

PEQUEÑAS DOSIS DE REALIDAD

EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN SOCIOLOGÍA

Fátima PERELLÓ TOMÁS

Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología y Antropología Social
Universidad de Valencia

Resumen

Esta comunicación esboza una serie de reflexiones críticas a partir de la experiencia desarrollada en el Proyecto de Innovación Educativa “Estructura Social e Imaginación Sociológica” de la Titulación de Sociología (Universidad de Valencia). La experiencia, iniciada en el curso 2003/04 en el marco de la Convergencia Europea, implicó un fuerte proceso de coordinación entre los/las docentes implicados/as en el Proyecto en relación a elaboración de Guías Docentes, temporalización semanal de cada asignatura y adaptación a los créditos ECTS. Esta coordinación supuso un gran esfuerzo e implicó muchas horas de dedicación, especialmente a la hora de definir las competencias en las que iban a sustentarse el proceso de enseñanza – aprendizaje y los métodos de evaluación.

¿Para qué tanta dedicación y para qué tanto esfuerzo? Esta es la pregunta que intentamos responder, de manera provisional, en estas páginas. Lo haremos focalizando la atención en la metodología de evaluación del aprendizaje basado en competencias seguido en la asignatura “Estructura Social y Estructura Social de España”. Ello nos permitirá hacer un balance realista de las posibilidades y límites de esta metodología, así como enmarcar estas consideraciones en las transformaciones sociales de gran alcance a las que estamos asistiendo y de las que formamos parte.

Palabras Clave

Convergencia, evaluación, aprendizaje, competencias, equipos docentes, reflexividad crítica

1. Introducción

A finales del curso 2002/03, la Universidad de Valencia, a través del Vicerectorado de Estudios y Organización Académica, aprobó un conjunto de ayudas para el Desarrollo de Experiencias de Innovación Educativa que se pusieron en marcha en el siguiente curso 2003/04. Uno de los proyectos piloto de innovación educativa (PIE) que se aprobó fue el de “Estructura Social e Imaginación Sociológica” vinculado a la Licenciatura de Sociología. Éste fue impulsado por un grupo de profesores/as del Departamento de Sociología y Antropología Social de dicha Universidad. Por distintos motivos, el Proyecto no contó con el respaldo de los diferentes Departamentos implicados en la docencia de la Titulación, lo que obligó a presentar una propuesta transversal (y no de curso completo, como sucedió en otras titulaciones), en la que se incluyeron algunas de las asignaturas troncales y obligatorias del Primer Ciclo de la Licenciatura asignadas al Departamento de Sociología: “Sociología” (1er. curso), “Estructura Social y Estructura Social de España I” (2º curso) y “Estructura Social del País Valenciano” (3er. curso). Tres asignaturas y cuatro profesores/as implicados en este Proyecto. No parece gran cosa. ¿Qué es lo que nos animó a embarcarnos en esta aventura? Creo que hubo varios motivos, aunque probablemente no eran compartidos por todos los componentes del grupo con la misma intensidad.

Primero. El debate en el que estábamos inmersos acerca de lo que estaba sucediendo en torno a las Declaraciones de Bolonia (1999), Salamanca y Praga (2001) y Barcelona (2002), en relación a lo que suponían de cara a favorecer la armonización europea, la implantación de los créditos ECTS y la generalización de nuevas metodologías docentes centradas en el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes, era muy intenso. Este debate hizo aflorar el interés y sacar a la

luz aspectos invisibilizados de la práctica docente que algunos/as de nosotros/as llevábamos a cabo en las aulas y que tenían una cierta vinculación con lo que en la década de los ochenta del siglo pasado se conoció como “renovación pedagógica” [1], así como también con algunos proyectos de “investigación – acción” que habíamos desarrollado años atrás en el campo de la educación universitaria [2].

