

## Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida por los estudiantes universitarios

M<sup>a</sup> Soledad IBARRA SÁIZ

Gregorio RODRÍGUEZ GÓMEZ

Correspondencia:

M<sup>a</sup> Soledad Ibarra Sáiz

Correo electrónico:  
marisol.ibarra@uca.es

Teléfono:  
+34 956016481

Dirección postal:  
Grupo EVALfor  
Universidad de Cádiz  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Campus Río San Pedro  
Avda. República Saharaui, s/n  
11.519 – Puerto Real (Cádiz)

Recibido: 02/09/2011  
Aceptado: 27/10/2011

### RESUMEN

Este trabajo está centrado en presentar los principales resultados que sobre el nivel de competencia percibida manifiestan los estudiantes universitarios en dos competencias transversales (aprendizaje autónomo y trabajo en equipo). Los resultados se obtienen sobre una muestra de 2.556 estudiantes pertenecientes a diez universidades españolas. Destaca la necesidad de impulsar en los estudios universitarios estrategias que favorezcan un mayor grado de iniciativa de los estudiantes en un aprendizaje efectivo, estratégico y permanente. En este sentido se hace necesario *educar* a profesorado y estudiantes en su capacidad evaluadora para que puedan poner en práctica procesos de evaluación participativa que favorezcan el aprendizaje a lo largo de la vida.

**PALABRAS CLAVE:** *Aprendizaje autónomo, Trabajo en equipo, Competencia percibida, Autoeficacia, Autoevaluación, Aprendizaje a lo largo de la vida.*

## Autonomous Learning and Teamwork: Reflections from the Perceived Competence of University Students

### ABSTRACT

This paper presents the main results of the perceived competence level of university students in two transversal competences, independent learning and teamwork. The results were obtained from a sample of 2,556 undergraduate students from ten Spanish universities. They emphasize the need to promote strategies at universities which foster student initiative in effective, strategic, permanent learning. Furthermore, it is necessary to "educate" lecturers and students in order to improve their assessment abilities to enable them to implement participative assessment processes which promote lifelong learning.

**KEY WORDS:** *Autonomous learning, Teamwork, Perceived competence, Self-efficacy, Self-assessment, Lifelong Learning.*

## Introducción

Una de las consecuencias de la implantación de los nuevos Grados en las universidades ha sido la de centrar el foco de atención del proceso de enseñanza–aprendizaje universitario en las competencias, lo que ha planteado ciertos problemas conceptuales y metodológicos. En primer lugar, desde una perspectiva conceptual, como señalan Ibarra Sáiz, Rodríguez Gómez & Gómez Ruiz (2010: 2), en el Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias “*se cita en 21 ocasiones la palabra competencia*” aunque “*no se especifica qué debemos entender como competencia ni cómo deben definirse o formularse*”. La realidad es que bajo el término competencia existe una gran diversidad de significados, como ha puesto de manifiesto Gijbels (2011: 381) al afirmar que lo que está claro es que los investigadores aún no se han puesto de acuerdo en torno a lo que constituye una competencia, situación ésta que causa un gran desconcierto entre el profesorado universitario. En segundo lugar, desde el foco metodológico, se plantea también la dificultad para poder medir, valorar, analizar o evaluar el grado o nivel en que alguien es competente para algo o tiene un determinado nivel de desarrollo competencial. En este sentido se han utilizado técnicas como tests, observaciones, entrevistas o autopercepciones. Así pues, tanto desde un punto de vista conceptual como metodológico, abordar el estudio y análisis de las competencias y el desarrollo de éstas supone enfrentarse a diversas dificultades.

El presente estudio, que forma parte de una investigación más amplia (Proyecto Re–Evalúa)<sup>1</sup>, se centra en dos de las competencias que los estudios más recientes destacan por su gran importancia en el proceso de aprendizaje, como son el trabajo en equipo (TE) y el aprendizaje autónomo (AA).

La evaluación de estas competencias se ha realizado en esta investigación a través de autoinforme de los estudiantes. Por lo tanto los resultados y conclusiones que se presentan se realizan sobre la base de lo que se conoce como competencia percibida, es decir, la percepción que los propios estudiantes manifiestan de su grado de autoeficacia (VAN DINTHER, DOCHY & SEGERS, 2011).

## Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo

Baartman & Braun (2011), en su editorial del monográfico de *Assessment & Evaluation in Higher Education*, dedicado a la evaluación de las competencias profesionales, destacan cómo todos los países implicados en el Proceso de Bolonia están definiendo los objetivos de los diferentes Grados en términos de competencia. Sin embargo, las diferencias de significado entre unos países y otros son claramente evidentes. Así, se refieren a los casos de Francia, que mantiene una concepción multidimensional, y de Inglaterra, donde se utiliza el concepto de competencia desde una perspectiva más funcionalista. Además, se hacen eco de los autores que cuestionan el significado y utilidad del concepto de competencia en general ya que poco o nada añade a los conceptos de conocimiento, habilidades y actitudes como medidas separadas. Desde la perspectiva de Baartman & Braun (2011), si se pretende evaluar o medir las competencias es de suma importancia, tanto desde la perspectiva de la investigación como desde la práctica educativa, especificar claramente lo que se entiende por tal. En consecuencia, en este trabajo partimos de una concepción planteada anteriormente (IBARRA SÁIZ & RODRÍGUEZ GÓMEZ, 2010), desde la que concebimos la competencia como un atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o actuación académica, ejecutando adecuada y correctamente las actividades y actuaciones laborales o académicas exigidas.

