



ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR INDICES CSIC Scopus

AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN ALUMNADO DE CINCO GRADOS UNIVERSITARIOS

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

antonionm@uma.es

Lucía Rodríguez-Olay

Universidad de Oviedo

<https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

rodriguezolucia@uniovi.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Antonio Nadal Masegosa, Lucía Rodríguez-Olay: "Autoevaluación de competencias básicas en alumnado de cinco grados universitarios", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 14, N^o 8 enero-marzo, pp. 1-18). En línea: <https://doi.org/10.51896/atlanter/IDKU1169>

RESUMEN

La evaluación por competencias es la norma universitaria actual europea. Este trabajo se propuso el análisis de la autoevaluación de competencias, a través del estudio estadístico de un cuestionario validado realizado por 485 estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Psicología, y Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses, a lo largo de tres cursos académicos. Se midieron cinco competencias básicas: capacidad de organización y planificación, acceso a fuentes de información, análisis y síntesis de textos, trabajo en equipo y resolución de problemas. Los datos obtenidos ponen de manifiesto diferencias significativas del alumnado del Grado de Educación Infantil con respecto al resto de titulaciones, lo cual muestra limitaciones relacionadas con la formación competencial previa, cuestión analítica original de esta

investigación. La autoevaluación queda acreditada como una herramienta más que contribuye a la innovación para la mejora del proceso evaluador básico en la educación superior.

PALABRAS CLAVE

Autoevaluación, competencias, estudiante universitario, estudios universitarios.

SELF-ASSESSMENT OF BASIC COMPETENCES IN STUDENTS OF FIVE UNIVERSITY DEGREES

ABSTRACT

Competency assessment is the current European university standard. This work proposed the analysis of the self-assessment of competences, through the statistical study of a validated questionnaire carried out by 485 students of the Degrees of Early Childhood Education, Primary Education, Pedagogy, Psychology, and Double Degree in Primary Education and English Studies, along three academic years. Five basic competencies were measured: capacity for organization and planning, access to information sources, analysis and synthesis of texts, teamwork and problem solving. The data obtained reveal significant differences between the students of the Degree of Early Childhood Education with respect to the rest of the degrees, which shows limitations related to prior skills training, an original analytical question of this research. Self-evaluation is accredited as one more tool that contributes to innovation for the improvement of the basic evaluation process in higher education.

KEY WORDS

Self-assessment, competencies, university student, university studies.

I. INTRODUCCIÓN

La declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza en Bolonia, el 19 de junio de 1999, establecía como objetivo el incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior. Diversos serían los cambios llevados a cabo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, siendo uno de los puntos clave la evaluación (San Martín-Gutiérrez, Jiménez-Torres y Jerónimo-Sánchez, 2016). Transitábamos de la evaluación de contenidos a la evaluación de competencias, con un inicio quizás abrupto y todo un camino por recorrer.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de las universidades, y en otros espacios instructivos, incluye un alto número de componentes, dentro de los cuales se encuentra la evaluación. Si esta se constituye en una comprobación de la eficacia del aprendizaje, en la actualidad, de las competencias, e históricamente ha sido única y exclusivamente tarea de quien ejercía la tarea docente, la autoevaluación presenta ventajas de diversa índole, como por ejemplo contrastar nuestros conocimientos con la realidad del alumnado, generándose la posibilidad de un interesante cotejo intersubjetivo, algo que puede suponer un gran avance innovador en diversos campos, desde la planificación al diseño, pasando por análisis de resultados finales probablemente más fundamentados, al contar con un mayor número de datos.

Establecer la relevancia y pertinencia de la autoevaluación sería otra cuestión: si esta queda en un simple complemento, y no tiene peso en la calificación final, por ejemplo, o el porcentaje en ella es mínimo, la utilidad sería discutible. De hecho, en algunos países, un alto número de universidades solo tienen una única forma de evaluación, o más bien, de calificación: el examen. Ello no supone que no se empleen otras formas, si bien quedarían relegadas a niveles residuales, quedando exámenes o pruebas similares como única herramienta legítima a nivel institucional, con el mayor peso en la última valoración numérica.

El mencionado Plan Bolonia daba paso al Espacio Europeo de Educación Superior, y ello, sobre el tema que nos ocupa, a nuevas preocupaciones sobre la evaluación. Ni tan siquiera tendríamos los créditos universitarios que tuvimos antaño, sino que ahora, los créditos europeos, contabilizaban el trabajo individual del alumnado, no simplemente las horas de docencia recibidas. Dentro de tantas cuestiones a implementar, con sus correspondientes estudios previos y los consabidos análisis, se encontrarían las preocupaciones evaluativas, dentro de un nuevo marco general, ya no nacional, sino con unas directrices generales europeas. Las publicaciones sobre evaluación sufrirían un periodo de efervescencia, entre 1999 y 2019 (Bilbao y Villa, 2019), dado que había mucho que discutir y concretar.

