado em Administração da instituição. Quatro dos cinco professores componentes do NDE possuem formação acadêmica em Mestrado, e um deles em Doutorado. Foi possível visualizar, na prática, a atuação de um NDE, com suas estruturas, limitações e potencialidades sob a perspectiva de quem o compõe. Os principais tópicos da entrevista foram reunidos em grandes itens, conforme os subtítulos, sendo os resultados adiante apresentados.

## 4. Resultados

### *4.1. Características operacionais, composição e a visualização da necessidade do núcleo*

Quanto à periodicidade das reuniões do NDE na universidade pesquisada, o professor 1 expôs que elas ocorrem a cada dois ou três meses, dependendo das demandas que se apresentam no câmpus e que, nessas reuniões, os cinco professores que compõem o núcleo comparecem, a não ser que ocorram eventos extraordinários. O professor 4 afirmou que, nesses encontros, todas as questões do curso são discutidas e o professor 3, mencionou a necessidade (algo que a universidade já vem trabalhando sobre) de uma periodicidade oficial para as reuniões do núcleo, que constem no calendário escolar.

Os professores expuseram que como esse curso de Administração é ofertado em um município pequeno, seu contato com a sociedade é intenso, em um ambiente dentro e fora da universidade.

O professor 1 afirmou que seus objetivos como líder acadêmico são formar alunos que estejam centrados no desenvolvimento de seu município e região, mas que também saibam seguir novos rumos em outros locais, como municípios maiores e grandes metrópoles. Assim, a busca do NDE por cursos de extensão que exponham experiências e desafios extrassala de aula é um objetivo constante – como palestras de empresários, investigação contínua acerca de oportunidades de trabalho para administradores, a importância de realizar a inscrição no Conselho Regional de Administração (CRA). Esse professor ainda afirmou que a partir dessas premissas, a universidade, nos últimos meses, veio realizando cursos de comércio exterior e de oratória aos graduandos.

O professor 2, quando indagado acerca da necessidade da existência do NDE na instituição, pontuou sobre a necessidade de melhorias contínuas em uma realidade que se torna cada vez mais dinâmica dentro e fora da universidade, relatou como a região na qual a universidade atua é visualizada como “estagnada” por seus habitantes, no que se refere à infraestrutura, às tecnologias, às opções de lazer e entretenimento, à mão de obra não especializada e à cultura extrativista, entre outros aspectos. Esse professor também dissertou sobre como se discutem no NDE estratégias que permitam alterações e evoluções no currículo de Administração, que contemplem melhorias nesse sentido. O professor 1 destacou que apenas o colegiado do curso não atinge esses objetivos, no que tange à formulação de ideias e estratégias que formem o “pensar o curso”, por isso a importância do núcleo.

Os professores expuseram que entendem a necessidade da existência do núcleo. Importante ressaltar que alguns deles afirmaram que é uma lei que deve ser cumprida. O professor 3 afirmou que visualiza seus benefícios, principalmente para a consolidação do perfil do egresso do curso, mas entende que o NDE ter caráter impositivo é algo positivo para que a instituição não esbarre em limitações estruturais para a consolidação das reuniões do núcleo. Ele ainda pontuou que a obrigatoriedade do núcleo ajudou a estabelecer a sua necessidade e mais horas lhe são dedicadas. O mesmo professor também enfatizou a distinção entre o colegiado e o NDE, em que o segundo pode ser interpretado como consultivo do primeiro, mas inteiramente “amarrado” ao primeiro quanto à realização prática das propostas.

#### **4.2. O perfil do egresso do curso**

Grande preocupação com os egressos do curso foi demonstrada pelos membros do NDE, uma vez que não estão satisfeitos com o relacionamento que seus alunos formados possuem com a universidade. O professor 3 afirmou que não há um contato pós-curso que possa ser utilizado como forma de *feedback* para melhoria do curso, mas é percebido um rompimento do relacionamento com a instituição. A maioria dos trabalhos de conclusão de curso na universidade, segundo o professor 3, não se desenvolve em aplicações práticas e o egresso mostra-se desinteressado em dar continuidade à pesquisa. O professor 4 afirmou que há um bom relacionamento com os egressos, principalmente em relação aos esforços que o coordenador do curso faz para manter contato com eles, via *e-mail*, convidando-os para seminários e palestras e apresentações de seus trabalhos para turmas posteriores. Segundo esse mesmo professor, há um “vácuo” no relacionamento com a instituição (retorno pouco satisfatório), fazendo com que a consolidação do perfil do egresso do curso fique comprometida. O professor 5 afirmou que a universidade é forte na região no que se refere ao reconhecimento de seus acadêmicos formados na área de administração, mas concorda com a falta de relacionamento entre egresso e universidade. Fazer com que estes alunos retornem para a universidade com novas visualizações de mundo, a fim de contribuir para o melhoramento do curso, é uma problemática discutida pelo NDE. O professor 5 afirmou que não concorda que seja atribuição do NDE contribuir para a consolidação profissional do egresso do curso, uma vez que o desinteresse por parte dos acadêmicos em comparecer em seminários, palestras, entre outras, é constante e não caberia ao NDE realizar esforços para alterar essa realidade. Afirmou também que o NDE deve promover esclarecimentos quando solicitados, encaminhamentos e um ambiente propício para que o egresso seja valorizado.

#### **4.3. A interdisciplinaridade**

Quando indagados sobre a interdisciplinaridade que o NDE deve promover no curso, o professor 1 dissertou acerca do esforço do curso para que as disciplinas atuem de forma conjunta, tendo citado os trabalhos que atualmente vêm ocorrendo entre as disciplinas de Ética e Gestão de Materiais, assim como planos de negócio integrados que ocorrem entre as disciplinas de Organizações, Sistemas e Métodos e Gestão Mercadológica. O professor 4 afirmou que projetos articulados e seminários, como os que ocorrem na disciplina de Ética, havendo o envolvimento de professor de outras disciplinas, enfatizam a indissociabilidade de áreas, o que deve haver de forma constante em administração. O professor 5 mencionou o “Ciclo de Palestras”, evento cujo projeto surgiu no NDE, o qual envolve egressos e empresários da região. Esse ciclo conta com uma palestra mensal, ministrada na universidade para todos os graduandos de ciências sociais aplicadas.

Além da interdisciplinaridade presente na matriz curricular do curso, foi exposto, pelos professores 1 e 3, a realização anual de eventos que envolvem os cursos de Administração, Contabilidade e Psicologia. Esses eventos propõem o contato dos acadêmicos com a sociedade, em forma de arrecadação de alimentos e realização de outras ações beneficentes para instituições, como a Associação de Pacientes Oncológicos da Região (APOCA) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Também há entrosamento dos acadêmicos por meio de gincanas, palestras e seminários integrados e demonstração da necessidade de essas áreas atuarem de forma conjunta nas organizações. Já o professor 2 afirmou que há, sim, uma busca por interdisciplinaridade constante no curso, mas que existem alguns obstáculos na comunicação entre professores de diferentes disciplinas. O

professor 5 também mencionou essa problemática, afirmando que mesmo a interdisciplinaridade sendo importante, há o viés de quem a trabalha, em especial na comunicação entre docentes.

O professor 3, assim como o professor 1, enfatizou os esforços da universidade para que a interdisciplinaridade ocorra de forma constante, mas que esta ainda está “engatinhando”. Quando indagados sobre qual seria o principal obstáculo para que se fizesse fluir maior entrosamento entre as disciplinas, os professores afirmaram que este se relaciona com questões de paradigmas culturais, tanto dos discentes quanto dos docentes. Para contornar essa questão, o professor 3 mencionou que o curso de Administração vem, com cada vez mais frequência, reunindo-se com os cursos de Contabilidade, Sistemas de Informação e Psicologia, por exemplo, em turmas conjuntas, nas mesmas disciplinas. Assim, promove-se a discussão de tópicos que interessam e são agregados por ambas as áreas.

O professor 4 enfatizou a importância da modernização do ensino e, para tanto, citou as metodologias ativas como consolidação de novas estratégias para o curso de Administração. Esse mesmo professor afirmou haver resistência do corpo docente para inovar seus métodos de repasse de conteúdo e avaliação e mencionou que os professores dificilmente percebem a necessidade de novas dinâmicas de ensino. O professor 5 afirmou que há embates de ideias dentro de NDE, devido à interpretação divergente dos membros e como exemplo citou a questão das metodologias ativas e o esforço de alguns professores em irrem, como ele considerou, “contra a evolução do ensino” ao esforçarem-se em proibir tecnologias na sala de aula (como celulares), em vez de utilizá-las em prol do desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Outra preocupação dos professores do NDE dessa universidade é o constante contato dos acadêmicos com as realidades políticas e econômicas nacionais, sendo uma das palestras ministradas, nos últimos meses, intitulada *Estado de Recessão*. Tal evento contou com a participação de professores do Mestrado em Desenvolvimento Regional da mesma universidade, o que, de acordo com os professores do núcleo, demonstra mais uma vez a interdisciplinaridade buscada pelo NDE.

O professor 1 mencionou que há esforço do núcleo para que acadêmicos exponham com mais frequência suas opiniões e sugestões para o curso. O NDE, de acordo com os professores, empenha-se para que o contato com os graduandos seja intenso, acolhendo tudo que lhe é exposto e realizando um *feedback* de acordo com a execução de novos planos sugeridos. De acordo com o professor 1, o evento que envolve os cursos de Administração, Psicologia e Contabilidade é um grande exemplo desse esforço, uma vez que o cronograma e as regras da competição já foram alterados ouvindo a sugestão dos alunos e isso é de conhecimento deles.

#### **4.4. Os componentes do NDE**

O professor 1 enfatizou que os professores que compõem o núcleo exercem liderança acadêmica e estão envolvidos com muitas disciplinas da grade curricular de administração, com os eventos extracurriculares, e ainda que esses professores possuem perfis distintos, o que é entendido como positivo pelo mesmo professor. Com alguns professores sendo mais pragmáticos e objetivos e outros sendo mais teóricos, muitos novos projetos estão em desenvolvimento, os quais envolvem o curso de Administração, o cumprimento de seu Projeto Pedagógico e a consolidação do perfil do acadêmico que se forma na instituição.

Já o professor 5 afirmou que a liderança acadêmica proposta pela resolução do NDE nem sempre é cumprida com efetividade, justificando desentendimentos entre os membros e alterações na composição do núcleo que não foram acordadas previamente, fazendo com que o relacionamento entre os professores não seja proativo a um desenvolvimento estratégico do curso. Segundo esse mesmo professor, as funções do presidente do núcleo não são respeitadas, sendo que a colocação desse professor na presidência ocorreu devido a sua titulação acadêmica superior. Afirmou também que se a composição do NDE fosse escolhida pelos discentes de administração, certamente outros membros iriam compô-lo, no quesito “cara do curso”. Os professores 2 e 3 afirmaram que alguns professores do NDE possuem vivência acadêmica integral e outros conjuntamente possuem vivência de mercado e isso foi visto de forma positiva pelo professor 3, mas não pelo professor 2, que afirmou que ocorrem algumas incongruências de ideias no núcleo devido a esse fator. Afirmou, também, que considera que muitas ideias apresentadas ao núcleo são excelentes, mas não se viabilizam por divergentes ideais políticos.

