

LAS COMPETENCIAS Y LA EVALUACIÓN: DOS FACTORES ESENCIALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Severina Álvarez González
Universidad de Oviedo

Resumen:

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre las relaciones existentes entre dos factores sustanciales del proceso de enseñanza-aprendizaje como son las competencias y la evaluación. El objetivo de este trabajo ha sido determinar hasta qué punto las competencias y la evaluación influyen en el rendimiento académico. La muestra de esta investigación la formaron estudiantes de la Universidad de Oviedo de diferentes titulaciones los cuales cursaban la asignatura de francés. Los resultados de dicha experiencia vinieron a mostrar que las competencias y la evaluación convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera al motivar tanto al estudiante como al docente. Asimismo, ambos factores han favorecido la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje por parte del alumnado que ha participado activamente en la experiencia.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, competencias, evaluación

Competencies and evaluation: two key factors in the teaching-learning of French as a foreign language

Abstract:

In this article we propose to think about the relationship between two substantial factors of the teaching-learning process: competences and evaluation. The aim of this study was to determine to what extent competences and evaluation influence academic performance. The sample of this research comprised students from the University of Oviedo in different degrees studying the subject of French. The results of this experience showed that competences and evaluation converge in the process of teaching and learning a foreign language by motivating both the student and the teacher. Also, both factors have fostered skills acquisition and learning strategies of those students who actively participated in the experience.

Key words: teaching – learning, competencies, evaluation

Introducción

El sistema de enseñanza universitaria actual ha participado activamente en un importante proceso de transformación hacia el denominado “espacio europeo” (Vizcarro y Yáñez, 2004). Ello se ve reflejado a distintos niveles: cambios en la forma de impartir las clases, trato más directo con los alumnos, métodos distintos de evaluación, etc. (Yáñez, 2004).

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior supone una profunda transformación del diseño curricular, de las metodologías y del papel del docente y del estudiante en la medida en que propone un sistema universitario moderno, de calidad, centrado en la formación integral del estudiante. Asimismo, se observa un cambio en la mentalidad y en la formación del docente universitario en cuanto a las competencias elegidas como son las habilidades comunicativas, la coordinación y el trabajo en grupo. El alumno, dentro de este nuevo entorno educativo asume un

papel más activo, diseñando así su propio proceso de aprendizaje. Este nuevo aprendiz desarrolla la capacidad y actitud de aprender, investigar, construir e innovar. Otro aspecto a tener muy en cuenta en este nuevo sistema educativo es el cambio del concepto “evaluación” que va a fundamentarse en el conocimiento, las habilidades y el esfuerzo como principales fuentes de evidencia y no solamente como un comprobador de resultados.

Atento a todos estos nuevos planteamientos educativos, el trabajo que se expone seguidamente se ha fundamentado en estrategias educativas como son la puesta en práctica de la técnica del *role-playing*, junto al trabajo autónomo en grupo e *inter-pares*, como instrumento al servicio del cultivo de las competencias generales en el proceso de aprendizaje de saberes y valores y a un planteamiento innovador del proceso de evaluación. El análisis del planteamiento, selección de baremos y sujetos evaluadores, ejecución, resultados estadísticos, dificultades y mejoras de esta actividad practicada en el ámbito de la didáctica específica constituye el objeto de este artículo.

1. Definición de “competencias”

El concepto de competencia se ha venido utilizando en diferentes contextos. Uno de esos contextos es el de la formación y de la práctica profesional. Conceptualmente, una competencia es un conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos, características conductuales y otros atributos que, adecuadamente combinados frente a una situación de trabajo, predicen un desempeño superior. En el ámbito educativo, las competencias representan una combinación dinámica de atributos en relación a conocimientos, habilidades actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo (Suárez Álvarez, E., 2006:192).

