

PLANIFICACIÓN DEL DESARROLLO COMPARTIDO DE COMPETENCIAS: EXPERIENCIA INICIAL EN EL MÁSTER COMUNIDAD SORDA, EDUCACIÓN Y LENGUA DE SIGNOS (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)¹

Maria Josep Jarque
Universidad de Barcelona
mi_jarque@ub.edu

M^a del Pilar Fernández-Viader
Universidad de Barcelona
pfernandez@ub.edu

Sílvia Sánchez
Universidad de Barcelona
silviasanchezisc@gmail.com

Resumen

En este trabajo se describe la experiencia inicial del Proyecto de planificación de *Integración Compartida de Competencias* en tres asignaturas troncales del máster oficial *Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos* impartido en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona. Describimos el procedimiento utilizado, las competencias transversales objeto de análisis, la metodología docente y la evaluación. También presentamos las dificultades halladas y las propuestas de futuro.

Introducción

El curso académico 2006-2007 se puso en marcha el máster oficial *Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos*² en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, coordinado por la Dra. Maria del Pilar Fernández Viader. Después de tres ediciones, consideramos necesario realizar una evaluación de la experiencia y proponer los cambios que se derivasen. Específicamente, hemos iniciado un proyecto progresivo de planificación y evaluación integrada de competencias transversales. La *Integración Compartida de Competencias* implica que la planificación de la formación, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las de evaluación deben abordarse en el marco de un proyecto formativo integrado por las distintas asignaturas con el objetivo de fomentar los perfiles competenciales establecidos (Prieto *et al.* 2010). A continuación, listamos los objetivos que perseguimos:

- Analizar y reflexionar sobre experiencias docentes de planificación de *Integración Compartida de Competencias* y su evaluación.
- Reflexionar y revisar las competencias transversales que necesitan desarrollar los estudiantes del máster.
- Planificar el desarrollo integrado de competencias transversales y detallar los resultados de aprendizaje en tres asignaturas troncales del máster.
- Diseñar e implementar actividades que trabajen de forma integrada competencias, relacionándolas con los perfiles profesionales del máster.
- Diseñar una evaluación coherente y significativa de competencias mediante matrices de valoración (rúbricas).

¹ El presente trabajo se enmarca en las actividades del grupo de investigación reconocido y financiado APRELS (SGR2009-830) y recibe el apoyo de ARCE (*Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació*) de la Universitat de Barcelona. La primera autora participa en el Grupo de innovación docente INDOSINPRAG reconocido por el *Programa de Millora i Innovació Docent* de la Universitat de Barcelona (código 2009 GID-UB/16).

² <http://www.ub.edu/masteroficial/llenguadesignes/>

- Avanzar hacia la elaboración de una propuesta de evaluación integrada de competencias.

Contexto de la experiencia

El máster oficial *Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos* tiene un carácter profesionalizador y de investigación. Forma profesionales de la interpretación en lengua de signos catalana (LSC) y complementa la formación de otros perfiles profesionales que desarrollan su labor en el ámbito de la Comunidad Sorda (psicólogos, maestros, profesores, pedagogos, educadores, trabajadores sociales, intérpretes de lenguas orales, etc.).

Las capacitaciones profesionales y de investigación que los estudiantes del máster deben alcanzar al finalizar su formación son las siguientes:

- Habilidades para la interpretación de la lengua de signos catalana (LSC) a la lengua oral (catalán / castellano) y de la lengua oral a la LSC.
- Conocimientos relativos a los rasgos culturales, históricos y lingüísticos de la Comunidad Sorda.
- Habilidades para participar en equipos multidisciplinares que incorporen usuarios de una lengua de signos.
- Capacidad para la autoformación y para contribuir en procesos de formación continua.
- Capacidad para iniciarse en la investigación sobre las personas sordas y/o sordociegas, también en la investigación lingüística sobre una lengua de signos o su interpretación/traducción con el objetivo de desarrollar estrategias para ejercer como intérprete, mediador o bien especialista en Comunidad Sorda con capacidad de reflexión, autonomía y creatividad.
- Actitudes de respeto y reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural.
- Capacidad para compartir proyectos y saber comunicarse con equipos profesionales y con expertos de otros ámbitos para gestionar propuestas relativas a la Comunidad Sorda y las lenguas de signos.