#### **4.5. O Projeto Pedagógico do curso e sua reestruturação**

Quanto ao Projeto Pedagógico do curso, foi pontuado que os professores, nas reuniões do núcleo, discutem questões a ele relacionadas de forma consistente. O professor 1 enfatizou questões relacionadas ao Estágio e Trabalho de Conclusão de Curso dos alunos de Administração. O professor 3 ressaltou que os professores encaram como um trabalho árduo o estudo da matriz curricular do curso e seu contínuo aprimoramento dentro das diretrizes curriculares nacionais, sendo que os professores do núcleo devem ser capazes de entender qual a demanda do curso, influenciada pela sociedade na qual está inserido, o que exige novas roupagens e dinâmicas continuamente. Os professores 3, 4 e 5 mencionaram ter sido em uma reunião do NDE que surgiu e foi estudada a proposta de implementação de uma nova disciplina nas fases iniciais de administração, intitulada “empreendedorismo e inovação”. O professor 3 afirmou que essa disciplina foi muito bem aceita pelo colegiado e pelos discentes, o que demonstrou um suprimento de demanda de graduandos aos quais não era permitido um primeiro contato satisfatório com assuntos estratégicos de administração e de dinâmicas de trabalho sociais, que agora também está inserida na matriz curricular de todos os cursos da universidade. Segundo o professor 4, essa disciplina, suprimindo determinada demanda da região, permite o primeiro contato dos graduandos com ferramentas de gestão por meio da *gameficação*. Os professores mencionaram a alteração na matriz curricular do curso de Administração havida no ano de 2016 e o professor 3 enfatizou o trabalho árduo dos professores do NDE para revisar todos os editais das disciplinas com especialistas de cada área (Custos, Contabilidade, Filosofia etc.). O professor 4 afirmou que, infelizmente, ementas atualizadas não funcionam satisfatoriamente em metodologias desatualizadas, enfatizando novamente a necessidade de o corpo docente aderir a metodologias ativas.

Já o professor 5 afirmou que as reivindicações que o NDE levou à reitoria, quanto à concepção da nova matriz curricular, não foram aceitas. Uma das reivindicações propostas era a realização do estágio a partir do primeiro ano do curso, para que os graduandos pudessem visualizar na prática seus estudos teóricos. Outra reivindicação proposta pelo NDE, mas não aceita pela universidade, foi a alteração do formato final do trabalho de conclusão de curso de Administração (a proposta era de haver três opções para os graduandos: artigo científico, monografia ou desenvolvimento de um produto). O professor 5 mencionou que o NDE não possui autonomia na instituição, pois há uma

estrutura hierárquica forte e o núcleo apenas a seguiria, sem poder intervir estrategicamente, afirmando que as mudanças “vêm de cima”.

#### **4.6. Limitações e Potencialidade do NDE**

Quando indagado aos professores acerca de limitações ou barreiras que o NDE enfrenta, o professor 1 foi enfático em informar que tais características estão estritamente relacionadas à instituição em si e ao seu processo burocrático, não estando relacionadas diretamente com os componentes do NDE. Como limitação institucional, os professores expuseram fatores financeiros para a realização de atividades extracurriculares, expuseram que a universidade não trabalha com dedicação exclusiva de seus professores da graduação, portanto todos são horistas e esse fato, de acordo com os professores 1 e 2, impede que a equipe realize pesquisas consistentes e dedicação a uma linha de estudo, assim como maior envolvimento com alunos em iniciações científicas. Outro fato citado pelos professores como uma limitação, que corrobora o que foi narrado anteriormente, é a universidade não possuir periódicos com indexação, o que diminui consideravelmente o índice de graduandos com publicações e com potencialidades de seguir uma carreira acadêmica (mestrado e doutorado). Essas limitações, de acordo com os professores do NDE, são também encaradas como potencialidades, portanto são discutidas constantemente nas reuniões. O professor 5 afirmou que seria do interesse da universidade e dos graduandos poderem realizar publicações de seus trabalhos finais em um periódico da área, da universidade.

Os professores 1, 2 e 3 relataram, de forma positiva, que há constante contato dos alunos com os professores que fazem parte do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da instituição. Isso, segundo eles, no que se refere ao contato com a pesquisa e com a continuidade de trabalhos acadêmicos, é algo muito positivo. Da mesma forma, entendem como relevante o fato de os professores do curso, segundo o professor 3, estarem inseridos em grupos de pesquisa do programa desse mestrado, o que contribui para as discussões de criação de uma revista para área de administração e esforços para criação de novas linhas de pesquisa e extensão para os graduandos.

O professor 3 referiu a discussão constante nas reuniões do NDE sobre necessidades de publicação e de criação de uma revista de renome, mas isso novamente esbarraria em questões culturais, como a falta de interesse dos graduandos e dos egressos do curso em dar continuidade as suas pesquisas e em seus trabalhos de conclusão, segundo o mesmo professor. O professor 4 afirmou que há um “tabu” e barreiras a serem rompidas, no colegiado, no NDE e com todos os docentes do curso, assim como com os graduandos, fazendo com que atualmente não haja incentivo às linhas de pesquisa consistentes.

O professor 2 foi enfático em afirmar que existem limitações financeiras na universidade, o que faz com que o foco esteja no pilar do ensino, resultando em pilares de pesquisa e extensão relativamente fracos. Como exemplo, esse professor citou a falta de relacionamento da universidade com a sociedade empresarial do município, relacionamento que, como se trata de um curso de Administração, deveria ser muito mais intenso. Segundo esse mesmo professor, existiriam projetos discutidos pelo NDE que, teoricamente, seriam excelentes, mas na prática não se viabilizariam, como parcerias com os empresários da região, a criação de uma incubadora de empresas, parcerias para a realização de projetos de estágio e trabalhos de conclusão de curso. O professor 3 pontuou que a questão da falta de contato com egressos do curso e o generalismo exigido da matriz

curricular são alguns empecilhos para o seu desenvolvimento contínuo e também enfatizou o fraco relacionamento entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

O professor 4 afirmou, no que se refere às limitações do NDE do curso de Administração nessa instituição, haver falta de autonomia como um fator relevante. Ele explica que tal questão é refletida pela realidade distinta entre os núcleos de outros câmpus da mesma universidade, em outros municípios, e que há cinco NDEs de administração em cinco câmpus da instituição. Segundo esse mesmo professor, as mudanças sugeridas pelo NDE desse município devem estar articuladas com outros NDEs da universidade. Sendo assim, muitas vezes, há idiossincrasia, entaves culturais e “jogos de ego” em um processo de “convencimento”, o que desgasta o principal objetivo estratégico do núcleo.

O professor 5 afirmou que além das limitações financeiras e estruturais, há ainda a barreira da autonomia do núcleo, mas, diferentemente das razões expostas pelo professor 4, o professor 5 afirmou que esta falta de autonomia vem do fato de que os professores que compõem o NDE são quase 100% os mesmos que compõem o colegiado do curso e que há muitas inclinações favoráveis a alguns e desfavoráveis a outros, fazendo com que as funções do NDE fiquem comprometidas. Como exemplo, esse professor citou o fato de que a alguns professores é permitido orientar cerca de 15 graduandos no processo do trabalho final do curso, enquanto a maioria dos professores fica sem orientando algum, o que compromete a qualidade das orientações e de diversificação das áreas. Portanto, discussões do NDE que deveriam ser o “pensar estrategicamente no curso” tornam-se reproduções do colegiado, podendo ser interpretadas algumas injustiças.

Os professores afirmaram que suas funções, como componentes do NDE, vão muito além de funções administrativas. Acrescentaram que buscam pensar estrategicamente no curso, nos acadêmicos, na sociedade e em formas de criar ações que conciliem ambos e fortaleçam o perfil acadêmico da universidade, o que se demonstrou verdadeiro pelos seus relatos.

## **5. Considerações finais**

Na realização da pesquisa, foi possível perceber que alguns pontos importantes a serem tratados referem-se à composição do colegiado do curso e do NDE. Conforme exposto, a CONAES (2010a) afirmou que o trabalho do colegiado do curso, de caráter mais burocrático e administrativo, não deve ser confundido com as atribuições do NDE, de caráter estratégico, mesmo que exercido pelas mesmas pessoas. Alguns professores relataram a necessidade do NDE em relação a essa questão, afirmando que o colegiado sozinho não supriria à demanda estratégica do curso. Porém, também foi relatado que um dos motivos da falta de autonomia do NDE vem do fato de que os professores que o compõem são os mesmos que compõem o colegiado do curso e que há muitas inclinações favoráveis a alguns e desfavoráveis a outros, o que faz com que as funções do NDE fiquem comprometidas e tornem-se apenas reproduções. Tal questão é crítica para o cumprimento dos objetivos do NDE e interessante a ser analisada.

Quanto às principais limitações e potencialidades do NDE, foram mencionados aspectos financeiros, estruturais e burocráticos, como a necessidade de pilares de pesquisa e extensão mais fortes em relação ao ensino. Como fatores financeiros, expuseram-se limitações para a realização de atividades extracurriculares e que a universidade não trabalha com dedicação integral de seus professores e tal realidade torna-se um obstáculo para o desenvolvimento de pesquisas consistentes, assim como o fato de diminuir

consideravelmente o índice de graduandos com publicações e com potencialidades de seguir uma carreira acadêmica. Outra limitação mencionada é o fato de a universidade não possuir nenhum periódico indexado. Também foi pontuada a falta de relacionamento da universidade com a sociedade empresarial do município e com os egressos do curso, relacionamento que, como se trata de um curso de Administração, deveria ser muito mais intenso. Alguns docentes expuseram que as limitações do NDE estão relacionadas à instituição e seu processo burocrático e não diretamente aos componentes do NDE. Já outros membros, como manifestado no parágrafo anterior, mencionaram a limitação existente no relacionamento entre os docentes.

Outro aspecto importante a ser mencionado é a realidade distinta entre os NDEs de outros câmpus da mesma universidade, localizados em outros municípios, e que tal fato não é condizente com as mudanças sugeridas pelo NDE desse município, as quais devem estar articuladas com os outros NDEs. Nesse processo, são identificadas idiosincrasias, entraves culturais e “jogos de ego” em um processo de “convencimento”, de acordo com o relato de um dos docentes. Esse fato pode vir a desgastar o principal objetivo estratégico do núcleo. Percebe-se, portanto, que políticas institucionais como esta devem ser cuidadosamente analisadas, pois podem vir a comprometer a essência do NDE proposta pela CONAES.

Quanto ao Projeto Pedagógico do Curso, foi pontuado que os professores, nas reuniões do NDE, discutem questões a ele relacionadas de forma consistente. Encaram como um trabalho árduo o estudo da matriz curricular do curso e seu contínuo aprimoramento dentro das diretrizes curriculares nacionais. Entendem que devem ser capazes de compreender qual a demanda do curso, influenciada pela sociedade na qual está inserido, que exige novas roupagens e dinâmicas continuamente. Resultante desse aspecto, novas disciplinas foram propostas e contínua atualização do PPC é feita. Por outro lado, foi mencionado que o NDE não possui autonomia em relação ao PPC na instituição, pois haveria uma estrutura hierárquica forte e o NDE apenas a seguiria, sem poder intervir estrategicamente, afirmando que as mudanças “vêm de cima”. Nesse momento, faz-se alusão aos aspectos relacionados aos objetivos do PPC, como os citados por Souza e Vieira (2012) e Veiga (2005, p. 13), principalmente no que diz respeito ao fato de que ações voltadas ao PPC, com o NDE, deveriam “eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia”.