Uno de tantos factores que no debieran ser tomados a la ligera, en relación con lo anterior y con todo lo que seguirá, será que el profesorado no había sido un agente decisor ni en el establecimiento de competencias ni en todas las nuevas cuestiones evaluadoras de las mismas. Las necesidades formativas serían crecientes en las últimas dos décadas, y el protagonismo docente sería absolutamente fundamental, como componente básico de la educación superior, pese a que, como decimos, las medidas tuvieran un origen exterior, no intrínseco a las universidades, en este caso, españolas.

Sabemos que los cambios implican transformaciones, y la evaluación de competencias implicaba una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales (Tiana, 2018), en la educación superior en lo que ahora concierne. La calificación mecánica de la exposición de contenidos memorísticos en exámenes clásicos de desarrollo, o tipo test, dejaría de ser la norma, y ello implicaría todo un proceso complejo para adaptar todo aquello relacionado con el diseño, desarrollo, y configuración de las asignaturas, que ahora buscarían el desarrollo de competencias básicas, dentro de áreas de conocimiento. La evaluación de estas competencias no sería algo sencillo, pues probablemente nunca se habría hecho tras los muros de un alto número de aulas universitarias. Si la investigación sería fundamental, qué decir de la formación para la docencia, así como para el análisis de los resultados finales, los cuales, pese a que seguirían contando con calificaciones numéricas clásicas, ahora tendrían la necesidad de cuantificar, e incluso cualificar, algo que no eran contenidos concretos, específicos, de comprobación mecánica, sino unos saberes más profesionalizadores, más, incluso si se quiere, hasta cierto punto ambiguos. Mientras en el pasado se habla de contenidos, ahora estaríamos en el camino por el cual el alumnado debía mostrar capacidades, opciones de desarrollo, habilidades, destrezas, posibilidades de acción profesional, técnicas concretas relacionadas con las materias... y todo ello no tendría que quedar simplemente

plasmado en un papel, sino que nos encontraríamos con otras herramientas evaluativas. Y aquí es donde entra en juego una nueva oportunidad a nuestro servicio, como es la autoevaluación de competencias.

Existe la posibilidad de considerar que nos encontramos ante una opción epistemológica, dado que la autonomía universitaria está reconocida en el artículo 27.10 de la Constitución Española y, como literalmente recoge la exposición de motivos de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, la nueva sociedad demanda profesionales con un elevado nivel cultural, científico y técnico que solo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar, por lo cual la evaluación no puede quedar atrás y es fundamental para lograr la citada exigencia. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, a su vez, expresa también con claridad que se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de las competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición, estableciéndose unas competencias mínimas en su Anexo I.

Una de las disposiciones legislativas que da una mayor consistencia a lo que a partir de ahora podrá leerse la encontramos en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, texto consolidado cuya última modificación es de 7 de febrero de 2015, cuando en su artículo seis, último apartado, dentro de los descriptores presentados en términos de resultados del aprendizaje, se considera, textualmente, que los estudiantes deben ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no). Esta referencia normativa, bajo nuestro punto de vista, invita a la autoevaluación del alumnado, e incluso a la atención a ella por parte del profesorado.

La formación para la docencia escolar en las universidades implica unos debates inconclusos, de lo cual se escribe desde hace décadas, pese a lo cual sigue siendo el flanco más débil del sistema de enseñanza superior (Moll, 2018). Si, una vez en ejercicio, y pese a ser un elemento fundamental en la aspiración hacia un cambio pedagógico real, no contamos con grandes evidencias de que el profesorado haya transitado hacia metodologías innovadoras en el diseño de su docencia, las actividades de aprendizaje como la autoevaluación del alumnado no se producirían, obviándose la implicación estudiantil que supone y que “se implica y consulta a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones sobre las prioridades de aprendizaje y los resultados de las evaluaciones” (Collis & Moonen, 2011, p. 20).

El análisis del estado del arte de nuestra materia de estudio presenta un interés creciente en la cuestión, si bien se encontraría con muestras reducidas (Acedo y Ruiz-Cabestre, 2011; Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2014), siendo investigaciones habitualmente enmarcadas en grados universitarios particulares (Navarro y González, 2010; Moreno-Doña, Trigueros-Cervantes y Rivera-García, 2011), aunque ya encontramos análisis comparados de mayor alcance e impacto (Fernández-Jiménez, Fernández, Hervás, Tallón, y Polo, 2018).

Ampliar campos de estudio, aumentar las investigaciones y su trascendencia, y que la autoevaluación ocupe el papel que le corresponde, no solo en la relevancia que la legislación le otorga, sino en el rol colaborativo e innovador que puede tomar en la educación superior, implica eliminar el choque con las prácticas dominantes y tradicionales, en las cuales el profesorado es el responsable único en la evaluación, y el alumnado se constituye en mero sujeto pasivo, con una separación entre agentes en base a la consideración de que la intervención estudiantil intervendría en los resultados finales, con lo que ello implica académicamente (Gil y Padilla, 2009).