Presentadas en los recientes foros de investigación educativa como uno de los ejes del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias constituyen el punto de articulación de los numerosos Libros Blancos editados por las diferentes instituciones educativas y sus respectivos departamentos de enseñanza universitaria desde la mención pionera de Jacques Delors en 1993 (Delors, Al Mufti, & et al., 1996) y los primeros informes de la Comisión Europea sobre Educación (1995). Las definiciones formuladas por los impulsores del Proyecto Tunning (González, 2004) o por investigadores como Zabalza (2003; 2005) coinciden en caracterizar este conjunto de capacidades y habilidades necesarias para la maduración personal y profesional, como una interrelación dinámica de atributos, capacidades y actitudes, cuyo incentivo compete en notable medida a los programas educativos. De los dos tipos principales en que suelen clasificarse, las competencias específicas o vinculadas a una titulación particular, y las competencias generales o transversales, nuestro interés se ha orientado hacia éstas últimas, concebidas como las habilidades imprescindibles para el desenvolvimiento profesional y para la vida como ciudadano. Desglosadas habitualmente en tres grupos permeables entre sí, también contemplados en la conformación de este trabajo, las competencias generales comprenden las llamadas instrumentales, que agrupan capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; las interpersonales, referidas a aquellas capacidades individuales tendentes a establecer relaciones sociales; y las sistémicas, que abarcan las capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas.

1.1. Competencias elegidas para nuestro estudio

A partir de los resultados de diversas encuestas alentadas por el Programa Tunning (González, 2004), para este estudio de campo se seleccionaron las más recurrentes. Por lo tanto, entre las competencias instrumentales se consideró potenciar:

- La capacidad de organización y planificación de tiempo y esfuerzo.
- El conocimiento de un segundo idioma elemento relevante en la titulación de Filología Hispánica (2º y 3º curso) y en d la especialidad de Turismo: Francés I y II.
- La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y, por tanto, de resolver problemas de diverso género en situaciones comunicativas concretas.

Entre las competencias interpersonales se impusieron:

- El trabajo en equipo
- La capacidad de crítica y autocrítica
- El desarrollo de un compromiso ético.

Entre las competencias sistémicas, se decidieron finalmente:

- La habilidad de aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica
- El fomento de la capacidad investigadora
- El estímulo de la capacidad de iniciativa del alumno
- El establecimiento de una consideración personalizada

2. La evaluación

La evaluación debe considerarse como una oportunidad de aprendizaje y utilizarse para promover competencias en los estudiantes (Scriven, 1967). Esta dimensión *formativa de la evaluación* formulada por Scriven ha sido abordada ampliamente en los últimos años por Hall y Burke (2003) y Kaftan et al. (2006). El alumnado se convierte en un ser activo en su proceso de evaluación¹.

Conforme a las investigaciones actuales, se pueden definir tres relaciones diferentes entre los agentes involucrados en el proceso evaluador (Salinas Salazar, 2001), a las que se ha atendido en diverso grado en la puesta en práctica de este trabajo : la *autoevaluación* (el sujeto valora sus propias actuaciones); la *coevaluación* (valoración mutua de dos o más miembros entre sí); y finalmente, la más difundida, la *heteroevaluación*, a cargo de un evaluador ajeno.

Aunque la *autoevaluación* va encaminada al desarrollo de la autonomía del aprendiz y de su capacidad metacognitiva, el alumnado, por falta de costumbre, suele aprovechar la autoevaluación para sobrevalorarse o, en algunos casos, subestimar sus habilidades. Sin embargo, es una valiosa oportunidad para presentar la evaluación como un instrumento de aprendizaje y no simplemente

¹ Este concepto de participación activa del alumno en los procesos de aprendizaje fue puesto de manifiesto hace casi cuarenta años con la teoría del conceptualismo instrumental de Bruner, en 1966 (Beltrán, 1995), y los principios teóricos de Ausubel en su modelo del *aprendizaje significativo* de 1978 (Beltrán, 1995). El primer autor señalaba que el aprendizaje se produce cuando el alumno adquiere y manipula la información, y Ausubel aportó la idea del aprendizaje por descubrimiento.

como una excusa para ganar una nota. Si se aplican en la práctica educativa de los estudiantes tanto por éstos como por el maestro, se podrán tomar en cuenta aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales y sus resultados contribuirán a la toma madura y responsable de decisiones en el aula. La *coevaluación* consiste en una evaluación en conjunto (tú me evalúas, yo te evalúo), aplicada sobre un trabajo, proceso o actividad específicos en los cuales todas las personas implicadas participan en la valoración de los mismos. Nuevamente, en este caso, es importante concienciar al alumnado de que el objetivo no es castigar sino mejorar. En resumidas cuentas, aun siendo la *heteroevaluación* (evaluación de una persona por otra) el concepto más conocido y habitual, es importante planificar momentos de auto y coevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso.