Os entraves devidos a questões culturais foram também mencionados pelos entrevistados, em especial no que se referia à interdisciplinaridade no curso e à implantação de metodologias ativas de ensino.

A realização das entrevistas com os docentes resultou em conteúdos detalhados que perpassaram por análises sobre o que de mais relevante deveria ser aqui apresentado, portanto não foi possível expor as considerações dos docentes em sua totalidade, o que poderá ser realizado em estudos posteriores. Sugere-se analisar esses resultados à luz do estudo de Vieira e Filipak (2015), a fim de verificar manifestações de similaridades e distinções nas respostas dos docentes componentes dos NDEs pesquisados.

Uma pesquisa qualitativa com um universo maior de entrevistados, integrantes dos NDEs dos cursos de Administração ou de outros da mesma instituição poderia, eventualmente, apresentar resultados diversos. A metodologia utilizada, de caráter qualitativo, permite a compreensão do fenômeno, conquanto limitado ao universo pesquisado.

Espera-se que pesquisas como estas, que relatam a realidade prática de um fenômeno ainda não suficientemente discutido na realidade acadêmica de educação no país e no exterior, possibilitem a identificação de problemáticas que venham a fundamentar novas ideias de pesquisa e também se tornem propostas de melhorias, intervindo no contexto pesquisado.

## Referências

- Bruyne, P., Herman, J. e Schouthe, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: F. Alves.
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. (2010a). *Parecer n. 4, de 17 de junho de 2010a. Dispõe sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE*.
- CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. (2010b). *Resolução n. 1, de 17 de junho de 2010b. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências*.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Martins, H. H. T. S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*, 30(2), 289-300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>.
- Pereira, D. (2011). Função social da educação jurídica. *Direito e Sociedade – Revista de Estudos Jurídicos e Interdisciplinares, Catanduva*, 6(1), 32-45.
- Souza, M. A. e Vieira, A. M. D. P. (2012). *Metodologia da educação superior. A docência na educação superior*. Curitiba: UFPR.
- Veiga, I. P. A. (2005). *Projeto político-pedagógico da escola*. Campinas/SP: Papyrus.
- Vieira, A. M. D. P. e Filipak, S. T. (2015). Avaliação da educação superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. *Revista Diálogo Educacional*, 15(44), 61-87. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.DS03>

## Breve CV dos autores

### Mayara Rohrbacher Sakr

Mestre em Administração (PPAD) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista CNPq. Professora da Faculdade Metropolitana do Planalto Norte (Fameplan), em Canoinhas/SC. E-mail: mayarasakr@hotmail.com

### Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Licenciada em Pedagogia, bacharel em Direito, mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior, mestre em Educação, doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Editora da Revista Diálogo Educacional – PUCPR. E-mail: alboni@alboni.com



## **Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria**

### **Thinking about the Morphology of Words: A Didactic Project to Enhance Vocabulary Development in Middle School**

Karina Hess Zimmermann \*

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Diversos estudios muestran que existe una estrecha relación entre el nivel de vocabulario y el desarrollo conceptual, la presencia de habilidades lingüísticas complejas y la comprensión lectora en los individuos. No obstante, se sabe que no todos los estudiantes ingresan a la escuela con el mismo bagaje léxico, lo que puede representar una desventaja académica para algunos en relación con sus pares. Como respuesta a la problemática anterior, este artículo presenta el diseño, implementación y evaluación de un proyecto didáctico sobre la enseñanza de estrategias de análisis morfológico de palabras para incrementar las habilidades para aprender vocabulario en estudiantes de tercer grado de secundaria. Para ello se contó con un grupo experimental (19 alumnos) que participó en el proyecto didáctico focal y un grupo control (19 alumnos) que realizó otro proyecto de lengua. Para evaluar la efectividad del proyecto didáctico, ambos grupos se enfrentaron a un pre y pos-test sobre análisis morfológico de palabras. Los resultados muestran un incremento estadísticamente significativo en el grupo experimental y no en el grupo control tanto en la capacidad para segmentar palabras en sus morfemas como en la habilidad para extraer el significado de palabras y morfemas.

**Palabras clave:** Desarrollo de vocabulario; Enseñanza de la lengua materna; Proyecto educativo; Escuela secundaria; Morfología.

Numerous studies show a close relationship between vocabulary and conceptual development, complex linguistic skills and reading comprehension in individuals. However, it is known that not all students start school with the same lexical knowledge, which can be an academic disadvantage for some in relation to their peers. As a response to the aforementioned problem, this article presents the design, implementation and evaluation of a didactic project aiming to increase vocabulary learning skills in adolescents in third grade of secondary school through the teaching of morphological word analysis strategies. An experimental group (19 students) participated in the focal didactic project and a control group (19 students) took part in another language project. To evaluate the effectiveness of the didactic project, both groups completed a pre-test and a post-test on morphological word analysis. The results of the experimental group show a statistically significant increase both in the ability to segment words in their morphemes and in the ability to extract the meaning of words and morphemes, while the results for the control group do not show significant differences.

**Keywords:** Vocabulary development; Mother tongue instruction; Educational projects; Secondary schools; Morphology.

---

\*Contacto: karinahess@hotmail.com

## 1. Introducción

En años recientes los estudios psicolingüísticos que buscan establecer relaciones entre el desarrollo lingüístico tardío, es decir, aquel que se da a partir de los seis años de edad, y el desempeño escolar han empezado a interesarse cada vez más por estudiar el desarrollo del vocabulario de los niños y adolescentes (véanse, por ejemplo, Anglin, 1993; Rojas, 2005; Schleppegrell, 2004; Snow y Uccelli, 2009; Stahl, 1999; entre otros). Lo anterior se debe a que la adquisición de léxico ha sido relacionada con el desarrollo conceptual (Rojas, 2005; Stahl, 1999), la presencia de habilidades lingüísticas complejas (Gómez, et al., 2016; Levie et al., 2016; Ravid y Geiger, 2009) y la comprensión lectora (Baumann, 2008; Carlisle, 2004; Cassany, et al., 1994; Kelley et al., 2010; Kieffer y Lesaux, 2007; Mancilla-Martinez y Lesaux, 2011; Marchant et al., 2007; Nippold, 2007; Ravid, 2004; Thorne et al., 2013). Por otro lado, se ha señalado que en el ámbito escolar los maestros tienden a usar el nivel de vocabulario de los alumnos para evaluar su desempeño, así como que el nivel de léxico es un predictor importante del éxito académico (Beck et al., 2008; Dockrell y Messer, 2004; Llauradó y Tolchinsky, 2013; Nagy y Townsend, 2012; St. John y Vance, 2014; Zwiers, 2008).

De acuerdo con diversos autores, durante los años escolares los niños adquieren entre 2000 y 3000 palabras por año (Ameel et al., 2011; Kieffer y Lesaux, 2007; Nippold, 2007), si bien existe una gran variabilidad en el proceso de adquisición de léxico entre individuos, puesto que hay niños que llegan a aprender hasta 5000 palabras por año, en tanto que otros no llegan ni a las 1000 (Stahl y Shiel, 1992). Hoff (2014) señala que en los primeros tres grados de la Educación Primaria los niños en general se apropian de alrededor de 9000 palabras nuevas, mientras que entre el 4º y el 6º grado aumentarán su vocabulario en 20,000 palabras. Esto muestra que la velocidad de adquisición de léxico incrementa conforme se avanza en escolaridad. Lo anterior se ha explicado por la relación directa que existe entre el desarrollo del vocabulario y el léxico empleado en los contenidos y materiales escolares a los que se enfrentan los estudiantes y que se complejizan conforme avanzan en los grados escolares (Anglin, 1993; Dockrell y Messer, 2004; Kieffer y Lesaux, 2007; Schleppegrell, 2004; Snow y Uccelli, 2009).

El léxico que deben adquirir los niños y adolescentes en la escuela difiere en gran medida del vocabulario que se aprende en las interacciones comunicativas cotidianas. Al respecto, Snow y Uccelli (2009) señalan que el vocabulario escolar es de tipo académico y se caracteriza por una elección léxica con palabras más diversas, de uso formal y prestigiosas, de alta precisión y que permiten hacer referencia a conceptos técnicos y abstractos, además de que son palabras de baja frecuencia en el uso cotidiano. Zwiers (2008), por su parte, afirma que el vocabulario empleado en el lenguaje académico debe tener la capacidad de describir conceptos complejos y abstractos de la manera más clara posible, así como de hacer referencia a procesos cognitivos de alto nivel. Por ello son frecuentes las palabras usadas en sentido figurado, así como las nominalizaciones. En general las palabras que los niños y adolescentes aprenden en la escuela tienden a ser más largas en términos de sílabas, menos frecuentes, de significado más especializado y de uso más formal (Hoff, 2014; Llauradó y Tolchinsky, 2013). Además, hacen referencia a conceptos menos concretos, familiares e imaginables, pues muchas veces se refieren a estados internos, cognitivos y afectivos (Ravid, 2004).

De manera adicional, es importante tomar en cuenta que el proceso de adquisición léxica no sólo se refiere a la acumulación de nuevos vocablos en el repertorio. Durante los años

escolares los niños y adolescentes adquieren, además de las palabras mismas, todo un conocimiento sobre las características y funciones que éstas tienen como unidades comunicativas en el contexto en que aparecen (Hess, 2013, 2018; Barriga, 2002; Crystal, 1987; Dockrell y Messer, 2004; Levie et al., 2016; Nagy y Townsend, 2012; Pence-Turnbull y Justice, 2008; Ravid, 2004; Zwiers, 2008). Cassany y otros (1994) señalan que el conocimiento de una palabra involucra saber cómo se pronuncia y escribe, qué morfemas la constituyen, cómo se emplea adecuadamente dentro de oraciones bien formadas, cuáles son sus acepciones y usos figurados, cómo usarla dentro de un contexto dado para conseguir un determinado propósito, cuál es su valor dialectal y de registro para emplearla con adecuación en una situación comunicativa dada y, por último, cuál es su proveniencia etimológica. Es decir, la competencia léxica incluye, como señala Baralo (2007), todo un conjunto de asociaciones fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas y socioculturales entre las diversas unidades constitutivas del vocabulario. De esta manera, los individuos que aprenden una palabra nueva deben adquirir además los conceptos a los que se refiere y las estrategias para usarla con eficacia y adecuación. Así, desarrollarán una red semántica organizada en la que las palabras se asocian de manera paradigmática, es decir, por jerarquía conceptual (Martín, 2018; Nippold, 2007). Debido a todo lo anterior, la adquisición del léxico académico escolar es uno de los mayores retos a los que enfrentan los niños y adolescentes durante la escolaridad primaria y secundaria (Jisa, 2004; Kieffer y Lesaux, 2007).

Si bien se ha visto que durante los años escolares existe un crecimiento importante del vocabulario en los niños y adolescentes, esto no siempre es así. Algunos estudios señalan que no todos los niños ingresan a la escuela con el mismo bagaje léxico, lo que puede representar una desventaja académica en relación con sus pares (Beck et al., 2008; Carmiol et al., 2013; Mancilla-Martínez y Lesaux, 2011; Nagy y Townsend, 2012). Los estudiantes de bajo nivel socioeconómico tienden a tener un vocabulario más restringido que sus pares de nivel socioeconómico alto y esta diferencia tiende a incrementarse conforme avanzan en su escolaridad (Anglin, 1993; Hoff, 2014; Kieffer y Lesaux, 2007; Marchand et al., 2007). Para muchos niños el vocabulario académico empleado en la escuela puede ser incluso casi tan ajeno como una lengua extranjera, por lo que acceder a los materiales escolares les resulta un reto descomunal (St. John y Vance, 2014). Es, por tanto, obligación de la escuela proporcionar a todos los estudiantes las herramientas necesarias que les permitan adquirir el vocabulario académico que los lleve a poderse desempeñar adecuadamente tanto en el ámbito escolar como más adelante en su vida laboral (Kieffer y Lesaux, 2007; Mancilla-Martínez y Lesaux, 2011; Nagy y Townsend, 2012; Rojas, 2005).