Segundo. El hecho de estar trabajando, en el ámbito de la investigación social, desde perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas muy próximas al llamado paradigma de la reflexividad crítica, nos situó –a la mayor parte del grupo- frente a la cuestión de «el para qué o para quién» de este cambio educativo. Como es conocido, los análisis sociológicos que se enmarcan en los principios de la reflexividad crítica focalizan la atención, también en todo lo relativo al campo educativo, en las relaciones de dominación que atraviesan la estructura social [3], así como en la peculiar articulación entre poder y conocimiento que la modernidad ha generalizado [4] [5]. En el contexto de la modernización reflexiva [6] y de los procesos de flexibilización que parecen extenderse a todos los ámbitos de la vida social [7] [8], la pregunta relativa a los fines de la reforma organizativa de las universidades españolas tenía para nosotros una importancia crucial.

Desde el curso 2003/04 hasta la actualidad, y aún a pesar de la suspensión de las ayudas económicas en los últimos años por parte del Vicerectorado de Convergencia Europea a los proyectos de innovación que no abarcaban un curso completo de una titulación, este PIE se ha consolidado. Aunque algunos de los primeros docentes que lo impulsaron ya no están en el equipo, se han incorporado nuevos miembros. En el actual curso 2008/09, participan en el proyecto siete docentes y se han incorporado dos nuevas asignaturas (una de ellas correspondiente al 2º Ciclo), al tiempo que se ha iniciado la coordinación con un nuevo PIE de la titulación (el de “Técnicas de Investigación Social”). Esta ampliación ha convertido al PIE “Estructura Social e Imaginación Sociológica” en uno de los ejes transversales básicos de la titulación de Sociología de la Universidad de Valencia.

2. El Proyecto de Innovación “Estructura Social e Imaginación Sociológica”

2.1 Descripción general de la experiencia

Desde sus inicios, el planteamiento general del proyecto "Estructura Social e Imaginación Sociológica", contempló la adopción del crédito europeo (ECTS) como la oportunidad de visibilizar una reorientación de la concepción del aprendizaje universitario que ya se venía experimentando de forma aislada por algunos docentes y que situaba al estudiante en el centro del proceso de enseñanza - aprendizaje, especialmente en todo lo relativo al dominio de determinadas competencias y al estímulo de la capacidad de análisis reflexivo y crítico sobre la realidad social. Las áreas en las que, desde entonces, se ha centrado este Proyecto de Innovación Docente han sido: la adaptación de metodologías didácticas a los objetivos formativos, el desarrollo de tutorías y atención personalizada, la elaboración de nuevos materiales didácticos, la aplicación de nuevas tecnologías y el desarrollo de metodologías de evaluación que priorizaran las competencias sobre la adquisición superficial de contenidos.

La experiencia de las primeras actuaciones en el curso 2003/04 nos condujo a establecer una serie de acciones que facilitarían la reflexividad sobre la experiencia que se estaba desarrollando. Ello ha permitido llevar a cabo ajustes posteriores tanto en la definición de objetivos y competencias, como en la evaluación de los/las estudiantes y las metodologías didácticas. En síntesis, estas acciones han sido las siguientes (Ver Figura 1):

- Coordinación de las diferentes Guías docentes y del sistema de temporalización semanal por curso de cada asignatura, elaborado por el/la profesor/a responsable a partir de los acuerdos generales previamente establecidos.
- Coordinación de estas secuencias temporales por parte los/las docentes responsables, así como de los contenidos de cada asignatura estableciendo colaboraciones entre distintas asignaturas, especialmente a través de actividades transversales exteriores al aula.
- Coordinación respecto a la línea básica de las estrategias didácticas a utilizar en el aula, encaminada a potenciar el trabajo activo de los/las estudiantes a partir de las diferentes actividades prácticas desarrolladas.

