

La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior

Dra. D^a Isabel-María Ferrándiz-Vindel¹

Resumen: *En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nos planteamos la necesidad de generar un cambio en los procesos evaluativos, y no sólo en los diseños o en las propuestas metodológicas, para favorecer el desarrollo de las competencias específicas y transversales de cada titulación. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo el alumno percibe su proceso de aprendizaje basado en competencias básicas y cómo ello puede ayudarle en el proceso de adquisición de las competencias profesionales. Es, de esta manera, que utilizamos la autoevaluación como un proceso clarificador que facilita la identidad educativa de la actuación didáctica. Define la situación del alumno frente al aprendizaje y, a la par, pone de manifiesto la eficiencia de la acción docente. Quizás sea la autoevaluación la mejor forma de evaluar los contenidos actitudinales, en la medida en que propicia la autorreflexión en el alumno en un intento por descubrir e identificar los valores que asume y las actitudes que le generan.*

Palabras clave: Autoevaluación, Espacio Europeo de Educación Superior, Actitud frente al trabajo, Gestión profesinal.

Abstract: *At the High Education European Frame (EEES), we propose the necessity to generate a change in assess procedures and not only at the designs or at the methodology proposals to favour the development of the specific and transversal competences of each degree. The objective of this work is to show how the student receives his/her learning process based on*

¹ University of Castilla-La Mancha, Spain. Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Profesora en el Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). *Líneas de Investigación:* Educación Inclusiva de personas con alguna discapacidad en todos los niveles educativos y Formación a profesionales que trabajan en estos ámbitos. E-mail: Isabel.Ferrandiz@uclm.es

Recepción: 25/10/2011, Aprobación: 10/11/2011.

basic competences and how it can help him/her in the acquisition of the professional competences. It is, in that way, why we use the self-assessment as a clarifying process which facilitates the educational identity of the didactic intervention. It defines the student situation face to the learning and at the same time it shows the effectiveness the teachers' action. Self-assessment can maybe be the best way to evaluate attitudinal contents so it causes self-reflection in the student to try to discover and identify the values which assume and the attitudes that are generated.

Keywords: *Self-Assessment, European Frame of High Education, Attitude face to the work, professional management.*

INTRODUCCIÓN

A partir de la Declaración de Bolonia, en 1999, llevada a cabo por 29 países europeos, España ha caminado junto a los 28 países restantes hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Todo ello, ¿para qué? para lograr la implantación de un marco común de titulaciones homologables susceptible de permitir una verdadera movilidad de los estudiantes europeos; ¿por qué? porque hay necesidad de dar un giro a los procesos de formación, para ayudar a construir y desarrollar una Europa del Conocimiento, en la cual la Universidad se ve con la obligación de ofrecer a sus alumnos una educación y una formación de calidad, basadas en nuevas metodologías capaces de crear ciudadanos más competentes.

(Michavila, 2008)

Uno de estos cambios que sustenta este proceso de modificación, radica en la toma de conciencia de la importancia que supone prestar atención al proceso de enseñanza-aprendizaje. Lograr que el profesorado y el alumnado participen de una manera más comprometida durante este proceso, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas

las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de competencias profesionales integrales.

Todos estos esfuerzos que se están haciendo para llevar a la realidad el espacio Europeo de Educación Superior (EEES), generan una cierta preocupación sobre la manera de adecuar los contenidos académicos a las nuevas exigencias, es decir, lo que todos conocemos como “trabajar por competencias”.

Pero exactamente, ¿qué se entiende por competencia?:

La Universidad Española quiere potenciar la adquisición de competencias académico-profesionales. Las personas requieren, para su funcionamiento e integración socio-laboral, adquirir ciertas destrezas y habilidades tanto instrumentales, interpersonales y sistémicas. Estas competencias se convierten en un elemento clave del aprendizaje universitario que, además del dominio de su especialidad académica, incorpora competencias muy variadas que le enriquecen como persona y como futuro profesional. (Villa y Poblete, 2007).