De forma específica en este trabajo se presentan las competencias de Aprendizaje Autónomo (AA) y Trabajo en Equipo (TE). La importancia de estas dos competencias viene avalada por numerosos estudios e investigaciones. En el contexto de la Educación Primaria o Secundaria son clásicas las aportaciones de Slavin (1985) o Johnson, Johnson & Holubec (1999), y en el caso de la educación superior podemos citar revisiones actualizadas de carácter general como la aportada por López Nogueira (2005), o más específicas como las ofrecidas por Gupta (2004) o Andreu Barrachina, Sanz Torrent & Serrat Sellabona (2009). Por último destacar las aportaciones de Falchikov (2001) o las de Boud, Cohen & Sampson (1999; 2001), quienes no sólo avalan la eficacia y utilidad del trabajo en

<sup>1</sup> Proyecto de excelencia Re–Evalúa – Reingeniería de la e–Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios. Financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía (Ref. P08–SEJ–03502) (<http://avanza.uca.es/reevalua>).

equipo sino que presentan toda una serie de sugerencias concretas para la utilización del aprendizaje en grupo, de tal forma que suponga un enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos universitarios.

Sobre la importancia del aprendizaje autónomo, aprender a aprender o aprendizaje a lo largo de la vida, son de destacar en este momento, desde una perspectiva global, las aportaciones realizadas por parte de Rué Domingo (2009). Sobre la consideración de los procesos de autorregulación destacamos el trabajo de Nicol & MacFarlane (2006) y Nicol (2010), y desde el campo de la evaluación son remarcables las aportaciones Boud & Falchikov (2007).

De acuerdo con la propuesta de Baartman & Braun (2011) en torno a la necesidad de delimitar lo que se entiende por competencia, en el cuadro I se presentan las definiciones y actuaciones relacionadas de las dos competencias objeto de estudio de este trabajo y que han sido elaboradas por parte del profesorado participante en el Proyecto Re-Evalúa.

<b>Cuadro I: Definición de competencias y actuaciones relacionadas</b>		
<i>Competencias</i>	<i>Definición</i>	<i>Actuaciones</i>
<b>Aprendizaje autónomo</b>	Conocer y autovalorar las propias necesidades formativas, determinar objetivos de aprendizaje y planificar, gestionar y ejecutar las estrategias educativas que faciliten su logro.	a) Identificar las propias necesidades formativas.
		b) Determinar objetivos de aprendizaje y planificar la formación para su desarrollo.
		c) Gestionar y ejecutar estrategias educativas para la formación autónoma.
		d) Adaptar su formación al analizar sus experiencias en el aprendizaje autónomo.
<b>Trabajo en equipo</b>	Integrarse, colaborar y cooperar de forma activa y eficaz con otros en la consecución de objetivos comunes	a) Participar y colaborar activamente en el desarrollo del trabajo en equipo.
		b) Integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones.
		c) Alentar e impulsar el trabajo y el bienestar del equipo.

## **Autoevaluación de competencias**

Metodológicamente en este estudio se ha optado por la técnica del autoinforme, por cuanto el mismo nos permite recabar la percepción que el propio estudiante tiene de su nivel competencial, es decir, la competencia percibida, ya que es el propio estudiante quien evalúa o valora su propia competencia. Baartman & Ruijs (2011) se sustentan en las aportaciones de Boud & Falchikov (1989) para mantener que la competencia percibida por los estudiantes se relaciona con la metacognición, en la medida en que los estudiantes deberían tener un sentido realista de sus fortalezas y debilidades para poder orientar y dirigir su propio aprendizaje. Destacan así mismo que en este campo se utilizan toda una serie de conceptos que guardan una gran similitud entre ellos tales como expectativas, autoconcepto, autoestima o autoeficacia, conceptos todos que son utilizados de forma intercambiable.

La importancia de esta forma de evaluar el nivel competencial es puesta de manifiesto por parte de Baartman & Ruijs (2011), quienes analizan la relación entre las valoraciones que los estudiantes hacen de su grado de competencia con las valoraciones realizadas por parte del profesorado, afirmando que los estudiantes realizan esta valoración eficazmente. Otro ejemplo es el planteado por parte de Sundström (2006: 6), quien se hace eco de cómo los sistemas de formación de conductores en países como Suecia, Noruega o Finlandia han empezado a incorporar la competencia percibida como un elemento más para llevar a cabo la evaluación, además de la valoración por parte de jueces externos del conocimiento y las habilidades en la ejecución.

## Objetivos e interrogantes

Uno de los objetivos del Proyecto Re-Evalúa consistía en determinar el nivel de desarrollo competencial de los estudiantes universitarios. Específicamente para este estudio que presentamos se pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué grado de desarrollo perciben los estudiantes universitarios de su nivel de competencia como aprendices autónomos?
- ¿Qué grado de desarrollo perciben los estudiantes universitarios de su nivel de competencia para el trabajo en equipo?
- ¿Qué conclusiones podemos extraer para la práctica a partir de la competencia percibida por los estudiantes?

A lo largo de los siguientes epígrafes presentaremos la metodología que se ha seguido para realizar este estudio, así como los principales resultados y conclusiones que se derivan del mismo.

## Método

Como se ha señalado anteriormente, los datos y resultados que aquí se presentan forman parte de una investigación global por lo que la metodología seguida debe considerarse desde el marco de referencia del citado proyecto. Concretamente se diseñó desde la concepción de un estudio cuasi-experimental con grupo control, considerando como variable dependiente el desarrollo competencial de los profesores y estudiantes universitarios, y como variable independiente la puesta en práctica por parte de profesores y estudiantes de los principios de la evaluación orientada al aprendizaje.

Tanto para el pretest como para el postest se recogió información sobre el grado de desarrollo competencial de los profesores y los estudiantes. En el caso del profesorado se realizó a través de la cumplimentación del autoinforme ActEval – *Autoinforme sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario* (QUESADA SERRA, RODRÍGUEZ GÓMEZ & IBARRA SÁIZ, 2013), así como a través de entrevistas individuales a cada uno de los profesores participantes. La información de los estudiantes se recogió a través de la cumplimentación del autoinforme COMPES–*Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios*. Concretamente los datos y resultados que se presentan a continuación se refieren a las percepciones manifestadas por parte de los estudiantes en la primera fase de la investigación (fase pretest).