3. Metodología

De las diversas propuestas didácticas -que se detallan más adelante- puestas en práctica a lo largo del curso para incentivar el cultivo de las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, ha de destacarse como piedra de toque para la valoración empírica de la viabilidad y eficacia del estudio, la aplicación en la clase de la técnica del *role-playing* (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, 2005). Procedente del ámbito de los estudios de psicología clínica (Cirigliano & Gustavo, 1969) y educacional (Cirigliano & Villaverde, 1982), aquilatada por numerosas experiencias en ese campo de investigación y validada por diversos estudiosos de las Ciencias de la Educación (De la Cruz Tomé, 2004), esta técnica se presenta como un instrumento idóneo de trabajo y como un eficiente estímulo educativo, susceptible de ser desarrollada con aprovechamiento en el desarrollo y expresión personales y colectivos. Esta aptitud se ve reforzada en particular gracias también a su combinación con la técnica del trabajo en grupo (De la Cruz Tomé, 2004; Poblete Ruiz, 2004) que favorece la interacción entre el trabajo individual del alumno y el aprendizaje cooperativo (Ovejero Bernal, 1990) a través de la recreación de situaciones extrapolables a un entorno real y cotidiano donde el alumno aprenda a resolver problemas y se adiestre en su superación. Bajo la tutela indispensable del profesor como guía en el proceso de aprendizaje del alumno hasta su gradual autonomía, el trabajo en grupo contribuye también a ello poderosamente, a modo de red social cohesionadora en la estructuración y asimilación de los saberes y habilidades del estudiante, responsable mediante esa tarea del ritmo, dosificación y avances de su conocimiento.

3.1. Procedimiento

A principios del curso académico 2010-2011 se entregó a los alumnos la relación de pautas previas indispensables para la consecución de la tarea. En ella se explicaban las líneas generales de la actividad de *role-playing* (planteamiento, recursos de documentación, división de roles imprescindibles) y se incluían las fechas de reunión colectiva por grupos para trabajar en clase, así como los plazos de presentación final del trabajo en equipo y los criterios de evaluación. En los días previstos se procedió a la entrega de la información y explicación de la técnica del *role-playing* y sus

objetivos² así como la dedicación de las horas lectivas al trabajo en clase. Se acordó con los alumnos un tiempo máximo de representación de quince minutos asignado a cada grupo, para seguidamente entablar en clase el debate correspondiente a la situación o situaciones presentadas en unos diez minutos como máximo. Finalmente, se les entregaron las encuestas de evaluación.

3.2. Recursos instrumentales

Material proporcionado por los alumnos y estrategias que han utilizado:

- Páginas web
- Material bibliográfico (folletos turísticos, mapas geográficos y urbanos, revistas de viaje)
- Atrezzo para la escenificación
- Aprovechamiento de las posibilidades escénicas del espacio del aula así como de sus utilidades didácticas (recurso al encerado como tal en las sucintas explicaciones a sus compañeros sobre la ciudad elegida, o como instrumento escenográfico añadido a su representación)

Material proporcionado por los profesores:

- Bases lingüísticas y nociones culturales
- Guión de la tarea y sugerencias aceptadas por gran parte del alumnado
- Páginas Web