Un nuevo enfoque de la evaluación implica reconocer la variedad de contextos en los que el aprendizaje ocurre, en el que las competencias se desarrollan. La práctica dominante sobre la evaluación, como decimos, parte de tradiciones en las que se ha evaluado aquello que se imparte, donde el proceso no trasciende la medición numérica de lo que se habría plasmado sobre un curso o asignatura (Boud, 2007).

Aunque nadie reste valor a la responsabilidad docente en la evaluación final, quienes desarrollan y consideran la autoevaluación como una herramienta pedagógica son conscientes del lugar fundamental que ocupa, tanto en su fase inicial, como en la media, y en la final. Construir el aprendizaje supone saber de dónde parte el educando, y analizar el transcurso del curso puede mostrar, gracias al alumnado, distintas carencias didácticas, en el diseño, y en todo tipo de procesos, incluso previos a la enseñanza universitaria, mientras que grandes divergencias entre calificaciones finales y autoevaluaciones nos aportarían información de gran valor. Añadamos a todo ello las opciones que nos aporta la e-autoevaluación, a través de campus virtuales y todas las herramientas que en ellos encontramos (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011), que se constituyen en absolutamente fundamentales en tiempos como los actuales en los que nos encontramos inmersos en las dramáticas circunstancias ocasionadas por la pandemia del Covid-19, o la existencia de cada vez más diseños y validaciones de escalas de autoevaluación de competencias (Flores-Lueg y Roig, 2016).

II. MÉTODO

Con la investigación efectuada durante tres cursos académicos, nuestro objetivo es el análisis de la autoevaluación de competencias, comprobando la consistencia cuantitativa de los resultados de cuestionarios realizados por alumnado de cinco grados universitarios distintos en el marco de la Universidad de Málaga, dentro del mismo espacio físico, estableciendo las diferencias estadísticamente significativas entre dichas competencias, divididas a su vez en distintas subcompetencias, a través de los procedimientos estadísticos descritos a continuación. Siendo conocido, así como público, el origen y procedencia mayoritaria del alumnado, de todos los grados, de estudios de bachillerato, un único grupo del Grado en Educación Infantil, denominado por la Facultad de Ciencias de la Educación (2018), como grupo pasarela, mantiene un origen íntegro cuya formación competencial no vino dada por el bachillerato, sino por Ciclo Formativos de Grado Superior, en gran parte, impartidos por academias privadas de enseñanza. La hipótesis que se plantea es que dicho grupo genera diferencias estadísticamente significativas.

El objetivo principal del estudio ha sido averiguar la (posible) existencia de relaciones entre los grados y las competencias ($i, j = 1, \dots, 5$) que se especificarán a continuación, sin ignorar el factor básico citado en el párrafo anterior. Para ello, se ha realizado un estudio estadístico, aplicando la clásica metodología ANOVA, en la que se ha realizado el siguiente contraste:

$$\begin{cases} H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_5 \\ H_1: \text{al menos un } \mu_i \neq \mu_j \end{cases}$$

Durante el segundo semestre del curso 2017/18, así como durante el curso 2018/2019 y el primer semestre del curso 2019/2020, se trasladó personalmente al alumnado de los Grados de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Pedagogía, Psicología y Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses (Doble Grado), un cuestionario (autoadministrado) en soporte papel, validado previamente (Gimeno y Gallego, 2007), sobre cinco competencias básicas:

1. Capacidad de organización y planificación.
2. Acceso a fuentes de información.
3. Análisis y síntesis de textos.
4. Trabajo en equipo.
5. Resolución de problemas.

Estas, a su vez, se estructuraban en subcompetencias, para adecuar la fiabilidad de la autoevaluación, con afirmaciones medibles a través de una escala Likert de cuádruple opción (1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho), evitando valores de tendencia central.

La muestra final obtenida ha sido de $n = 485$ estudiantes, donde 64 son hombres y 412 mujeres (con 9 valores perdidos). Siendo 183 de EI, 133 de Pedagogía, 60 del Doble Grado, 55 de Psicología y 54 de EP.

III. RESULTADOS

Antes de la aplicación del ANOVA se han realizado las pruebas de hipótesis previas necesarias (normalidad de variables de estudio (competencias); los grupos (grados) en la muestra son independientes; y la homocedasticidad de las variables) y han resultado no satisfactorias. Algunas competencias tienen indicios de normalidad (estudiada a través del gráfico Q-Q), siendo las que más indicios presentan de mayor a menor la organización y planificación (1), la capacidad de análisis y síntesis (3), el acceso a fuentes de información (2), la resolución de problemas (5) y el trabajo en equipo (4). A continuación, se estudiará el test de independencia de la chi-cuadrado en el que se estudia el siguiente contraste, que también tiene interés en el estudio en cuestión.