El curso académico 2006-2007 se implementó el itinerario "Interpretación de la lengua de signos" y hasta la fecha han egresado tres promociones. La experiencia que describimos se ha llevado a cabo en la cuarta edición del máster durante el curso 2010-2011 en tres asignaturas (Tabla 1).

Asignatura	Tipología	Módulo	Créditos	Semestre
Adquisición de la lengua de signos	Troncal	2	5 ECTS	1
Lingüística de las lenguas de signos. Aplicación a la lengua de signos catalana I	Troncal	2	5 ECTS	1
Lingüística de las lenguas de signos. Aplicación a la lengua de signos catalana II	Troncal	3	5 ECTS	2

Tabla 1. Asignaturas que participan en la experiencia

La asignatura *Adquisición de la lengua de signos* aborda el ámbito de la adquisición y el desarrollo de las lenguas y específicamente de las lenguas de signos e introduce al alumno en la investigación sobre procesos de adquisición de una lengua. La asignatura *Lingüística de las lenguas de signos. Aplicación a la lengua de signos catalana I* constituye una introducción a la descripción lingüística de la LSC, mientras que la *Lingüística de las lenguas de signos. Aplicación a la lengua de signos catalana II* supone una continuación de la anterior e inicia al alumno bien en la investigación de una lengua de signos o bien en la resolución de problemas en que participe una lengua de signos.

Antecedentes y procedimiento

En el proceso de planificación del desarrollo compartido de competencias hemos partido de la definición de competencia tal como es descrita en el Proyecto DeSeCo de la OCDE (2003): “*Una competencia es la capacidad para responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo una actividad o tareas adecuadamente. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de conducta*”.

También hemos asumido como nuestros, en la reflexión y en el proceso de planificación dentro del equipo docente, el conjunto de prioridades que según Rué (2008) caracteriza el enfoque por competencias:

- El referente de la formación es la aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento y a la innovación.
- El foco de formación son los estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales.
- Una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje donde se otorga importancia a lo emocional, lo social y lo cognitivo.
- Los contextos formativos no son sólo las aulas, sino los contextos sociales y profesionales.
- El conocimiento integra teoría y acción en un contexto donde se considera la diversidad de puntos de vista.
- El logro académico genera modalidades complejas del saber y la capacidad de transferencia.
- La evaluación es criterial, en relación a los desarrollos alcanzados, de proceso y sumativa final.
- La orientación de la formación se establece de acuerdo con las intencionalidades y habilidades docentes de los que la proponen.
- La función central exigida al estudiante es el sentido de la propia responsabilidad, la cooperación, la reflexividad y la autoevaluación.

A partir de las experiencias descritas por Carrillo *et al.* (2010) y Prieto *et al.* (2010), decidimos seguir los primeros ocho pasos que describen éstos últimos para la *Integración Compartida de Competencias (ICC)*.

1. Formar y coordinar a profesores para que trabajen en equipo
2. Escoger las competencias a desarrollar en el conjunto de las asignaturas
3. Asignar competencias y niveles de desarrollo en las asignaturas

4. Seleccionar metodologías para el desarrollo de las competencias
5. Seleccionar instrumentos de evaluación de competencias
6. Diseñar la evaluación estructurada de competencias
7. Proporcionar retroinformación estructurada al alumno
8. Evaluar la eficacia, obtener retroinformación y planificar la mejora
9. Establecer el seguimiento integral de competencias
10. Fomento, reconocimiento y recompensa institucional que favorezcan la integración compartida de competencias

Diseño e implementación

Formación y coordinación del equipo docente

Hemos sido muy conscientes de la necesidad de coordinación entre los profesores desde el primer curso de puesta en marcha del máster en el que participamos, tanto respecto a los contenidos y competencias como por la cantidad, grado de complejidad y distribución temporal de las tareas y actividades de evaluación encomendadas a los discentes. Esta coordinación se ha llevado a cabo en reuniones mensuales del equipo docente y reuniones puntuales del profesorado que se ha coordinado para la experiencia de planificación compartida por competencias. No obstante, en nuestra aportación sólo plasmamos los resultados de las tres materias coordinadas en una primera fase.