De acuerdo con Rojas (2005), la escuela tiene que proporcionar a los estudiantes una enseñanza planificada del léxico. Lo anterior se debe a que muchos niños y adolescentes tienden a tener un repertorio léxico restringido, lo que se convierte en un obstáculo para su proceso educativo, la promoción social en un futuro y el acceso a un pensamiento de orden superior. Sin embargo, las escuelas pocas veces se concentran en la enseñanza estructurada del vocabulario (Kelley et al., 2010) y los maestros emplean muy poco tiempo de sus clases para enseñar palabras (Kieffer y Lesaux, 2012). Fue, por tanto, objetivo de la presente investigación diseñar, implementar y evaluar un proyecto didáctico para la enseñanza de estrategias de adquisición de vocabulario en alumnos hispanohablantes de tercer grado de secundaria. Lo anterior resulta relevante dado que los estudios de esta índole son sumamente escasos en nuestra lengua (entre las pocas investigaciones relacionadas véanse Jaichenko y Wilson, 2013; Martín, 2018 y Rojas, 2005, 2006).

## 2. Fundamentación Teórica

### 2.1. La enseñanza del vocabulario en la escuela

Una adecuada enseñanza de vocabulario en la escuela debe tomar en cuenta, en un primer momento, la forma en que los niños y adolescentes se apropian de nuevas palabras de manera natural y espontánea. Al respecto, Clark (2014) señala que los niños no aprenden palabras de manera aislada, sino que siempre lo hacen cuando éstas están relacionadas con otras palabras dentro de un contexto determinado. Por ello el aprendizaje de nuevas palabras se da dentro de categorías conceptuales a partir de las inferencias que los niños hacen del nuevo concepto con base en su conocimiento del mundo. De acuerdo con St. John y Vance (2014), mientras mayor conocimiento posean los niños sobre su lengua y una palabra, menor esfuerzo deberán poner en la adquisición del nuevo término, dado que se podrán basar en el conocimiento previo que tienen sobre el mismo y sus relaciones con otras palabras ya conocidas. De esta manera, el conocimiento pleno y flexible que un niño pueda adquirir sobre una palabra se desarrolla a lo largo de múltiples exposiciones y oportunidades de emplearla, puesto que cada vez que se enfrenta a una palabra acumula información sobre la misma (al respecto véase también Stahl, 1999 y Rojas, 2006). Lo anterior explica por qué los niños que tienen un vocabulario más amplio muestran una mayor facilidad y rapidez para aprender nuevas palabras que los niños con un vocabulario más restringido.

De acuerdo con Nippold (2007), existen tres maneras en las que los niños y adolescentes adquieren nuevas palabras durante los años escolares. Por un lado, pueden aprenderlas por *instrucción directa*, es decir, porque algún adulto o material de consulta (diccionario, glosario, enciclopedia) les proporciona la definición del término desconocido. Por otro lado, les es posible obtener el significado de palabras desconocidas con base en una *abstracción contextual*, que se da cuando el individuo toma en cuenta el contexto donde aparece una palabra e infiere el significado de la misma a partir de las relaciones con otros términos. Por último, los niños en edad escolar o los adolescentes pueden hacer un *análisis morfológico* de las palabras, es decir, descomponer una palabra desconocida en sus morfemas para extraer el significado de las partes y llegar al significado de la palabra completa. Debido a que, como se verá más adelante, el análisis morfológico es una estrategia que resulta ser muy adecuada para la adquisición de léxico académico, fue el foco del presente estudio.

Han sido diversos los investigadores que han intentado proponer lineamientos para la enseñanza del vocabulario en la escuela. De acuerdo con Alexander-Shea (2011), la enseñanza del léxico en el ámbito escolar debe contener cuatro elementos clave: 1) la activación del conocimiento previo del estudiante sobre la palabra por aprender; 2) llevar al alumno a establecer relaciones entre conceptos; 3) realizar comparaciones y contrastes entre conceptos familiares; y 4) buscar que los estudiantes generen por sí mismos el significado de la palabra desconocida. Lo anterior coincide con las propuestas de Stahl (1999), Murphy y otros (2017) y Rojas (2006), quienes señalan que toda instrucción sobre vocabulario debe incluir actividades en las que los estudiantes participen de manera activa en el aprendizaje de las palabras, puesto que está probado que los niños retienen mejor la información sobre la que han realizado operaciones cognitivas. En este sentido, los docentes no deben enseñar a sus alumnos a elaborar y memorizar listas de palabras nuevas, sino que deben proporcionarles múltiples exposiciones a información significativa sobre las palabras, así como promover discusiones en clase sobre los significados de las mismas.

De acuerdo con Nagy y Townsend (2012), para que la enseñanza del vocabulario pueda ser efectiva se deben tratar las palabras más como una herramienta lingüística que cumple con un objetivo comunicativo real que como meros elementos que deben ser memorizados (al respecto véase también Schleppegrell, 2004).

Por otro lado, Kelley y otros (2010) señalan que toda instrucción de vocabulario en la escuela debe seguir tres principios:

1. Enfocar la enseñanza al conocimiento profundo de un número relativamente pequeño de palabras, sus elementos y relaciones semánticas dentro de contextos ricos.
2. Llevar a cabo una elección de las palabras que se busca enseñar con la finalidad de que sean de alta utilidad para los estudiantes.
3. Equilibrar la enseñanza directa de palabras con la enseñanza de estrategias para aprender palabras.

Un aspecto que toda enseñanza de vocabulario debe tomar en consideración es que resulta imposible que los maestros proporcionen una instrucción específica para todas las palabras que deben aprender los estudiantes durante su paso por la escuela (St. John y Vance, 2014), sobre todo si se sabe que un alumno promedio de educación superior debe llegar a tener un vocabulario de alrededor de 45,000 palabras y en la escuela solo es posible enseñar entre 300 y 500 palabras al año (Stahl, 1999; Stahl y Shiel, 1992). Por lo anterior, se ha propuesto que, además de la enseñanza de ciertas palabras esenciales, los maestros proporcionen una instrucción planeada de estrategias para aprender palabras nuevas (Baumann, 2008; Bauman et al., 2007; Cassany et al. 1994; Graves, 2006; Kieffer y Lesaux, 2007; Stahl, 1999). Al enseñar estrategias para la adquisición de léxico, se le proporcionan al estudiante las herramientas necesarias para que pueda llevar a cabo un aprendizaje independiente de las palabras nuevas a las que se enfrenta (Kieffer y Lesaux, 2007).

Una de las propuestas nodales para la enseñanza de estrategias para la adquisición de vocabulario es la de Graves (2006). De acuerdo con este autor, la enseñanza de estrategias para inferir el significado de los términos les permite a los estudiantes duplicar la cantidad de palabras que aprenden. Bajo este enfoque, se enseña a los alumnos a reconocer que existen muchas maneras de aprender palabras y que es posible adquirir estrategias que permiten el aprendizaje del nuevo léxico. Además, se busca que los estudiantes se den cuenta de que aprender palabras es importante, con la finalidad de que se vuelvan responsables en la construcción de su propio vocabulario y se comprometan personalmente con su aprendizaje. Para lograr todo lo anterior, Graves (2006) propone que se enseñe a los alumnos cada estrategia, así como de qué manera y en qué situación debe emplearse. Esto implica un modelamiento por parte del maestro, un aprendizaje activo de la estrategia por parte del alumno (mediante un uso colaborativo con pares, prácticas guiadas) y finalmente el uso independiente de la estrategia. Además, Graves menciona que es esencial que los maestros expliciten el valor de las estrategias al decirles a los alumnos por qué es importante que las aprendan y para qué les van a servir en su desempeño académico y en su vida futura. Finalmente, las estrategias deben incentivar en todo momento la reflexión sobre las palabras con el objeto de que los estudiantes puedan planear su aprendizaje.

El programa de enseñanza de vocabulario de Graves (2006) propone cinco estrategias centrales para que los alumnos se conviertan en aprendices competentes de nuevas palabras:

1. Aprender a usar el contexto para descubrir el significado de las palabras desconocidas dentro de experiencias ricas y variadas con el lenguaje (lectura en voz alta por parte del maestro, lectura independiente de los alumnos, discusiones literarias, actividades de escritura).
2. Emplear las partes de las palabras (morfemas) para hallar el significado de las palabras desconocidas (pistas para descomponer palabras morfológicamente complejas e inferir el significado de la palabra completa).
3. Aprender a usar el diccionario y otras herramientas de consulta.
4. Desarrollar una estrategia para enfrentarse a palabras desconocidas (uso del contexto y/o descomposición de las palabras).
5. Adoptar un acercamiento personal a la construcción del propio vocabulario (fomento al interés por aprender palabras mediante juegos con lenguaje y la reflexión metalingüística sobre las mismas).

Las estrategias propuestas por Graves (2006) han sido probadas por otros investigadores (Baumann, 2008; Bauman, et al., 2007) en programas de instrucción de vocabulario con alumnos angloparlantes y se ha observado que los estudiantes que aprendieron a usar las estrategias muestran un incremento importante en su nivel de vocabulario, además de que empiezan a emplear palabras más sofisticadas en sus textos escritos, incrementan su interés por aprender palabras nuevas y hacen un uso independiente de las estrategias incluso meses después de la intervención didáctica. Por tanto, es posible afirmar que los alumnos efectivamente se pueden beneficiar de la enseñanza de estrategias de aprendizaje de vocabulario para adquirir palabras de manera independiente. En este sentido, la presente investigación se propuso crear un proyecto didáctico para la enseñanza de estrategias de análisis morfológico para aprender vocabulario en estudiantes hispanohablantes que tomara en cuenta tres de las estrategias propuestas por Graves (2006): la descomposición morfológica, el uso del diccionario y la adopción de un acercamiento personal para la construcción del propio vocabulario (puntos 2, 3 y 5, respectivamente).

## ***2.2. La enseñanza de estrategias de análisis morfológico para aprender nuevas palabras***

Como se vio anteriormente, una de las habilidades lingüísticas principales que permite la adquisición de vocabulario durante los años escolares es el análisis morfológico de las palabras, es decir, el saber que las palabras pueden estar formadas por elementos con significado (morfemas) que se combinan para generar un significado general (Hoff, 2014; Levie et al., 2016; Nippold, 2007; Sparks y Deacon, 2015). Una vez que los niños aprenden a analizar las palabras en sus morfemas constituyentes, a asignar un significado a las partes y ver qué combinaciones son posibles en la lengua que adquieren, se vuelven capaces de emplear las raíces, sufijos y prefijos derivativos para denotar nuevos significados (Clark, 2009; Goodwin et al., 2017).