## Participantes

El criterio utilizado para la selección de la muestra vino determinado por la participación del profesorado en el Proyecto Re-Evalúa, de tal forma que la muestra de estudiantes se estableció con los estudiantes que cursaban las asignaturas impartidas por el profesorado participante, constituyendo de esta forma el grupo experimental. El grupo control estuvo formado por los estudiantes de similares características en cuanto a título y curso. Para el fin del estudio que se presenta en este momento no se ha considerado esta diferenciación, máxime cuando se trata de la muestra de sujetos correspondiente al pretest inicial. Concretamente la muestra de sujetos que respondió al autoinforme al comienzo del curso 2010/2011 (ver Tabla I) se constituyó con un total de 2.556 estudiantes universitarios de diez universidades públicas españolas. Del total de la muestra, 853 estudiantes eran hombres (33,4%) y 1.703 mujeres (66,6%). El 90,6% de los sujetos tenían una edad comprendida entre los 17 y los 25 años, con una edad media global de 21,72 años (21,13 en el caso de los estudiantes de Grado y 23,14 los estudiantes de licenciatura/diplomatura).

Atendiendo a la rama de conocimiento de los títulos que estudiaban en ese momento, podemos observar en la Tabla II que la mayoría (68,9%) cursaban estudios en el campo de las Ciencias Sociales y Jurídicas (Ciencias Económicas y Empresariales, Derecho, Pedagogía, Psicología, etc.) y una minoría estudiaban grados del área de Ciencias (1,4%). El 70,5% eran estudiantes de los nuevos títulos de Grado y el 29,5% estudiaban licenciatura o diplomatura (ver Tabla III).

Tabla I: Distribución de la muestra por universidades			
Universidad	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Universidad Complutense	243	9,5	9,5
Universidad de Cádiz	414	16,2	25,7
Universidad de Granada	795	31,1	56,8
Universidad de La Rioja	91	3,6	60,4
Universidad de Salamanca	219	8,6	68,9
Universidad de Sevilla	206	8,1	77,0
Universidad de Zaragoza	81	3,2	80,2
Universidad del País Vasco	69	2,7	82,9
Universitat de Valencia	249	9,7	92,6
Universitat Rovira i Virgili	189	7,4	100,0
Total	2.556	100,0	

Tabla II: Ramas de conocimiento			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Arte y Humanidades	345	13,5	13,5
Ciencias Sociales y Jurídicas	1.760	68,9	82,4
Ciencias	37	1,4	83,8
Arquitectura e Ingeniería	167	6,5	90,3
Ciencias de la Salud	247	9,7	100,0
Total	2.556	100,0	

Tabla III: Distribución por tipo de títulos			
	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Grado	1.802	70,5	20,5
Licenciaturas/Diplomaturas	754	29,5	100,0
Total	2.556	100,0	

## Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos (*COMPES–Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios*) se diseñó específicamente para el proyecto Re–Evaluá, ya que uno de los objetivos del mismo era el de “*diseñar y validar un instrumento para recoger la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de sus competencias básicas*”, es decir, conocer la competencia percibida por los estudiantes. A tal fin se llevó a cabo un proceso de validación mediante jueces (GÓMEZ RUIZ, RODRÍGUEZ GÓMEZ & IBARRA SÁIZ, en revisión) y en este momento se está procediendo a su validación empírica.

El autoinforme COMPES se estructuró en diez competencias básicas que, desde la perspectiva de los investigadores, podían ser desarrolladas por los estudiantes a través de su participación activa en los procesos de evaluación. Concretamente se seleccionaron las siguientes: análisis de información, aplicación de conocimientos, aprendizaje autónomo, argumentación, comunicación, creatividad, evaluación, resolución de problemas, sentido ético y trabajo en equipo.

Para cada una de estas competencias se consensuó una definición de las mismas y se describieron un conjunto de actuaciones asociadas a través de las cuales se podría inferir el grado de desarrollo de la competencia. Cada una de las actuaciones se redefinió para ser presentada mediante la técnica del autoinforme, de tal forma que los estudiantes pudieran expresar la frecuencia con la que ellos actuaban de acuerdo a lo que se especificaba en cada ítem. El autoinforme COMPES que se utilizó en este estudio estaba estructurado en treinta y siete afirmaciones referidas a las diez competencias seleccionadas, afirmaciones ante las que el estudiante expresaban su competencia percibida en una escala desde 1 (nunca) a 6 (siempre).

## Recogida y análisis de datos

Los datos del estudio se recogieron durante el primer cuatrimestre del curso académico 2010/2011, coordinando la actividad de recogida de información cada uno de los coordinadores del proyecto Re-Evalúa en las diferentes universidades participantes. Posteriormente, una vez cumplimentados los autoinformes, se procedió a su codificación construyendo una matriz de datos que fueron analizados con la ayuda del programa SPSS en su versión 17, centrandó la atención en este momento sólo en los aspectos descriptivos.

## Resultados

Con respecto a la primera competencia analizada, *trabajo en equipo*, podemos observar en el Gráfico I cómo los perfiles de respuesta de los estudiantes de Grado y de otras titulaciones (licenciaturas y diplomaturas) son semejantes, no destacándose diferencias entre ambos colectivos. Además, en las tres actuaciones que constituyen esta competencia los niveles de competencia percibida son altos, con puntuaciones medias por encima de 4,7.