4. Otras estrategias de aprendizaje

En firme coherencia con el desarrollo primordial de la técnica expuesta, la práctica de diversos y conocidos recursos didácticos como los enumerados a continuación, útiles e inherentes al perfil del área concernida, además de promover, como es sabido, el aprendizaje de las competencias específicas de la materia, conjugados con la actividad central arriba referida reforzarían su eficacia, al abarcar a su vez competencias generales de diverso género. Las instrumentales se verían incentivadas gracias a la insistencia en la asimilación de hábitos como el uso habitual de los mecanismos de consulta de la biblioteca y la familiarización de los alumnos con los fondos sugeridos por el profesor; el acceso del alumnado a los instrumentos audiovisuales e informáticos a su disposición como la utilización de Internet; la entrega de trabajos escritos; la estimulación de la expresión oral en público y de los rudimentos de la argumentación y la defensa respetuosa de una opinión según los turnos de palabra; la ineludible creación de breves situaciones comunicativas en clases de lengua extranjera; o, también, gracias a la elaboración de encuestas evaluadoras del ritmo y exposición de la materia.

Las competencias interpersonales podrían cumplirse en parte, por ejemplo, con el favorecimiento de las actividades en grupo; la promoción de la auto-evaluación del alumno mediante la corrección,

² La técnica conocida como *role-playing* que se ha aplicado a los cursos de enseñanza del francés en este proyecto, consiste en un mecanismo de entrenamiento de la conducta del individuo ante situaciones sociales. Las actividades representadas por los alumnos en las sesiones de cada grupo se desarrollaron a elección de cada equipo, eligiendo éstos diferentes ciudades de países francófonos, de acuerdo con papeles variados y circunstancias diferentes de la vida cotidiana a las que debe enfrentarse todo visitante extranjero (situación en un restaurante, en una oficina de turismo, la pérdida de documentos, solicitud de información, ...). Este contexto cultural y lingüístico, seleccionado por los diversos grupos había sido introducido previamente en las clases presenciales y trabajado en las reuniones de cada equipo, formado éste por alumnos de distinto nivel para favorecer su interacción en el aprendizaje.

guiada, de sus propios controles, y de la auto-crítica ante una exposición oral como el *role-playing*; el fomento de la asertividad en su exposición y de la curiosidad respetuosa por la diversidad y la multiculturalidad a través de textos y vídeos expuestos y comentados en clase. Por último, en lo que respecta a las competencias sistémicas, instrumentos de carácter heterogéneo pero susceptibles de afinidades como los siguientes, asimismo usuales, también contribuirían a desarrollar competencias de tipo sistémico en conjunción con la técnica propuesta para un diseño global de la impartición de la materia en el curso académico: así, la promoción de la búsqueda, encauzada, de información en páginas web; la sugerencia de temas libres para la expresión escrita; la práctica de preguntas-respuestas en la clase; o los controles periódicos para asentar conocimientos y a la vez para dar confianza al alumno en sus posibilidades y logros, secundándolo con las consultas en tutorías para estimular su voluntad de mejora.

5. Resultados

Para verificar la viabilidad y eficacia de la metodología utilizada, se elaboró un baremo final evaluador de los resultados y de su rendimiento efectivo mediante una prueba objetivamente empírica, pese a sus limitaciones dadas las características del campo de estudio abordado, de innegable importancia y utilidad pero no por ello menos difícil de aprehender. De este modo, se propuso un repertorio de encuestas evaluadoras conformes a las distintas especies de evaluación arriba expuestas, incluyendo la heteroevaluación a cargo del alumnado sobre el desempeño del profesor, que reflejaran en suma los resultados obtenidos, y, si cabe, los logros alcanzados.

