

**(C-72)**

**HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DE  
COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR**

*Aurora Martínez Martínez*

*Juan Antonio Rubio Sánchez*



## **(C-72) HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

*Aurora Martínez Martínez y Juan Antonio Rubio Sánchez*

**Afiliación Institucional:** Profesora Universidad Politécnica de Cartagena y Profesor Centro nacional de formación profesional del SEF.

### **Indique uno o varios de los siete Temas de Interés Didáctico:**

Metodologías didácticas, elaboraciones de guías, planificaciones y materiales adaptados al EEES.

Actividades para el desarrollo de trabajo en grupos, seguimiento del aprendizaje colaborativo y experiencias en tutorías.

Desarrollo de contenidos multimedia, espacios virtuales de enseñanza- aprendizaje y redes sociales.

Planificación e implantación de docencia en otros idiomas.

Sistemas de coordinación y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Desarrollo de las competencias profesionales mediante la experiencia en el aula y la investigación científica.

Evaluación de competencias.

### **Resumen.**

La incorporación de la universidad española al conocido Espacio Europeo de Educación superior (EEES) lleva aparejados diversos y profundos cambios. Entre estos cambios importantes se encuentra la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y, más concretamente, en los resultados del aprendizaje, medidos a través de las competencias. El presente artículo plantea la necesidad de cambiar los procesos evaluativos. Con tal finalidad, se parte de la conceptualización de las competencias, se analizan las implicaciones de las competencias en la docencia del profesorado y se determinan las características que debiera tener una evaluación por competencias. En este trabajo cuando hablamos de evaluación de competencias nos vamos a referir por una parte a las competencias de aprendizaje del alumno y por otra a las competencias de enseñanza del profesor.

**Keywords:** Competences, assessment and teaching strategies.

### **Abstract.**

The addition of Spanish universities to the European Higher Education Area (EEES) carry various and profound changes. Among these important changes is the firm commitment to focus the attention of educational processes in student learning and, more specifically, learning outcomes, which are measured through competences. This article discusses the need to change the evaluation processes. To this end, we started the conceptualization of competences, also discusses the implications of the teaching competences and determine the features that should have a competences assessment. In this paper when we talk about skills assessment we will refer, first, the student's learning competences and the other to the instructor's teaching competences

## Texto.

### 1. Introducción

La incorporación de la universidad española al conocido Espacio Europeo de Educación superior (EEES) lleva aparejados diversos y profundos cambios. Entre estos cambios importantes se encuentra la apuesta decidida por focalizar la atención de los procesos formativos en los aprendizajes de los estudiantes y, más concretamente, en los resultados del aprendizaje medidos a través de las competencias.

Algunas titulaciones han desarrollado diseños por competencias y han propiciado cambios en lo que se refiere a metodología pero no todas han desarrollado tales sistemas de evaluación por competencias. Con el presente trabajo queremos aportar una herramienta para evaluar determinadas competencias docentes dentro del cambio propuesto en el EEES.

Aunque puedan sonar bonitas, expresiones poéticas como:

*“Me enseñaban las piedras, los ríos, las nubes” “Todo lo que hay a tu alrededor te enseña” “Su perro le enseñó el sentido de la amistad” verdaderamente no son correctas. Es muy posible que yo, si lo deseo y estoy en las condiciones adecuadas, pueda aprender observando las piedras, los ríos, las nubes. Es muy probable que tú, si lo deseas y te dispones a ello, puedas aprender prestando atención, participando y reflexionando sobre lo que acontece en tu entorno. Y desde luego, si sabe cuidar y participar en los juegos y actividades con su perro, puede ser que él y ella descubran dentro de sí sensaciones y sentimientos muy parecidos a la amistad. En todo caso somos él, ella, tú y yo los que aprendemos. Y podemos aprender mirando las piedras y sin mirarlas, jugando con nuestro perro y sin tener perro con el que jugar, observando lo que acontece a nuestro alrededor y sin que nada especial acontezca. Porque aprender es algo que en última instancia depende de que yo quiera aprender, de que tú quieras aprender, de que él o ella quiera aprender. Mal alumno es quien no quiere aprender; de hecho no es alumno, ni bueno ni malo. Un mal alumno no aprende ni con el mejor de los docentes; un buen alumno aprende con el mejor de los docentes, con el peor de los docentes y hasta sin ningún docente. Todos aprendemos, o al menos todos podemos aprender, Rubio (2004).*