Por ello, como profesionales del campo de las ciencias humanas, el profesional ha de poder realizar, con autonomía y responsabilidad, actos intelectuales no rutinarios persiguiendo objetivos en situaciones complejas. Todo este conjunto de competencias debe permitir que el profesional movilice no sólo sus « saberes » en una situación dada sino que además implica la movilización de un "saber hacer" y un "saber ser" específicos del oficio educativo, saberes que deben, también, ser aprendidos. (Rué, 2008).

El proceso de adquisición de competencias es pues continuado ya que, en la medida en que se haga esta reflexión

constante de la práctica, se irán generando nuevas ocasiones para mejorar las competencias presentes. En este sentido es fundamental llegar a la metacognición (Pedroza Flores y Villalobos Monroy, 2002).

Este proceso reflexivo implica no sólo disponer de conocimientos específicos de una materia (*Saberes teóricos*) y reflexionar sobre ellos y sobre la mejor manera de retransmitirlos (*Saberes prácticos*) sino que, en base al análisis del entorno, a los posibles problemas, a las necesidades de los receptores, ser capaz de cambiar, crear nuevas representaciones, regular la acción implicando los saberes prácticos, racionales, instrumentales y formales (Zabalza, 2002).

Se trata pues de una dimensión compleja que sólo puede ser resuelta en la medida que el profesional pueda acceder a la metacompetencia que le permite construir y reconstruir las propias competencias de adaptación a cada una de las situaciones o demandas. La evaluación formativa y la autoevaluación son la base para el crecimiento profesional y para hacer factible la innovación y el cambio. Ello nos tiene que conducir a reflexionar sobre nuestras creencias y nuestras acciones, a compartir estas reflexiones con los colegas, a escuchar sus comentarios y a recibir retroalimentación sobre el trabajo realizado (Cano, 2005).

Competencias en la Educación Superior

Según Tejada (1999), la competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos. Cuando nos referimos a una persona competente, hablamos de que ésta se encuentra capacitada para actuar pertinentemente en

el contexto que se le exijan unas competencias a través de sus recursos personales en los que se engloban los conocimientos propios, cualidades, el saber hacer, etc. Todo ello junto con los recursos de redes, entre los que nos encontramos las redes documentales, de experiencia, los bancos de datos, etc. Así, y junto con todos los factores mencionados anteriormente la persona estará capacitada para cumplir los criterios deseables.

Por otra parte, de la colaboración de las universidades junto a las entidades laborales y profesionales, ha nacido una propuesta sobre la competencia profesional como la capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye, también, la capacidad de transferir las destrezas a nuevas situaciones dentro del área profesional y, más allá, a profesiones afines. Esta flexibilidad suele implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor de lo habitual, incluso entre los trabajadores con experiencia (Villa y Poblete, 2007).

Según el Informe Final TUNING Educational Structure in Europe (2003), algunas de las ventajas que suscita la elección de las competencias como puntos dinámicos de referencia, pueden ser:

- a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados.
- b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento.

- c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje.
- d) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
- e) Impulso de la dimensión europea de la educación superior.
- f) Suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados.

Por lo tanto, se está trabajando en el ámbito de las competencias que deberían adquirir los estudiantes universitarios, vinculadas al perfil que tienen que poseer para poder insertarse en el mundo laboral. Es decir, se considera competencia como el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y un momento particular (Cano, 2005).

En este marco, los centros que componen la Universidad de Castilla-La Mancha han aplicado sobre los planes de estudio vigentes, el nuevo modelo educativo propuesto, cuyas características fundamentales son, entre otras: el aprendizaje centrado en el estudiante, el empleo de las competencias como eje vertebrador de las asignaturas,... En concreto, en la titulación de Psicopedagogía, se seleccionaron aquellas competencias (genéricas y específicas) que se consideraron propicias para adquirir una buena gestión profesional (**Tabla 1**).

Lógicamente, se plantea la necesidad de que un profesional, antes de pasar a su práctica, haya adquirido las competencias suficientes para poder desarrollar su empleo de forma adecuada. En este sentido se van estructurando los perfiles y planes de

formación. Todo este conjunto de competencias debe permitir que el profesional movilice no sólo sus “saberes” en una situación dada, si no que además implica la movilización de un “saber hacer” y un “saber ser” específicos del oficio educativo, saberes que deben, también, ser aprendidos (Rué, 2008).