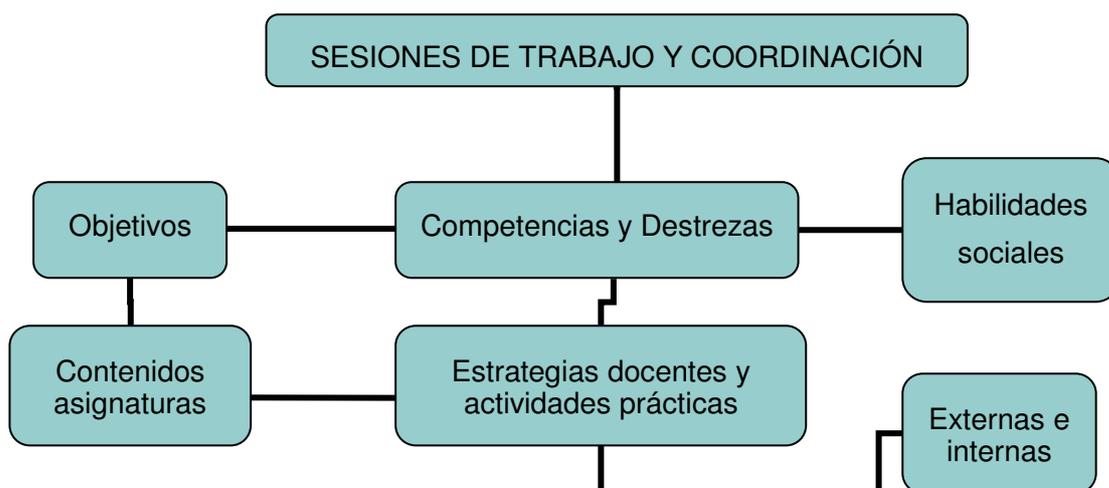


Fig. 1 Sesiones de coordinación del PIE desde el curso 2003/04 al curso 2007/08

2.2 Metodología de evaluación en la asignatura “Estructura Social y Estructura Social de España”

La definición de los objetivos, competencias y habilidades de la asignatura "Estructura Social y Estructura Social de España (I)", al igual que en el resto de las asignaturas, se ha enmarcado en los objetivos y competencias generales de la titulación en su conjunto. Además, se han elaborado atendiendo al grado de complejidad creciente de los distintos niveles educativos en los que cada asignatura del proyecto de innovación está situada. El volumen de trabajo, los contenidos, la planificación temporal, la metodología didáctica y la evaluación del aprendizaje de las asignaturas se han diseñado y aplicado teniendo en cuenta los objetivos y competencias previamente definidos (Ver Figura 2). En todos los casos, la evaluación del aprendizaje basado en competencias priorizó la adecuación con una metodología didáctica activa e incentivadora de preguntas, más que de respuestas, y estimuló la capacidad de indagación y participación activa del/de la estudiante en su propia experiencia formativa.

Tema	Clases teóricas	Clases prácticas		Sesión/ Horas	Data
		Ejercicios de comprensión y debate	Actividad práctica		
Objetivos		Texto breve, documental, etc.		1ª/2h.	
	Exposición de contenidos			2ª/2h.	
	Exposición de contenidos	Lectura básica del Tema		3ª/2h.	
			Lectura crítica	4ª/2h.	
			Seguimiento práctica	5ª/2h.	
			Corrección práctica	6ª/2h.	

Fig. 2 Cronograma Tipo. Estructura Social y Estructura Social de España. Curso 2003/04

Además, en el caso de esta asignatura, se implementó un sistema de evaluación en el que cada actividad, tarea o trabajo a realizar por los/las estudiantes, venía acompañado de una descripción de los objetivos y competencias específicas a alcanzar, de las habilidades principales que había que poner en práctica y de los criterios de evaluación que se seguirían para su corrección (Ver Figura 3). En líneas generales, los criterios para la calificación final del trabajo de cada estudiante en el curso al que nos estamos refiriendo fueron los siguientes:

- Trabajos y actividades individuales: adecuada presentación formal; coherencia y capacidad de síntesis en la exposición de los argumentos; profundidad analítica, pertinencia de los materiales y de los datos utilizados para su realización; aportaciones críticas y reflexivas planteadas.
- Trabajos y actividades grupales: aptitud para resolver de forma cooperativa los retos a los que ha de enfrentarse el grupo durante su realización; adecuada presentación tanto en el nivel oral como en el escrito; coherencia y capacidad de síntesis en la exposición de los argumentos; relevancia significativa de las fuentes documentales y empíricas empleadas para lograr los objetivos del trabajo; aportaciones críticas presentadas.
- Prueba final escrita: adecuación de las respuestas a las preguntas planteadas, apropiada presentación formal, coherencia y claridad en la exposición, profundidad analítica y originalidad en las reflexiones críticas y personales expuestas.