Pero no todos podemos enseñar. Para enseñar es necesario querer enseñar, tener la intención de enseñar. Así que lo más probable es que ni las piedras, ríos, nubes, perros ni gatos pretendan enseñar nada, ni sepan que existe alguien que quiere aprender. Enseñar es una función que, por ahora, está reservada a los seres humanos. Claro que no todos los seres humanos tienen la intención de enseñar. Y ni siquiera todos aquellos que pretenden enseñar lo consiguen. Ya lo dice el adagio. “Nadie puede enseñar lo que no sabe”. Para enseñar es necesario saber. Y además del significado primero y evidente de que si alguien no sabe Matemáticas o Ebanistería, pongamos por caso, es imposible que pueda enseñarlas, aunque alguien sepa Matemáticas o Ebanistería difícilmente podrá enseñarlas a nadie si no sabe como enseñar. O sea, que para poder enseñar es necesario que aprendamos a enseñar.

*“Los Profesores de Metodología Didáctica tenemos como objetivo y misión Aprender a enseñar para Enseñar a aprender”, Rubio (2004).*

Tampoco es que cuando alguien aprende a enseñar ya sabe enseñar cualquier materia a todos los alumnos posibles en todo tiempo y en todo lugar. Cada ser humano es único, todos los discentes y todos los docentes son diferentes, y la realidad es siempre cambiante. Seguramente nunca terminaremos de aprender a aprender, seguramente nunca terminaremos de aprender a enseñar; de aquí el planteamiento de la Formación Continua y Permanente. La evolución de la sociedad en general y del mercado laboral en particular exigen nuevos aprendizajes, nuevas tecnologías que reclaman

frecuentemente nuevas metodologías, y nuevas competencias profesionales de los docentes.

A veces la formación se decanta fuertemente hacia lo intelectual, llena de materias y saberes importantes, y en ocasiones lejanos de la realidad cotidiana del mundo del trabajo. Otras veces la formación se limita a una trasmisión de saberes concretos, lo que llamamos trucos del oficio, válidos para un entorno pequeño en el espacio y breve en el tiempo. Por eso el planteamiento de EEES insiste en que no se trata de aprender los pequeños trucos de la profesión, sino de saber, sentirse y ser un buen profesional.

La profesión docente conlleva varias funciones: Programar el proceso de enseñanza-aprendizaje para un grupo de alumnos, Evaluar el aprendizaje integral: conceptual, actitudinal y procedimental, Evaluar su propia acción y otras acciones formativas y hacer un Seguimiento del desarrollo y transferencia del aprendizaje al mundo laboral, personal y social. Y teniendo en cuenta que todo el proceso ocurre en unas coordenadas espacio-temporales, en una realidad sociopolítica, dentro de un Plan de formación

La evaluación es un punto especialmente importante. Para que tenga validez el diseño formativo, la evaluación ha de ir en consonancia con los objetivos de la enseñanza y las competencias a desarrollar a través de una metodología didáctica.

Para evaluar si los docentes son competentes para *Programar acciones formativas vinculándolas al resto de las acciones de formación de la organización, de acuerdo con las demandas del entorno* les pedimos que Realicen una Programación Didáctica en la que se detallen las características del entorno y de la organización, los prerequisites de discentes y docentes, el referente ocupacional, objetivos de aprendizaje, contenidos formativos, estrategias metodológicas más facilitadoras, medios didácticos más relevantes, actividades significativas, modalidades e instrumentos de evaluación, criterios de temporización, integración y coordinación con el plan formativo general de la organización o institución.