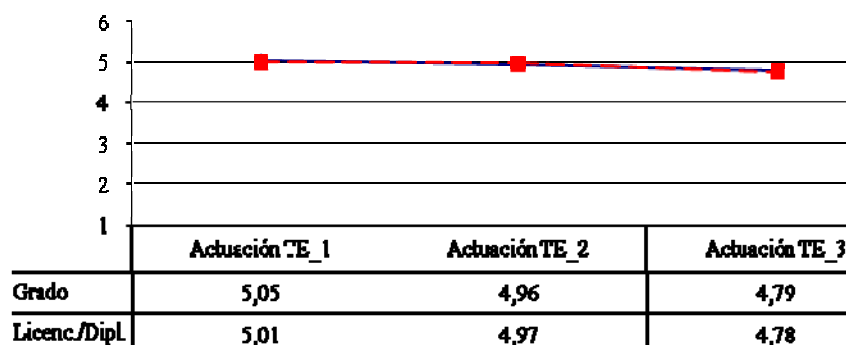


GRÁFICO I: Puntuaciones medias en actuaciones asociadas a la competencia "Trabajo en equipo"

En relación a la competencia *aprendizaje autónomo* podemos comprobar (Gráfico II) que los estudiantes de Grado y de otras titulaciones mantienen un perfil de respuesta común, aunque es de destacar que, a diferencia de la competencia TE, las puntuaciones media en competencia percibida en AA oscilan entre el 3,93 de la actuación 3 y el 4,46 de la actuación 4, por lo que resultan en todos los casos inferiores al TE.

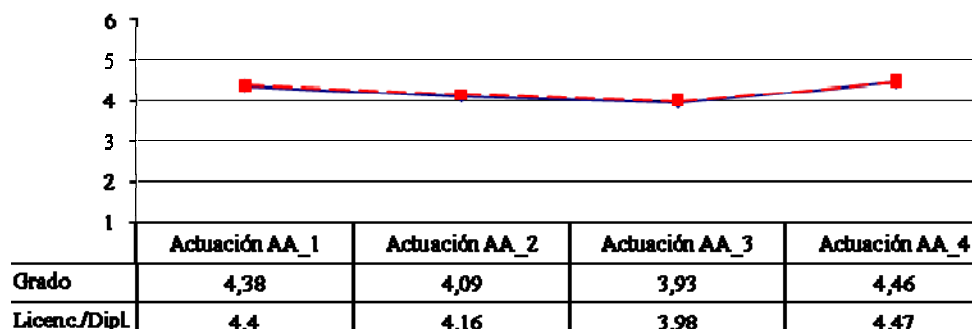


GRÁFICO II: Puntuaciones medias en actuaciones asociadas a la competencia "Aprendizaje autónomo"

De forma más detallada, a continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las actuaciones relacionadas con las dos competencias objeto de análisis. Con respecto al *trabajo en equipo* (TE) comprobamos en el Gráfico III que los estudiantes se sitúan mayoritariamente con un nivel alto (puntuaciones 5 y 6), de tal forma que un 72,2% considera que cuando trabaja en equipo, participa y colabora activamente muchas veces o siempre; un 19,9% considera que actúa de esta forma bastantes veces, y en torno al 7% considera que sólo en algunas o en pocas ocasiones actúa de esa forma, siendo muy residual el número de los sujetos que consideran que nunca participan y colaboran activamente en el trabajo en equipo.

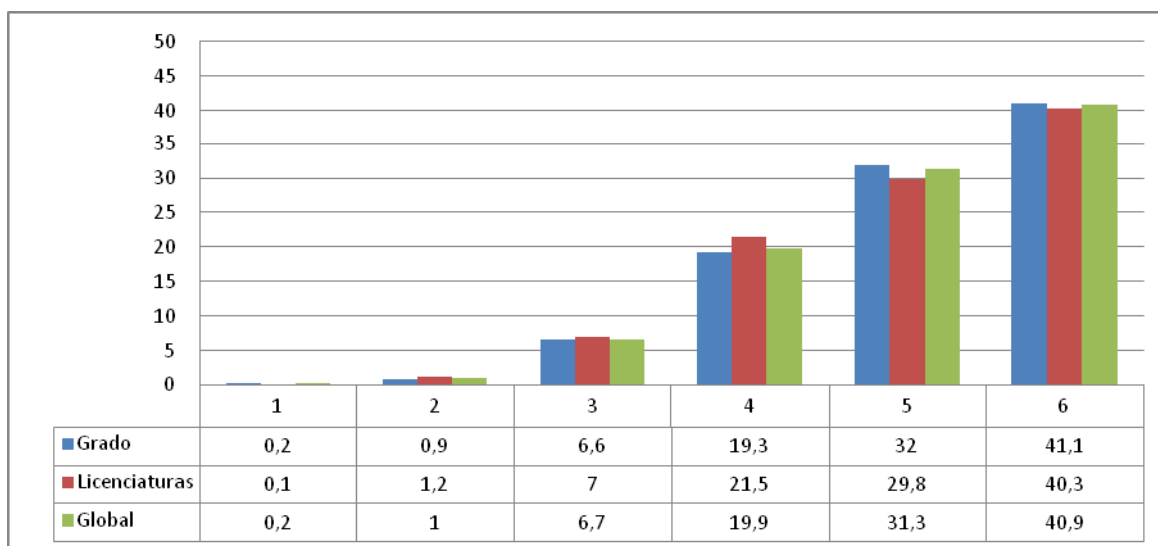


GRÁFICO III: Distribución de respuestas en la actuación "Participación y colaboración activa en el trabajo en equipo"

En el Gráfico IV se presentan los resultados de la actuación *integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones*, distribuyéndose de forma similar a la anterior, aunque en este caso el porcentaje de estudiantes que considera que actúa de esta forma sólo en algunas o pocas ocasiones es algo mayor (8,4%).

