



Propuesta de un Modelo de Valoración Cuantitativa de Competencias Paralingüísticas en los Trabajos Fin de Grado

Autor/res/ras: Angel José Olaz Capitán.

Institución u Organismo al que pertenecen: Universidad de Murcia. Departamento de Sociología y Trabajo Social.

Indique uno o varios de los seis temas de Interés: (Marque con una {x})

Nuevos modelos de enseñanza y metodologías innovadoras. Experiencias de aprendizaje flexible. Acción tutorial.

Políticas educativas y reformas en enseñanza superior. **Sistemas de evaluación.** Calidad y docencia.

Idioma en el que se va a realizar la defensa: (Marque con una {x})

Español Inglés

Resumen.

En el contexto del Plan de Bolonia, los Trabajos de Fin de Grado se convierten en un elemento clave del proceso de evaluación de los estudiantes. Su preparación y defensa ante el tribunal requieren dos aspectos fundamentales: el conocimiento del tema tratado y la puesta en valor de competencias comunicativas (gestual y paralingüística). El Conocimiento o "lo que se dice" ha sido ampliamente evaluado, mientras que el "cómo se dice", en muchos casos, no ha sido considerado. El propósito de esta comunicación ~~trata de significar~~ es realzar la importancia de los recursos competenciales paralingüísticos y cómo estos elementos se deben evaluar como parte de la evaluación final del trabajo de defensa a través de un sistema de puntuación por factores.

Palabras Claves: Comunicación / Metodología / Plan Bolonia / Sistema de Puntuación por factores / Tribunal de Evaluación.

Abstract.

In the context of the Bologna Plan, the Final Degree Jobs become a key element of the evaluation process of students. Their preparation and defense before the tribunal require two fundamental aspects: knowledge of the subject treated and the enhancement of communication skills (gestural and paralinguistic). Knowledge or "what is said" has been extensively evaluated, while the "how you say" in many cases, has not been considered. The purpose of this paper try to signify the importance of paralinguistic competence resources and how these elements should be evaluated as part of the final evaluation of advocacy work through a scoring system factors.

Keywords: Communication / Methodology / Bologna Plan / Scoring System by factors / Tribunal of Evaluation.

1. Una primera aproximación al término Competencia.

En el *Espacio Europeo de Educación Superior*, las competencias se convierten en un elemento vertebrador clave de un proceso donde docentes y alumnado se ven representados.

El alumno comienza a familiarizarse desde el principio con la guía docente, donde se articulan cada uno de los módulos que componen la asignatura, y adquiere significado los requisitos previos para su desarrollo, metodología, prácticas, sistema de evaluación, etc.

Una de estas competencias - a menudo no significada - es la que agrupa a elementos de naturaleza paralingüística, fundamentales, por el peso que estas tienen en el alumno, para la exposición y defensa de su trabajo fin de grado (en lo sucesivo T.F.G.). En este sentido, se propone un breve recorrido comenzando por la génesis del concepto de competencia y las posteriores reinterpretaciones realizadas últimamente, para más tarde evidenciar el peso que representa en el sistema educativo de aprendizaje.

Hace 40 años, Mc Clelland (1973) definió inicialmente el término *competencia* como aquello que realmente causa un rendimiento superior en el trabajo, anteponiendo su significado y dimensión al enfoque educativo y conectándolo con otros elementos alternativos como el género, etnia o clase social, en el propósito de medir el rendimiento laboral de la persona en el contexto organizativo.

Desde entonces muchos han sido los posteriores desarrollos realizados a partir de esta primera definición. Casi de forma coincidente en el tiempo Bloom (1975), hace referencia a las competencias desde la óptica educativa, al mencionar que la "enseñanza basada en competencias", se asienta sobre cinco grandes postulados: 1) Todo aprendizaje es esencialmente individual; 2) El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta hacia la consecución de un conjunto de metas a lograr; 3) El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él; 4) El conocimiento preciso de los resultados contribuye a facilita el proceso aprendizaje y 5) Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad en las tareas de aprendizaje.

Estos principios se convierten tiempo después en la referencia a partir de la cual se construyeron los modelos de educación y formación basados en competencias tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña. Fue precisamente en este último país, donde el modelo fue aceptado, consolidándose hasta hoy en día. La *competencia* era entendida como el resultado necesario de la formación (Tuxworth, 1989).