La evaluación de la competencia *Proporcionar oportunidades de aprendizaje adaptadas a las características de individuos o grupos y a sus necesidades de cualificación, así como acompañar y orientar, de manera contextualizada, el proceso de aprendizaje y la cualificación de los mismos* la llevamos a cabo mediante la observación y registro de las intervenciones en las tutorías, de la ejecución y desarrollo de las prácticas docentes (autoscopia), contrastada y complementada con sus propios informes, comprobando que sabe mostrar una idea global de su Programación, explicar con claridad los distintos apartados, determinar el nivel de conocimientos previos de su grupo de alumnos, presentar la información con una correcta utilización de la expresión verbal y no-verbal y de los medios didácticos, favorecer la participación, proporcionar demostraciones y ejemplos didácticos y adaptados a las características individuales de sus alumnos.

Para determinar si los son docentes son competentes para *Verificar y evaluar el nivel de cualificación alcanzado, los programas y las acciones de modo que permita la toma de decisiones para la mejora de la formación*, les pedimos que elaboren pruebas de evaluación que incluyan ítems de los diferentes tipos, según los niveles taxonómicos de aprendizaje: respuesta breve, correspondencia, selección de respuesta múltiple, ... y diseñen instrumentos de evaluación de prácticas: listas de cotejo, escalas de valoración, así como cuestionarios de actitudes. Y que extiendan la evaluación a su propia labor docente y la adecuada utilización de medios y recursos por la organización.

Para evaluar si son capaces de y están interesados en *Contribuir activamente a la mejora de la calidad de la formación*, atendemos a cuestiones como precisión en la ejecución, pulcritud en la presentación, puntualidad en la entrega, cumplimiento de sus compromisos, eficacia y eficiencia en su labor, creatividad y capacidad para la resolución de problemas, participación en trabajos de equipo con otros profesionales de la formación, nivel de actualización en

competencias técnico-metodológicas, y constante esfuerzo de superación personal y profesional.

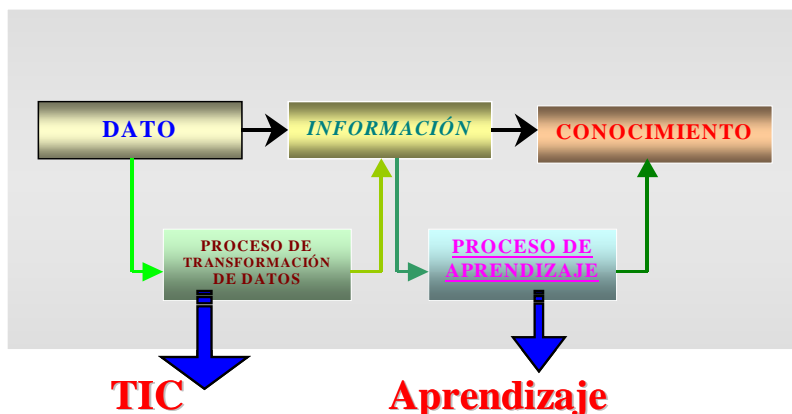
La evaluación es imprescindible como proceso de autorregulación y de mejora en el ámbito docente. En este sentido, Sans (2005) aporta que la evaluación “no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel” (taxonomías).

Las nuevas tecnologías en la formación vienen acompañadas de las nuevas metodologías de la formación. No sólo tenemos más y mejores aparatos que antes, sino que también tenemos nuevas y mejores técnicas de enseñanza y de aprendizaje. Así aparecen Metodologías como Kinesiología Educativa, Programación Neurolingüística y Formación por Competencias.

## 2. Diseño por competencias

En la sociedad actual del conocimiento disponemos de mucha información. Esta se crea y se queda obsoleta de un modo tremendamente veloz. El concepto de conocimiento engloba el de información contextualizada y agrupada y la comprensión sobre cómo utilizarla. Para que la información se convierta en conocimiento se precisa la intervención de una serie de experiencias, creencias y competencias. Por consiguiente, conocimiento es un concepto más amplio que información: “el conocimiento es información en acción”, (O’Dell y Grayson, 1998). Las organizaciones están inundadas de información, pero mientras los empleados no la aprovechen no se trata de conocimiento. Nunca se puede tener demasiados conocimientos, pero sí puede haber demasiada información.