Figura 1.

Distribución por grados de la muestra.

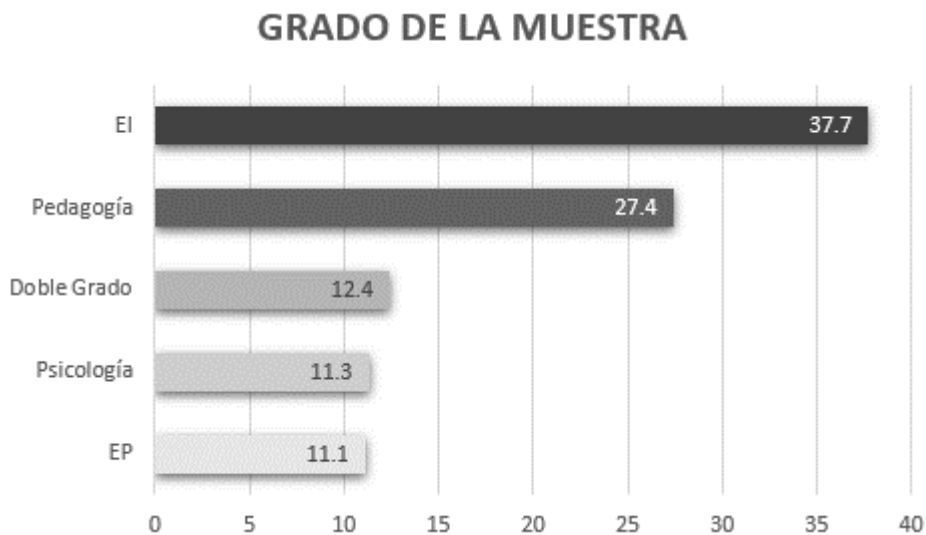
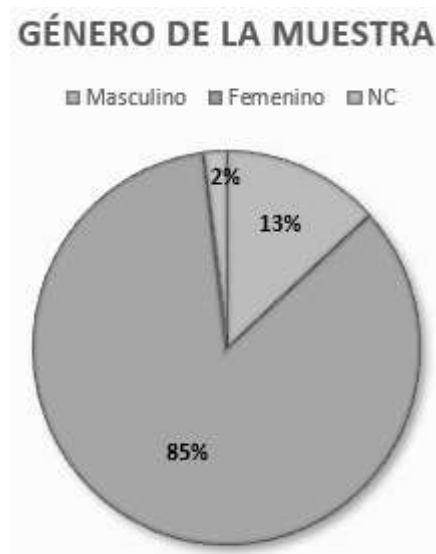


Figura 2.

Distribución muestral por género



$\begin{cases} H_0: \text{los distintos Grados en la competencia } i \text{ son independientes} \\ H_1: \text{existe asociación en los distintos Grados en la competencia } i \end{cases}$

Se presenta en la tabla 1 el valor y la significación de la prueba de chi-cuadrado (tomando un nivel de confianza al 95%, por lo que en los tests se tomará un $\alpha = 0.05$) en las distintas competencias.

Tabla 1.

Test chi-cuadrado de independencia de las Competencias * Grado

Competencia	χ^2	Sig. (bilateral)	Conclusión
-------------	----------	------------------	------------

Organización y planificación	90.923	0.015	Rechazo H_0
Fuentes de información	148.735	0.101	No rechazo H_0
Análisis y síntesis	154.164	0.615	No rechazo H_0
Trabajo en equipo	142.051	0.187	No rechazo H_0
Resolución de problemas	107.977	0.590	No rechazo H_0

Como se puede observar en la Tabla 1, solo se puede asumir que existe asociación entre los distintos grados y la capacidad de organización y planificación (1), lo cual quiere decir que en el resto de competencias, los grados son independientes, tal y como debe pasar para aplicar adecuadamente el ANOVA.

El último paso a seguir es comprobar la homocedasticidad (varianzas iguales en cada una de las competencias de interés). Para ello se aplica el test de homogeneidad de varianzas a través del estadístico de Levene (siendo $i, j = 1, \dots, 5$):

$$\begin{cases} H_0: \sigma_i = \sigma_j \\ H_1: \sigma_i \neq \sigma_j \end{cases}$$

En la tabla 2 se presentan el valor y la significación del estadístico de Levene (tomando un nivel de confianza al 95%, por lo que en los tests se tomará un $\alpha = 0.05$) en las distintas competencias.

Tabla 2.

Prueba de homogeneidad de varianzas de las Competencias.

Competencia	Levene	Sig. (bilateral)	Conclusión
Organización y planificación	0.438	0.781	No rechazo H_0
Fuentes de información	1.708	0.147	No rechazo H_0
Análisis y síntesis	2.485	0.043	Rechazo H_0
Trabajo en equipo	1.473	0.209	No rechazo H_0
Resolución de problemas	1.037	0.388	No rechazo H_0

Se confirma en la Tabla 2 la homocedasticidad en todas las variables de interés menos en la capacidad de análisis y síntesis (3).