Según Boyatzis (1982) el término *competencia* se define como una característica subyacente de la persona, causalmente relacionada con un criterio de referencia de actuación exitosa en el puesto de trabajo o en otra situación similar. Esto provoca, al menos, reparar en tres aspectos clave: 1) Característica subyacente, significa que forma parte de la personalidad y puede predecir una amplia variedad de comportamientos tanto en el trabajo como en la vida personal; 2) Causalmente relacionada porque es la causa de algo o predice un comportamiento; 3) Criterio de

referencia de actuación exitosa explica que las competencias podrán predecir cómo se realizara una actuación (bien - mal - regular; mejor - peor) a partir de unos criterios estandarizados.

Estos aspectos hacen atisbar una diferenciación de las competencias en dos grandes grupos, las competencias diferenciadoras, caracterizadas por distinguir un desempeño superior de un desempeño medio o estándar y las competencias umbral o esenciales, relacionadas con el logro de una actuación media o mínimamente adecuada.

De este modo, las competencias pueden consistir en: 1) Motivos, entendidos como una necesidad asociada a una forma de pensar que impulsa, orienta y selecciona la conducta de una persona (v.g. la necesidad de un logro); 2) Rasgos de carácter o predisposición general a conducirse o reaccionar de modo determinado (v.g. la confianza en uno mismo, autocontrol, resistencia al estrés o a la frustración); 3) Concepto de uno mismo o lo que uno piensa, lo que valora y/o lo que está interesado en realizar, orientando el patrón de comportamiento individual; 4) Conocimientos o lo que se sabe sobre una técnica, ciencia y/o habilidad, determinando la capacidad de actuación y, por tanto, condicionando el comportamiento; 5) Capacidades cognitivas y de conducta, ya sean ocultas (v.g. razonamiento deductivo) u observables (v.g. escucha activa).

En nuestro país, los trabajos realizados por Pereda y Berrocal (2001) inspirados en las ideas de Le Boterf, Barzucchetti y Vincent (1993) describen cinco elementos que, en su opinión, ayudan a definir la naturaleza de la competencia. Estos elementos se corresponderían con cinco tipos de saberes: 1) Saber o conocimientos que posee la persona y que le permitirán llevar a cabo los comportamientos incluidos en la competencia; 2) Saber Hacer o la capacidad que tiene esa persona para aplicar aquellos conocimientos orientados a la solución de problemas o conflictos; 3) Saber Estar o la realización de esos comportamientos en función de los procedimientos propios de la organización; 4) Querer hacer o querer llevar a cabo los comportamientos que articulan a la competencia, lo que alude directamente a la motivación del individuo y, finalmente; 5) Poder hacer o las características organización que permiten al individuo disponer de los medios y recursos pertinentes necesarios para desarrollar su competencia.

Más recientes en el tiempo, son los estudios de naturaleza epistemo - metodológica de De Haro (2004), en un intento por clasificar la infinidad de modelos explicativos, según sea entendida la competencia, como variable dependiente o independiente.

Es en este segundo caso, al ser caracterizada como variable independiente, la competencia es contemplada como causa u origen del desempeño o resultado. A su vez, las causas que determinan el desempeño eficaz y eficiente de los trabajadores es de varios tipos: el que se basa en rasgos, en conductas o en una combinación de ambos.

Así pues, las competencias que el alumno ha ido desarrollando durante la realización de sus estudios de grado le facultan - precisamente por eso - para ser competente en la exposición y defensa de su T.F.G., no solo desde el punto de los conocimientos o, si se permite la expresión, el “qué” debe explicar, sino además, del