Tal como muestra la figura 1, lo que caracteriza al conocimiento es que permite entender e interpretar ciertos aspectos de la realidad y ciertos hechos. En ocasiones, por ejemplo en la investigación básica, interesa el conocimiento por el hecho de conocer, esto es, por llegar a entender e interpretar determinados sucesos. En otros casos, como es en el ámbito docente, interesa el conocimiento en cuanto a que permite decidir y actuar de forma acertada para lograr unos resultados determinados. Es decir, la capacidad de interpretar ciertas observaciones permite tomar las decisiones acertadas y actuar de la forma necesaria para lograr los resultados pretendidos.



Fuente: Martínez, A. (2011).

Por tanto nos interesa disponer de conocimiento, no solamente de información, sabiendo procesar e interpretar la información para poder resolver, con su aplicación, las diferentes situaciones que se nos planteen.

Ciertamente lo que pretenden los diseños por competencias es que las personas desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender y desaprender a lo largo de su vida, sabiendo adaptarse a situaciones cambiantes. Por ejemplo, es probable que cambiemos de puesto de trabajo en varias ocasiones a lo largo de nuestra vida profesional. Luego necesitamos conocimientos, habilidades y actitudes que nos faciliten esa imprescindible flexibilidad.

En la tabla 1 hemos recogido una revisión cronológica de la literatura relevante para las competencias;

**Tabla 1. Definición de competencias**

| AÑO  | AUTOR              | DEFINICIÓN   |
|------|--------------------|--|
| 1992 | Kane               | Grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociados a la profesión, en todas la situaciones que se pueden confrontar en el ejercicio de la práctica profesional.   |
| 1998 | Stephenson y Yorke | Integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas adecuadamente y efectivamente tanto en contextos familiares como en circunstancias nuevas y cambiantes   |
| 2001 | Weinert            | Habilidad respecto a un dominio básico pero, sobre todo, implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.   |
| 2002 | Roe                | Habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Tiene dos elementos distintitos: está relacionada con el trabajo específico en un contexto particular e integra diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes. Se adquiere mediante el learning-by-doing. A diferencia de los conocimientos, habilidades y actitudes, no se pueden evaluar independientemente. También hay que distinguir las competencias de rasgos de personalidad, que son características más estables del individuo |
| 2004 | Perrenoud          | Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.   |
| 2007 | Collis             | Integración de conocimientos, habilidades y actitudes de forma que nos capacita para actuar de manera efectiva y eficiente.  |
| 2008 | Prieto             | Ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas.  |
| 2010 | Tobón <i>et al</i> | Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizand o los diferentes saberes: ser, hacer y conocer  |

Fuente: Elaboración propia.

En el actual contexto de la formación, donde se pretende que los estudiantes adquieran una serie de competencias, habrá que plantear un sistema de evaluación de los resultados de este aprendizaje. Aparecen términos como evaluación de competencias o evaluación innovadora, que vinculan la evaluación con la adquisición directa de competencias.

Las competencias en el ámbito universitario son una serie de atributos en relación al conocimiento y su aplicación, a las

actitudes y responsabilidades que tratan los resultados del aprendizaje de un programa y cómo los estudiantes serán capaces de desarrollarse al final del proceso educativo.

Cano (2008) distingue tres elementos que caracterizan a las competencias y que nos pueden aproximar a su comprensión:

1. Articulan conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, y ...van más allá. Ser competente implica, de todo el conjunto de conocimientos al que puede acceder, seleccionar el que resulta pertinente en ese momento, para poder resolver el problema o reto que enfrentamos.
2. Se vinculan a rasgos de personalidad, y... se aprenden. Las competencias deben desarrollarse con formación inicial, con formación permanente y con experiencia a lo largo de la vida. Nunca se "es" competente para siempre.
3. Toman sentido en la acción, ...con reflexión: El hecho de tener una dimensión aplicativa (en tanto que suponen transferir conocimientos a situaciones prácticas para resolverlas eficientemente) no implica la repetición mecánica e irreflexiva de ciertas pautas de actuación. Al contrario, para ser competente es imprescindible la reflexión, que nos aleja de la estandarización del comportamiento. La reflexión sobre el procedimiento seguido y los resultados obtenidos, previstos y no previstos, nos permite reorientar la siguiente acción.