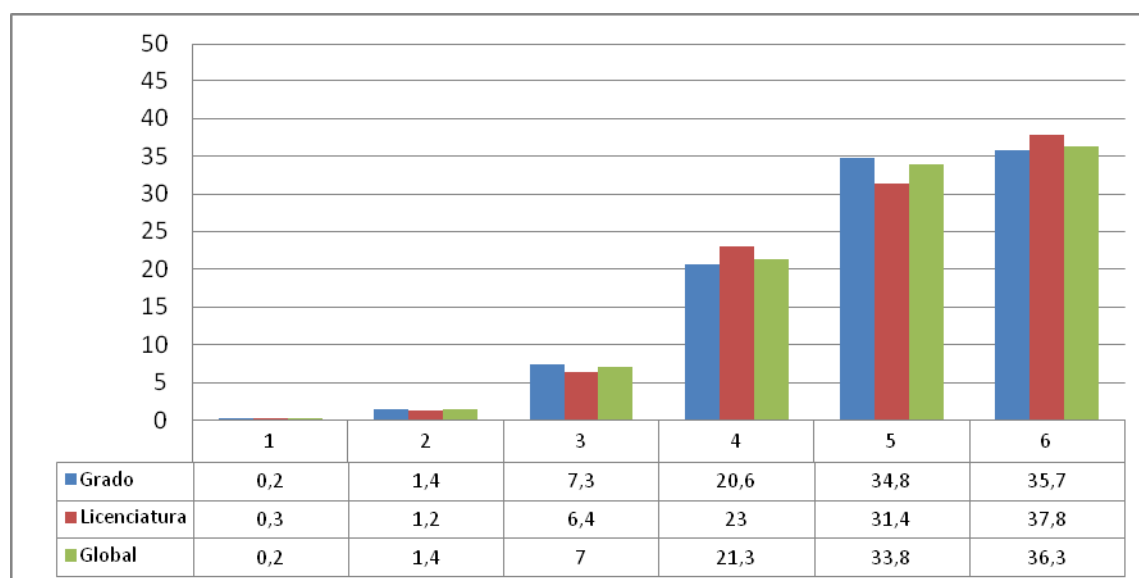


GRÁFICO IV: *Distribución de respuestas en la actuación "Integrar y consensuar las aportaciones del equipo, respetando todas las opiniones"*

Finalmente (Gráfico V), en la última actuación relacionada con TE, un 63,8% de los estudiantes considera que muchas veces o siempre al trabajar en equipo alientan e impulsan el trabajo y el bienestar del grupo. En esta actuación un 13,1% los estudiantes considera que algunas o pocas veces actúan de esta manera.

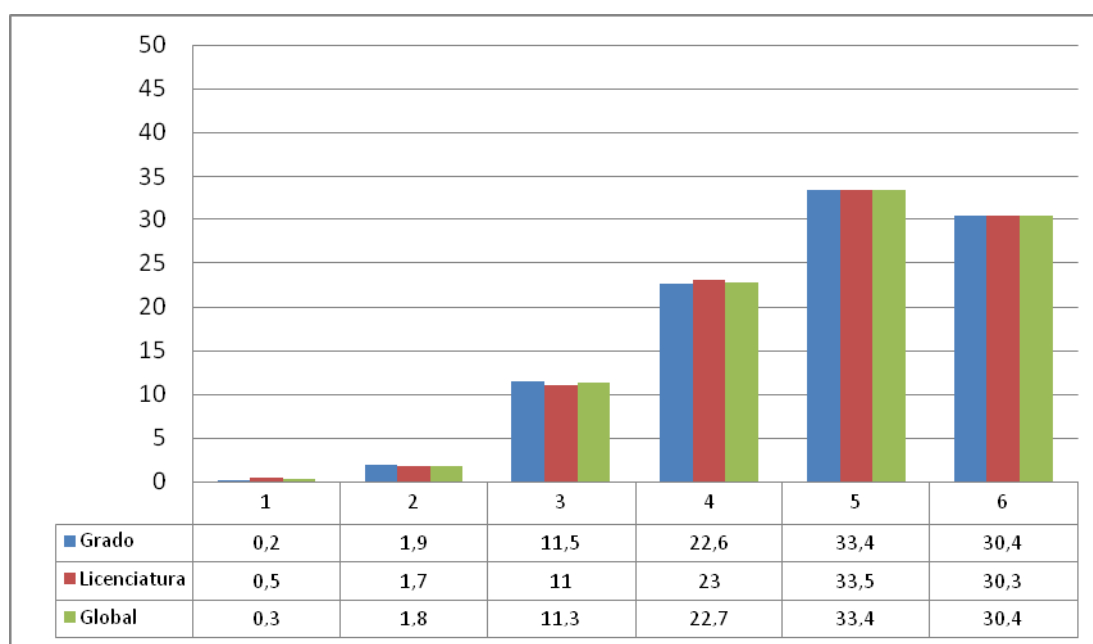


GRÁFICO V: *Distribución de respuestas en la actuación "alentar e impulsar el trabajo y el bienestar del equipo"*

Por lo tanto podemos concluir que, de forma mayoritaria, los estudiantes se perciben como altamente competentes en el trabajo en equipo. No obstante, se advierte que a medida que aumenta el nivel de exigencia requerido por el TE, el porcentaje de estudiantes que se sitúa en un nivel medio-bajo (igual o inferior a 4) aumenta. Es decir, cuanto más compleja es la actuación, menos sujetos se consideran altamente competentes. Así, cuando se trata de *participar y colaborar* hay un 27,8% de estudiantes que se sitúan en un nivel medio-bajo; este porcentaje de sujetos en el nivel medio-bajo sube al 29,9% cuando la actuación requiere la *integración y el consenso* y se sitúa en un 36,1% cuando la tarea requiere además un cierto liderazgo al tener que *alentar e impulsar el trabajo*.