De entre los objetivos propuestos, el docente considera que se han cumplido con éxito algunos de los formulados en principio. Por un lado, la participación, en algunos casos francamente emprendedora, de un pequeño número de alumnos en cada aula asignada, que asistían regularmente a clase y seguían la materia. La trabazón de competencias de diverso orden en este proceso de re-evaluación personal del alumno y de las estrategias del profesor en la interacción del aula, se refleja en el realce concedido por alumnado y profesor a ciertas competencias como las interpersonales debido a su útil ascendente en el proceso educativo. De este modo, el trabajo en equipo fomentó en la mayor parte de los grupos la colaboración *inter pares* -cuando no por asesoramiento del profesor y de otro miembro del grupo formado en las destrezas de la materia- y, en consecuencia, el *aprendizaje* colectivo y *autónomo*. Como se tratará de probar, la cohesión de equipos de nivel desigual de conocimiento gracias a una tarea común no excluyó el ejercicio de otras competencias interpersonales como la crítica y autocrítica de las diversas actividades realizadas, así como tampoco otras instrumentales como la resolución y adaptación de las situaciones propuestas para su representación en clase, o sistémicas como la iniciativa del alumno en la preparación de la tarea, incentivada por la asistencia del profesor en actividades y tutorías personalizadas de apoyo.

5.1. Resultados cuantitativos

La muestra estuvo compuesta por 35 alumnos. De ellos, 32 cumplimentaron las encuestas de la escala 1 a la 5, tras haber puesto en práctica en el aula el *role-playing*, y los 3 restantes, observadores ajenos, únicamente valoraron con sus compañeros la docencia de los profesores a lo largo del curso 2010-2011 a través de la escala 6.

5.1.1. Análisis comparativo entre las diferentes escalas

Estas puntuaciones fueron sometidas a un análisis de varianza para determinar si existían diferencias entre los resultados de cada escala dentro de cada sujeto (Tabla I). Como puede observarse en el cuadro siguiente, cuando se tuvo en cuenta el factor escala no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (λ de Wilks= 0.77; $p= 0.11$), a excepción de los datos que arroja la interacción escala-profesor (λ de Wilks=0.32; $p= 0.000$). Esta diferencia es atribuible a los valores de las escalas 4 y 5, en que se puede apreciar que las medias obtenidas fueron más elevadas en el caso de una de las docentes, muestra de una actitud más permisiva en la primera realización de este proyecto.

Tipo de escala	N	Medias	D.T.	Lambda de Wilks			
				Escala	p	Escala-profesor	p
Escala 1: coevaluación	32	23.69	3.41	0.77	0.11	0.32	0.00
Escala 2: autoevaluación	32	23.09	3.46				
Escala 3: evaluación por parte de los compañeros (heteroevaluación)	32	24.71	2.17				
Escala 4: evaluación del profesor al grupo (heteroevaluación)	32	26.53	4.63				
Escala 5: evaluación del profesor al alumno (heteroevaluación)	32	27.06	4.90				

Tabla I: Análisis de varianza en las cinco escalas empleadas para valorar el role-playing

Del examen detenido de este cuadro ha de subrayarse la mayor exigencia, en general, de los alumnos respecto a su autoevaluación en tanto trabajo individual y grupal frente a la mayor tolerancia ante sus errores por parte de los evaluadores externos (profesor y compañeros de clase). La permisividad de los evaluadores externos puede atribuirse a diversas causas interrelacionadas, de entre las que destaca especialmente el carácter experimental de esta tarea en el aula. Por un lado, podría afirmarse que la mayor parte del alumnado asistente adoptó en líneas generales una postura solidaria respecto a sus compañeros de actividad que habrían de evaluarlos a su vez. No obstante, enfrentados ante una misma situación evaluable, los alumnos tendieron a una respuesta más severa en la elección dentro de una estrecha horquilla de alternativas de respuesta, mientras que el profesor, más prudente ante la novedad de la tarea en el marco del estudio, más coartado por el margen de respuestas no contempladas con mayor precisión en las encuestas, impelido a incentivar la participación general y el aprendizaje compartido, y no menos atento al conjunto de competencias generales cumplidas en diverso grado que la representación dejó apreciar en la clase, se permitió una actitud más permisiva y a la alza. Con todo, cumple reconocer que, en líneas generales, gran parte de los alumnos de primer ciclo (inicial e intermedio) en las condiciones referidas contaban entre sus miembros con falsos principiantes de nivel aceptable o francamente bueno, que se desarrollaron con soltura en general, siendo capaces de improvisar llegado el caso. Si bien la fonética presentó defectos -con notables excepciones- por la rapidez elocutiva y el desparpajo de parte de los intervinientes, en resumidas cuentas, la colaboración de alumnos trabajadores de nivel cero y de

falsos principiantes ya iniciados en lengua y cultura francesas, dio bastantes frutos en el resultado final más nivelador.