Paralelamente, parte del profesorado ha participado en cursos de formación relacionados con la temática organizados por el ICE de la Universidad de Barcelona. Otros han realizado búsqueda bibliográfica y lecturas de formación. Todo ello se ha compartido en el seno del equipo docente.

Selección de competencias a desarrollar

En primer lugar, al tratarse de una capacitación profesional y de investigación nueva, no disponemos de un libro blanco del área. Como referentes hemos utilizado los descriptores de Dublín (18-10-2004), el listado de competencias genéricas del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), el Plan de Estudios del máster y los niveles de partida de nuestros estudiantes en las promociones anteriores y en la actual. Es por ello que, con el objetivo de revisar la selección de competencias transversales, elaboramos dos encuestas en el marco de las dos de las asignaturas que se impartían en el primer semestre del máster.

Cada una de ellas estaba estructurada en dos tipos de cuestionarios. Inicialmente, los estudiantes debían realizar una autoevaluación de una selección de competencias a partir de una matriz de valoración que establecía tres niveles de desarrollo. Por otro lado, preguntamos sobre el nivel de importancia que otorgaban a las diferentes competencias en una escala con un intervalo de valores de 0 a 4 y añadimos la posibilidad de responder “no sabe/ no contesta”. Reproducimos los resultados de la encuesta de valoración de competencias en la Tabla 2.

A partir de los resultados de las encuestas, de los perfiles profesionales del máster y de nuestra propia experiencia de formación por competencias en las tres ediciones anteriores del máster, acordamos las competencias a desarrollar en el conjunto de las tres asignaturas.

Encuesta de valoración de competencias para la formación					
Nombre y apellidos:					
Competencia	Respuestas en %				
	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante	NS/NC
Capacidad de análisis y síntesis	47.4	52.6	-	-	-
Capacidad de organizar y planificar	73.7	26.3	-	-	-
Capacidad crítica y autocrítica	47.4	52.6	-	-	-
Trabajo en equipo	57.9	42.1	-	-	-
Habilidad para trabajar de manera autónoma	79	21	-	-	-
Iniciativa y espíritu emprendedor	63.1	36.9	-	-	-
Competencia metalingüística	21	73.7	5.3	-	-
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	26.3	73.7	-	-	-
Competencia comunicativa oral	68.4	31.6	-	-	-
Competencia comunicativa escrita	63.2	36.8	-	-	-
Uso de instrumentos informáticos y TACs	58	36.8	-	-	5.3
Resolución de problemas	63.2	36.8	-	-	-
Competencia en inglés	21	36.9	36.9	5.2	-
Búsqueda de información	42.1	57.9	-	-	-
Habilidades para la investigación	47.4	52.6	-	-	-
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	68.4	31.6	-	-	-
Capacidad de trabajo en equipos multidisciplinares	68.4	26.4	-	-	5.2

Tabla 2: Resultados de la encuesta de valoración de competencias

En la Tabla 3, listamos las competencias transversales del máster, elaboradas a partir del Proyecto Tuning e indicamos la selección para cada asignatura. Podría valorarse de demasiado extensa la selección de competencias en las tres asignaturas (Cf. Rué, 2008), pero consideramos que es adecuada tratándose de unos estudios de tercer ciclo y del perfil profesional y de investigación que capacitan.