Para realizar un análisis de las palabras morfológicamente complejas el individuo debe identificar los morfemas que constituyen la palabra, acceder al significado de cada uno,

determinar de qué manera los afijos cambian el significado de la raíz y, por último, combinar las piezas informativas para encontrar el significado de la palabra completa (Larsen y Nippold, 2007). Al respecto, Kieffer y Lesaux (2012) señalan que la conciencia morfológica sobre las palabras implica la habilidad para reconocer los morfemas de las mismas y su relación semántica con las diferentes formas morfológicas, conocer las posibles funciones gramaticales de los morfemas dentro de la palabra y además saber de qué manera se distribuyen los morfemas en la lengua que se adquiere. De esta manera, cuando el aprendiz de un término se enfrenta a una palabra desconocida la divide en sus partes con significado (morfemas), establece hipótesis sobre el significado de la palabra completa y revisa que dicho significado sea el adecuado de acuerdo con el contexto donde aparece y con base en los conocimientos previos que tenga sobre la misma. Así es como se explica que un aprendiz eficiente de palabras nuevas pueda emplear su conocimiento sobre raíces frecuentes para acceder al significado de otras palabras de poca frecuencia.

La capacidad para realizar un análisis morfológico de las palabras inicia desde la edad preescolar (Auza, 2005; 2006), se desarrolla hasta muy entrada la adolescencia (Anglin, 1993; Hess, 2018; Larsen y Nippold, 2007; Sparks y Deacon, 2015) y continúa su evolución incluso en la adultez (Tighe y Binder, 2015). Lo anterior se debe a que requiere de un procesamiento tanto de la forma como del significado de las palabras (Carlisle, 2004). Diversos autores han señalado que la capacidad para analizar morfológicamente las palabras muestra un incremento muy importante alrededor del 5° grado y que conforme crecen los individuos son cada vez más capaces de hacer reflexiones explícitas sobre los morfemas que componen las palabras (Anglin, 1993; Hess, 2018; Carlisle, 2004; Graves, 2006; Kieffer y Lesaux, 2007; Larsen y Nippold, 2007; Nippold y Sun, 2008; Tighe y Binder, 2015). Nippold y Sun (2008) afirman que el crecimiento durante los años escolares de la capacidad para analizar los morfemas de las palabras se debe principalmente a que las palabras morfológicamente complejas ocurren muy frecuentemente en los materiales académicos e incrementan su aparición conforme avanzan los grados escolares (al respecto véase también Carlisle, 2004, Kieffer y Lesaux, 2007; Levie et al., 2016, y Tighe y Binder, 2015).

Por otra parte, se ha señalado que existe una estrecha relación entre la capacidad para hacer un análisis morfológico de las palabras y la comprensión lectora (Bangs y Binder, 2016; Bowers et al., 2010; Carlisle, 2004; De Freitas et al., 2018; Goodwin et al., 2017; Jaichenco y Wilson, 2013; Kieffer y Lesaux, 2012; Mahony et al., 2000; Nippold y Sun, 2008; Tighe y Binder, 2015). De acuerdo con Li y Wu (2015), la conciencia morfológica sobre las palabras permite aumentar la velocidad de acceso a las mismas, lo que mejora la comprensión lectora tanto en lenguas con escritura alfabética como en aquellas con escritura no alfabética (al respecto véase también De Freitas, et al., 2018 y Jaichenco y Wilson, 2013). Además, se ha observado que la relación entre la capacidad para hacer un análisis morfológico y la comprensión lectora incrementa conforme aumentan los grados escolares (Bangs y Binder, 2016; Li y Wu, 2015; Ravid y Geiger, 2009).

La enseñanza en la escuela de estrategias de análisis morfológico para aprender nuevas palabras resulta entonces fundamental por diversas razones. Por un lado, es la segunda estrategia más importante para aprender palabras nuevas después de la abstracción contextual y tiene la ventaja de que puede ser enseñada directamente (Graves, 2006). Además, se sabe que entre el 60 y el 80% de las palabras nuevas a las que se enfrentan los estudiantes en la escuela son palabras morfológicamente complejas (Kieffer y Lesaux, 2012; Larsen y Nippold, 2007; Pacheco y Goodwin, 2013; Sparks y Deacon, 2015) y que

dichas palabras representan ideas abstractas importantes que dan cuenta de contenidos académicos esenciales que los alumnos deben adquirir (Kieffer y Lesaux, 2012; Pacheco y Goodwin, 2013; Nippold y Sun, 2008). También se ha visto que en lugar de memorizar una gran cantidad de palabras del vocabulario complejo contenido en los textos académicos los alumnos pueden emplear sus conocimientos morfológicos para comprender en promedio tres palabras adicionales para cada palabra nueva aprendida (Pacheco y Goodwin, 2013). Asimismo, diversos estudios muestran que gran parte de los estudiantes preparatorianos no está consciente de que las palabras pueden descomponerse para obtener su significado (Stahl, 1999; Stahl y Shiel, 1992). Por otro lado, hay evidencia de que si bien los niños emplean diversas estrategias para extraer el significado de las palabras desconocidas –como el contexto–, les resulta más eficaz la estrategia de análisis morfológico cuando conocen la raíz de la palabra nueva (Larsen y Nippold, 2007). Finalmente, se ha visto que la enseñanza de estrategias de análisis morfológico tiene efectos muy favorables en la conciencia morfológica y la comprensión lectora de estudiantes de bajo rendimiento (Bowers, et al., 2010; Kieffer y Lesaux, 2012; Stahl, 1999) porque la capacidad para descomponer palabras en sus morfemas es, al lado de la conciencia fonológica (al respecto véase Gutiérrez y Díez, 2018), esencial para que el individuo se convierta en un buen lector y, por tanto, para que tenga un adecuado desempeño académico (Corrêa y Peruzzi, 2018; De Freitas, Mota y Deacon, 2018; Jaichenko y Wilson, 2013; Mahony, Singson y Mann, 2000; Ramachandra y Karanth, 2007; Ravid y Geiger, 2009).

### **3. Objetivos**

La presente investigación tuvo los siguientes objetivos:

- Diseñar e implementar un proyecto didáctico para la enseñanza de estrategias de análisis morfológico de palabras para incrementar las habilidades para aprender vocabulario en alumnos hispanohablantes de tercer grado de secundaria.
- Evaluar si el proyecto didáctico mejora las habilidades de los alumnos para segmentar las palabras en sus morfemas.
- Evaluar si el proyecto didáctico incrementa las habilidades de los alumnos para encontrar el significado de las palabras a través del significado de sus morfemas.

### **4. Método**

#### ***4.1. Participantes***

Formaron parte del proyecto de investigación 38 estudiantes de tercer grado de secundaria de una escuela particular de la ciudad de Santiago de Querétaro, México. El grupo experimental (19 estudiantes) se enfrentó al proyecto didáctico foco de la investigación. En cambio, el grupo control (19 alumnos) participó en un proyecto didáctico sobre la diversidad lingüística en el mundo, en el que se trabajó la comprensión y producción de textos informativos y la lectura e interpretación de tablas y gráficos. Ambos proyectos fueron llevados a cabo en diez sesiones de 45 minutos cada una a lo largo de cuatro semanas.

#### **4.2. Descripción del proyecto didáctico**

Con base en los antecedentes señalados, el proyecto didáctico fue diseñado con la finalidad de:

1. Encaminar a los estudiantes hacia una participación activa en la construcción de los significados de las palabras mediante actividades de resolución de problemas léxicos que los llevaran a generar por sí mismos el significado de los términos desconocidos;
2. Conducir a los alumnos a que establecieran relaciones entre palabras (analogías) por medio de comparaciones y contrastes entre conceptos nuevos y familiares;
3. Motivar a los estudiantes para que se interesaran por aprender palabras nuevas; y
4. Fomentar la reflexión sobre las palabras: sus significados, usos y distribución.

Específicamente en el caso de la enseñanza de estrategias para el análisis morfológico de las palabras se buscaba:

1. Mostrar a los alumnos la estructura de las palabras morfológicamente complejas;
2. Llevar a los alumnos a identificar las raíces de las palabras y a descubrir las reglas y patrones de formación de las mismas (uso de prefijos y sufijos);
3. Enseñar a los estudiantes diversas estrategias de composición y descomposición de palabras, así como de resolución de problemas morfológicos (estrategias para ir de las partes al todo, del todo a las partes y para establecer analogías con la finalidad de llegar al significado de las palabras);
4. Enseñar raíces, prefijos y sufijos grecolatinos frecuentes en el español que les permitieran aprender nuevas palabras;
5. Hacer que los estudiantes descubrieran la categoría gramatical a la que pertenece una palabra así como el papel que juegan los sufijos para cambiar las categorías gramaticales de los términos; y
6. Llevar a los alumnos a reflexionar sobre los casos donde los significados de las palabras no se desprenden directamente de la suma de los morfemas porque en su formación intervienen usos históricos (p.ej., sal-salario) o metafóricos (p. ej., alumbrar-lumbrera) de las raíces.

Por otra parte, en lo que se refiere a la enseñanza del uso del diccionario el proyecto didáctico buscó que los estudiantes:

1. Conocieran la estructura textual y las características generales del diccionario;
2. Se percataran de que las palabras definidas pueden tener más de una acepción y que algunas acepciones pueden ser de carácter no literal; y
3. Observaran que las definiciones incluyen la categoría gramatical de la palabra.

Finalmente, para propiciar que los alumnos se motivaran a aprender nuevas palabras y adoptaran un acercamiento personal a la construcción de su propio vocabulario se llevó a los estudiantes a que:

1. Participaran en actividades interesantes que les presentaran retos cognitivos que los condujeran a descubrir los significados de las palabras desconocidas;
2. Realizaran juegos lingüísticos con morfemas, palabras y significados; y
3. Adoptaran una actitud creativa en la formación de palabras y significados al participar en interacciones humorísticas con las palabras que los llevaran a disfrutar su aprendizaje.

Para lograr un proyecto didáctico que cumpliera con todos los objetivos anteriormente descritos, se propuso a los estudiantes la elaboración de un *Diccionario de Palabras Inventadas* (véase la descripción del proyecto en el cuadro 1).

Cuadro 1. Descripción de las sesiones del proyecto didáctico

SESIÓN	DESCRIPCIÓN
1	Introducción al proyecto: presentación de una muestra de un <i>Diccionario de Palabras Inventadas</i> ; análisis del diccionario como portador textual; características del diccionario; discusión grupal sobre las etimologías grecolatinas y su valor en nuestra lengua Lectura del texto “Entérate: Las 15 fobias más extrañas”. Por parejas segmentar y analizar el significado de las palabras correspondientes a las fobias (palabras Raíz-Raíz)
2	Descubrir que las palabras formadas con etimologías constan de raíces con sufijos y/o prefijos. Analizar listas de palabras que poseen prefijos vs palabras que no los poseen (Ejem. <i>ilógico</i> vs. <i>iglesia</i> ). Ejercicios diversos con prefijos.
3	Extraer el significado de una raíz con base en una serie de palabras que la contienen. Ejem: ORTO en <i>ortografía, ortodoncia, ortopedia, ortodoxo</i>
4	Análisis de sufijos: segmentación, identificación del significado, descubrimiento de su valor para el cambio de categoría gramatical (Ejem: <i>fermento/fermentación</i> )
5 y 6	Obtener el significado de una raíz aislada a través de analogías siguiendo los siguientes pasos: 1) buscar dos o tres palabras conocidas que contengan la raíz 2) ver cómo cambia la raíz cuando se le agregan morfemas (otra raíz, prefijo o sufijo) 3) extraer el significado de los morfemas añadidos 4) realizar comparaciones entre las palabras para extraer el significado de la raíz buscada
7 y 8	Elaborar por parejas 20 palabras inventadas para el diccionario. Para cada palabra indicar: 1) término inventado 2) categoría gramatical (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) 3) definición literal 4) definición metafórica (juego con lenguaje)
9	Revisión por pares de las palabras inventadas. Corrección de los señalamientos de los pares y entrega al maestro para revisión
10	Revisión de los señalamientos del maestro

Fuente: Elaboración propia.