Aunque no todas las hipótesis necesarias para aplicar el ANOVA (tomando un nivel de confianza al 95%, por lo que en los tests se tomará un $\alpha = 0.05$) se cumplan, como en la mayoría de estudios sociológicos, se va a proceder a realizarlo para poder sacar conclusiones de interés. Como ya se sabe, el ANOVA sirve para identificar si las submuestras (grados) son parecidas en cada subgrupo (competencias).

Tabla 3.

ANOVA de las competencias entre los distintos grados.

Competencia	F	Sig. (bilateral)	Conclusión
Organización y planificación	11.165	0	Rechazo H_0
Fuentes de información.	8.015	0	Rechazo H_0
Análisis y síntesis	3.149	0.014	Rechazo H_0
Trabajo en equipo	2.779	0.026	Rechazo H_0
Resolución de problemas	5.050	0.001	Rechazo H_0

En la Tabla 3, todas las competencias rechazan la hipótesis nula porque tienen una significación muy pequeña, por lo que hay heterogeneidad entre los grados en cada una de las dimensiones (competencias) de interés.

Pero la pregunta, acorde con el objeto de estudio, es: ¿dónde se encuentran las diferencias estadísticamente significativas? ¿Qué grados son los que se comportan de forma distinta? Para contestar estas preguntas hay que efectuar las pruebas *post hoc*, de comparaciones múltiples entre los grados en cada una de las dimensiones del estudio. Estas comparaciones son dos a dos, por lo que ahora se podrá identificar qué grados son los que se comportan de manera parecida.

$$\begin{cases} H_0: \mu_i = \mu_j \\ H_1: \mu_i \neq \mu_j \end{cases}$$

Se presentan, a continuación, tablas de cada una de las competencias.

Tabla 4.

Diferencias significativas en Organización y planificación.

Organización. y planificación	Diferencia medias	Sig.	Conclusión
Pedagogía-EI	-1.693	0	Rechazo H_0
Pedagogía-EP	-0.159	0.997	No rechazo H_0
Pedagogía-Psicología	0.863	0.367	No rechazo H_0
Pedagogía-Doble grado	-0.638	0.640	No rechazo H_0

EI-EP	1.534	0.008	Rechazo H_0
EI-Psicología	2.556	0	Rechazo H_0
EI-Doble grado	1.054	0.121	No rechazo H_0
EP-Psicología	1.022	0.377	No rechazo H_0
EP-Doble grado	-0.480	0.911	No rechazo H_0
Psicología-Doble grado	-1.502	0.054	No rechazo H_0

En la Tabla 4 se ve que en la capacidad de organización y planificación (1), las diferencias significativas las presentan el Grado de Educación Infantil con Pedagogía, Educación Primaria y Psicología.

Tabla 5

Diferencias significativas en acceder a fuentes de información.

Acceder fuentes información	Diferencia medias	Sig.	Conclusión
Pedagogía-EI	-1.500	0.123	No rechazo H_0
Pedagogía-EP	2.317	0.073	No rechazo H_0
Pedagogía-Psicología	1.215	0.649	No rechazo H_0
Pedagogía-Doble grado	1.836	0.209	No rechazo H_0
EI-EP	3.818	0	Rechazo H_0
EI-Psicología	2.715	0.013	Rechazo H_0
EI-Doble grado	3.336	0.001	Rechazo H_0
EP-Psicología	-1.103	0.837	No rechazo H_0
EP-Doble grado	-0.481	0.991	No rechazo H_0
Psicología-Doble grado	0.621	0.975	No rechazo H_0

En la Tabla 5 se ve que en el acceso a fuentes de información (2), las diferencias significativas las presentan el Grado de Educación Infantil con el Doble grado, Educación Primaria y Psicología.

Tabla 6.

Diferencias significativas en Análisis y síntesis.

Análisis y síntesis	Diferencia medias	Sig.	Conclusión
Pedagogía-EI	-2.218	0.043	Rechazo H_0
Pedagogía-EP	-0.738	0.966	No rechazo H_0
Pedagogía-Psicología	0.378	0.997	No rechazo H_0

Pedagogía-Doble grado	0.375	0.997	No rechazo H_0
EI-EP	1.482	0.646	No rechazo H_0
EI-Psicología	2.596	0.111	No rechazo H_0
EI-Doble grado	2.593	0.092	No rechazo H_0
EP-Psicología	1.114	0.920	No rechazo H_0
EP-Doble grado	1.111	0.915	No rechazo H_0
Psicología-Doble grado	-0.003	1	No rechazo H_0

En la Tabla 6 se ve que en la capacidad de análisis y síntesis (3), las diferencias significativas las presentan el Grado de Educación Infantil con el Grado de Pedagogía.