En este sentido, la educación superior debe promover la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar; en otras palabras, debe asegurar o acreditar el saber profesional (Echeverría, 2002).

Las competencias según la literatura revisada se clasifican en específicas y genéricas (Solanes *et al.*, 2008). Las específicas son aquellas que se relacionan de forma concreta con el puesto de trabajo, mientras que las genéricas se refieren a las competencias transferibles a multitud de funciones y tareas (competencias transversales). Es decir, las competencias transversales son aquellas comunes a la mayoría de profesiones y que se relacionan con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos, por lo que se requieren en diversas áreas ocupacionales o son transferibles entre distintas actividades de un sector u organización (Gómez *et al.*, 2006). Un ejemplo de competencias de un docente universitario, Zabalza (2003), es el siguiente:

*Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Diseñar y/o desarrollar el programa de una asignatura es una tarea compleja, que implica; tener en cuenta los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que se enmarca dicha disciplina, la propia visión del docente de la disciplina y su didáctica, las características de los alumnos y los recursos disponibles

*Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.* Seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a los estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios. La importancia de los contenidos no se deriva sólo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica.

*Ofrecer información bien organizada y explicaciones comprensibles.* (competencia comunicativa). Tradicionalmente se ha considerado que un buen profesor es aquel que sabe explicar bien su materia. Se trata de una competencia que tiene que ver con la capacidad para gestionar didácticamente la información y/o las destrezas que se pretende transmitir a los estudiantes.

*Manejo de las nuevas tecnologías.* Estamos en la denominada era de las comunicaciones donde las nuevas tecnologías se han convertido en una herramienta de gran valía y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos.

*Diseñar la metodología y organizar las actividades.* En esta competencia podemos integrar las diversas tomas de decisiones de los profesores para gestionar el desarrollo de las actividades docentes.

*Comunicarse-relacionarse con los alumnos.* Esta es una competencia transversal puesto que las relaciones interpersonales constituyen un componente básico de las diferentes competencias.



*Tutorizar.* La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos, sino dirigir el proceso de formación de los alumnos. Y en ese sentido todos los profesores se consideran formadores y se ejerce esa tutoría (entendida como un acompañamiento y guía del proceso de formación) de los alumnos.

Y por último, *evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.*

#### **4. Actualización e innovación docente: procesos y estrategias de innovación y cambio.**

Como hemos dicho anteriormente las nuevas tecnologías vienen acompañadas de nuevas metodologías. Aprender ya no es concebida como una labor rutinaria de la mente, resultado directo de la capacidad de concentración y compromiso con el estudio. Aprender es fruto de una actitud abierta y agradecida, un conjunto bien gestionado de estrategias de aprendizaje y el conocimiento previo necesario y la graduación adecuada (pasos no muy difíciles y tampoco demasiado fáciles) de lo que se quiere aprender. Enseñar es el resultado óptimo de la utilización didáctica de recursos, experiencias y situaciones con un gran contenido emocional, intelectual y práctico.

#### **Programación Neurolingüística**

La Programación Neurolingüística (PNL)<sup>1</sup> denomina actitudes a ciertas representaciones mentales. Las actitudes tiñen nuestra percepción de los acontecimientos que nos rodean y determinan nuestra respuesta a los mismos. (Salcedo, 2007). El mundo en que nos desenvolvemos sólo “es un mapa hecho por nuestra neurología” (O’Connor y Seymour, 2004) Por ello, cambiando el mapa es posible modificar nuestro aprendizaje y nuestras relaciones.