Después de diversas sesiones de trabajo en torno a las características textuales del diccionario y el análisis morfológico de palabras (segmentación de morfemas y establecimiento de analogías para descubrir el significado de morfemas y palabras), en parejas los alumnos tuvieron que inventar palabras que se incluirían en un diccionario que contemplaría todos los términos inventados por el grupo y que todos los estudiantes se llevarían de regalo al terminar el proyecto. Para crear las palabras, los alumnos podían

hacer uso de las palabras y morfemas vistos durante la realización de los ejercicios del proyecto didáctico y con los cuales habían elaborado un glosario, además de que se les proporcionaban diccionarios etimológicos del español que podían consultar si lo deseaban. Se les indicó a los alumnos que las palabras inventadas debían cumplir con las siguientes características: a) ser una palabra que no existiera; b) estar formadas exclusivamente por etimologías grecolatinas, b) constar de al menos dos morfemas y c) que respetaran la fonología española (p. ej., *oropíe* vs. *aurumpedis*). Para cada palabra los estudiantes debían incluir la categoría gramatical y una definición literal. Con el fin de que los alumnos se dieran cuenta de que las palabras pueden tener más de un significado y que muchas veces éste es de tipo no literal, se les incitó a que jugaran con las palabras para además proporcionar para cada término una segunda acepción de tipo metafórica. En la figura 1 puede observarse un ejemplo de palabras inventadas por los alumnos durante el proceso de elaboración del diccionario:

A lo largo del proyecto se cuidó que no hubiera una enseñanza explícita de los morfemas y palabras incluidas en el instrumento de evaluación (pre y pos-test), con la finalidad de poder observar si los cambios por la intervención didáctica obedecían realmente al uso de las estrategias de análisis morfológico enseñadas durante el proyecto y no al mero aprendizaje memorístico de ciertos morfemas y palabras.

#### **4.3. Instrumento**

Para observar si la aplicación del proyecto didáctico tenía incidencia en la manera en que los estudiantes se enfrentan a palabras morfológicamente complejas para segmentarlas en sus morfemas y extraer su significado, se aplicaron un pre-test y un pos-test con un instrumento que constó de una lista de 27 sustantivos morfológicamente complejos obtenidos a partir de un muestreo de palabras incluidas en los libros de texto de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales oficiales de la Secretaría de Educación Pública de 5° grado de primaria y autorizados por dicha institución para 1° y 3° de secundaria. Los 27 términos del instrumento corresponden a sustantivos de cuatro tipos: prefijo-raíz (Ejem: *re-forma*), raíz-sufijo (Ejem: *fermenta-ción*), raíz-raíz (Ejem: *Arido-américa*) y polimorfémicos (Ejem: *in-toxica-ción*) en su frecuencia de aparición real en los libros de texto (prefijo-raíz: 7,6%, raíz-sufijo: 40,6%, raíz-raíz: 21,8%, polimorfémicos: 27,9%). Para una descripción más detallada sobre las decisiones metodológicas llevadas a cabo para la creación del instrumento véase Hess (2018). Con el objeto de evitar efectos de cansancio o aprendizaje de las palabras durante la aplicación del instrumento, se elaboraron dos listas diferentes y éstas fueron contrabalanceadas para ambos grupos en el pre-test y el pos-test. El instrumento se aplicó de manera grupal. En el Apéndice se incluye un ejemplo del instrumento.

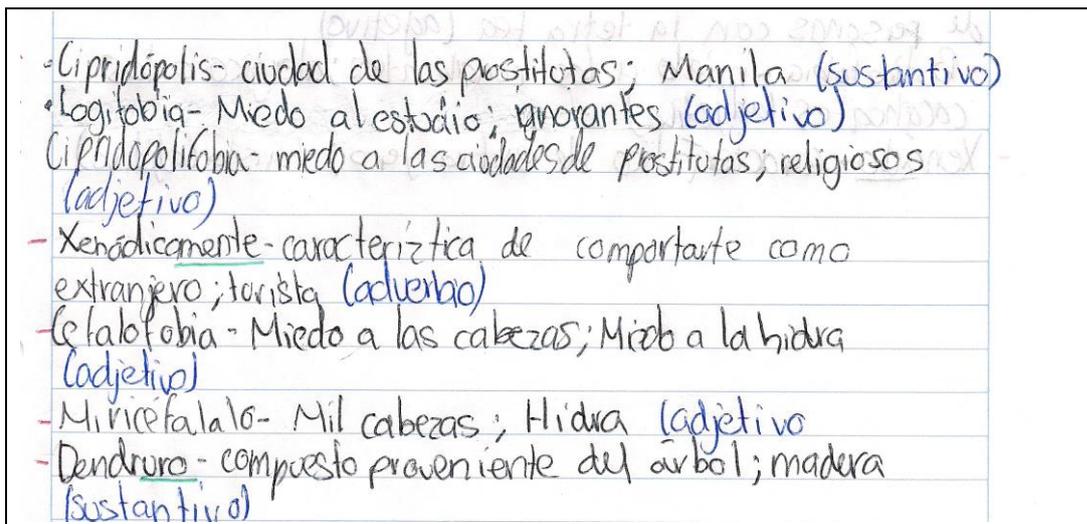


Figura 1. Ejemplo de algunas de las palabras inventadas por una pareja de estudiantes durante la elaboración del Diccionario de Palabras Inventadas  
Fuente: Elaboración propia.

#### 4.4. Análisis de datos

Los resultados obtenidos por los participantes de los grupos control y experimental durante el pre-test y pos-test se analizaron con base en dos aspectos: 1) capacidad para segmentar las palabras en sus morfemas y 2) obtención del significado de morfemas y palabras. Para el análisis de la segmentación de las palabras en sus morfemas las respuestas de los participantes se clasificaron en las categorías que pueden observarse en el cuadro 2 (la columna de puntaje indica la calificación otorgada a cada tipo de respuesta para el análisis estadístico)

Para observar el posible efecto de la secuencia didáctica en la habilidad de los alumnos para encontrar el significado de las palabras, se buscó ver si eran capaces de construir el significado de las mismas a partir de los morfemas, por lo que las respuestas fueron clasificadas como se muestra en el cuadro 3 (la columna de puntaje indica la calificación otorgada a cada tipo de respuesta para el análisis estadístico):

Cuadro 2. Clasificación de las respuestas de los estudiantes para la segmentación de palabras

CÓDIGO	TIPO DE RESPUESTA	EJEMPLO	PUNTAJE
A	Segmentación correcta	Fermenta/ción	2
B	Segmentación incorrecta pero recupera al menos un morfema correctamente	Fer/menta/ción	1
C	Segmentación silábica	Fer/men/ta/ción	0
	Segmentación asistemática	Fer/me/ntac/ión	
	No segmenta	Fermentación	

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. Clasificación de las respuestas de los participantes para la obtención del significado de morfemas y palabras

CÓDIGO	TIPO DE RESPUESTA	PUNTAJE
X	Recupera el significado de la palabra y los morfemas	2
Y	Recupera el significado de la palabra completa o de algún morfema	1
Z	No recupera el significado de la palabra completa ni de ningún morfema	0

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Resultados

### 5.1. Resultados generales

Un análisis inicial mediante una prueba de *t* de Student de las medias obtenidas a través de los puntajes otorgados a cada tipo de respuesta mostró que los grupos experimental y control eran similares entre sí antes de la intervención didáctica en la capacidad para segmentar palabras en sus morfemas ( $t=,163$ ,  $g.l.=36$ ,  $n.s.=,871$ ) y en la obtención del significado de morfemas y palabras ( $t=1,782$ ,  $g.l.=36$ ,  $n.s.=,83$ ) (para las medias y desviaciones estándar véase la Tabla 4). Lo anterior indica que los grupos eran comparables entre sí. El análisis estadístico al concluir el proyecto didáctico hizo evidente diferencias significativas entre los grupos experimental y control para los dos factores medidos: segmentación de palabras ( $t=-2,814$ ,  $g.l.=36$ ,  $n.s.=,008$ ) y significado de morfemas y palabras ( $t=-4,160$ ,  $g.l.=36$ ,  $n.s.=,000$ ). Lo anterior muestra que el proyecto didáctico tuvo una incidencia importante en el desarrollo de habilidades de análisis morfológico de los estudiantes del grupo experimental.

Cuadro 4. Medias y desviaciones estándar a partir de los puntajes alcanzados en pre y pos-test para las tareas de segmentación de palabras y obtención del significado de morfemas y palabras para ambos grupos

	TAREA	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Pre-test	Segmentación	Experimental	19	3,8947	4,21498
		Control	19	32,1579	5,63977
	Significado	Experimental	19	26,0000	5,99073
		Control	19	30,2105	8,37708
Pos-test	Segmentación	Experimental	19	36,7368	3,01555
		Control	19	32,7895	5,31851
	Significado	Experimental	19	35,5789	5,33662
		Control	19	28,3158	5,42681

Fuente: Elaboración propia.

### 5.2. Resultados entre pre y pos-test para la segmentación de palabras

Una comparación entre pre y pos-test de la capacidad de los alumnos de los grupos experimental y control para segmentar las palabras en sus morfemas puede observarse en las figuras 2 y 3, respectivamente.

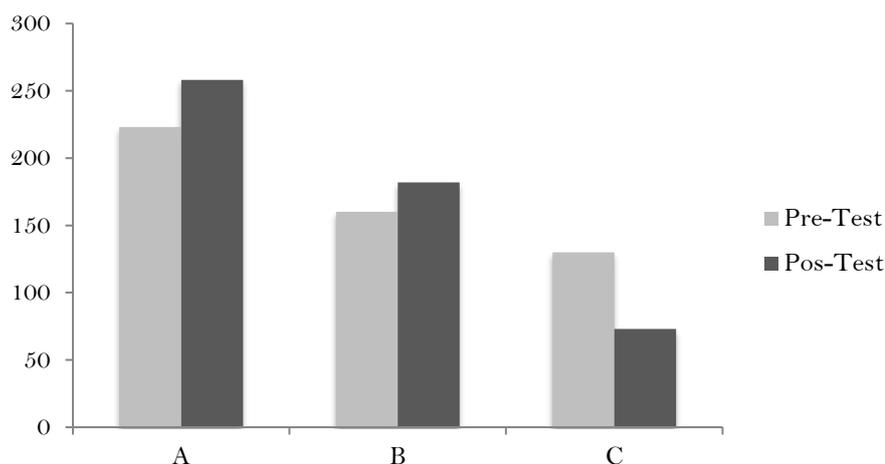


Figura 2. Cantidad total de respuestas por tipo para la segmentación de palabras en el grupo experimental

El eje de la "x" muestra el tipo de respuesta (A=segmentación correcta, B=segmentación incorrecta, pero recupera al menos un morfema correctamente, C= segmentación asistemática, silábica o no segmenta) y el eje de la "y" indica el número de respuestas. El total de respuestas posibles era 1026.

Fuente: Elaboración propia.