Tabla 7.

Diferencias significativas en Trabajo en Equipo.

Trabajo en equipo	Diferencia medias	Sig.	Conclusión
Pedagogía-EI	-1.398	0.260	No rechazo H_0
Pedagogía-EP	-0.834	0.915	No rechazo H_0
Pedagogía-Psicología	1.207	0.730	No rechazo H_0
Pedagogía-Doble grado	-1.673	0.394	No rechazo H_0
EI-EP	0.564	0.975	No rechazo H_0
EI-Psicología	2.605	0.044	Rechazo H_0
EI-Doble grado	-0.275	0.998	No rechazo H_0
EP-Psicología	2.041	0.404	No rechazo H_0
EP-Doble grado	-0.839	0.730	No rechazo H_0
Psicología-Doble grado	-2.880	0.085	No rechazo H_0

En la Tabla 7 se ve que en el trabajo en equipo (4), las diferencias significativas las presentan el Grado en Educación Infantil con el Grado en Educación Primaria.

Tabla 8.

Diferencias significativas en Resolución de problemas.

Resolución problemas	Diferencia medias	Sig.	Conclusión
Pedagogía-EI	-2.391	0.001	Rechazo H_0
Pedagogía-EP	-0.506	0.976	No rechazo H_0
Pedagogía-Psicología	-0.151	1	No rechazo H_0
Pedagogía-Doble grado	-1.849	0.163	No rechazo H_0

EI-EP	1.885	0.145	No rechazo H_0
EI-Psicología	2.241	0.047	Rechazo H_0
EI-Doble grado	0.542	0.958	No rechazo H_0
EP-Psicología	0.356	0.997	No rechazo H_0
EP-Doble grado	-1.343	0.656	No rechazo H_0
Psicología-Doble grado	-1.698	0.421	No rechazo H_0

En la Tabla 8 se ve que en la resolución de problemas (5), las diferencias significativas las presentan el Grado en Educación Infantil con el Grado en Psicología y en Pedagogía.

Todas las diferencias significativas tienen que ver con el Grado en Educación Infantil (EI), que como se puede observar en la previa Figura 1, es el Grado que más se recoge en la muestra, lo cual podría significar que tiene una representación poblacional más variada y a la vez más fiable porque recoge más información de su población, así como el factor hipotético planteado: el citado grado genera diferencias estadísticamente significativas.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior, dentro de sus relaciones entre títulos de formación profesional superior y ramas de conocimiento de enseñanzas universitarias de grado, reconoce la posibilidad de acceso universitario, a través del título de Técnico Superior en Educación Infantil, en las enseñanzas de las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. Las implicaciones de esta decisión probablemente no son una cuestión baladí.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en documento público (2018), queda acreditado el reconocimiento de materias del citado Ciclo Formativo de Grado Superior de Formación Profesional hasta alcanzar los nada menos que 52 créditos, en decisión aprobada en Junta de Centro el 19 de diciembre de 2013. Es decir, quienes procedieran de un instituto, o academia privada, y hubieran cursado un Ciclo Formativo de Grado Superior, en lugar de bachillerato, no tendrían que cursar en el Grado de Educación Infantil: Didáctica de la Educación Infantil, Salud, higiene y alimentación infantil, Psicología del Desarrollo de 0 a 6 años, Desarrollo psicomotor en la educación infantil, Prácticum I, y tres materias optativas no especificadas. Sumemos a esto que la totalidad del alumnado procedente de Formación Profesional se encuentra en un único grupo-clase, superando en algunas asignaturas de primero del curso 2018-2019, en la Facultad de Ciencias de la Educación, las setenta personas en un solo espacio docente, o aula. Este particular grupo, en base a convalidaciones y demás circunstancias, finaliza el Grado en Educación Infantil en tres años, en lugar de en cuatro, como el resto de sus compañeras y compañeros procedentes de Bachillerato.

A esto hemos añadido otros datos que no pueden quedar en el tintero: dentro de los requisitos de acceso al Grado Formativo que conduce al título de Técnico Superior en Educación Infantil, aunque se encuentre el estar en posesión del título de Bachillerato, también encontramos el estar en posesión de algún título de Formación Profesional de Grado Medio, haber superado una prueba de acceso a Grado Superior, o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años (Medac, 2020).

El autoconcepto en la autoevaluación de competencias básicas, y las diferencias entre el alumnado del Grado en Educación Infantil y el resto de titulaciones probablemente no es algo que deba circunscribirse a la casualidad, sino que la carencia de competencias propias del Bachillerato, e incluso la no titulación en Enseñanza Secundaria Obligatoria, sino la obtención de Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior, a través de la prueba de acceso regulada, en el caso español, a través del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, se regula lo fundamental de las pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional de grado medio y de grado superior, así como del curso de formación específico a los ciclos formativos de grado medio, o en el caso andaluz, a través de la Orden de 21 de febrero de 2017, por la que se regulan las pruebas de acceso a los ciclos formativos de formación profesional de grado medio y grado superior y el curso de formación específico, implica unas diferencias en los resultados autoevaluativos a tener en cuenta.