Comentario Lectura Análisis Crítico	SECUENCIA
Comentario Lectura Análisis Crítico	1. Descripción de la actividad
Comentario Lectura Análisis Crítico	2. Objetivos y competencias a alcanzar
Comentario Crítico Conferència	3. Cronograma
Exposición Póster Congreso	4. Seguimiento
Prueba final escrita con material consulta	5. Autoevaluación y entrega

Fig. 3 Pruebas evaluadas. Estructura Social y Estructura Social de España. Curso 2003/04

2.3 Resultados. Una valoración reflexiva

La experiencia de innovación que hemos estado desarrollando a lo largo de estos últimos años a partir de el Proyecto Piloto del curso 2003/04, ha supuesto un giro de muchos grados desde los antiguos programas por objetivos a las actuales guías docentes en las que el aprendizaje por competencias ocupa un lugar destacado. La definición de «competencia» como un saber hacer complejo, que integra conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes [9], no se agota en el ejercicio responsable y eficiente de una determinada profesión. Necesitamos integrar «el mundo de la vida» en la educación universitaria [10] Es cierto, como tantas veces se ha señalado, que trabajar desde esta perspectiva supone un reto que ha implicado una gran dedicación de tiempo y esfuerzo por parte de los/las docentes que han participado en este PIE de la Licenciatura de Sociología de la Universidad de Valencia. Y también es cierto que, en más de una ocasión, ha cundido el desaliento debido, especialmente, a los escasos resultados obtenidos o a la irónica incompreensión de otros/as colegas. En última instancia, si de algo nos está sirviendo el proceso

de convergencia europea, en el nivel de la práctica docente cotidiana, es para realizar sanos ejercicios de reflexividad crítica, algo que no siempre es fácil y que requiere buenas dosis de paciencia.

2.3.1 Aspectos positivos de la experiencia

- La coordinación conseguida por el equipo docente ha sido el mejor estímulo para continuar, curso tras curso, detectando puntos débiles y promover mejoras en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Superar la fase de los comentarios aislados, en los pasillos o a la hora de tomar un café, e institucionalizar una rutina de trabajo focalizada en la práctica docente ha supuesto un soplo de aire fresco que se ha visto reflejado en la continua revisión de la definición y evaluación de competencias profesionales a lo largo de los sucesivos cursos.
- La normalización de una metodología docente activa, tanto por parte del profesorado como por parte de los/las estudiantes, aún a pesar de todo lo que queda por hacer en este campo, ha sido visible desde el primer momento y ha repercutido en los buenos resultados académicos conseguidos por las personas matriculadas en la titulación: el número de estudiantes que superan con éxito las asignaturas integradas en este PIE ha ido en aumento, tanto en primera como en segunda convocatoria; el porcentaje de estudiantes «no presentados» ha disminuido paulatinamente en relación a los cursos anteriores; la proporción de calificaciones superiores al «notable» se ha incrementado. Junto a ello, el grado de satisfacción de los/las estudiantes en cuanto a la tarea docente del profesorado también está siguiendo una pauta ascendente.