Competencias transversales del máster <i>Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos</i>	Semestre 1		Sem. 2
	ADQ	LING1	LING2
Competencias instrumentales			
Capacidad de análisis y síntesis	x	x	x
Capacidad de organización y planificación	x	x	x
Comunicación escrita	x	x	x
Comunicación oral	x	-	x
Resolución de problemas	x	-	x
Toma de decisiones	x	-	x
Competencia digital	x	x	x
Competencias personales			
Trabajo en equipo ¹	x	x	x
Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinario	-	-	-
Habilidades en las relaciones interpersonales	x	x	x
Habilidad para trabajar en contexto internacional	-	-	-
Respeto y reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	x	-	x
Compromiso ético	x	x	x
Razonamiento crítico	x	-	x
Habilidad para trabajar de forma autónoma	x	x	x
Competencias sistémicas			
Capacidad de aprendizaje y de formación permanente	x	x	x
Iniciativa y espíritu emprendedor	x	x	x
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	x	-	x
Capacidad crítica y autocrítica	x	x	x
Habilidades para la investigación	x	x	x
Otras competencias			
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	x	x	x
Capacidad para comunicarse y compartir con personas no expertas y con expertos de otros ámbitos	x	x	x

Tabla 3: Competencias seleccionadas en las tres asignaturas

Para contextualizarlas hemos modificado algunas de las competencias propuestas en el Proyecto Tuning. Por ejemplo, hemos desglosado la *Comunicación escrita y oral*; hemos reformulado *Capacidad para comunicarse con personas no expertas* como *Capacidad para comunicarse y compartir con personas no expertas y con expertos de otros ámbitos*. También hemos introducido alguna no prevista en el Plan de Estudios inicial, como por ejemplo *Habilidades en las relaciones interpersonales* y hemos añadido otras no contempladas en el Proyecto Tuning, como por ejemplo la *Competencia digital*.

Asignación de competencias y niveles de desarrollo en las asignaturas

A continuación, asignamos las competencias y niveles de desarrollo a las asignaturas. En este proceso de selección de resultados de aprendizaje hemos tenido en cuenta como criterio fundamental la progresiva autonomía y responsabilidad del alumno, ya que es en la investigación y en el diálogo donde se encuentra el aprendizaje de pensar. Según Boix y Bursset (2011), *trabajar por competencias* significa que el alumno debe entender el aprendizaje como un circuito multidireccional donde tiene que tomar la iniciativa y estimular la capacidad crítica, ética, creativa y sensible en la gestión de su aprendizaje.

Estas competencias están contextualizadas y concretadas teniendo en cuenta el perfil profesional de la titulación y los perfiles profesionales de los estudiantes, para una mayor incidencia y carácter significativo en los procesos de aprendizaje (Tablas 4 y 5).

Competencias personales	Asignatura	Resultados de aprendizaje evaluables
Trabajo en equipo	ADQ	Participar activamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula, y en actividades no presenciales, a nivel individual y en pequeño y gran grupo. Compartir documentos (artículos, etc.), recursos, estrategias e información de utilidad para alcanzar los objetivos de aprendizaje de la materia.
	LING1	Participar de forma activa en un proyecto colaborativo con otros estudiantes orientado a un objetivo común. Corrección colaborativa de textos escritos por otros estudiantes. Mostrar una actitud receptiva y constructiva en el proceso tanto de devolución de corrección colaborativa a un compañero como en la recepción de la revisión del texto propio.
	LING2	Compartir con un compañero o un pequeño grupo el proyecto de resolución de problemas en sus diferentes fases, realizando sugerencias, proponiendo mejoras y ofreciendo una perspectiva complementaria.
Habilidades en las relaciones interpersonales	ADQ	Adaptarse e integrarse con habilidad en el grupo clase. Adaptarse e integrarse con habilidad a las características individuales y estilos cognitivos y de enseñanza y aprendizaje de los compañeros de aula y de los profesores, también en situaciones y contextos externos al aula para la realización de consultas, gestiones, tareas e investigación.
	LING1	Gestionar con habilidad las dificultades de tipo actitudinal que puedan surgir durante en el desarrollo del proyecto de trabajo colaborativo.