Tabla 1. Competencias	
<p><i>Básicas o genéricas</i></p> <p>Aquellas esenciales para el desarrollo esencial de todos los individuos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Intelectual/cognitivo ♦ Interpersonal ♦ De manejo y comunicación de la información ♦ De gestión ♦ De los valores éticos/profesionales
<p><i>Específicas</i></p> <p>Aquellas que se derivan de un contexto o trabajo concreto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ♦ De conocimientos, técnicas y teorías propias de la esfera de cada profesión o titulación. ♦ Profesional, que incluye como las habilidades de comunicación e indagación. ♦ Académico, de comunicación y de investigación.

(Tomado de Cano, 2005)

Autoevaluación

Centrándonos en la Educación Superior, en los últimos años hemos vivido una gran cantidad de cambios que han supuesto el avance forzado en la realidad universitaria. De tal forma que, profesorado, alumnado, etc., han debido realizar un esfuerzo exhaustivo y preciso para embaucarse en esta nueva manera de entender la educación en la universidad; la convergencia europea.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve que los estudiantes adquieran un papel central y protagonista, se les considera como un socio activo y participativo. La participación, entendida como competencia cívica, debe ser un contenido formativo aprendido por los estudiantes en su paso por la Universidad con la finalidad de convertirse en ciudadanos activos, comprometidos y responsables con la sociedad (Michavila, 2008).

Ya no se busca el alumno encerrado en sí mismo y en su poder cognitivo sino que se pretende que este sea capaz de entablar diálogos o discusiones con un fuerte respaldo teórico pero de forma que la gente sea capaz de percibir sus ideas. La nueva relación existente entre los estudiantes de EEES busca, un verdadero aprendizaje colaborativo, que logre alcanzar altas tasas tanto en la “relación tutoría” que plantea el aprendizaje grupal como búsqueda de colaboración entre alumno experto y alumno novato, aprovechando la proximidad sociocognitiva que existe entre los elementos que se relacionan y el “aprendizaje colaborativo”, donde cada miembro del grupo tiene mismo nivel de responsabilidad creando estructuras que buscan la identidad tanto en tareas como en recompensas, este tipo de aprendizaje es más factible cuanto más heterogénea es la habilidad y la competencia de sus miembros (Serrano, 1996).

Por lo tanto en el nuevo espacio europeo se pretende promover entre los alumnos nuevas formas de relación que pretenden lograr compartir entre ellos información, sabiendo que ello supone capacitar a sus iguales para comprender, sin que esto suponga ninguna amenaza.

Los documentos clave donde se recoge la necesidad de la participación estudiantil en la Garantía de la Calidad son las declaraciones de las conferencias de ministros responsables de Educación Superior del Proceso Bolonia:

- Declaración de Berlín '03: “They agree that by 2005 national quality assurance systems should include (...) participation of students (...)”
- Declaración de Bergen '05: “Sin embargo, hay que progresar bastante aún, particularmente en lo que se refiere a la participación de los estudiantes y la cooperación internacional.” “Adoptamos los -Estándares y Directrices para la Garantía de la Calidad en el EEES- propuestos por ENQA”.
- Declaración de Londres '07: “Garantía de la Calidad (...). La participación de los estudiantes ha aumentado desde 2005 a todos los niveles, aunque todavía es necesaria una cierta mejora.”

(Galán Palomares, 2008, 2)

La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación son formas de participación, a través de las cuales se crean estrategias de evaluación que, consideran no solamente la acumulación de conocimientos, si no también, el comportamiento individual y social dentro y fuera de las aulas, los hábitos personales y sociales, así como las expectativas de los estudiantes.

En ese sentido, la autoevaluación es un proceso que permite al participante, conocer sus potencialidades y limitaciones, y con ellas tomar las medidas necesarias para incrementar sus conocimientos y buscar la ayuda para superar los obstáculos que

interfieren su proceso de aprendizaje. Ese crecimiento académico le abre las puertas para que emita juicios de valor sobre su comportamiento emocional y académico, realimenta su proceso de aprendizaje y contribuye con el de sus compañeros, y con conciencia crítica, evalúa su proceso de aprendizaje, aceptando sus éxitos y sus fracasos (Minerva Torres, 2005).

