

## **El desarrollo del pensamiento crítico por medio de la evaluación. *Developpement de la pensée critique au moyen de l'evaluation***

**Ramos Estévez María José**  
**Hoster Cabo, Beatriz**

---

### **Introducción**

No existe consenso en cuanto a la definición de *pensamiento crítico*. Sus acepciones se han venido configurando principalmente en torno a enfoques filosóficos y psicológicos, y han dado lugar, desde un posicionamiento ecléctico, a un determinado modelo educativo o educacional. Este modelo pretende impulsar en el estudiante la capacidad de aplicar los aprendizajes a situaciones reales de la vida. Por ello sostiene que si “el estudiante entiende cómo es su proceso de aprendizaje puede ser ayudado a transferir lo que aprende a su vida cotidiana” (Guzmán y Sánchez, 2006). Brookfield (1987) argumenta que uno de los retos más importantes de la educación superior es formar en la habilidad de pensar críticamente, porque resulta “crucial para entender nuestras relaciones interpersonales, imaginar maneras de organizarse en el trabajo de manera alternativa o más productiva, y convertirse en personas políticamente cultas”.

Nosotros asumimos el planteamiento de Villa y Poblete (2007), entendiendo por pensamiento crítico el *comportamiento que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos*. Asimismo, compartimos con Cambers, Carter-Wells, Bagwell, Padget y Thomson (2000) la definición de pensamiento crítico como un proceso sofisticado que incluye *habilidades, disposiciones y metacognición*.

Donde la mayoría de los teóricos de la educación est n de acuerdo es en la idea de que es posible facilitar el desarrollo de habilidades de pensamiento. Y como indican Villa y Poblete (2007), para mejorar el pensamiento crítico se hace necesario el desarrollo de otras competencias como: el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, analítico, la toma de decisiones, o la innovación. Si nos centramos en niveles universitarios, cuyo objetivo es formar estudiantes que puedan pensar en un mundo tan cambiante como el actual (Halpern, 1996), el pensamiento crítico es una de las metas más importantes, porque implica la adquisición de niveles de pensamiento superior, y porque es vital para llegar a ser una persona plenamente desarrollada (Brookfield, 1987). Sin embargo, el reto no es nada sencillo.

Las investigaciones realizadas por Brookfield ponen de manifiesto una falta de cultura en el desarrollo de este tipo de pensamiento, tanto por parte del estudiante, como por parte del profesorado. Los docentes reconocen la importancia del desarrollo de esta destreza. Sin embargo, mientras unos indican que no disponen de tiempo suficiente, otros manifiestan su falta de habilidad para pensar de manera crítica. Por ello, consideramos que el primer paso, en este sentido, es formar a los futuros docentes.

Los modelos de formación del profesorado que se han venido desarrollando en las Facultades de Ciencias de la Educación o Centros de Estudios Superiores, no se ajustan a estas necesidades. De hecho, han recibido innumerables críticas<sup>1</sup> por la persistente separación entre la teoría y la práctica que subyace en ellos. En un intento de superar dicha dicotomía, se han propuesto perspectivas alternativas. Estas se sitúan dentro de un marco integrador, de pensamiento crítico, reflexivo y cooperativo, que si bien se han venido mostrando ausentes en muchas de las instituciones de formación del profesorado (inicial y continua), son pilares básicos del modelo de competencias que promueve el proceso de Bolonia.

Ante la inminente implantación de los títulos de Grado de Maestro, se hace necesario diseñar y aplicar metodologías universitarias de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumno, que fomenten el desarrollo de competencias profesionales.

### **Metodología**

En el C.E.S. “Cardenal Spínola” CEU, adscrito a la Universidad de Sevilla, entre otras medidas, se han puesto en marcha desde el curso 2008/09, de forma coordinada, dos proyectos piloto centrados en la evaluación, como estrategias de mejora de la calidad docente. El ámbito de aplicación ha sido la asignatura de 2º curso *Prácticum I*, en un grupo mixto de Educación Especial, Musical y Lengua Extranjera, con una población de 43 (39) estudiantes, y la asignatura *Literatura Infantil*, de 2º curso de Educación Infantil, con una población de 100 (73) estudiantes.