	LING2	Mostrar una actitud proactiva y cooperativa en las actividades de puesta en común del proyecto personal de resolución de problemas estimulando el trabajo del compañero.
Reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad	ADQ	Mostrar actitudes de respeto y reconocimiento hacia la diversidad lingüística y cultural. Ser capaz de adaptarse e interactuar en situaciones de interacción y contextos multiculturales, respetando las diferencias.
	LING1	---
	LING2	Plantear un problema, una innovación o una investigación en el área de la interpretación o del perfil profesional de la titulación de grado que contemple la diversidad y/o multiculturalidad de los agentes o destinatarios implicados tanto en el planteamiento como en la propuesta de resolución.
Compromiso ético	ADQ	Ejercer una actitud ética en la recogida de datos de investigación.
	LING1	Respetar los derechos de autor en el uso de imágenes y reconocimiento de las fuentes de información.
	LING2	Mostrar una actitud responsable en los dilemas éticos que puedan plantearse en un proyecto de resolución de problemas, la innovación y la investigación.
Razonamiento crítico	ADQ	Ejercer una actitud crítica constructiva ante documentos analizados y situaciones experienciales y del proyecto de investigación; también ante la propia materia y el máster que están cursando.
	LING1	---
	LING2	Analizar, evaluar y sintetizar de manera crítica ideas nuevas y complejas provenientes de fuentes de investigación. Exponer con claridad la tesis defendida en el proyecto de resolución de problemas utilizando fuentes primarias y secundarias para apoyar su punto de vista. Asumir un enfoque complejo de los problemas, las cuestiones y las diferentes perspectivas teóricas en un contexto profesional o de investigación.
Habilidad para trabajar de forma autónoma	ADQ	Desarrollar las diferentes fases del trabajo propuesto. Mostrar autonomía en la ejecución de las diferentes tareas.
	LING1	Resolver de forma autónoma las diferentes tareas, a partir de las orientaciones básicas dadas por el profesor, incluyendo aportaciones personales y ampliando las fuentes de información.
	LING2	Llevar a cabo el proyecto de resolución de problemas decidiendo la manera de llevarlo a cabo, seleccionando el procedimiento y las fuentes de información más adecuadas.

Tabla 4: Competencias interpersonales y resultados de aprendizaje por asignaturas

Competencias sistémicas	Asignatura	Resultados de aprendizaje evaluables
Capacidad de aprendizaje y de formación permanente	ADQ	Desarrollar constructivamente las diferentes fases del trabajo propuesto. Actuar activamente en la realización de las diferentes tareas.
	LING1	Leer textos de investigación y habituarse a la consulta de fuentes originales.
	LING2	Autoregular (comprender y gobernar) el propio proceso de aprendizaje. Participar activamente en los intercambios comunicativos en clase, aportando los conocimientos aprehekidos en las lecturas y las dudas o ideas generadas.
Iniciativa y espíritu emprendedor	ADQ	Originalidad en la propuesta de la temática del trabajo y del desarrollo del mismo.
	LING1	Autonomía y adecuación en la selección de contenidos abiertos de las tareas.
	LING2	Mostrar iniciativa y autonomía en la identificación y resolución de problemas o en la propuesta de innovación en el contexto laboral o de investigación.
Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)	ADQ	Generar ideas originales en la propuesta y desarrollo del trabajo y en la resolución de problemas.
	LING1	---
	LING2	Generar ideas originales para la resolución de problemas o para planificar un proyecto de innovación en el campo profesional o de investigación.
Capacidad crítica y autocrítica	ADQ	Aceptar las correcciones, sugerencias y comentarios críticos y evaluadores en las diferentes fases del trabajo. Proponer sugerencias y comentarios críticos constructivos a las fuentes de documentación consultadas y a la aportaciones de los compañeros y de la profesora.
	LING1	Ser selectivos respecto a las diferentes fuentes de información consultadas y mostrar una actitud crítica respecto el contenido. Valorar de forma crítica tanto textos propios como elaborados por pares. Mostrar una actitud de aceptación ante los comentarios críticos de los pares y del profesor.
	LING2	Valorar de forma crítica tanto textos propios como elaborados por pares. Leer y compartir desde una perspectiva crítica el proyecto de resolución de problemas, de innovación o de investigación de un compañero.
Habilidades para la investigación	ADQ	Diseñar un proyecto de investigación.
	LING1	Realizar búsquedas bibliográficas y documentales en lengua propia e inglesa.
	LING2	Formular un problema o una pregunta de investigación relacionada con una lengua de signos y diseñar un procedimiento para su resolución en el ámbito del perfil profesional del máster o de la titulación de grado.