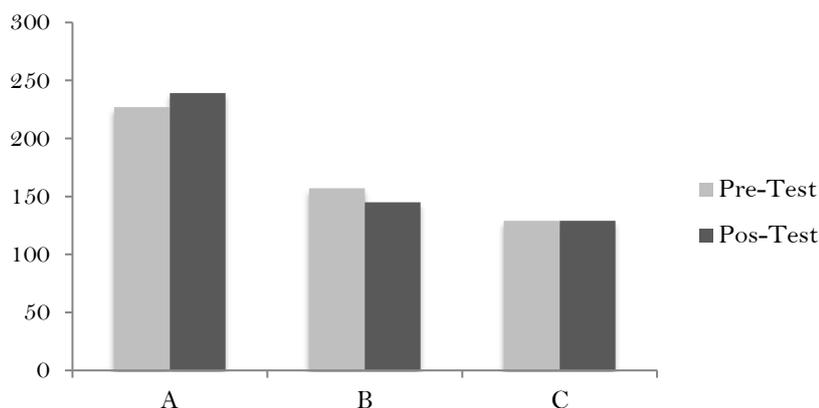


Figura 3. Cantidad total de respuestas por tipo para la segmentación de palabras en el grupo control

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en las figuras anteriores, en el grupo experimental hay un crecimiento de las respuestas tipo A (segmentación correcta) y B (segmentación incorrecta pero segmenta al menos un morfema correctamente), así como una disminución de las respuestas tipo C (segmentación asistemática, silábica o no segmenta). Dicho cambio entre pre y pos-test resultó ser estadísticamente significativo mediante el análisis de medias con una prueba de *t* de Student ( $t=-5,822$ , g.l.=18, n.s.=,000). En cambio, el grupo control no mostró variación importante en el tipo de respuestas de segmentación de palabras, lo que se confirmó estadísticamente ( $t=-,502$ , g.l.=18, n.s.=,622).

**5.3. Resultados entre pre y pos-test para la obtención del significado de palabras.**

A continuación se procedió a analizar los resultados correspondientes al pre y pos-test en la obtención del significado de las palabras y morfemas. Los resultados se observan en las figuras 4 (grupo experimental) y 5 (grupo control):

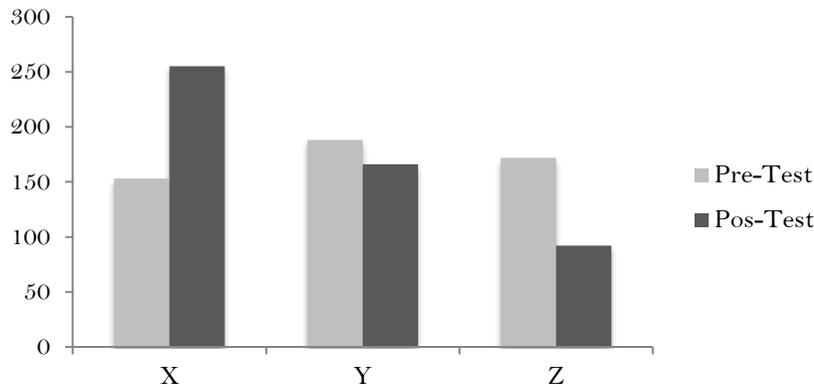


Figura 4. Cantidad total de respuestas por tipo para la obtención del significado de palabras en el grupo experimental  
Fuente: Elaboración propia.

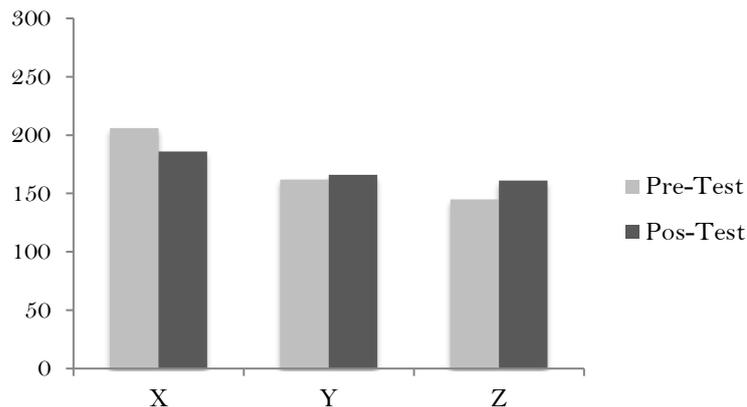


Figura 5. Cantidad total de respuestas por tipo para la obtención del significado de palabras  
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4 es posible observar para el grupo experimental un incremento importante entre pre y pos-test en las respuestas tipo X (recupera el significado de la palabra y los morfemas) a raíz de la disminución de respuestas tipo Y (recupera el significado de la palabra o de algún morfema) y Z (no recupera el significado de la palabra ni de ningún morfema). Este incremento resultó ser estadísticamente significativo mediante un análisis de medias con una prueba *t* de Student ( $t=-8,597$ , g.l.=18, n.s.=,000). Por otra parte, como se observa en la Fig. 5, no hubo diferencias importantes entre pre y pos-test en el tipo de respuestas que presentaron los estudiantes del grupo control, lo que se confirmó estadísticamente ( $t=1,334$ , g.l.=18, n.s.=,199).

## 5. Discusión y Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo diseñar, implementar y evaluar un proyecto didáctico encaminado a la enseñanza de estrategias de análisis morfológico de palabras para la adquisición de nuevos términos en estudiantes de tercer grado de secundaria. A diferencia de otros métodos de enseñanza de vocabulario que plantean la instrucción directa de las palabras, este proyecto pretendió darle a los estudiantes herramientas que les permitieran aprender términos de manera independiente en el futuro. Mediante la elaboración de un *Diccionario de Palabras Inventadas* se buscó que los alumnos pensaran sobre las palabras, conocieran la manera en que éstas se estructuran, analizaran los morfemas que las constituyen, las compararan y contrastaran, aunque también que se divirtieran con la creación de nuevas palabras y significados tanto literales como no literales y mostraran un interés por construir su propio léxico.

Los resultados de la evaluación del proyecto didáctico mostraron que los estudiantes que se enfrentaron a la intervención, a diferencia de los alumnos del grupo control, tuvieron un incremento significativo en la capacidad para encontrar los morfemas que se encuentran en las palabras (respuestas tipo A y B). Además, se evidenció una disminución notable de las respuestas tipo C (segmentación asistemática, silábica o no segmenta). El hecho de que los alumnos del grupo experimental hayan sido capaces de encontrar con mayor facilidad los morfemas de las palabras y hayan disminuido las segmentaciones asistemáticas o silábicas indica que la intervención didáctica tuvo un efecto sustancial en su capacidad para percatarse de que los morfemas son unidades mínimas de significado que se combinan con otras unidades para formar palabras.

Por otro lado, los resultados del proyecto didáctico en relación con la obtención del significado de palabras también son muy alentadores. Los datos de nuestro estudio muestran que después de la intervención los alumnos del grupo experimental lograron recuperar el significado de casi el doble de palabras que antes del proyecto (255 vs. 153 en las respuestas tipo X). A su vez, se redujeron casi a la mitad las respuestas en las que los estudiantes no eran capaces de encontrar el significado de la palabra o de algún morfema (92 vs. 172 respuestas de tipo Z). Por tanto, existe evidencia de que las estrategias de análisis morfológico que adquirieron los alumnos durante el proyecto incidieron positivamente en su capacidad para recuperar el significado de palabras que les son desconocidas. Lo anterior coincide con lo señalado en estudios previos con estudiantes angloparlantes de nivel primaria (Baumann, 2009; Baumann, et al., 2007; Kelley, et al., 2010; Kieffer y Lesaux, 2012), secundaria (Murphy, et al., 2017; Pacheco y Goodwin, 2013) y adultos (Bangs y Binder, 2016).

Si bien los resultados de este estudio muestran un crecimiento importante en las habilidades de análisis morfológico de los alumnos, esto no necesariamente significa que este incremento realmente incida de manera positiva en su desempeño académico. Resulta por tanto necesario llevar a cabo más estudios que permitan observar la posible incidencia de un proyecto de análisis morfológico de palabras como el que aquí se presenta en la comprensión lectora de los estudiantes. De igual manera, sería importante realizar investigaciones donde, además de trabajar el desarrollo de estrategias de descomposición morfológica para aprender vocabulario, se complementara la enseñanza con actividades en diversos contextos comunicativos con una finalidad pragmática real que les dieran a los alumnos experiencias ricas y variadas con el lenguaje y que les permitiera la adquisición de vocabulario de una manera más natural. Adicionalmente, sería importante

realizar estudios comparativos con niños de otros grados escolares y otros tipos de escuela para corroborar los hallazgos del presente estudio.

Consideramos que el proyecto didáctico descrito en este estudio representa una aportación importante a las escasas investigaciones sobre la enseñanza de léxico en la escuela en poblaciones hispanohablantes. Además de que la intervención didáctica mostró que es posible enseñar a los alumnos a descomponer las palabras en sus morfemas para obtener el significado de términos desconocidos, dotó a los estudiantes de enseñanzas adicionales. Aprendieron para qué sirve un diccionario, cómo se construye, así como que existen personas dedicadas a su elaboración y revisión constantes. Además, se dieron cuenta de que las palabras son importantes, que se pueden inventar, que las sociedades las crean constantemente, que se puede jugar con ellas, que tienen una historia, que se escriben de cierta manera porque provienen de otras, que pueden denotar muchos significados, que pertenecen a categorías gramaticales. El proyecto les permitió descubrir que los significados de las palabras se construyen y que hacer un esfuerzo importante por descubrir lo que significan puede resultar muy gratificante. En ese sentido, el proyecto didáctico fue significativo y motivante para los alumnos y les permitió pensar sobre las palabras y disfrutar su aprendizaje.