A las prácticas evaluadoras tradicionales, por parte del profesorado, se han incorporado otras centradas en el alumnado, como principal agente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta práctica responde a diversas finalidades: por una parte, desarrollar las competencias básicas de la profesión, y, por otra, someter la adecuación de las asignaturas a la valoración del alumnado (aspecto que no se tratará en esta presentación).

La evaluación por parte del estudiante se desarrolla de forma continua durante el periodo lectivo correspondiente a cada unidad de trabajo que vertebra las asignaturas.

Con la finalidad de generar en el alumnado una *disposición* favorable hacia el pensamiento crítico<sup>2</sup>, el proceso se inicia con la revisión conjunta, durante una sesión presencial, de una guía de aprendizaje, en la que se informa acerca de las competencias que el docente propone trabajar y las actividades que se ofrecen para desarrollarlas, estableciendo la relación que existe entre ambas y haciendo referencia a situaciones profesionales reales en las que esas competencias son necesarias, para que comprendan la utilidad de las tareas. Asimismo, se advierte sobre el tiempo de trabajo presencial y no presencial que se estima debe dedicar a la unidad un estudiante medio.

Durante el periodo que dura la unidad se procura que cada estudiante vaya asimilando progresivamente unos procedimientos de evaluación propios de su perfil profesional. Con el objetivo de promover en él *habilidades* como la metacognición, el razonamiento crítico, la gestión de la información, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación interpersonal, se le propone que asuma un doble papel, de discente y docente, que le permita autoevaluarse y evaluar a un compañero. Como guía para la valoración de los progresos en el perfeccionamiento de las competencias, se le facilita una relación de indicadores, con la que debe ir cotejando los resultados de su trabajo. Tras el intercambio de opiniones por pares, cada estudiante cumplimenta una hoja de autoevaluación en la que indica el nivel que considera ha alcanzado en cada competencia: bajo, medio o alto.

---

<sup>1</sup>Cfr. Pérez Gómez, A. (2000).

<sup>2</sup>Cfr. Giancarlo y Facione (2001).

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS del Mod. 2	Indicadores para la evaluación	Grado alcanzado		
		Bajo	Medio	Alto
<b>CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES (SABER)</b>				
Conocer las orientaciones metodológicas para el acercamiento de los alumnos al texto literario mediante la animación a la lectura y la producción textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizo una lectura interpretativa de álbumes y cuentos</li> <li>Conozco pautas de intervención para fomentar estrategias lectoras en el niño</li> <li>Conozco estrategias para despertar el interés infantil por los álbumes y cuentos</li> <li>Conozco pautas para desarrollar la creatividad verbal a partir de un cuento o un álbum</li> </ul>			
Conocer obras representativas de la literatura infantil y evaluar su adecuación al receptor de Educación Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>Leo e interpreto un cuento o un álbum</li> <li>Manejo procedimientos de búsqueda bibliográfica</li> <li>Relaciono las características de álbumes y cuentos con los condicionantes de receptividad infantil</li> </ul>			
Conocer los principales estilos literarios y autores representativos de la literatura infantil actual	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconozco el estilo literario como modelo estructural para crear un cuento o un álbum</li> <li>Comento, en muestras literarias concretas, los componentes estructurales, temáticos y expresivos</li> <li>Me intereso por autores representativos de la literatura infantil actual e identifico rasgos estilísticos que les son propios</li> </ul>			
<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES (SABER HACER)</b>				
Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia literaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplico pautas de intervención para fomentar estrategias lectoras en el niño</li> <li>Aplico estrategias para despertar el interés infantil por los álbumes y los cuentos</li> <li>Aplico estrategias para desarrollar la creatividad literaria</li> </ul>			
Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y la comprensión oral y escrita a través de la literatura infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño y aplico actividades conducentes a la iniciación a la lectura de álbumes y cuentos</li> </ul>			
Tomar conciencia del papel del conocimiento metaling�stico y diseñar actividades de interpretación y recreación verbal para el desarrollo de los procesos de autocontrol y creatividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpreto y recreo un cuento y explico las técnicas empleadas</li> </ul>			
Ser capaz de crear, seleccionar y evaluar materiales curriculares destinados a promover el aprendizaje a través de actividades con sentido para el alumnado de estas edades	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecciono álbumes y cuentos que propician la exploración de los propios recursos alternativos para la expresión y la reflexión metaling�stica</li> <li>Selecciono álbumes y cuentos que propician el conocimiento del mundo interior y del entorno</li> </ul>			
Saber utilizar el juego como principal recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizo álbumes y cuentos para propiciar el juego verbal y paraverbal</li> </ul>			
Assumir la necesidad del desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reviso sistemáticamente mis trabajos e intervenciones, para detectar dificultades y decidir líneas de actuación para la mejora</li> <li>Aplico los instrumentos de autoevaluación de manera autocr�tica y responsable</li> </ul>			

COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS del Mod. 2	Indicadores	Grado alcanzado		
		Bajo	Medio	Alto
<b>INSTRUMENTALES</b>				
Análisis y síntesis	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico las ideas o conceptos principales del documento teórico correspondiente a este módulo</li> <li>Establezco relaciones causa-efecto en relación a mi plan de trabajo y el rendimiento que obtengo</li> <li>Utilizo métodos de análisis de datos para analizar el cuento propuesto y para evaluar la lectura en voz alta, e interpreto los resultados que obtengo</li> <li>Al expresar mis ideas y conclusiones me apoyo en datos y en la relación entre ellos</li> </ul>			
Organización y planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Defino y jerarquizo objetivos de aprendizaje en relación a mi plan de trabajo</li> <li>Planifico y organizo mi trabajo académico en función de los medios y tiempos disponibles</li> <li>Cumplo con plazos y requisitos de la asignatura</li> <li>Expreso las propias ideas de forma estructurada e inteligible, interviniendo con relevancia y oportunidad tanto en situaciones de intercambio como en otras más formales y estructuradas</li> </ul>			
Comunicación oral y escrita en lengua materna	<ul style="list-style-type: none"> <li>Me comunico con soltura por escrito, usando una expresión apropiada, estructurando el contenido del texto y usando los apoyos gráficos para facilitar la comprensión e interés del lector</li> </ul>			
Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifico, analizo metódicamente y defino los elementos significativos que constituyen un problema</li> <li>Presento, con criterio, opciones alternativas de solución</li> <li>Elaboro un plan de acción y de seguimiento para la aplicación de la solución</li> </ul>			
Uso de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empleo distintas aplicaciones informáticas para informarme, comunicarme, aprender, colaborar, participar y enseñar.</li> </ul>			
<b>SISTÉMICAS</b>				
Aprendizaje autónomo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Defino mis objetivos de aprendizaje</li> <li>Establezco prioridades académicas</li> <li>Planifico mi trabajo de clase</li> <li>Cumplo con plazos y requisitos de la asignatura</li> <li>Preparo las actividades de aprendizaje adecuadamente</li> <li>Cumplo las normas y propongo mejoras</li> </ul>			
Orientación a la calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reviso sistemáticamente mi propia actuación, cuidando los detalles</li> <li>Desarrollo y profundizo en los trabajos que realizo</li> </ul>			

Las indicaciones que se le ofrecen son:

- Consulta las competencias que te proponemos desarrollar mediante este módulo y sus indicadores. Te servirán para orientar tus esfuerzos y para autoevaluar después el nivel que alcances y tu grado de compromiso para lograrlo.
- Cuando hayas analizado los datos, reflexionado sobre tu rendimiento y contrastado tus impresiones con las de tu compañero, podrás responder al cuestionario PHPEsp en Moodle.
- Imprime el documento para incluirlo en tu portfolio, a fin de poder comprobar con datos objetivos tu evolución.
- Justifica aquí tus valoraciones.
- Explica si cumpliste tus propias propuestas de mejora para este módulo.
- Elabora un plan de acción para mejorar en el módulo siguiente.
- (Este trabajo reflexivo te sirve para desarrollar las competencias instrumentales y sistémicas.)

Paralelamente, debe hacer un seguimiento de sus horas de dedicación a la asignatura, registrándolas diariamente, con el fin de que tome conciencia de la necesidad de adquirir un compromiso ético con su formación y con la calidad docente, así como aprender a autorregular su aprendizaje y la conveniencia de adquirir destrezas de organización y planificación. El promedio de los datos que los estudiantes facilitan, sirve al profesorado para adecuar la planificación docente del curso siguiente, calculando el número de créditos ECTS en función de la carga de trabajo real registrada.