Es decir, la autoevaluación actúa como un proceso clarificador que facilita la *identidad educativa* de la actuación didáctica, pues define la situación del alumno frente al aprendizaje y, a la par, pone de manifiesto la eficiencia de la acción docente.

Esta actuación didáctica ayuda a que el alumno realice un estudio más autónomo, posibilita que el alumno tome conciencia de los resultados de su esfuerzo, ayuda a que el alumno tenga un autoconcepto adecuado a su realidad, favorece que el alumno tenga una adecuada autoconfianza, y contribuye a la autorregulación del trabajo de su aprendizaje (Castillo, 2004).

En pocas ocasiones se pone de manifiesto de forma tan clara la función formativa de la autoevaluación como cuando es utilizada para evaluar contenidos actitudinales, ya que induce a la persona a un proceso de análisis y reflexión sobre lo más profundo de cada uno. Este proceso de reflexión debe desembocar en una actitud de autocrítica evaluativo en la medida en que cada persona perciba la necesidad de cambiar alguno de los valores asumidos y alguna de las actitudes manifestadas, por otros valores que le satisfagan más y que encajen mejor con su forma de concebir la vida y las relaciones interpersonales. La autoevaluación de contenidos actitudinales facilita que cada persona encuentre su propia jerarquía de

valores como parte esencial de su identidad individual. Esto le va a permitir saber fundamentar y defender sus propias opiniones, criterios y valores en un contexto plural sabiendo respetar a quienes puedan tener criterios y valores diferentes (Calatayud, 2008).

En el aula es donde el profesor puede y debe ayudar a que el alumno avance en la reflexión y valoración de su propio proceso de aprendizaje, *autoevaluación*. Con el fomento de la autoevaluación hemos de procurar que el alumno tenga lo más claro posible cuáles son las metas del aprendizaje, sepa en qué momento del proceso se encuentra y sea capaz de enfrentarse a la situación con responsabilidad y sentido autocrítico (Robbins, 2004).

La autoevaluación es un medio fundamental para que el alumno progrese en la autonomía personal y en la responsabilidad de sus propias actuaciones escolares, y es también una estrategia psicopedagógica de autoestima y motivación.

METODOLOGÍA

El *objetivo* de este estudio es analizar la actitud frente al trabajo que muestran los alumnos de Psicopedagogía en la asignatura de Educación Especial utilizando la autoevaluación empleada en la misma, en concreto aquellos indicadores que reflejan actitudes de compromiso, satisfacción y participación en el trabajo:

- Actitud frente al trabajo.
- Gestión profesional.

Entendemos como “actitud frente al trabajo” aquellos indicadores de la conducta, es decir, los síntomas y no los hechos, que dan indicios de las intenciones conductuales o inclinaciones del alumnado actuar de cierta manera y tiene efectos que pueden ser positivos y negativos, de manera que si los alumnos presentan actitudes positivas frente al trabajo, se reflejaría en las conductas constructivistas y por tanto, en la satisfacción de cada uno (Ansa y Acosta, 2008).

Por otra parte, hemos considerado la “gestión profesional” como el conjunto de variables como la disciplina, la calidad del trabajo, la competencia por metas y el criterio profesional, que intenta buscar la excelencia en la actividad académica, personal y profesional gestionando objetivos y tiempos para conseguir ciertos logros en cualquier ámbito (Villa y Poblete, 2007).

Se utilizó un *diseño* de estudio de caso; cuando los equipos llevaban formados cuatro meses. La *muestra* de referencia está formada por un grupo de 66 alumnos de la titulación de Psicopedagogía, todos ellos matriculados en la asignatura de Educación Especial en la Universidad de Castilla la Mancha, específicamente en el campus de Cuenca.

La autoevaluación tiene como objetivo conocer las opiniones y percepciones del estudiante, acerca del funcionamiento del trabajo que se ha ido consiguiendo a lo largo del periodo que comprende la asignatura dentro del Plan de Estudios de la licenciatura de Psicopedagogía.