5.1.2. Validación de las escalas construidas

A fin de comprobar si los resultados obtenidos podían adecuarse a las expectativas explicitadas a priori, se procedió a realizar un análisis factorial, desglosado en dos: el primero considerando las escalas 1 y 2, el segundo tomando como referencia las escalas 3, 4 y 5. La razón de este proceder radica en que las dos primeras escalas implican un punto de vista interno de la evaluación y las tres restantes suponen un evaluador o evaluadores externos al proceso representado en la clase. Por último, se inserta un análisis de la escala 6, correspondiente a la evaluación por parte del alumno de todo el curso del profesor. Al abarcar el período docente completo del curso académico -mientras que las arribas aludidas se refieren a la actividad del *role-playing* realizada en las fechas convenidas-, esta última escala requiere un examen aparte.

A) Análisis factorial I (Escalas 1 y 2)

Como paso preliminar se comprobaron los supuestos paramétricos necesarios para realizar esta técnica estadística. Si bien el criterio de normalidad no se cumplió en ninguna de las variables que iban a ser sometidas a este escrutinio, existía, no obstante, una alta correlación entre las mismas como se indica en el test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2= 139.36$; $p=0.000$), así como en el índice KMO de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.68). Respecto a la relación sujetos/número de variables, se contaba con 132 encuestas para diez variables (en este caso se trata de los ítems de las escalas). A partir del método de extracción mediante componentes principales con rotación varimax, se obtuvieron tres factores (Tabla II):

- a. el Factor I, denominado *trabajo en equipo*, agrupa los ítems 1, 3, 6, 8 y 10. De ellos, los ítems 1, 6, 8 y 10 responden de manera evidente a las premisas de esta competencia de *carácter interpersonal*, e incluso el ítem 3 se ajusta a estos parámetros de acuerdo con la representación llevada a cabo y los comentarios verbales de los propios alumnos en cuanto a los beneficios que para su aprendizaje les había reportado la técnica del *role-playing*. En suma, una de las funciones de ésta última, la cohesión de un grupo heterogéneo de nivel de conocimiento de lengua extranjera desigual mediante el trabajo en equipo, se vería cumplida de acuerdo con las expectativas preliminares del proyecto.
- b. el Factor II, denominado *compromiso ético*, agrupa los ítems 5, 7 y 10, y se adapta a las características de las competencias de tipo *interpersonal*, cumpliendo asimismo la competencia de carácter interdisciplinar en concordancia con los datos mostrados en la tabla del anexo V.
- c. el Factor III, *resolución de problemas y adaptación a situaciones cotidianas en una lengua extranjera*, incluye los ítems 2, 4 y 9, que se adecuan a las premisas de esta competencia *instrumental*. Este dato se complementa con el peso negativo obtenido en este factor por el ítem 6, evaluador de la capacidad de iniciativa, por el que se indicaría que cuanto menor sea la capacidad de iniciativa, mayor será la dificultad de resolver problemas y adaptarse a situaciones nuevas.