2.3.2 Aspectos negativos de la experiencia. Revisiones posteriores

- Una de las principales dificultades con la que el equipo docente se encontró, sobre todo al principio, fue la derivada de la propia confusión respecto al término «competencia». No estábamos acostumbrados/as a definir y delimitar competencias, no podíamos diferenciarlas con un cierto nivel de seguridad de los objetivos de la asignatura, ni sabíamos cómo dar el salto desde las competencias a las habilidades y destrezas. Las orientaciones que la Universidad de Valencia puso en marcha para la elaboración de las primeras guías docentes tampoco resultaron de gran ayuda. Con el paso del tiempo, y el esfuerzo personal de algunos/as de nosotros/as que hemos asistido a distintos cursos ofertados por el Servicio de Formación Permanente, hoy sabemos que las competencias lo son de la titulación en que se enmarcan, no de cada una de las asignaturas, que hay diferentes tipologías para clasificarlas y que las habilidades suponen un paso necesario en su concreción. Seguimos aprendiendo en relación a ellas y respecto a cómo evaluarlas, pero lo estamos haciendo sin orientaciones claras y sin casi ningún tipo de reconocimiento por parte de la comunidad universitaria de la que formamos parte.
- La segunda gran dificultad con la que nos hemos encontrado, y que parece ser un lugar común cuando nos referimos a la innovación en el campo universitario, es el incremento del volumen de trabajo docente que esta experiencia ha supuesto para el equipo de profesores y profesoras implicados. Trabajar con el Aula Virtual, hacer un seguimiento detallado del trabajo de cada estudiante, preparar materiales didácticos y un largo etcétera, supone una dedicación de tiempo y energía que sobrepasa con mucho a cualquier profesor o profesora. El tiempo de trabajo pagado de un PDI a tiempo completo debe repartirse entre «la investigación», «la docencia» y «la gestión». Calculando una jornada laboral de 40 horas semanales, hicimos una estimación del tiempo dedicado a la actividad docente en la asignatura «Estructura Social y Estructura Social de España» (Ver Figura 4), desglosada por tareas, que nos llevó a la conclusión de que el 75% del tiempo total laboral disponible de la semana se había consumido en la docencia. Las actividades de gestión que lo permitían se habían trasladado a horas intempestivas de la madrugada o los fines de semana y las actividades vinculadas a la investigación a las vacaciones. Esta situación, a largo plazo, es insostenible. No se trata sólo de hacer disminuir la *ratio* estudiantes/grupo docente, ni de favorecer la existencia de equipos docentes que generen materiales compartidos. Además de todo ello, parece que necesitamos igualmente un nuevo modo de

gestionar y contabilizar la dedicación laboral del profesorado universitario, de modo que el trabajo docente ocupe el lugar que le corresponde en el conjunto.

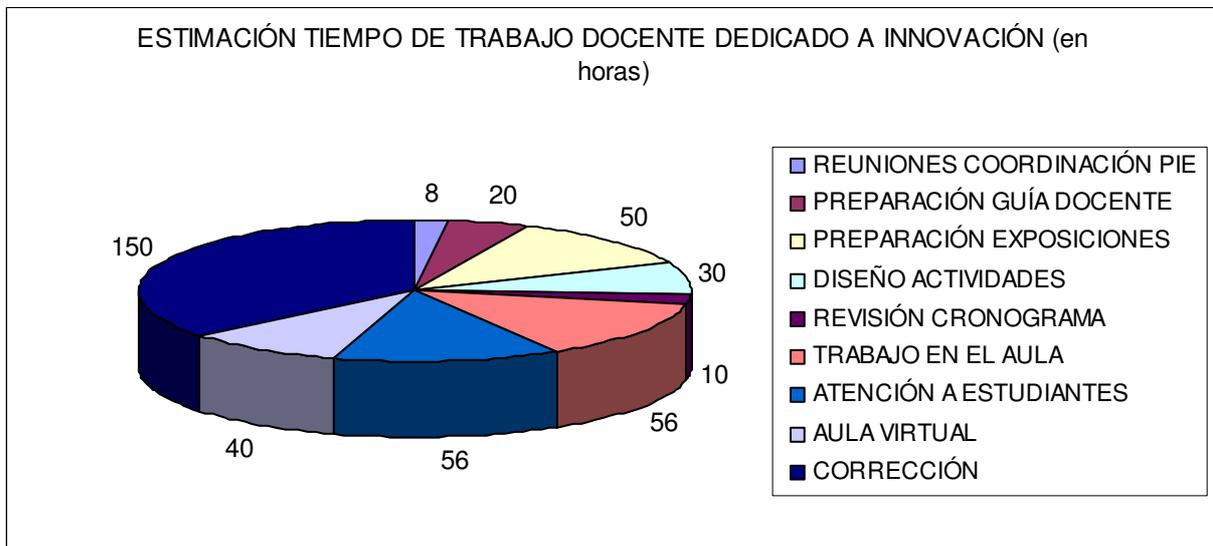


Fig. 4 Estimación tiempo docente.

Estructura Social y Estructura Social de España. Curso 2003/04

3. Reflexiones finales

¿Para qué tanta dedicación y para qué tanto esfuerzo? Esta es la pregunta que ha orientado lo que hemos expuesto en estas páginas. Nos gustaría concluir con una serie de reflexiones finales que no intentan ser una respuesta definitiva a esta pregunta, sino más bien el punto de partida de nuevas indagaciones, nuevos ejercicios de reflexividad crítica y nuevos encuentros donde el debate y la discusión razonada nos permitan profundizar en la comprensión de las transformaciones sociales que recorren el mundo que habitamos.