## Referencias

- Alexander-Shea, A. (2011). Redefining vocabulary: the new learning strategy for social studies. *The Social Studies*, 102, 95-103. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.509371>
- Ameel, E., Storms, G. y Malt, B. C. (2011). Mowgli in the jungle of words: comprehension and later lexical development. En L. Carlson, C. Hoeschler, y T.F. Shipley (Eds.), *Proceedings of the 33th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2018-2023). Nueva York, NY: Curran Associates.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1-186. <https://doi.org/10.2307/1166112>
- Auza, A. (2005). Morfología nominal en el niño de 3:7 a 4:0 años: ¿cuál estrategia se emplea en la adquisición de una clase léxica? *Lingüística Mexicana*, 2(1), 105-114.
- Auza, A. (2006). La transparencia morfológica y conceptual en la adquisición de términos centrales y periféricos. *Lenguaje*, 34, 71-95. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v34i0.4842>
- Bangs, K. E. y Binder, K. S. (2016). Morphological awareness intervention: improving spelling, vocabulary, and reading comprehension for adult learners. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 5(1), 49-56.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. En C. Pastor (Coord.), *Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007* (pp. 384-399). Múnich: Instituto Cervantes.
- Barriga, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. Ciudad de México: El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w9cc>
- Baumann, J. F. (2008). Vocabulary and reading comprehension: the nexus of meaning. En S.E. Israel, y G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 323-34). Nueva York, NY: Routledge.
- Baumann J. F., Ware, D. y Edwards, E. C. (2007). 'Bumping into spicy, tasty words that catch your tongue': a formative experiment in vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 61(2), 108-122. <https://doi.org/10.1598/rt.61.2.1>

- Beck, I.L., McKeown, M. G. y Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary*. Nueva York: The Guilford Press.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R. y Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Carlisle, J. F. (2004). Morphological processes that influence learning to read. En C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, y K. Apel (Eds.), *Handbook of language y literacy* (pp. 318-339). Nueva York, NY: The Guilford Press.
- Carmioli, A. M., Ríos, M. y Sparks, A. (2013). La relación entre habilidades prelectoras y habilidades narrativas en niños y niñas preescolares costarricenses: aportes para un enfoque comprensivo de la alfabetización emergente. En A. Auza, y K. Hess (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 318-339). Ciudad de México: DeLaurel-Universidad Autónoma de Querétaro.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511806698>
- Clark, E. V. (2014). Two pragmatic principles in language use and acquisition. En D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 105-120). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.07cla>
- Corrêa, L. y Peruzzi, M. M. (2018). Há uma relação específica entre consciência morfológica e reconhecimento de palavras? *Psico USF, Bragança Paulista*, 18(2), 241-248. <https://doi.org/10.1590/s1413-82712013000200008>
- Crystal, D. (1987). Teaching vocabulary: the case for a semantic curriculum. *Child Language Teaching and Therapy*, 3(1), 40-56. <https://doi.org/10.1177/026565908700300103>
- De Freitas, P. V., Mota, M. M. y Deacon, S. H. (2018). Morphological awareness, word reading, and reading comprehension in Portuguese. *Applied Psycholinguistics*, 39(3), 507-525. <https://doi.org/10.1017/s0142716417000479>
- Dockrell, J. E. y Messer, D. (2004). Lexical acquisition in the early school years. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 35-52). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.3.06doc>
- Gómez, V., Sotomayor, C., Bedwell, P., Domínguez, A. M. y Jéldrez, E. (2016). Analysis of lexical quality and its relation to writing quality for 4th grade, primary school students in Chile. *Reading and Writing*, 29, 1317-1336. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9637-9>
- González, R. O. (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. Ciudad de México: ANUIES.
- Goodwin, A.P., Petscher, Y., Carlisle, J. F. y Mitchell, A. M. (2017). Exploring the dimensionality of morphological knowledge for adolescent readers. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 91-117. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12064>
- Graves, M.F. (2006). *The vocabulary book*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20212>
- Hess, K. (2013). Desarrollo léxico en la adolescencia: un análisis de sustantivos en narraciones orales y escritas. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 113-127. <https://doi.org/10.15517/ap.v27i115.8316>

- Hess, K. (2018). Desarrollo de la capacidad para reflexionar sobre la morfología de las palabras en los años escolares. En C. Rojas & V. Oropeza (Eds.), *Diferencias individuales en la adquisición del lenguaje. Factores lingüísticos, cognitivos, socioambientales* (pp. 253-293). Ciudad de México: IIF-UNAM.
- Hoff, E. (2014) *Language development*. Belmont: Wadsworth.
- Jaichenco, V. y Wilson, M. (2013). El rol de la morfología en el proceso de aprendizaje de la lectura en español. *Interdisciplinaria*, 30(1), 85-99. <https://doi.org/10.16888/interd.2013.30.1.5>
- Jisa, H. (2004). Growing into academic French. En R. A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 135-161). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.3.10jis>
- Kelley, J. G., Lesaux, N. K., Kieffer, M. J. y Faller, S. E. (2010). Effective academic vocabulary instruction in the urban middle school. *The Reading Teacher*, 64(1), 5-14. <https://doi.org/10.1598/rt.64.1.1>
- Kieffer, M. J. y Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134-144. <https://doi.org/10.1598/rt.61.2.3>
- Kieffer, M. J. y Lesaux, N. K. (2012). Effects of academic language instruction on relational and syntactic aspects of morphological awareness for sixth graders from linguistically diverse backgrounds. *The Elementary School Journal*, 112(3), 519-545. <https://doi.org/10.1086/663299>
- Larsen, J. A. y Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 201-212. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/021\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/021))
- Levie, R., Ben-Zvi, G. y Ravid, D. (2016). Morpho-lexical development in language impaired and typically developing Hebrew-speaking children from two SES backgrounds. *Reading and Writing*, 30(5), 1035-1064. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9711-3>
- Li, L. y Wu, X. (2015). Effects of metalinguistic awareness on reading comprehension and the mediator role of reading fluency from Grades 2 to 4. *PloS ONE*, 10(3), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0114417>
- Llauradó, A. y Tolchinsky, L. (2013). Growth of text-embedded lexicon in Catalan: from childhood to adolescence. *First Language*, 33(6), 628-653. <https://doi.org/10.1177/0142723713508861>
- Mahony, D. Singson, M. y Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218.
- Mancilla-Martinez, J. y Lesaux, N. K. (2011). Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 535-546. <https://doi.org/10.1037/a0023655>
- Marchant, T., Lucchini, G., Cuadrado, B. y Fundación Educacional Arauco (2007). ¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé*, 16(2), 3-16. <https://doi.org/10.4067/s0718-22282007000200001>
- Martín, R. A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE*, 34(1), 262-285. <https://doi.org/10.15581/008.34.1.262-85>
- Murphy, A., Franklin, S., Breen, A., Hanlon, M., McNamara, A., Bogue, A. y James, E. (2017). A whole class teaching approach to improve the vocabulary skills of adolescents attending

- mainstream secondary school in areas of socioeconomic disadvantage. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(2), 129-144. <https://doi.org/10.1177/0265659016656906>
- Nagy, W. y Townsend, D. (2012). Words as tools: learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.1002/rrq.011>
- Nippold, M. A. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin: Pro-Ed. <https://doi.org/10.1016/b0-08-044854-2/00852-x>
- Nippold, M. A. y Sun, L. (2008). Knowledge of morphologically complex words: A developmental study of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 365-373. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/034\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/034))
- Pacheco, M. B. y Goodwin, A. P. (2013). Putting two and two together: middle school students' morphological problem-solving strategies for unknown words. *Journal of Adolescent y Adult Literacy*, 56(7), 541-553. <https://doi.org/10.1002/jaal.181>
- Pence-Turnbull, K. L. y Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall.
- Ravid, D. (2004). Derivational morphology revisited: later lexical development in Hebrew. En R.A. Berman (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp. 53-81). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.3.07rav>
- Ravid, D. y Geiger, V. (2009). Promoting morphological awareness in Hebrew-speaking grade-schoolers: an intervention study using linguistic humor. *First Language*, 29(1), 81-112. <https://doi.org/10.1177/0142723708097483>
- Rojas, M. (2005). Una responsabilidad escolar olvidada: El desarrollo del componente léxico. *Revista Educación*, 29(1), 31-44. <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i1.2021>
- Rojas, M. (2006). Esbozo de lineamientos conceptuales para la enseñanza y aprendizaje del léxico. *Revista Educación*, 30(2), 9-29. <https://doi.org/10.15517/revedu.v30i2.2227>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410610317>
- Snow, C. E. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D.R. Olson, y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge, MA: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511609664.008>
- Sparks, E. y Deacon, S.H. (2015). Morphological awareness and morphological acquisition: a longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 36, 299-321. <https://doi.org/10.1017/s0142716413000246>
- St. John, P. y Vance, M. (2014). Evaluation of a principled approach to vocabulary learning in mainstream clases. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 255-271. <https://doi.org/10.1177/0265659013516474>
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Brookline, MA: Brookline Books.
- Stahl, S. A. y Shiel T. G. (1992). Teaching meaning vocabulary: productive approaches for poor readers. *Reading and Writing Quarterly*, 8, 223-241. <https://doi.org/10.1080/0748763920080206>
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L. et al. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología*, 31(1), 3-35.

Tighe, E. L. y Binder, K. S. (2015). An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy. *Applied Psycholinguistics*, 36, 245-273.  
<https://doi.org/10.1017/s0142716413000222>

Zwiers, J. (2008). *Building academic language: essential practices for content classrooms*, San Francisco, CA: Jossey Bass.

## Anexo I. Instrumento que se presentó a los participantes de la investigación durante el pre-test y el pos-test (Forma A)

Nombre: \_\_\_\_\_

Palabra	Significado de las partes	Significado de la palabra completa
SUBSUELO	SUB - debajo de SUELO -piso	lugar debajo del piso
PREOPERATORIO	PRE: antes de OPERAT: que ejecuta algo, que opera algo ORIO: característica de	característica de hacerse antes de una operación
HIDRÓGENO		
DERRUMBE		
CARTOGRAFÍA		
REFORMA		
ENDOMETRIO		
TOPOGRAFÍA		
FERMENTACIÓN		
BIÓXIDO		
ARIDOAMÉRICA		
RECICLAJE		
IMPUESTO		
POBLAMIENTO		
ANTROPOLOGÍA		
MANDATARIO		
METANO		
PROCARIOTE		
EBULLICIÓN		
INTERGLACIAL		
RECONQUISTA		
CIVILIZACIÓN		

AERONÁUTICA		
GLACIACIÓN		
HIDROCARBURO		
BIÓSFERA		
MESOZOÍCA		
FEDERALISMO		
INTOXICACIÓN		

## Anexo II. Leyendas de Figuras

- Figura 1. Ejemplo de algunas de las palabras inventadas por una pareja de estudiantes durante la elaboración del Diccionario de Palabras Inventadas
- Figura 2. Cantidad total de respuestas por tipo para la segmentación de palabras en el grupo experimental. El eje de la “x” muestra el tipo de respuesta (A=segmentación correcta, B=segmentación incorrecta pero recupera al menos un morfema correctamente, C= segmentación asistemática, silábica o no segmenta) y el eje de la “y” indica el número de respuestas. El total de respuestas posibles era 1026.
- Figura 3. Cantidad total de respuestas por tipo para la segmentación de palabras en el grupo control. El eje de la “x” muestra el tipo de respuesta (A=segmentación correcta, B=segmentación incorrecta pero recupera al menos un morfema correctamente, C= segmentación asistemática, silábica o no segmenta) y el eje de la “y” indica el número de respuestas. El total de respuestas posibles era 1026.
- Figura 4. Cantidad total de respuestas por tipo para la obtención del significado de palabras en el grupo experimental. El eje de la “x” muestra el tipo de respuesta (X=recupera el significado de la palabra y los morfemas, Y=recupera el significado de la palabra o de algún morfema, Z=no recupera el significado de la palabra ni de ningún morfema) y el eje de la “y” indica el número de respuestas. El total de respuestas posibles era 1026.
- Figura 5. Cantidad total de respuestas por tipo para la obtención del significado de palabras en el grupo control. El eje de la “x” muestra el tipo de respuesta (X=recupera el significado de la palabra y los morfemas, Y=recupera el significado de la palabra o de algún morfema, Z=no recupera el significado de la palabra ni de ningún morfema) y el eje de la “y” indica el número de respuestas. El total de respuestas posibles era 1026.

## **Breve Cv de la autora**

### **Karina Hess Zimmermann**

Licenciada en Educación Especial por la Universidad de las Américas, A.C. y doctora en Lingüística por El Colegio de México. Actualmente es profesora-investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro y pertenece al grupo de docentes de la Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas, un programa de formación para profesores de Educación Básica. Sus líneas de investigación giran en torno al desarrollo lingüístico en los años escolares y a la manera en que la escuela puede incidir en el desarrollo del lenguaje de los estudiantes. ORCID ID: 0000-0002-8960-2205. Email: karinahess@hotmail.com.