Se le proporcionan dos instrucciones: *contrasta las horas contempladas en el diseño inicial de la asignatura, con las reales y valora si te han parecido insuficientes, necesarias o excesivas para alcanzar los objetivos.*

TAREA: Ve rellenando diariamente las celdas vacías. Gracias. Tus datos son muy importantes.  
VALORA EL NÚMERO DE HORAS: N= hubieran hecho falta más; S= han sido suficientes; E=han sido excesivas.

PREVISIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN HORAS (6 créditos LRU / 5,3 créditos ECTS = 132, INCLUYENDO HORAS PRESENCIALES Y NO PRESENCIALES)						NOMBRE Y APELLIDOS:  HORAS REALES						
Mód.	ACTIVIDAD / CONTENIDO	PRESENCIAL (máx 50)	Valora N/S/E	AUTÓNOMAS DEL ESTUDIANTE (82)	Valora N/S/E	TOTAL (132)	PRESENCIALES		Valora N/S/E	AUTÓNOMAS		Valora N/S/E
							Nº de horas	Fechas concretas		Nº de horas	Fechas concretas	
0	presentación - diagnóstico inicial fijar objetivos - acordar actividades y evaluación	2		1		3						
1	características de la literatura infantil en textos concretos - criterios para la valoración y selección de obras	12		15		27						
2	cuentos y álbumes - interpretación - analizar, leer y contar - creatividad literaria	12		20		32						
1+2	TEST 1: características literatura infantil, álbum ilustrado y cuento - revisión conjunta y evaluación del proceso	2		6		8						
3	visita teatro infantil - informe - propuesta didáctica	5		10		15						
4	interpretación y aplicación didáctica de poesía	10		20		30						
3+4	TEST 2: teatro y poesía - revisión conjunta y evaluación del proceso	2		6		8						
SUBTOTAL HORAS		45		78		123						
examen final		2 (según casos)		(según casos)								
E N T R E V I S T A	plan para la mejora de la expresión escrita	(según casos)		(según casos)		9						
	para resolución de dudas	(según casos)		(según casos)								
	para revisiones	(según casos)		(según casos)								
	otros											

Al finalizar la unidad, los estudiantes responden, mediante la plataforma Moodle, a un cuestionario estandarizado, que se les da a conocer al inicio de cada unidad. El contenido de los cuestionarios responde a las siguientes categorías:

- Competencias (instrumentales y personales): habilidades, disposición y metacognición

- Aprendizaje de contenidos
- Carga de trabajo (presencial y no presencial)
- Compañero/s (tipo y nivel de aportación de conocimientos y actitudes en la interacción entre iguales –ZDP-)
- Profesora (su rol como mediadora en el proceso de andamiaje del aprendizaje, claridad en la comunicación)
- Enfoque metodológico (proceso y aprendizaje mediante el trabajo en equipo)
- Actividades (temporización, secuenciación, nivel de complejidad, adecuación a sus intereses y conocimientos previos)
- Contenido (pertinencia e interés que genera)
- Recursos y materiales (adecuación en contenido y cantidad)

Complementariamente a los cuestionarios, como instrumento de recogida de datos, y para su triangulación, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas individuales y/o grupales con la intervención de la profesora como mediadora.

La unidad de trabajo en la que hemos determinado incidir más intensamente en el desarrollo del pensamiento crítico se centra en la competencia lectora. En particular, la lectura expresiva en voz alta y el uso complementario de los elementos paraverbales. Para ello, nos basamos en modelos de enseñanza colaborativos<sup>3</sup> y en los indicadores y niveles de dominio de las competencias del pensamiento crítico propuestos por Villa y Poblete (2007): los juicios propios, el análisis de juicios, los criterios de juicio, las implicaciones prácticas y la responsabilidad; en sus tres niveles:

1. Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma.
2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos.
3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándolos en los principios y valores que los sostienen.

Así, iniciamos nuestra propuesta de trabajo con el establecimiento de unos *criterios de juicios*. Para ello, empleamos sendas estrategias en cada asignatura. En *Literatura Infantil* la profesora proporciona a sus estudiantes los criterios que a su juicio deben tener en cuenta para perfeccionar su competencia lectora. En *Prácticum*, son los propios estudiantes los que llegan a construirlos mediante la participación activa en un debate dirigido por la profesora, por medio de la reflexión compartida, tras observar la demostración práctica de lectura en voz alta de un experto. Obtenidos estos criterios, los contrastan con un estudio bibliográfico de literatura especializada que les aporta rigor y cientificidad.