Bandler y Grinder (1988), sistematizadores de la PNL, detectaron que cada ser humano percibe la realidad según un canal sensorial preferente: auditivo, visual, kinestésico (VAK). La acción del sistema nervioso determina la mayor o menor estimulación de uno u otro de los sentidos, por lo que sistemáticamente se distorsiona y borran trozos enteros de esta percepción del mundo; de esta manera se establece un primer conjunto de filtros, el de las limitaciones neurológicas. Cada individuo le da utilidad práctica a la información almacenada, de acuerdo con su tradición lingüística y sus condiciones personales, definiéndose así el segundo tipo de filtros, el de las limitaciones individuales. Por último, las conveniencias que se establecen entre los grupos familiares, de la universidad o del trabajo, constituyen el filtro de las limitaciones sociales. Por lo que el campo de elaboración de representaciones puede ser muy divergente entre diversos individuos.

Para nosotros en este trabajo la PNL son un conjunto de estrategias de enseñanza y aprendizaje que permiten el desarrollo de competencias discentes y docentes, que pueden ser enseñadas.

Las personas cuyo canal de representación sensorial preferente es el visual son estimuladas por todo lo que se pueda ver del mundo que les rodea; utilizan en su vocabulario expresiones como "mira que interesante...", "muéstrame como son las cosas en realidad...", "veo claramente lo que me dices...", "las cosas no son siempre como tu las pintas" " déjame que me haga una imagen". Sus conversaciones son de ritmo rápido, con tono de voz nasal, con gestos amplios y dirigidos hacia la parte superior del tronco. Pueden iniciar varios temas y dejarlos sin concluir porque tienen varias ideas y les faltan las palabras para cerrar una frase y por ese motivo se les puede llegar a considerar superficiales.

Las personas cuyo canal de representación sensorial preferente es el auditivo son estimuladas por todo lo que se pueda

---

<sup>1</sup> La Programación Neurolingüística, Bandler y Grinder (1988) tiene sus orígenes en la década de los '70 en la Universidad de California, en Santa Cruz, EEUU, donde Richard Bandler (matemático, psicólogo gestáltico y experto en informática) y John Grinder (lingüista) estudiaron los patrones de conducta de los seres humanos para desarrollar modelos y técnicas que pudieran explicar la magia y la ilusión del comportamiento y la comunicación humana.

oir del mundo que les rodea. Utilizan en su vocabulario expresiones como "me suena tu cara...", "tiene un discurso muy armónico...", "escucha tus sentimientos y después decide...", "la vida te dice lo que tienes que hacer" " Sus conversaciones son de ritmo medio, con gestos suaves dirigidos hacia la parte media del tronco. Tienden a ser metódicas; piensan en forma secuencial, hasta que no terminan una idea no inician otra; los sujetos auditivos son profundos y analíticos.

Las personas cuyo canal de representación sensorial preferente es el kinestésico son estimuladas por todo lo que se pueda tocar del mundo que le rodea. Utilizan en su vocabulario expresiones como "siento que es verdad...", "mi cuerpo me da un toque si quiere algo...", "puedo sentir tu alma junto a mí...", "ojala pudieras sentir lo que te estoy escribiendo". Les gustan los apretones de manos, palmadas en el hombro, abrazos y preguntar con frecuencia "¿cómo estás?". Sus conversaciones son de ritmo lento y entrecortado, con gestos dirigidos hacia la parte inferior del tronco. Los visuales no pueden esperar y acaban terminándoles sus frases. Dirigirse a cada alumno según su sistema de representación sensorial preferente es una competencia cada vez más valorada y utilizada por los buenos docentes.

### **Kinesiología educativa.**

El concepto de Brain Gym equivale a Gimnasia Cerebral, también conocido como Kinesiología Educativa.

El estudio del cerebro nos ha permitido comprender que algunas dificultades en el aprendizaje pueden deberse a una inadecuada circulación bioeléctrica o a una interacción sináptica mal organizada. La reestructuración neurológica mediante pequeños y precisos movimientos, permite la modificación de la dominancia hemisférica cerebral y la sincronización de ambos hemisferios, necesaria para tareas complejas.