Al inicio de la presentación de los resultados se destacó que, de forma global, los estudiantes manifestaban un menor nivel competencial en *aprendizaje autónomo* (AA), aspecto que podemos constatar en los resultados por actuaciones que se presentan en los Gráficos VI a IX. En primer lugar, sólo un 13,7% de los estudiantes manifiesta que siempre identifican sus propias necesidades formativas, mientras que de forma mayoritaria (68%) manifiestan realizarlo bastante o muchas veces, siendo un 18,4% los que consideran que sólo algunas o pocas veces identifican sus propias necesidades formativas (Gráfico VI).

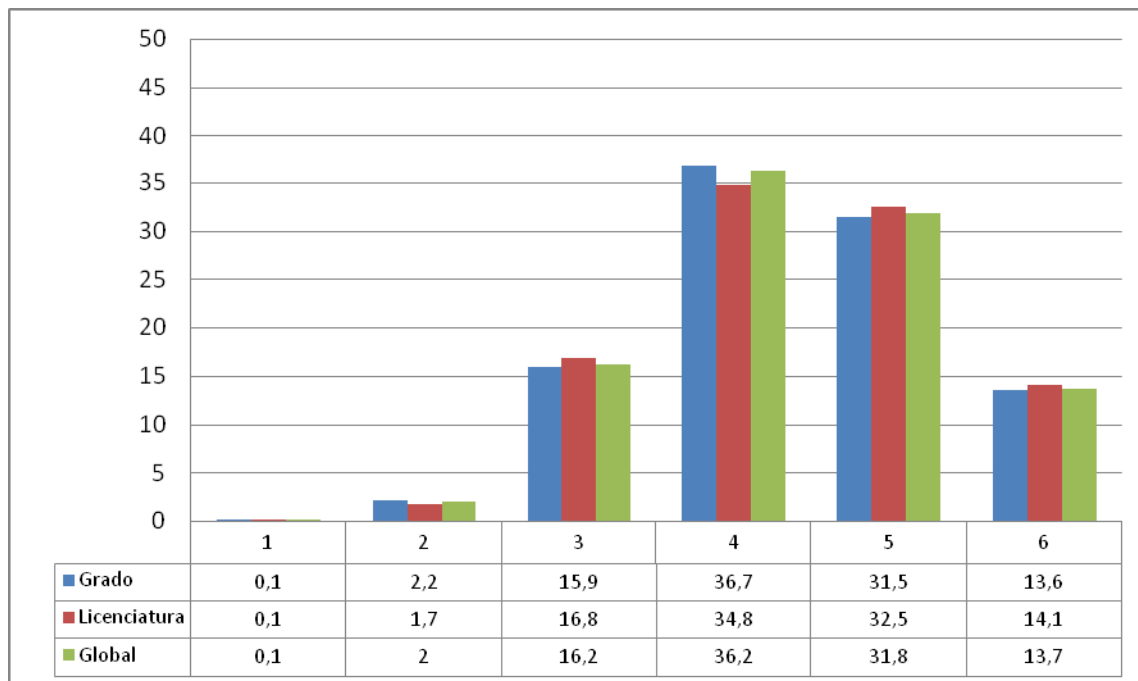


GRÁFICO VI: *Distribución de respuestas en la actuación "identificar las propias necesidades formativas"*

En el caso de la determinación de objetivos y planificación formativa (Gráfico VII) el porcentaje de estudiantes que manifiesta una alta competencia percibida tan sólo es del 11,6%. Mayoritariamente, el 68% señala que bastante o muchas veces actúan de esta forma y el 18,2% destaca que sólo algunas o pocas veces determinan sus objetivos de aprendizaje y planifican su formación.

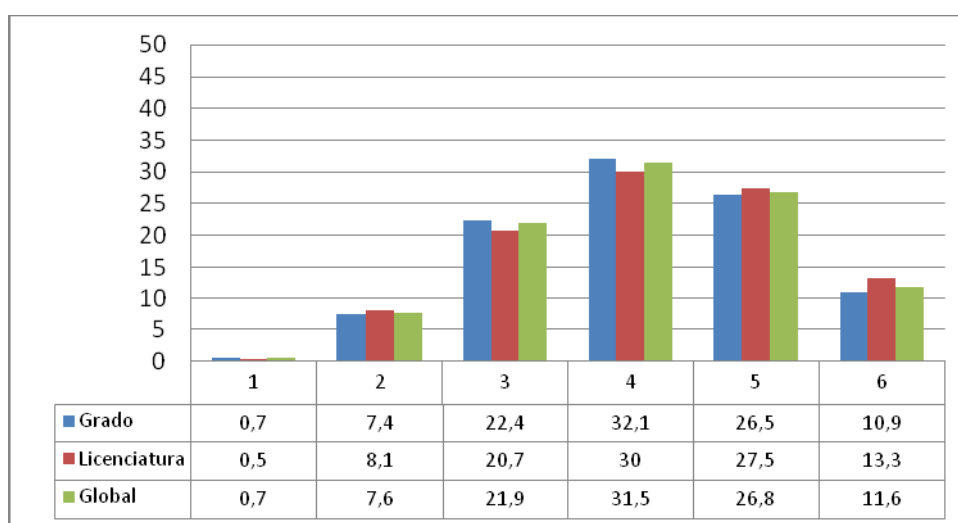


GRÁFICO VII: *Distribución de respuestas en la actuación "determinar objetivos de aprendizaje y planificar la formación para su desarrollo"*

De las cuatro actuaciones asociadas a la competencia de aprendizaje autónomo, la gestión y ejecución de estrategias educativas para la formación autónoma es en la que los estudiantes se consideran con un menor nivel de competencia percibida (Gráfico VIII). De hecho, tan sólo se sitúa en el nivel superior un 9,6% de los estudiantes encuestados. También destaca el elevado porcentaje (34,8%) que manifiesta que algunas o pocas veces realizan esta actuación.