A continuación, se trabajan los *juicios propios*. Para ello los estudiantes analizan individualmente y por pares su competencia lectora, teniendo presentes los criterios de evaluación de la fase anterior: realizan ante un compañero la lectura de un cuento en voz alta y analizan conjuntamente la intervención (*análisis de juicios*).

En *Literatura infantil* se viene realizando antes y después de que se produzca el entrenamiento de la misma, por tratarse de una de las principales competencias específicas de la asignatura.

---

<sup>3</sup>Seguimos a Alfaro, para los seminarios y talleres; Urquijo, para el estudio y trabajo en equipo, y Lobato Fraile, para el estudio y trabajo autónomo del estudiante, en De Miguel Díaz (2006).

**ESCALA DE OBSERVACIÓN**

Fecha:	Nombre y apellidos del lector:
	Nombre y apellidos del oyente:

Pautas de observación	Puntuación de 0 a 10	Análisis de los puntos fuertes y débiles	Propuestas de mejora
¿Manejo recursos para enfatizar el ritmo y el tono de los pasajes (introduciendo pausas largas o cortas, ritmo más acelerado, variando el volumen, etc.)?			
¿Interiorizo y expreso después con naturalidad las palabras o frases en las que hay que hacer sentir determinada emoción?			
¿Visualizo a los personajes, confiéndoles su imagen característica? ¿Utilizo adecuadamente mis recursos verbales y no verbales para expresar lo que siente y hace cada uno?			
¿Doy expresividad a la voz -entonación y timbre- para diferenciar al narrador y a cada personaje?			
¿Memorizo fórmulas verbales: rimas, diálogos, repeticiones, comparaciones, expresiones especiales del cuento?			
¿Sonorizo el cuento, articulando y modulando palabras especiales o rimadas y onomatopeyas? ¿He resaltado los momentos sonoros?			

En el Prácticum, en cambio, se realiza una vez, tras un pequeño periodo de entrenamiento de dos semanas de duración. Por medio de la evaluación por pares, comprueban los aspectos que deben perfeccionar para obtener un desarrollo óptimo en esta competencia (*implicaciones prácticas*).

Tras el periodo de entrenamiento, proceden a realizar una grabación en video y/o entrevista con la profesora. Contrastando los datos obtenidos con los del documento elaborado en la fase anterior, analizan el progreso de su competencia y valoran si el tiempo y el esfuerzo que han dedicado se ajusta a sus necesidades y compromisos adquiridos inicialmente (*responsabilidad*), así como el grado de satisfacción de los resultados obtenidos.

**Resultados**

Las respuestas de los cuestionarios que los estudiantes realizan tras finalizar la unidad, permiten medir indicadores de eficacia de las acciones docentes y las actividades que se plantean en relación con el fomento del pensamiento crítico.

Las preguntas 1-4, 16-18 (sobre progresos, dificultades, soluciones, propuestas de mejora y planteamientos alternativos) pretenden comprobar la capacidad *metacognitiva* del estudiante. Concretamente, en el apartado de autocalificación, el rango de la media es 7,4 (escala 0-10), mientras que el promedio de calificación por parte de la profesora es 6,8, lo que significa que ambos criterios se acercan.

*	1	�Qu� es lo que más te ha aportado este módulo, desde el punto de vista formativo y experiencial?	<input type="text"/>
*	2	Enumera las dificultades que has tenido para realizar las actividades, y cómo las has solucionado o cómo propones solucionarlas. (Por favor, no olvides exponer la solución para cada dificultad.)	<input type="text"/>
*	3	�C�mo habrías planteado t� las actividades sobre los modos de contar y leer cuentos (siendo realista y teniendo en cuenta el tiempo de que disponemos)?	<input type="text"/>
*	4	�Qu� quitar�as y qué mantendr�as de las actividades y de los materiales didácticos de este módulo?	<input type="text"/>
*	16	Califica -entre 0 y 10- tus aprendizajes tras este módulo.	
		Calif.    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10	<input type="radio"/>
*	17	A continuación, justifica tu nota, tomando como referencia el cuadro de las competencias que se proponía desarrollar en el módulo y los indicadores para evaluarlas. (Revisalas una por una y guarda ese documento en tu portafolios.)	<input type="text"/>
*	18	Si crees que puedes seguir mejorando los resultados que has obtenido hasta ahora, �qu� te propones hacer en el siguiente módulo para alcanzar tu meta?	<input type="text"/>