Para la obtención de información se utilizó un *cuestionario* de autoevaluación elaborado ad hoc, tipo escala Likert, con cinco opciones de respuesta:

- Absolutamente en desacuerdo (AD), con un valor de 1 en la escala;
- En desacuerdo (ED), con un valor igual a 2;
- Parcialmente de acuerdo (PA), con un valor de 3;
- De acuerdo (DA), con un valor igual a 4;
- y Totalmente de acuerdo (TA), con un valor equivalente a 5.

RESULTADOS

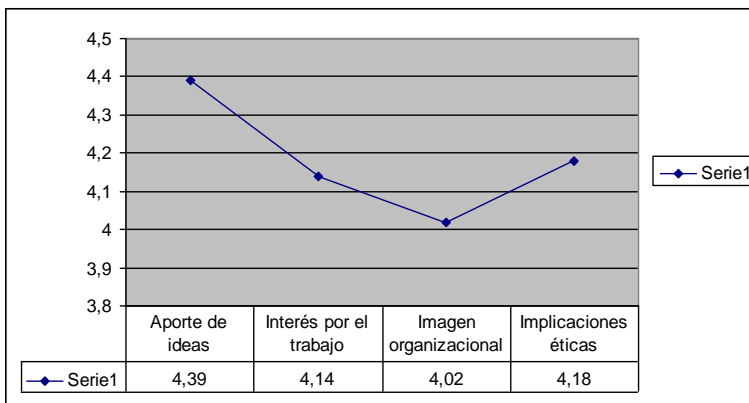
De los cuales 50 eran mujeres (el 75,7% de la muestra) y 16 hombres (que corresponde a 24,3% de la muestra). Del total extraído de la muestra el 100% son diplomados en las distintas especialidades de magisterio, siendo la media del grupo referencia la edad de 26 años.

Tras recoger las respuestas dadas en el cuestionario, se analizaron los datos obtenidos en cada uno de los indicadores propuestos y que presentamos a continuación.

Se inicia el análisis con el indicador “*Actitud frente al trabajo*”.

Tras el análisis de los datos observamos que todas las medias se encuentran por encima del 4, siendo el máximo valor 5 (totalmente de acuerdo) y el mínimo 1 (totalmente desacuerdo), destacando el aporte de ideas con un 4,39 y con una desviación típica de 0,653, contrastando de este modo con el indicador de la adecuación personal a requerimientos de imagen organizacional con una media de 4,02 y una desviación típica de 0,794.

Presentamos a continuación, un perfil del alumnado de 1º de Psicopedagogía en estas competencias y queremos destacar lo siguiente:



A) En cuanto a la competencia “Aporte de ideas, proposición de métodos de trabajo y búsqueda de recursos” (Media = 4,39).

Como podemos comprobar, el alumnado considera que tiene un nivel más que aceptable (94% de la muestra está “totalmente de acuerdo” y “De acuerdo”), es decir, se identifica con su trabajo, participa en él y considera su desempeño importante para la valoración propia.

B) Respecto a la competencia “Disposición en interés por el trabajo” (Media = 4,14).

Comprobamos que el alumnado considera que ha adquirido un nivel considerable (77,3 % tiene una actitud positiva), es decir, la actitud general hacia su trabajo, como conjunto de

sentimientos y emociones con los cuales los estudiantes consideran su labor.

C) En cuanto a la competencia “Adecuada presentación personal a requerimientos de imagen organizacional” (Media = 4,02).

Esta competencia está relacionada con el grado en el que el estudiante se identifica con la organización y sus metas, y desea mantenerse en ella como uno de sus miembros. Aún contando con una respuesta de “Absolutamente en desacuerdo”, de nuevo vuelve a darse una valoración positiva si comparamos el 80,3% favorable a un 3% de valoración negativa.

D) Respecto a la competencia “Aptitud para valorar implicaciones éticas en la organización y desempeño laboral” (Media = 4,18).