La solución que da la kinesiología educativa es el aprendizaje en varios frentes (Dennison, 2006), implicando en ello al conjunto del cerebro mediante la modificación y corrección de los movimientos utilizando ejercicios de Brain Gym, que ayudan al alumno a acceder a partes de su cerebro que anteriormente se encontraban bloqueadas. Se produce así: mayor capacidad de concentración, potenciación de la memoria, perfeccionamiento de la lectura, escritura y ortografía. En definitiva se trata de lograr la integración de las capacidades visuales, auditivas y táctiles. Ser competente para facilitar la sincronización hemisférica cerebral en los alumnos es sin duda el mejor apoyo didáctico que un buen formador puede ofrecer.

### **5. Herramienta para la evaluación de competencias**

Como resultado de la revisión de la literatura sobre programación neurolingüística, kinesiología educativa y metodología didáctica y fruto de nuestra experiencia como docentes hemos elaborado la siguiente lista de cotejo. Donde se recogen diversas competencias docentes medidas y registradas mediante los ítems correspondientes. Tal y como muestra la tabla 2.

**Tabla 2. Evaluación de competencias docentes**

| COMPETENCIA DOCENTE           | INDICADORES DE OBSERVACIÓN |  | SÍ | NO |
|-------------------------------|----------------------------|--|----|----|
|                               |                            |  |    |    |
| <b>Técnica introductoria</b>  | <b>1</b>                   | El título de la sesión es preciso y comprensible.  |    |    |
|                               | <b>2</b>                   | Expresa el objetivo a alcanzar por los alumnos en la sesión.   |    |    |
|                               | <b>3</b>                   | Pide a los alumnos que evoquen experiencias personales en relación al tema y relaciona con ellas el contenido a desarrollar. |    |    |
| <b>Variación de estímulos</b> | <b>4</b>                   | Se desplaza por el aula en un buen uso de la distancia y la orientación corporal.  |    |    |
|                               | <b>5</b>                   | La gesticulación manual y facial complementa su exposición verbal.   |    |    |

|  |           |  |  |  |
|--|-----------|--|--|--|
|  | <b>6</b>  | Enfatiza mediante su entonación los puntos importantes.                          |  |  |
| <b>Secuencialidad e integración de conocimientos</b> | <b>7</b>  | Los contenidos están relacionados con el objetivo.                               |  |  |
|  | <b>8</b>  | Se aprecia una secuencia en el desarrollo de los contenidos.                     |  |  |
|  | <b>9</b>  | Pone ejemplos adecuados a los contenidos.  |  |  |
|  | <b>10</b> | Pide a los alumnos ejemplos que demuestren su comprensión del tema.              |  |  |
| <b>Silencio y comunicación</b>                       | <b>11</b> | Utiliza un vocabulario preciso y adaptado a los alumnos.                         |  |  |
|  | <b>12</b> | Emplea el silencio como medio didáctico.   |  |  |
| <b>Refuerzo</b>                                      | <b>13</b> | Refuerza la participación espontánea de los alumnos.                             |  |  |
|  | <b>14</b> | Reafirma las respuestas o actividades correctas.                                 |  |  |
|  | <b>15</b> | Corrige las respuestas o actividades no correctas.                               |  |  |
| <b>Utilización de medios</b>                         | <b>16</b> | Emplea dos o más medios didácticos adecuados a la sesión.                        |  |  |
|  | <b>17</b> | Maneja con seguridad técnica los medios elegidos.                                |  |  |
|  | <b>18</b> | Utiliza de manera didáctica los medios elegidos.                                 |  |  |
| <b>Control del aprendizaje</b>                       | <b>19</b> | Propone a los alumnos preguntas o ejercicios sobre el contenido.                 |  |  |
|  | <b>20</b> | Aprovecha las preguntas de los alumnos para ampliar el contenido y enriquecerlo. |  |  |

Fuente: Elaboración propia.