Las preguntas 5-15 (sobre tiempo empleado y revisión de competencias) pretenden localizar indicios sobre la *disposición* del alumnado. Por una parte, si comparamos el tiempo medio no presencial -17h- con el tiempo necesario estimado -20h-, y cruzamos estos datos con la calificación obtenida, encontramos que existe correlación. Por otro lado, las valoraciones de la tarea de "Revisión del progreso en el desarrollo de competencias", merecen un análisis aparte.

*	5	�Cu�nto tiempo de trabajo no presencial le has dedicado en total a este módulo?	<input type="text"/>
*	6	�Cu�nto tiempo se ha dedicado a visitar una sesión de cuentacuentos y reflexionar luego sobre ella? <b>CUIDADO:</b> Debes especificarlo en minutos. (Si no has ido todavía, debes poner "0".)	<input type="text"/>
*	7	Valora si el tiempo empleado para esa actividad te ha parecido: 1. Excesivo 2. Suficiente para alcanzar los objetivos 3. Hubiera necesitado más tiempo	<input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3
*	8	�Cu�nto tiempo has dedicado a conocer en profundidad el cuento, ensayar su lectura tras las recomendaciones de tu pareja y las dadas por la profesora en clase? <b>CUIDADO:</b> Debes especificarlo en minutos.	<input type="text"/>
*	9	�Cu�nto tiempo has dedicado a leerle a tu compañera, intercambiar opiniones con ella, redactar tu diagnóstico inicial y plantearte cómo ibas a mejorar? <b>CUIDADO:</b> Debes especificarlo en minutos.	<input type="text"/>
*	10	�Cu�nto tiempo has dedicado a escuchar la lectura de tu pareja y ayudarle en la evaluación? <b>CUIDADO:</b> Debes especificarlo en minutos.	<input type="text"/>
*	11	Valora la tarea de "Revisión del progreso en el desarrollo de competencias". Antes de empezar el módulo recibiste la hoja para la autoevaluación de competencias. Piensa qué supone para ti.	<input type="radio"/> 1. Me resulta útil y necesaria para comprobar objetivamente mis progresos. <input type="radio"/> 2. Me ayuda, pero poco, a ser más consciente de mis progresos. <input type="radio"/> 3. No la necesito para comprobar objetivamente mis progresos.

La mayoría reconoce la utilidad de la revisión de competencias para relacionar actividades y objetivos: el 63% responde “me ayuda a aclarar para qué sirven las actividades que vamos haciendo en el módulo”, el 29% declara incluso que “si no llega a ser por ella, ni se me pasa por la cabeza que se pueden aprender tantas cosas con las tareas del módulo”; mientras que solo un 3% “no la necesito para saber qué se pretende que aprenda haciendo las tareas del módulo”. El 5% restante corresponde a un grupo que refleja una clara disposición contraria al pensamiento crítico: “En realidad, para mí lo importante es hacer lo mejor posible las tareas. No me importa tanto qué competencias voy a desarrollar con ellas”.

A la pregunta sobre la utilidad de la hoja de autoevaluación de competencias como referente para la autoevaluación, el 71% responde “me resulta útil y necesaria para comprobar objetivamente mis progresos”; el 25%, “me ayuda, pero poco, a ser más consciente de mis progresos” y solo un 4%, “no la necesito para comprobar objetivamente mis progresos”.

La misma tendencia se mantiene en otra cuestión complementaria: un 75% siente que “el tiempo que dedico a autoevaluarme en competencias es un tiempo bien empleado”; el 21% siente que “el tiempo que dedico a autoevaluarme en competencias es útil pero excesivo”; frente a un 4%, que opina que “el tiempo que dedico a autoevaluarme en competencias es un tiempo perdido”.

La disposición hacia la revisión de la competencia “organización y planificación” queda homogéneamente repartida: un 45% “hubiese llevado la asignatura igual de bien al día, aunque no tuviese que autoevaluarme en la competencia”, mientras para 55% “en mi ritmo de trabajo para esta asignatura influye bastante saber que una de las competencias de las que me tengo que autoevaluar es esa”.