Tabla 5: Competencias sistémicas y resultados de aprendizaje por asignaturas

Metodologías para el desarrollo de las competencias

Desde la implantación del máster, hemos utilizado metodologías que favorecen el desarrollo de competencias:

- Lectura y estudio previo y/o posterior a la clase presencial (realización de síntesis, cuestionarios de corrección automática mediante el campus virtual, etc.)
- Clases interactivas: la exposición del profesor está segmentada y se intercalan actividades breves, visionado de casos y participación de los alumnos.
- Actividades académicas dirigidas de diferente tipología: síntesis, guión de lectura, resolución de problemas, etc.
- Evaluación continua: formativa y sumativa.
- Tutorías individuales y en pequeño grupo.
- Actividades complementarias relacionadas con las materias y el perfil profesionalizador y de investigación: conferencias y trabajo de campo.

Diseñamos actividades que trabajaran de forma integrada diferentes competencias. Algunas de ellas ya se habían desarrollado en los cursos anteriores, otras se descartaron. Las actividades nuevas estaban relacionadas con los perfiles profesionales y eran fruto de las evaluaciones realizadas en los cursos anteriores, más contextualizadas y significativas para los alumnos, en un ámbito profesional y de investigación.

En paralelo con los contenidos abordados en las clases y las actividades académicas dirigidas y recomendaciones para el trabajo autónomo, los alumnos desarrollan en cada asignatura un proyecto de carácter global. En la asignatura de *Adquisición de la lengua de signos* se lleva a cabo un proyecto de investigación en adquisición infantil del lenguaje. En *Lingüística de la lengua de signos. Aplicación a la lengua de signos catalana I* participan en un proyecto colaborativo que consiste en la elaboración de un diccionario de términos lingüísticos en línea (Jarque y Garachana, 2011). Mientras que *Lingüística de la lengua de signos. Aplicación a la lengua de signos catalana II* el proyecto consiste en la identificación y resolución de un problema o en una propuesta de innovación en un contexto profesional o de investigación.

Instrumentos de evaluación de competencias, diseño de la evaluación estructurada de competencias y retroinformación estructurada al alumno

Decidimos llevar a cabo una evaluación coherente y significativa de competencias mediante el uso de matrices de valoración (rúbricas). En la Tabla 6 proporcionamos un ejemplo de rúbrica de una actividad de la asignatura de LING1.

<p>Actividad 1: Prejuicios sobre las lenguas de signos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo dirigido: Lectura individual y elaboración de síntesis. - Presencial: discusión de la lectura, puesta en común y corrección y devolución de la síntesis.
--	---

Competencia	Resultados de aprendizaje		
	Excelente	Competente	Necesita mejorar
Capacidad de análisis y síntesis	Demuestra una comprensión profunda de la lectura	Comprende buena parte de la lectura	No comprende o obvia algunos aspectos importantes
Capacidad de organizar y planificar	Ha entregado la síntesis en la fecha señalada y de forma completa	Ha entregado la síntesis en la fecha señalada y de forma completa	No ha entregado la síntesis en la fecha indicada y/o está incompleta
Capacidad crítica y autocrítica	Ha detectado o aportado otros prejuicios sobre las lenguas de signos o nuevas situaciones donde se evidencian	Ha reflexionado sobre el carácter lingüístico de las lenguas de signos	No es capaz de identificar situaciones diferentes donde se pone de manifiesto los prejuicios lingüísticos
Capacidad metalingüística	Ha empleado de forma adecuada la terminología tanto en la síntesis escrita como en la participación oral	Ha empleado la terminología correctamente, pero comete algún error	Ha utilizado erróneamente la denominación de conceptos fundamentales

Tabla 6: Ejemplo de rúbricas para la corrección de actividades académicas

Hemos utilizado las rúbricas con una función más formativa que sumativa de la evaluación del proceso de aprendizaje, ya que han constituido una valiosa herramienta para estructurar el nivel de progreso de los estudiantes. También, gracias a la matriz de valoración, toman conciencia del nivel de desempeño de la tarea que se espera de ellos. La rúbrica explicita diferentes indicadores progresivos hacia el ideal de un experto.