El cambio de modelo en el sistema educativo está teniendo una especial incidencia en la educación superior. Se ha pasado de “la universidad del enseñar a la universidad del aprender, con todo lo que ello comporta” (Tejada y Ruiz, 2016, p. 26). Esto supone, entre otras cuestiones, que se intensifique la formación en competencias tal y como se ha expuesto previamente.

Esta nueva manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica que se busque potenciar en el alumnado su capacidad para resolver situaciones diversas en contextos diferentes y ello trae como consecuencia que se revisen y reestructuren los planes de estudio y, por tanto, los sistemas de evaluación (Ion y Cano, 2012). Ya no se trata solo de determinar, de forma inmediata, cuántos conocimientos ha adquirido el alumnado, sino de pensar estrategias que le ayuden a largo plazo (Boud & Falchikov, 2006). La manera de evaluar es determinante para definir cómo se llevará a cabo la manera de enseñar y de aprender; ambos elementos: evaluación y aprendizaje están íntimamente ligados, de tal manera que uno influye en otro y viceversa (Mateo y Vlachopoulos, 2013), de ahí que en la presente investigación se incida en su importancia.

A lo largo de tres cursos académicos se trató de comprobar la consistencia cuantitativa de los resultados de la autoevaluación de competencias básicas realizada por alumnado de cinco grados universitarios distintos, estableciendo las diferencias estadísticamente significativas entre dichas competencias, siendo el objetivo principal del presente estudio el determinar si existía o no relación entre los grados y las competencias que se han definido previamente. Una de las bases fundamentales de la investigación se sustentó en la autoevaluación como elemento clave para determinar si existían diferencias significativas entre la autoevaluación del alumnado de los cinco grados objeto de estudio. Este sistema de evaluación es una herramienta muy valiosa para el

alumnado ya que le ayuda a analizar y determinar cuáles son sus habilidades y cuáles son aquellos aspectos en los que debe mejorar, lo que, sin duda, redundará en una mejora de sus competencias. (Bolívar-Cruz, Verano-Tacoronte & González-Betancor, 2015); además le aporta estrategias que podrán servirle a lo largo de su vida e “incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño” (Villardón, 2006, p. 67).

Debería, por tanto, tenerse en cuenta este tipo de evaluación e incorporarla de forma habitual en el aula (Acedo y Ruiz-Cabestre, 2011). Esto supone una nueva dinámica en la que el profesorado también educa al alumnado en esta forma de analizar su aprendizaje para que, de este modo, pueda ir afianzando su propio proceso formativo y sus capacidades al tiempo que puede hacerlo de forma crítica también con sus compañeros y compañeras (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez & Boud, 2020; Boud, Lawson & Thompson, 2014).

Como se puede apreciar en el apartado de resultados, el Grado de Educación Infantil es el que presenta diferencias significativas con respecto a los demás grados, la autopercepción del alumnado de este grado muestra siempre valores inferiores con respecto al alumnado de otras titulaciones. Este hecho repercute, tal y como lo demuestran estudios como los de Law, Elliot & Murayama (2012) en una creencia por parte del estudiantado de que es menos capaz competencialmente que el resto y que esto supondrá obtener menos éxito en sus tareas. Frente a esto, quienes se sienten más competentes, tienen mejores resultados y confían más en sus posibilidades (Rodríguez, Ibarra y Cubero 2018).

Los datos ponen también de manifiesto la importancia que tiene la definición exhaustiva y lo más precisa posible sobre las competencias que se consideran necesarias para el acceso y el desarrollo de los diversos grados; esto supone también, que sería fundamental que se tuvieran en cuenta estudios como el presente en el que se analizan las opiniones del propio alumnado sobre su formación competencial (Amor y Serrano, 2019). A esto debe unirse un nuevo planteamiento sobre la evaluación y su papel, ya que generar un paradigma diferente en este aspecto, traería mejoras, no solo en la percepción del alumnado sino también en el rol que debe desempeñar el profesorado universitario (Gil y Padilla, 2009) y para ello es fundamental que haya una política institucional común sobre la evaluación, tal y como ya apuntaban hace unos años Rodríguez e Ibarra (2013), que recogiese prácticas de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación que permitieran generar un espacio común entre profesorado y alumnado con el objetivo de valorar verdaderamente los planes de estudio establecidos y las competencias necesarias que debe tener adquiridas el alumnado, tanto de nuevo ingreso como de los diversos cursos.