La pregunta sobre el grado de implicación en la autoevaluación arroja unos resultados sobre los que merece la pena profundizar: un 14% reconoce que “me da quebraderos de cabeza, porque requiere pararse a reflexionar sobre el trabajo ya realizado” (lo que deja entrever cierto rechazo); un 25% declara que “le obliga a pensar mucho” (porcentaje relativamente bajo respecto al esperable), y un 62% dice ser “capaz de solventarla rápido” ( ndice preocupante, por las connotaciones de superficialidad que contiene la respuesta).

### **Conclusiones**

Si bien el estudiante no se resiste abiertamente al ejercicio de autoevaluación de competencias (el 75% lo ve útil y necesario), sin embargo no se implica profundamente en ella (el 62: “soy capaz de solventarla rápido”). Por ello, no cumplimenta con la seriedad y rigor deseados las hojas de evaluación y autoevaluación. En aquellos casos en que ha existido una entrevista con la profesora, la mayoría ha declarado que antes de esa sesión creía que había alcanzado un nivel más alto en competencia lectora; mientras que las observaciones de la profesora le habían aclarado sus deficiencias y cómo debía trabajar para superarlas. Se deduce de estas afirmaciones que el encuentro directo con el docente no debe perderse, ya que los documentos escritos con los indicadores para la evaluación que se ofrecen al alumnado son muy abstractos y no resultan suficientes para guiar el pensamiento crítico.

Observamos que la dinámica de la autoevaluación constante va ti nendo de cierta frialdad la actitud de los participantes ante la asignatura. Aunque se reconoce necesaria para lograr mayor objetividad en la evaluación, no obstante resta protagonismo a la dimensión emocional y vivencial del progreso. Quizás porque debe estar muy pendiente de cuestiones burocráticas, como intentar comprender qué se le propone, hacer las tareas puntualmente, registrar el tiempo, subirlas a Moodle, revisarlas...

Se emplean tiempo y esfuerzo desproporcionadamente altos en intentar desarrollar la competencia del pensamiento crítico, en detrimento de las demás. Son necesarias muchas horas lectivas para

aclarar al alumnado la finalidad de las tareas, la evaluación y metaevaluación, el proceso a seguir, o el significado de términos como competencia, indicadores, rúbricas. El tiempo empleado en estas sesiones supone una merma del inicialmente planificado con el fin de progresar en las competencias específicas de materia.

El pensamiento crítico -como competencia transversal- necesita desarrollarse paulatinamente a lo largo de los cuatro años que constituyen el periodo de formación inicial de un maestro. Por lo tanto, para el diseño y la implementación de las estrategias docentes universitarias que conducen a ello, es necesaria la colaboración interdisciplinar del equipo docente implicado en la titulación.

En cambio, este proyecto piloto ha ayudado a discriminar competencias realmente desarrollables y evaluables, de aquellas que resultan inalcanzables o menos relevantes, evitando el riesgo de burocratizar asignaturas. Esta experiencia puede ayudar a filtrar las competencias inicialmente indicadas en los módulos de los títulos de Grado de Maestro.

### **Bibliografía**

Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cambers, A., Carter-Wells, K. B. A., Bagwell, J., Padget, J. G. D. y Thomson, C. (2000). Creative and active strategies to promote critical thinking. En *Yearbook of the Claremont Reading Conference* (pp. 58-69). Claremont, CA: The Claremont Graduate School. Disponible en: <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/Journals/getIssues.jhtml?sid=HWW:OMNIS&issn=0886-6880>

De Miguel Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial.

Díaz Alcaraz, F. (coord.) (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid: Praxis.

Escamilla González, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona. Graó.

Guzmán, S. y Sánchez Escobedo, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

Halpern, D. (1996) *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.

Hoster Cabo, B. y Ramos Estévez, M. J. (2009). Análisis prospectivo de los planes de estudio de los títulos de Grado en E. Infantil y Primaria. En M. Raposo Rivas, M.E.; Martínez Figueira, L.; Lodeiro Enjo, J.C; Fernández de la Iglesia, A.; Pérez Abellás (coord.) *El Prácticum más allá del empleo. Formación Vs. Training*. Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

MEC. (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Pérez Gómez, A. (2000). El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información. En: L. del Carmen (ed.) *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación* (pp. 49-65). Girona: Universitat de Girona.

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