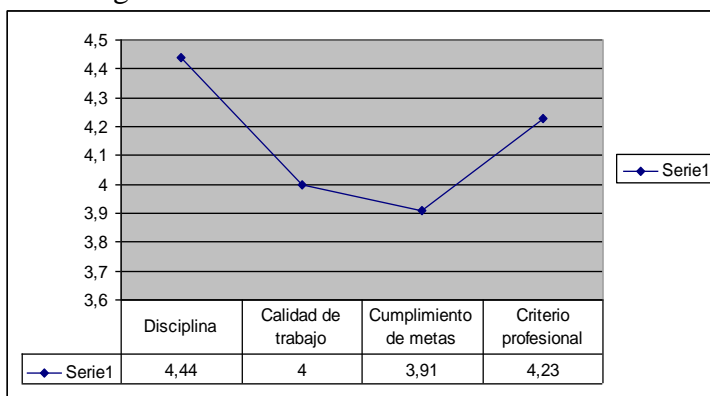
Deducimos que el alumnado considera que ha adquirido notablemente (87,9% en los resultados positivos) la competencia que persigue conseguir ciertos logros, tanto en aquellas actitudes en las que la ética tiene su componente predominante; de hecho es la única competencia en la que no se ha obtenido ninguna respuesta o valoración negativa.

Un dato a destacar es que, salvo en el indicador “Adecuada presentación personal a requerimientos de imagen organizacional”, en la que hemos obtenido una valoración de absolutamente en desacuerdo (1,5%); los resultados presentan una valoración favorable/positiva (desde el 77’3% al 94%, según el indicador).

Creemos que estos resultados se han debido a la iniciativa llevada a cabo en la asignatura, en la que el cambio paradigmático propuesto desde un Modelo de Aprendizaje creativo ha promocionado el aprendizaje, no para el aula, sino para la vida (Mariscal, 2008). De hecho los estudiantes han comentado que las actividades realizadas con esta metodología han sido de su agrado y se han sentido identificados con ellas, manifestando así su interés por los objetivos y las metas perseguidas.

Tras el análisis de las respuestas obtenidas en el indicador “*Gestión Profesional*”, se observa que la mayoría de los estudiantes de la muestra han superado las expectativas establecidas desde un principio, respecto de la asignatura. No obstante, en la interpretación de los datos hay que considerar la variabilidad de las respuestas de algunos componentes del grupo-clase, como se puede comprobar observando las medias obtenidas en los cuestionarios y sus desviaciones.

Como en el caso anterior, podemos representar un perfil del alumnado de 1º de Psicopedagogía en estas competencias y destacar lo siguiente:



A) En cuanto a la competencia “disciplina” (Media = 4,44; $\sigma = 0,747$).

Como podemos comprobar, el alumnado considera que tiene un nivel óptimo (un 54.5% respondió estar totalmente de acuerdo, y un 37.9% estar de acuerdo) de adquisición de la competencia, en cuanto a las exigencias formales de trabajo, asistencia, puntualidad y presencia, que nos aporta la capacidad de influencia y anticipo al futuro, contribuyendo de éste modo al mejor desarrollo profesional y personal.

B) Respecto a la competencia “calidad de trabajo” (Media = 4,00; $\sigma = 0,656$).

Comprobamos que el alumnado considera que ha adquirido un nivel considerable (un 19.7% está totalmente de acuerdo y un 62.1% de acuerdo), al analizar el grado de exactitud, esmero y perfección en el trabajo que el alumnado considera que ha alcanzado, que nos implica el saber perfeccionar cualquier actividad intentando hacerla del mejor modo posible.

C) En cuanto a la competencia “Cumplimiento por metas” (Media = 3.91; $\sigma = 0,696$).

De éste modo podemos observar que el alumnado considera respecto de las competencias anteriores, que la adquisición de ésta es más reducida, aunque supera las expectativas, (un 18.2% está totalmente de acuerdo y un 56.1% de acuerdo). Es la variable “tiempo y su organización” la que ha influido en este descenso del porcentaje.

D) Respecto a la competencia “criterio profesional” (Media = 4,23; $\sigma = 0,675$).

La ponderación de las propias decisiones y capacidad de encontrar soluciones prácticas y eficientes (criterio profesional), por parte de los alumnos, sigue la misma tónica que el resto de factores analizados. Es decir, presenta unos resultados igualmente relevantes (con un 36% la respuesta de totalmente de acuerdo y con un 50% la de acuerdo).