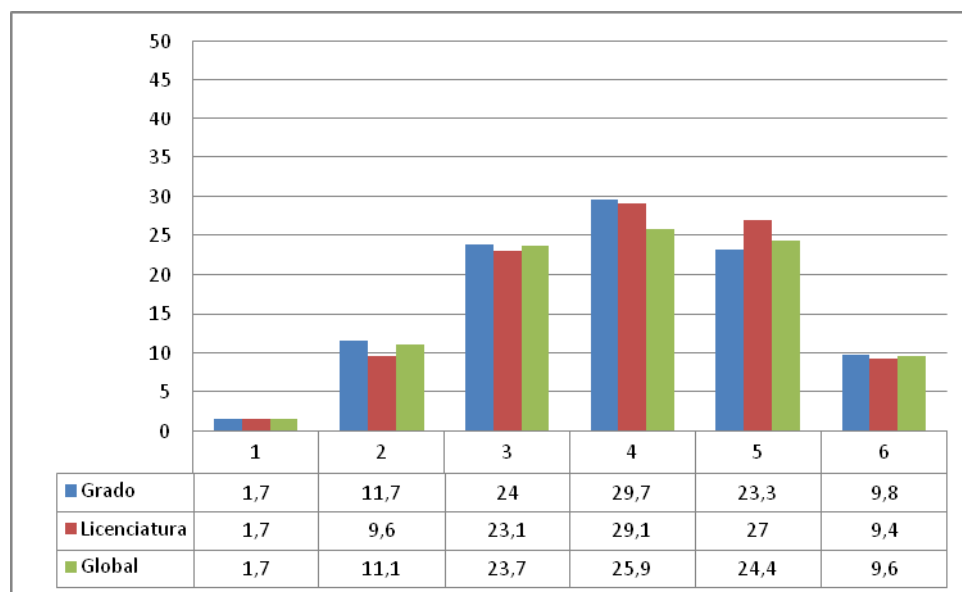


GRÁFICO VIII: *Distribución de respuestas en la actuación "gestionar y ejecutar estrategias educativas para la formación autónoma"*

Por último, con respecto a la adaptación que los estudiantes hacen de su formación sobre la base de experiencias anteriores (Gráfico IX), el porcentaje de estudiantes que se considera con un alto nivel competencial se sitúa en el 16,8%, el 17,7% con un bajo nivel y la mayoría (65,2%) manifiesta situarse en un nivel medio-alto.

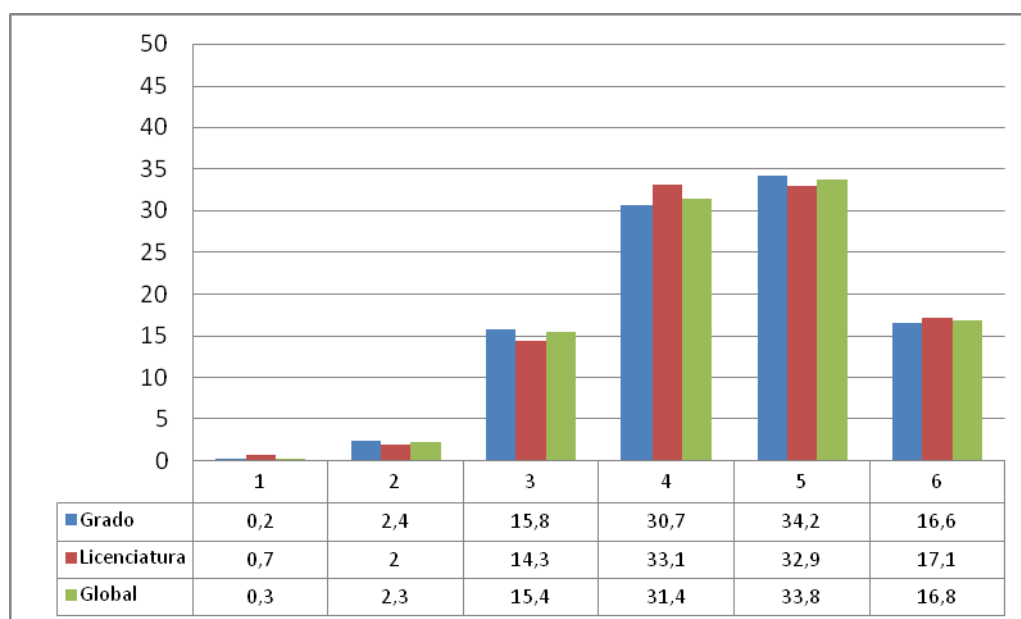


GRÁFICO IX: *Distribución de respuestas en la actuación "adaptar su formación al analizar sus experiencias en el aprendizaje anterior"*

## Conclusiones y prospectiva

La implantación de los nuevos títulos de Grado debería promover el desarrollo y evaluación de competencias dirigidas a un aprendizaje permanente y estratégico conectadas con el contexto profesional y la cambiante realidad sociocultural y económica. Si se pretende con la implantación de los nuevos Grados transformar la enseñanza universitaria, orientándola hacia un aprendizaje efectivo a lo largo de la vida, se deben afrontar cambios en las estructuras organizativas, en los papeles y funciones de los actores o agentes implicados en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en las metodologías desarrolladas, en los procesos de seguimiento, orientación y evaluación de los aprendizajes, etc.