Factores obtenidos	Escala 1 (coevaluación)	Escala 2 (autoevaluación)	Pesos	% varianza explicada
Factor I: Trabajo en equipo	Ítem 10: Nuestro trabajo ha sido satisfactorio	Ítem 10: Mi trabajo ha sido satisfactorio	0.758	25.10
	Ítem 1: El trabajo ha sido satisfactorio	Ítem 1: El trabajo ha sido satisfactorio	0.753	
	Ítem 3: Hemos sabido expresarnos en francés de manera oral y escrita	Ítem 3: He sabido expresarnos en francés de manera oral y escrita	0.693	
	Ítem 8: Nos ha resultado complicado recopilar datos para la exposición	Ítem 8: Me ha resultado complicado recopilar datos para la exposición	0.656	
	Ítem 6: Nuestra exposición ha reflejado capacidad de iniciativa	Ítem 6: Mi exposición ha reflejado capacidad de iniciativa	0.557	
Factor II: Compromiso Ético	Ítem 7: Hemos repartido equitativamente el trabajo	Ítem 7: El reparto de funciones y roles ha sido equánime para mí	0.887	45.23
	Ítem 5: Ha existido una buena sintonía y coordinación entre los distintos miembros del grupo en la elaboración y exposición del trabajo	Ítem 5: Ha existido una buena sintonía y coordinación entre tú y el resto del grupo en la elaboración y exposición del trabajo	0.820	
	Ítem 10: Nuestro trabajo ha sido satisfactorio	Ítem 10: Mi trabajo ha sido satisfactorio	0.476	
Factor III: Resolución de problemas y adaptación a situaciones cotidianas en una lengua extranjera	Ítem 2: El trabajo en común nos ha motivado para aprender más sobre el idioma y la cultura del país	Ítem 2: El trabajo en común me ha motivado para aprender más sobre el idioma y la cultura del país	0.733	63.66
	Ítem 9: Hemos notado una mejora en nuestra comprensión y expresión en francés	Ítem 9: He notado una mejora en mi comprensión y expresión en francés	0.722	
	Ítem 4: Las situaciones escogidas nos resultan útiles y aplicables en la vida real	Ítem 4: Las situaciones escogidas me resultan útiles y aplicables en la vida real	0.667	

Tabla II. Factores resultantes del análisis factorial realizado a partir de la escala 1 (coevaluación) y escala 2 (autoevaluación)

B) Análisis factorial II (Escala 3, 4 y 5)

De las comprobaciones necesarias para acotar los supuestos paramétricos resultó que el principio de normalidad no se cumplió, pero todas las variables sometidas al análisis factorial presentaron altas intercorrelaciones tal como se indica en el estadístico de Bartlett ($\chi^2 = 408.92$; $p = 0.000$) y en el índice de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0.90$). A partir del método de componentes principales con rotación varimax, se obtuvieron dos factores (Tabla III):

El Factor I, que agrupa el mayor número de ítems (2, 3, 4, 5, 7, 8 y 9), evalúa, tal como se ha considerado, el *aprendizaje autónomo*. Los ítems 2 y 3, los que más peso tienen en el factor además del ítem 5, valoran una competencia instrumental directamente vinculada a la anterior como es la de *organización y planificación*. El ítem 8 remite a la *capacidad de iniciativa* del grupo y del alumno en solitario, insertada a su vez en la competencia genérica de *aprendizaje autónomo*: es decir, cuanto mayor sea la iniciativa, la organización y planificación serán más completas y eficaces y se enriquecerán los supuestos del *role-playing* al fomentar el *aprendizaje autónomo*, tal como reflejan asimismo por su cuenta los ítems 4, 7 y 9, mediante la competencia instrumental del conocimiento de un segundo idioma promoviendo, en suma, el *aprendizaje autónomo* y adaptándolo a la sociedad moderna.

El Factor II, que agrupa los ítems 1, 6 y 10, valoraría una competencia de carácter interpersonal, el *compromiso ético*, confirmando de este modo nuestras expectativas previas.