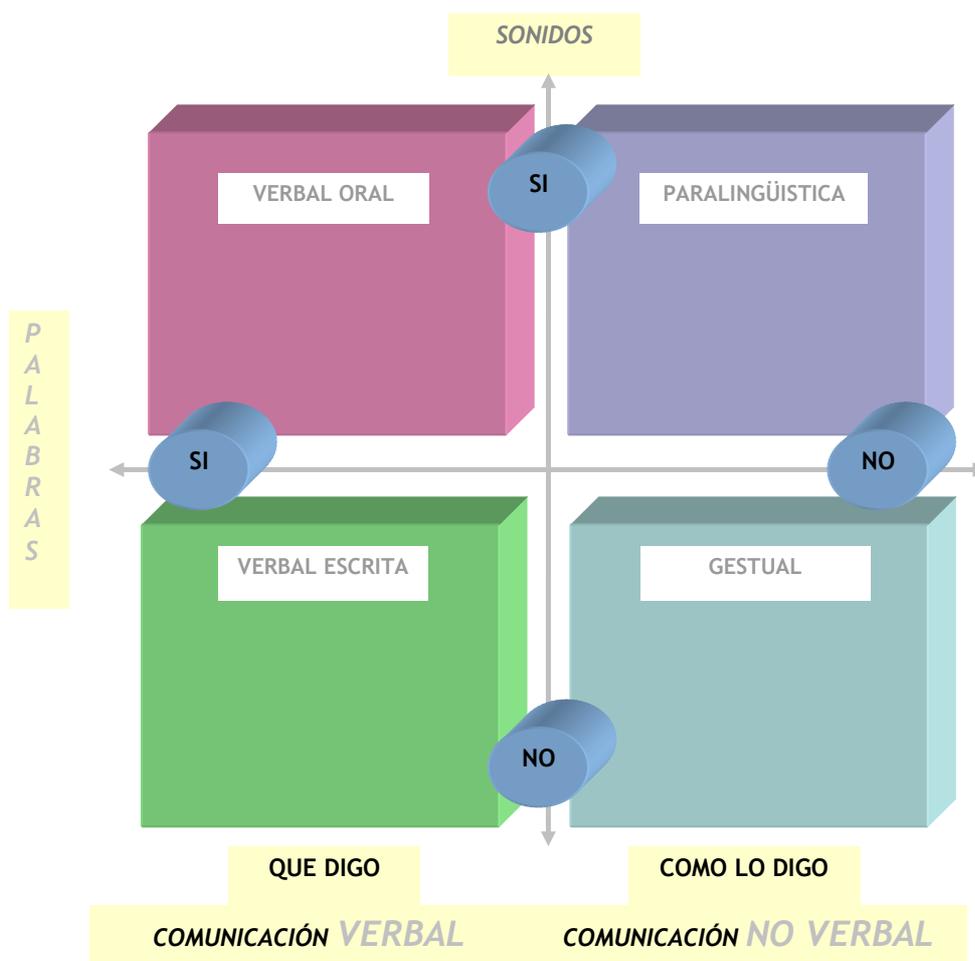
“cómo” debe utilizar ciertas competencias comunicativas para llegar de un modo más adecuado al tribunal. Se hace, por tanto, evidente medir competencialmente “qué” y “cómo” se comunica.

2. Los escenarios comunicativos.

En la puesta en escena de un T.F.G. no solo es importante el “qué” se dice, también tiene su parte importante el “cómo” se expresan las cosas. En esta representación, la construcción del personaje (Stanislavski, 1975) que debe transmitir al auditorio – tribunal en este caso - requiere de elementos y recursos competenciales.

En el cuadro I puede apreciarse que, dependiendo de la combinación o ausencia de sonidos y del uso o eliminación de palabras, se contextualizan diferentes modelos de comunicación. De todos estos modelos comunicativos, los basados en la llamada comunicación no verbal, son los que menos se toman en consideración y los que posiblemente más efectos pueden causar entre los miembros de un tribunal de T.F.G. en la apreciación del trabajo presentado.

Gráfico I: Tipos de Espacios Comunicativos.



Fuente: Elaboración Propia

Junto al “qué” se encuentra el “cómo”, o dicho de otro modo, la gestualidad y el paralenguaje. Este último se refiere a aquel modelo comunicativo desarrollado en presencia de sonidos y en ausencia de palabras. Esto contribuye a explicar el modo en el que nos expresamos cuando hablamos y, más concretamente, al uso de diferentes elementos como la velocidad, énfasis, vocalización, volumen y tono de voz, junto a los silencios.

Es evidente que cada uno de estos recursos, en su justa medida, puede contribuir a mejorar la capacidad escénica del alumno durante la presentación y defensa del T.F.G. y como al poder objetivarse, valorarse y formar parte de la evaluación final de la presentación.

3. ¿Cuáles son las variables comunicativas?

Varias son las variables a través de las cuales es posible calificar los recursos competenciales en materia paralingüística. Son los siguientes:

1) Velocidad: Tiempo asociado a la rapidez con la que se verbaliza oralmente el discurso; 2) Volumen (medido en decibelios): Intensidad auditiva de la voz; 3) Tono (Timbre): Variación en la voz. Aun admitiendo la simplificación se puede hablar de dos tipos: la agudo o la grave; 4) Vocalización: Articulación clara y correcta de los sonidos asociados a la pronunciación; 5) Impostación: Modo en el que se "coloca" la voz de forma óptima en el órgano fonador; 6) Énfasis: Forma en la que se acentúa más o menos dramáticamente determinadas sílabas, palabras o frases de un parlamento y 7) Silencio: Omisión de sonidos y pausas más o menos prolongadas.