Si nos remitimos a los clásicos en el objeto de estudio, tendremos en cuenta que son diversos los indicadores que forman parte de la verificación de eficacia que implica la evaluación (Santos, 2017). Si apostamos por la autoevaluación, no ignoramos componentes básicos de la evaluación como el control y la orientación; si la evaluación se transforma en premio y castigo, perdería su esencia, pero si por el contrario logramos que sea el alumnado el que interiorice la necesidad de aprehensión de competencias, nos encontraríamos en el camino correcto. Los grados estudiados

implican una profesionalización y ya no, como otrora, únicamente un desarrollo de contenidos, sino una adquisición de las ya citadas competencias: se ha trascendido del academicismo al saber hacer. Si el proceso autoevaluador cumple su función correctamente, la evaluación que recae sobre el alumnado desde el exterior se convierte en autoevaluación en tanto cobra sentido para dicho alumnado, que logra entender su razón de ser (Gimeno, 1973), y las calificaciones logran la comprensión exacta de los fenómenos, no formando parte de subjetividades docentes concretas y particulares, sino también de la consciencia del alumnado. Por supuesto, en ningún caso, la autoevaluación de las competencias básicas pasa a ser un elemento único de juicio, sino una contribución más a la compleja tarea evaluadora, la cual se ve enriquecida por un nuevo objeto innovador que aporta datos a tener en cuenta a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acedo, M. A. y Ruiz-Cabestre, F. (2011). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: autoevaluación y evaluación por los compañeros. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 183-188. doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3142>
- Amor, M. I. y Serrano, R. (2019). The generic competences in the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XX1*, 22(1), 239-261. doi: 10.5944/educXX1.21341
- 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. doi: 10.5944/educXX1.19976
- Bolívar-Cruz, A., Verano-Tacoronte, D. & González-Betancor, S. M. (2015). Is University Student's Self-Assessment Accurate? En Peris-Ortiz, M. & Merigó, J. M. (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 21-35). doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_2
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning was important. En Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi: 10.1080/02602930600679050
- Boud, D., Lawson, R. & Thompson, D. G. (2014). The calibration of student judgement through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- Collis, B & Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. *Comunicar*, 37(XIX), 15-25. doi: <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>

- Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. (2018). *Pasarela del Ciclo Superior de Educación Infantil al Grado de Educación Infantil*. Recuperado de <https://www.uma.es/media/files/pasarelainfantil.pdf>
- Fernández-Jiménez, C., Fernández, M., Hervás, M., Tallón, S. y Polo, T. (2018). Uso de la autoevaluación en asignaturas relacionadas con la discapacidad en alumnado de educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 239-246. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1266>
- Flores-Lueg, C. y Roig, R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de pedagogía. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 209-224. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.14>
- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, 12, 43-65. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.287>
- Gimeno, J. (1973). La autoevaluación dentro del grupo. *Revista Española de Pedagogía*, 120, 415-430. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/3-La-Autoevaluaci%C3%B3n-Dentro-Del-Grupo.pdf>
- Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-28. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/207>
- Ibarra-Sáiz, M.L., Rodríguez-Gómez, G. & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80, 137–156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Ion, G., Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Law, W., Elliot, A. J. & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 806-819. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0027179>
- Ley Orgánica de Universidades [LOU]. Ley Orgánica 6/2001, 21 de diciembre (España).
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), 183-208. doi: [10.5944/educxx1.2.16.10338](https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338)
- Medac. (2020). *Educación Infantil*. <https://fp.medac.es/tecnico-infantil/malaga/?msclid=e08693f834fc1a224ca7cc94499b17c4>

- Moll, R. (2018). La formación docente del profesorado universitario principiante en España: una mirada actual. En REDINE (Ed.) *Innovative strategies for higher education in Spain* (pp. 112-122). Eindhoven, Holanda: Adaya Press.
- Moreno-Doña, A.; Trigueros-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (2011). Percepciones sobre la autoevaluación en la formación de profesores de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(52), 719-735. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista52/artautoevaluacion418.htm>
- Navarro, I. J. y González, C. (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 187-200. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6225>
- Orden por la que se regulan las pruebas de acceso a los ciclos formativos de formación profesional de grado medio y grado superior y el curso de formación específico. Orden de 21 de febrero de 2017 (Andalucía, España).
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J.A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*, 37(1), 149-183. doi: 10.1080/02103702.2014.881655
- Real Decreto 1027/2011 por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. 15 de julio (España).
- Real Decreto 1147/2011 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. 29 de julio (España).
- Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 29 de octubre (España).
- Real Decreto 1618/2011 sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior. 14 de noviembre (España).
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 21(1), 181-208. doi: 10.5944/educXX1.20184
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Gómez, M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 2(11), 198-210. <https://idus.us.es/handle/11441/68957>

- San Martín-Gutiérrez, S., Jiménez-Torres, y Jerónimo-Sánchez, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 44(1), 7-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>
- Santos, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tiana, A. (2018). Leyes y reformas educativas: consideraciones sobre sus actores. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6660373>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi: 10.5944/educXX1.12175
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/153/136/0>