CONCLUSIONES

En este estudio hemos podido comprobar cómo influyen en los alumnos de Psicopedagogía, más concretamente en la asignatura de Educación Especial, las “nuevas” directrices pedagógicas que persigue conseguir la Universidad de Castilla-La Mancha, y como, la actitud frente al trabajo y la gestión profesional son valoradas por los propios alumnos como competencias influyentes a la hora de prepararse como profesionales. La suma del trabajo docente y de la confianza depositada en las aportaciones y responsabilidades de los estudiantes, hace que las metas propuestas, al iniciar una asignatura, se alcancen con unos resultados positivos.

Por lo tanto, una mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje, partiendo de metodologías centradas en el alumnado y utilizando la autoevaluación, puede ayudarnos a comprender los errores cometidos y solventarlos en pos de una educación de calidad (Calatayud, 2008). Este proceso de reflexión debe desembocar en una actitud de autocrítica evaluativa en la medida en que cada persona perciba la

necesidad de cambiar alguno de los valores asumidos y alguna de las actitudes manifestadas, por otros valores que le satisfagan más y que encajen mejor con su forma de concebir la vida y las relaciones interpersonales. La autoevaluación de contenidos actitudinales facilita que cada persona encuentre su propia jerarquía de valores como parte esencial de su identidad individual. Esto le va a permitir saber fundamentar y defender sus propias opiniones, criterios y valores en un contexto plural sabiendo respetar a quienes puedan tener criterios y valores diferentes.

Emplear la autoevaluación para mejorar la actitud frente al trabajo nos lleva al estudio de las competencias empleadas en educación para encontrar las respuestas adecuadas frente a las nuevas metodologías y técnicas educativas (Cano, 2005).

Tras este estudio, corroboramos la idea de Brown y Glasner (2007), que la autoevaluación es la implicación de los estudiantes identificando los estándares y/o criterios a aplicar a su trabajo y la realización de juicios sobre la extensión que han abarcado con éstos criterios y estándares. En el caso de los alumnos de la titulación de Psicopedagogía, está vinculada con la participación en el trabajo y el compromiso con la organización, ya que dichos estudiantes les gustan las actividades realizadas en las asignaturas más participativas y se sienten identificados con las mismas, manifestando así interés por los objetivos y las metas que persiguen.

REFERENCIAS

- Ansa PM. y Acosta, A. (2008). La actitud hacia el trabajo del personal administrativo en el núcleo humanístico de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, (XIV), pp. 121-130.

- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: NARCEA.
- Calatayud, M.A. (2008). *La autoevaluación como estrategia de aprendizaje para atender a la diversidad*. Consultado el 22 de Junio de 2011en: <http://www.educaweb.com/noticia/2008/01/28/autoevaluacion-como-estrategia-aprendiz>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Castillo, S. (2004). Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación: la responsabilidad del profesor. *Rev. Interuniversitaria de didáctica*, XX.
- Martín Mariscal, A. y Fernández de Valderrama Aparicio, L. (2008). *Creatividad como competencia transversal de aprendizaje en estudios superiores*. Valladolid: Universidad Europea Miguel de Cervantes.
- Michavila, F. (2008). *LA Universidad, corazón de Europa*. Madrid: Tecnos.
- Pedroza Flores, R. y Villalobos Monroy, G. (2002). *Mejoramiento de la calidad en la práctica profesional*. Universidades, 23, 31-36. Recuperado el 16 de junio de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/373/37302305.pdf>
- Robbins, S. (2004) *Comportamiento organizacional, conceptos, controversias y aplicaciones*. México DF: Prentice-Hall
- Rué Domingo, J. (2008). *Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad*. RED U: Revista de Docencia Universitaria, 1. Recuperado el 16 de junio de 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2749773>
- Serrano, J.M. (1996) El aprendizaje cooperativo, en Beltrán, J.L. y Genovard, C. (edit.) *Psicología de la instrucción I. Variables y Procesos básicos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Tejada, J. (1999) Acerca de las competencias profesionales, en *Revista Herramientas*, nº 56. Recuperado el 22 de junio de 2011. <http://peremarques.pangea.org/dioe/competencias.pdf>
- TUNING (2003) *Tuning Educational Structures in Europe*, Informe Final, Proyecto Piloto, Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.