## 6. Conclusiones y aportaciones

La evaluación por competencias, en el marco del proceso la EEES, es un tema discutido. Para algunos colectivos esta nueva concepción no es más que una tendencia, para otras es simplemente una nueva terminología, una apariencia diferente de los planes de estudio pero que en realidad consideran que no cambia nada y que todos sigamos haciendo lo de siempre. Por ello es importante clarificar, como ya hemos indicado, que no se trata de nada revolucionariamente nuevo. Siempre se han trabajado las competencias puesto que se ha formado a personas competentes.

En la base de la competencia está el conocimiento. Tendremos que preguntarnos qué tipo de conocimiento y a través de qué tipo de experiencias de aprendizaje pero es evidente que las competencias incorporan los contenidos, se construyen a partir de los mismos. Por ello, el cambio está fundamentalmente en cómo se pueden aprender los contenidos (en un contexto donde la información es fácilmente accesible) y afecta a la planificación, a la metodología y a la evaluación. Se requieren nuevos marcos profesionales, donde tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje. Y todo ello ha de llevar aparejado un cambio en la evaluación de competencias en la línea de lo que hemos señalado anteriormente. Si modificamos dicha evaluación de competencias probablemente cambiaremos todo el proceso docente.

Por otro lado, otra aportación recogida en este trabajo, ha sido la elaboración de una herramienta de evaluación de

competencias docentes en forma de lista de cotejo. Si bien, es habitual utilizar un cuestionario medido por otra escala donde existen valores intermedios, en el caso de la evaluación de competencias resulta difícilmente graduable la posesión de una competencia porque en realidad se es competente o no se es competente para la función referida. No cabe posibilidad de ser *medio* competente o de ser más competente que competente.

Y por último, destacar que se debe pasar de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes y se debe buscar que ésta logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar con la finalidad de que los alumnos aprendan mejor y estén más preparados para afrontar el futuro.

### **Bibliografía y Referencias.**

- Bandler, R. y Grinder, J. (1988). La estructura de la magia I. Santiago de Chile: Editorial Cuatro vientos.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1989). De sapos a príncipes. Santiago de Chile: Editorial Cuatro vientos.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12(3), 1-16.
- Collins, L., Hannon, P. D. y Smith, A. (2004). Enacting entrepreneurial intent: the gaps between student needs and higher education capability. Education & Training, 46(8/9), 454-463.
- Denninson, P. y Denninson, G. (2006). Brain Gym, aprendizaje de todo el cerebro: kinesiolgía educativa. Ed. Robin Book.
- Gómez Gras, J. M., Galiana, D., García, R., Castarilla, C. y Romero, M.R. (2006). Competencias profesionales en los titulados en la UMH. Elche: Servicio publicaciones de la UMH.
- Kane, M.T. (1992). An argument-based approach to validity. Psychological Bulletin, 112 (3), 527-535.
- Martínez Martínez, A (2011). Cambio organizativo y gestión del conocimiento ambiental en el sector hotelero español. Tesis doctoral. Universidad politécnica de Cartagena.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1993). Introducción a la Programación Neurolingüística (PNL). Barcelona. Ediciones Urano.
- O'Dell, C. y Grayson, J. (1998). If Only We Knew What We Know. New York: The Free Press.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid: Graó.
- Prieto, L. (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona. Octaedro/ICE UB.
- Roe, R. A. (2002). Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology. Gedrag en Organisatie, 15, 203-224.
- Rubio Sánchez, J. A. (2004). Manual del Formador Ocupacional. Murcia. Editorial Mausicaä.
- Sans, A. (2005). La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos, Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona.
- Salcedo Fernández, A. (2007). Anatomía de la persuasión: de los clásicos a la programación neurolingüística. 1-208, Esic, España. ISBN 8473565061.
- Solanes, A., Nuñez, R. y Rodríguez, J. (2008). Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias genéricas en estudiantes universitarios. Apuntes de Psicología, 26, 35-49.
- Stephenson, J. y Yorke, M. (1998). Capability and Quality in Higher Education, 1-13. London. Kogan Page Editorial.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. México. Pearson.
- Weinert, F. E. y Rychen, D. S. (2001). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Fondo de Cultura Económica. México.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.