A lo largo de este trabajo hemos presentado una primera aproximación a dos de las dificultades que este cambio de atención hacia la formación basada en competencias supone, como son la propia conceptualización de las competencias y su evaluación. Desde la conceptualización hemos visto cómo la normativa reguladora de los Grados deja en manos de las propias universidades que sean éstas las que, a través de sus guías y orientaciones, vayan definiendo cuáles son las competencias que se desean desarrollar con la implantación de los diferentes Grados. Aunque una primera interpretación de este hecho podría llevarnos a valorar como positivo que el Estado deje bajo la responsabilidad de la autonomía universitaria la concreción de este concepto, la realidad es que este hecho está provocando ciertos conflictos e interpretaciones deficientes. El análisis presentado por Ibarra, Rodríguez & Gómez (2010) para el caso de los másteres, ya planteaba la necesidad de establecer una clara definición de las competencias y especificar éstas en *las planificaciones y en qué medida son coherentes las metodologías y estrategias de enseñanza con los procedimientos de evaluación de las competencias*. A través de este trabajo se ha presentado una propuesta de conceptualización de competencia, concretándola en la definición de dos competencias transversales como el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo, que podrán ser adaptadas y redefinidas para cada contexto concreto. Pero lo esencial es que el profesorado revise y actualice las guías docentes de los Grados ya que, en muchos casos, las definiciones que aparecen como competencias no son tales. Sirva como un ejemplo la denominación *Fundamentos de Microeconomía I* que aparece en un título de Grado de Administración y Dirección de Empresas como una de las competencias a desarrollar.

Un segundo aspecto abordado en este trabajo ha sido el de la metodología a seguir en el proceso de evaluación de competencias, presentándose como una de las posibles técnicas el autoinforme. Esta técnica permite que el estudiante pueda reflexionar y analizar sus fortalezas y áreas de mejora, favoreciendo así los procesos metacognitivos, y permite al profesorado disponer de información sobre el nivel competencial percibido por sus estudiantes.

Sobre el trabajo en equipo hemos podido comprobar cómo es una competencia en la que los estudiantes se perciben más capacitados. No obstante, a medida que aumenta la exigencia competencial el nivel de la autopercepción disminuye. En consecuencia, el principal reto radica no en insistir en la colaboración o la participación en el trabajo en equipo, sino en impulsar la capacidad para que los estudiantes tomen la iniciativa y lideren el trabajo en equipo, algo que se reclama desde el contexto profesional.

En relación al aprendizaje autónomo, los resultados aportados en este estudio nos presentan un considerable porcentaje de estudiantes que se autoperceben con un nivel medio–bajo en el grado de desarrollo de esta competencia, por lo que será un reto para el profesorado de los Grados ir facilitando estrategias que favorezcan y potencien este tipo de aprendizaje estratégico.

Uno de los grandes objetivos de los nuevos Grados es el de potenciar el aprendizaje autónomo como un medio para el aprendizaje a lo largo de la vida, tan necesario en una sociedad que cambia y progresa a un ritmo vertiginoso. Lógicamente este aprendizaje autónomo exige de los estudiantes que sean capaces de reflexionar sobre sus fortalezas y sus debilidades, que sean capaces de autoevaluarse de forma crítica, por lo que se necesitan espacios en los que aprendan a evaluar, no sólo su propia actividad sino también la de los demás. Y para ello también es necesario que el propio profesorado aprenda a evaluar utilizando estrategias evaluativas de carácter participativo (FALCHIKOV, 2005; RODRÍGUEZ GÓMEZ & IBARRA SÁIZ, 2011) como la coevaluación, la evaluación entre iguales o la autoevaluación de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

- ANDREU BARRACHINA, L., SANZ TORRENT, M. & SERRAT SELLABONA, E. (2009). “Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 111–126.
- BAARTMAN, L. & RUIJS, L. (2011). “Comparing students’ perceived and actual competence in higher vocational education”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 385–398.
- BAARTMAN, L. & BRAUN, E. (2011). “Editorial”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 377–380.
- BOUD, D., COHEN, R. & SAMPSON, J. (1999). “Peer Learning and Assessment”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413–426.
- BOUD, D., COHEN, R. & SAMPSON, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education. Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (1989). “Quantitative studies of student self–assessment in higher education: A critical analysis of findings”. *Higher Education*, 18, 139–153.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (eds.) (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Londres: Routledge.
- FALCHIKOV, N. (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. London: Routledge Falmer.
- FALCHIKOV, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Londres: Routledge.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. & HOLUBEC, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- GIJBELS, D. (2011). “Assessment of vocational competence in higher education: reflections and prospects”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (4), 381–383.
- GÓMEZ RUIZ, M.A., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & IBARRA SÁIZ, M.S. (en revisión). *COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios*.
- GUPTA, M.L. (2004). “Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 63–73.
- IBARRA SÁIZ, M.S. & RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (2010). “Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad”. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 443–461.
- IBARRA SÁIZ, M.S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & GÓMEZ RUIZ, M.A. (2010). “La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario”. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16 (1). Consultado el 15 de septiembre en [http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm).
- LÓPEZ NOGUEIRA, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- NICOL, D. & MACFARLANE–DICK, D. (2006). “Formative assessment and self–regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice”. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- NICOL, D. (2010). “From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501–517.
- QUESADA SERRA, V., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & IBARRA SÁIZ, M.S. (2013). “ActEval: un instrumento para la el análisis y la reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario”. *Revista de Educación*, 362. Disponible en: [http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362\\_153.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/362_153.pdf).
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. & IBARRA SÁIZ, M.S. (eds.) (2011). *e–Evaluación orientada al e–Aprendizaje estratégico en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- RUÉ DOMINGO, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la universidad*. Madrid: Narcea.
- SLAVIN, R. (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Nueva York: Plenum Press.

SUNDSTRÖM, A. (2006). *Beliefs about perceived competence: A literature review (EM 55)*. Sweden: University of Umea. Consultado el 14 de septiembre de 2011 en [http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536\\_em-nr-55.pdf](http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536_em-nr-55.pdf).

VAN DINTHER, M., DOCHY, F. & SEGERS, M. (2011) "Factors affecting students' self-efficacy in higher education". *Educational Research Review*, 6, 95–108.