Diseñamos la evaluación estructurada de competencias para la evaluación de los proyectos de las asignaturas. Debido a que están desarrollados a partir de diferentes actividades que se realizan a lo largo del semestre, posibilita valorar los diferentes resultados de aprendizaje de cada competencia y convertirlos en una nota numérica global. El resultado, por ejemplo en la asignatura de Lingüística I, fue un informe individual de una extensión de tres folios estructurado por competencias que especificaba el nivel de logro del resultado de aprendizaje. Además se incorporaban los indicadores observados. En la tabla 7, ilustramos una de las matrices de valoración utilizadas para la devolución de la competencia comunicativa escrita de nivel de desempeño superior.

Competencia	Competencia comunicativa escrita
Resultado de aprendizaje	8. El estilo es didáctico, pero no divulgativo, adecuado al contexto de un diccionario enciclopédico para estudiantes noveles.
Indicadores	8.1. Los ejemplos están bien escritos: indica el número entre paréntesis, con sangrado y las glosas de la lengua de signos siguen el sistema de transcripción indicado. 8.2. El estilo corresponde a una enciclopedia para estudiantes noveles. 8.3. Incluye definiciones de términos excesivamente técnicos. 8.4. Ha sido cuidadoso con la ortografía. 8.5. El formato de la letra es homogéneo: fuente, estilo, tamaño, etc. 8.6. Utiliza los signos de puntuación de forma adecuado. 8.7. Utiliza cursiva para las palabras extranjeras o para los nombres de instituciones. 8.8. Ha utilizado comillas dobles “ ” para las citas. 8.9. Utiliza comillas simples ‘ ’ para las definiciones o equivalentes en otra lengua.

Tabla 7: Ejemplo de devolución con especificación de los indicadores

Evaluar la eficacia, obtener retroinformación y planificar la mejora

En nuestra experiencia hemos constatado la utilidad de las encuestas y formularios elaborados y nos proponemos desarrollarlos en mayor amplitud y profundidad, extendiéndonos en las encuestas de evaluación de las actividades y los formularios de autoevaluación y evaluación entre pares.

En el desarrollo de nuestra experiencia hemos detectado diferentes necesidades de mejora, destacando las siguientes. Se desprende la necesidad de revisión y mejora de los planes docentes actuales, concretamente en la línea de programar por competencias y de ampliar la experiencia a todas las asignaturas que participan en el curriculum de formación del máster de Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos (CELS). También se hace evidente la necesidad de progresar en la coordinación entre los profesores que integran el equipo docente. En este sentido es conveniente un proceso de formación del profesorado, relacionada con la programación y evaluación por competencias; tenemos el convencimiento de que esta actuación redundará simultáneamente en una mejor coordinación interna.

Conclusiones

A lo largo de la experiencia han surgido ciertas dificultades que enumeramos a continuación:

- Dificultad de concreción de los resultados de aprendizaje y de los diferentes indicadores de los niveles de logro de las competencias (o criterios de realización) seleccionadas en las tres asignaturas por las razones siguientes: (1) Las aptitudes y el nivel de logro de las competencias en una evaluación inicial de los alumnos es altamente variable de promoción en promoción. (2) Dos de las asignaturas coincidían en el semestre. (3) Desconocimiento de los resultados de aprendizaje y los niveles de logro previstos en el resto de asignaturas que coinciden en el semestre.
- Cálculo del tiempo de dedicación de los estudiantes y de los profesores en las tareas planificadas.
- La implementación de la experiencia ha tenido lugar en el primer semestre del máster, se trata, pues, de una experiencia que consideramos demasiado breve para una óptima adaptación por parte de todos los agentes implicados.
- La dificultad de implicar en el proceso a profesorado sin dedicación docente estable en la Universidad.

De la experiencia, queremos destacar los siguientes aciertos:

- Constatamos que el trabajo por competencias transversales de forma horizontal y desde una perspectiva vertical optimiza los resultados de formación.
- Se ha producido un trabajo más coordinado entre profesores y una formación interna durante el proceso (lecturas de fuentes, discusión,...) lo que la redundado en la consecución de los objetivos inicialmente propuestos. En definitiva una autoformación docente, como afirman Carrillo *et al.* (2010).