4. Resultados: El diseño de un sistema de rúbricas.

La cuestión clave estriba en el modo en que cada una de estas variables se puede interpretar, ponderar, graduar y cuantificar, esto es, diseñar un sistema de rúbricas acorde al modelo planteado.

A falta de una mayor profundización favoreciendo una comprensión más intuitiva, la rúbrica puede entenderse como la manera o modo en que se gradúa la intensidad de una competencia tomando como referencia a sus variables significativas.

Desde el típico sistema ordinario (1,2,3...) a otro basado en la representación de definiciones, más o menos complejas, todo aquel proceso que permitan ponderar de forma incremental el grado de participación de una competencia, en una escala finita, puede servir de referencia para entender que una competencia puede medirse en grados.

En la tabla I se recoge este esquema de rúbricas junto a los pesos ponderados de cada una de las variables.

El porcentaje de participación de las variables representadas, expresadas en tanto por ciento, es el resultado de la ponderación que la Comisión Académica y/o el Tribunal Evaluador han considerado como representativas de su peso explicativo. Es evidente, que estos aspectos podrían comportar cierta variabilidad hasta finalmente consolidar un modelo estable y definitivo.

En esta tabla (hoja de cálculo) se ven representadas las variables constitutivas de la competencia paralingüística. Cada una de ellas tiene un peso explicativo y una graduación elemental de 1 a 3.

Como resultado de estos pesos y la intensidad con la que cada variable es calificada, a través de un sistema de puntuación por factores, es posible cuantificar el impacto paralingüístico de la presentación y defensa del T.F.G. como otra competencia más dentro del sistema de evaluación

5. Conclusiones.

La importancia que los Trabajos Fin de Grado tienen en el contexto del Plan Bolonia, responde a la necesidad de evaluar el grado de madurez competencial que los estudiantes ha ido adquiriendo y desarrollando durante la realización del grado.

La necesidad de evaluar estos trabajos requiere de criterios y herramientas que más allá de la tradicional escala de conocimientos, considere otros recursos competenciales relacionados con las capacidades y habilidades comunicativas del alumnado. En otras palabras, además de demostrar que se poseen los conocimientos adecuados para superar esta prueba y, por tanto, poder acreditarse conforme a lo esperado en materia de conocimientos, no por ello es menos importante considerar otros recursos igualmente necesarios relacionados con la expresión comunicacional.

De siempre, la comunicación verbal (oral y escrita) ha sido una referencia, más o menos, tomada en cuenta, sin que por ello haya sido especialmente evaluada, en parte debido a que la atención se ha focalizado hacia los conocimientos sin más. En el actual contexto laboral, sin embargo, las competencias comunicativas se consideran imprescindibles, motivo por el que la academia debe hacer el esfuerzo necesario para implementar este conjunto de competencias en el desarrollo de los grados y, por tanto, evaluarlas como un recurso más con valor de mercado.

En esta dirección, además de los recursos gestuales, se encuentran los paralingüísticos. Unos recursos, estos últimos, que pueden pasar desapercibidos, pero que resutan de un indudable valor en el refuerzo de la presentación discursiva del Trabajo Fin de Grado. Respondiendo a este propósito, esta comunicación ha dado cuenta de un sistema de medición competencial donde estos elementos son susceptibles de cuantificarse, porque si importante es saber defender qué es lo que se dice, no lo es menos el contar con recursos que permitan explotar cómo han de expresarse los principales elementos vertebradores del discurso.

#. BIBLIOGRAFIA

- . Bloom, S. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires. Troquel.
- . Boyatzis, R. (1982). *The competence manager*. New York. John Wiley & Sons.
- . Haro (De), J. (2004). ¿Sabe alguien qué es una competencia? *Dirigir personas*, 30, 8 - 17.
- . Le Boterf, G.; Vincent, F. y Barzucchetti, S. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona. Gestión 2000.
- . McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28 (1), 13 – 20.
- . Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces.
- . Stanislavski, C. (1975). *La construcción del personaje*. Madrid. Alianza.
- . Tuxworth, E. (1989). Competence Based Education and Training: Background and Origins. En Burke, J. (Ed.) *Competency based education and training*. London. The Falmer Press.