1. A partir de la valoración que hacemos de la experiencia de innovación docente que hemos llevado a cabo a lo largo de los últimos cursos en la titulación de Sociología, y parafraseando a uno de los sociólogos españoles más citado en la segunda mitad del siglo pasado [11], consideramos que no basta con enseñar competencias («cómo se dice o cómo se hace»), sino que hay que enseñar también la atribución de la competencia («por qué se hace o se dice así») y el sentido de esas competencias («para qué o para quién se hace o se dice así»). Y lo mismo cabe decir de la evaluación de competencias.
2. En última instancia, no es suficiente con que los/las estudiantes aprendan a aprender. Si realmente estamos hablando de innovación, también hemos de permitir que aprendan a desaprender. No es posible reformar la enseñanza sin reformar, simultáneamente, el pensamiento. Existe una falta de adecuación entre nuestros saberes encasillados en disciplinas y unas realidades cada vez más transdisciplinarias, multidimensionales y globales [12]. Deberíamos encontrar el camino para volver a vincular las diferentes disciplinas científicas, para integrar de nuevo «información, conocimiento y sabiduría».
3. Deberíamos también hacer un esfuerzo por transmitir el ejercicio permanente de la duda, incentivar la curiosidad, enseñar la *serendipity* o desarrollar la destreza para contextualizar las informaciones y los saberes, en un clima donde la crítica razonable sea posible. Pero enseñar estas aptitudes, que bien pueden ser definidas como competencias, requieren una Universidad en la que los «innovadores» tengan cabida, lo que a su vez depende de la existencia previa de «una masa crítica de gentes con tales hábitos, capacidades y disposiciones» [13]. Todo un reto para nuestras organizaciones universitarias.
4. La educación no consiste sólo en transmitir conocimientos e información. Pero nos equivocamos si pensamos que enseñar - aprender competencias, entendidas éstas como

una cuestión puramente técnica, resuelve el problema. El aprendizaje que no produce una influencia prolongada y substancial en el modo de pensar, actuar y sentir de la personas tiene poco sentido [14]. El aprendizaje no es verdadero aprendizaje sino permite una vinculación con la propia experiencia y con la vida. Disfrutar al pensar, al confrontar e intercambiar saberes, buscar las herramientas que nos permitan conectar con lo que vibra en nuestro interior... El aprendizaje es una de las muchas prácticas que están a nuestro alcance para experimentar con alguna intensidad el placer de sentirnos vivos, vivas. La vida es un proceso. El aprendizaje es un proceso. Y están indisolublemente vinculados.

4. Referencias

- [1] VARELA, J. *Las reformas educativas a debate (1982 – 2006)*. Madrid: Morata, 2007.
- [2] MARTÍNEZ, A.; BELDA, P.; MAZZOLA, A.; PERELLÓ, F. *El proceso de evaluación en un centro educativo. La Escuela Universitaria de Trabajo Social de Valencia*. Valencia: Generalitat Valenciana, 1989.
- [3] BOURDIEU, P. ; PASSERON, J.C. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1993 [ed. en castellano en Madrid : Popular, 2001].
- [4] ELÍAS, N. *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- [5] FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1997 [ed. en castellano en México: Siglo XXI].
- [6] BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press, 1994 [ed. en castellano en Madrid: Alianza, 1997].
- [7] BAUMAN, Z. *Wasted Lives*. Cambridge: Polity Press, 2004 [ed. en castellano en Barcelona: Paidós, 2005].
- [8] SENNETT, R. *The Culture of the New Capitalism*. New Haven: Yale University Press, 2005 [ed. en castellano en Barcelona: Anagrama, 2006].
- [9] LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin, 2000.
- [10] BARNETT, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- [11] IBÁÑEZ, J. *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI, 1985, p. 28.
- [12] MORIN, E. *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris: Editions du Seuil, 1999 [ed. en castellano en Barcelona: Seix Barral, 2006].
- [13] PÉREZ DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C. *Innovación e investigación en Europa y América*. Madrid: Fundación Iberdrola, 2005.
- [14] BAIN, K. *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València, 2006.