- El uso de rúbricas para facilitar tanto la corrección como las pautas de trabajo de los alumnos, aspecto que contribuyó a mejorar su desempeño.
- La visión del alumno en su globalidad, que revierte tanto en la propia percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje como en la acción tutorial.
- La constatación de la necesidad de una estrategia coordinada que distribuya competencias y niveles de logro entre las distintas asignaturas del plan (Prieto *et al.* 2011).
- La reflexión que el diseño o la revisión de una titulación constituye un proceso y no puede plantearse en base a la noción de producto (Rué, 2008) y, como tal, hemos revisado el concepto de competencia, nuestras prioridades, metodología, etc. siendo conscientes que es hemos elaborado una propuesta provisional.

Finalmente, también consideramos como perspectiva de futuro:

- Mejorar el proceso implantado en el primer semestre, revisando el proceso y proponiendo mejoras específicas en las tres asignaturas implicadas.
- Considerar la importancia de ampliar la experiencia a todo el conjunto de asignaturas en una coordinación vertical, consolidando así un equipo docente en la línea de Rué (2008) y Rué y Loderiro (2010).
- Potenciar en la evaluación de actividades el uso de instrumentos de auto-evaluación y coevaluación entre compañeros.
- En beneficio de la continuidad y el desarrollo futuro de la experiencia constatamos la necesidad de valorar la continuidad en la atribución de la docencia, en aras de seleccionar un equipo docente cada vez más estable y comprometido en la experiencia. También el fomento, reconocimiento y recompensa institucionales que favorezcan la dedicación docente a la integración compartida de competencias.
- Interés de establecer un Consejo de estudios del Máster con la participación de representación de los alumnos, que facilite la comunicación de las necesidades que los propios alumnos sienten.

Bibliografía

Alsina, J. (2011). Las competencias transversales: Cómo evaluar su aprendizaje. En Alsina, J. (coord.), *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. (p. 18-25). Barcelona: Octaedro, ICE/UB.

Boix, R., y Buset, S. (2011). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza superior. En Alsina, J. (coord.), *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales* (p. 12-17). Barcelona: Octaedro, ICE/UB.

Carrillo Navarrete, F. (coord.), *et al.* (2010). La planificación del Desarrollo Compartido de Competencias. En Rué, J., y Loderiro, L. (edits.), *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (p. 113-146). Madrid: Narcea.

González, J., y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Jarque, M.J., y Garachana, M. (2011). Projecte col·laboratiu en l'àmbit de la sordesa i les llengües de signes. *III Congrés Internacional UNIVEST. L'autogestió de l'aprenentatge*. Girona, 16-17 juny 2011.

OCDE (2003). *Definition and selección of competences (DeSeCo): theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper*.

Prieto, A., et al. (2010). Integración compartida y evaluación estructurada de competencias (ICC) en el grado en biología sanitaria de la Universidad de Alcalá. *Congreso Evaluación global de los resultados del Aprendizaje en las Titulaciones dentro del E.E.E.S.* Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Madrid, 30 de setiembre y 1 octubre 2010.

Rué, J. (2008, Abril). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1 "Formación centrada en competencias"*. Consultado (10, abril, 2011) en http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Rué, J., y Loderiro, L. (2010). (edits.) *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.

Villa, A., y M. Poblete. (dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- ¿Qué nivel de concreción se debe especificar en la formulación de las competencias específicas con relación a las competencias transversales o genéricas?
- ¿Y los diferentes niveles de logro de los resultados de aprendizaje concretados en las rúbricas?
- ¿En qué medida el proyecto final de máster debe reflejar el trabajo por competencias? ¿Puede considerarse un instrumento de evaluación de Integración Compartida de Competencias?
- ¿Qué nivel de coordinación y colaboración debe existir entre los docentes de la titulación? ¿Cómo garantizar dicha coordinación? ¿Quién debe ser el garante de la misma?
- En el proceso de desarrollo y evaluación por competencias, ¿tiene algún papel el alumnado? ¿Cómo se ejercería su participación?