Factores obtenidos	Escala 3 (evaluación de la clase)	Escala 4 (evaluación del docente-grupo)	Escala 5 (evaluación del docente-alumno)	Pesos	% varianza explicada
Factor I: Aprendizaje autónomo	Ítem 2: Se aprecia claridad en la exposición y una buena estructuración del contenido	Ídem	Ídem	0.81	48.96
	Ítem 3: Se han cumplido satisfactoriamente las situaciones planteadas	Ídem	Ídem	0.808	
	Ítem 8: La exposición ha mostrado que el grupo tiene capacidad de iniciativa	Ídem	Ídem	0.798	
	Ítem 9: Hemos aprendido más sobre la cultura francófona y nos ha motivado para conocerla mejor	Han mostrado un dominio sobre la cultura francófona	Ha mostrado un dominio sobre la cultura francófona	0.77	
	Ítem 4: El grupo se expresa con fluidez en francés	Ídem	El alumno se expresa con fluidez en francés	0.762	
	Ítem 5: El contenido de la exposición es satisfactorio	Ídem	Ídem	0.752	
	Ítem 7: Se aprecia riqueza de vocabulario en la exposición	Ídem	Ídem	0.735	
Factor II: Compromiso Ético	Ítem 10: El grupo ha sido coherente con su autoevaluación	Ídem	El alumno ha sido coherente con su autoevaluación	0.851	62.756
	Ítem 1: Se aprecia buena coordinación entre los distintos miembros del grupo a la hora de exponer el trabajo en común	Ídem	Se aprecia buena coordinación del alumno con el resto de compañeros del grupo a la hora de la exposición	0.529	
	Ítem 6: El grupo ha mostrado un buen reparto de funciones y roles	Ídem	Ha participado activamente en la exposición común	0.474	

Tabla III. Factores resultantes del análisis factorial realizado a partir de la escala 3 (evaluación para la clase-heteroevaluación), escala 4 (evaluación del grupo por parte del docente-heteroevaluación) y la escala 5 (evaluación del alumno por parte del docente-heteroevaluación)

C) Resultados de la Escala 6 (evaluación de la docencia impartida en el curso académico 2004-2005) Este test, cuyos resultados se refieren a continuación, fue cumplimentado por 35 alumnos de diversas titulaciones y niveles de conocimiento. Tomando como referencia la tabla donde se agruparon los ítems de esta escala en base a las competencias genéricas, estos datos permiten formular la siguiente interpretación: por puntuación de menor a mayor sobre tres, los alumnos valoraron críticamente la competencia de *enseñanza de un segundo idioma* con una media de 2.41; la competencia *organización y planificación* obtuvo una media de 2.45; la *capacidad de iniciativa* y rendimiento del profesor recibió un 2.47; y por último la *consideración personalizada* alcanzó una media de 2.87 pues, como puede observarse en el gráfico I, los ítems 3 y 5 suscitaron la valoración más positiva de los docentes por parte de los alumnos, de lo que podría deducirse que se trata de la competencia más desarrollada por los profesores desde el punto de vista del alumnado.

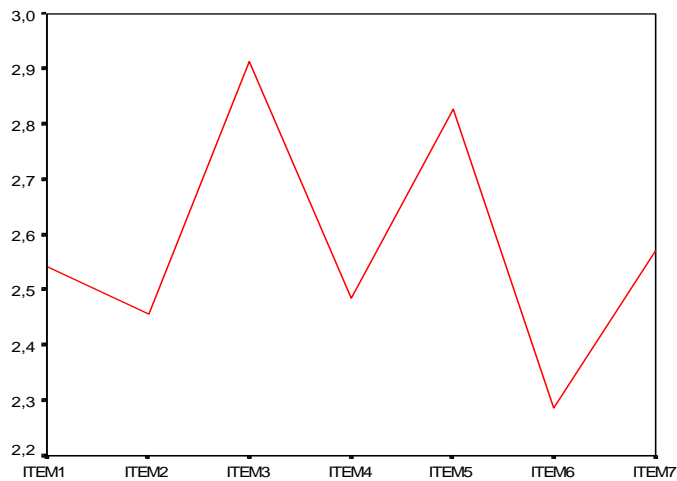


Gráfico I: Puntuaciones obtenidas en las Escala 6

5.1.3. Resultados cualitativos

Las siguientes reflexiones recogen las principales anotaciones del docente, observador y evaluador de la puesta en práctica de la actividad en el aula. Las impresiones fueron en general halagüeñas desde el primer equipo que inició las representaciones y registran una franca evolución de las actuaciones no sólo desde el punto de vista del discurso -guión teatral preparado en grupo con antelación y que los mejor preparados no recitan ni leen, aunque consultan, sino que han asimilado con naturalidad-, sino también en la utilización de diversos recursos de la puesta en escena incorporados sucesivamente por algunos de los grupos siguientes, acicateados por la actuación previa de sus compañeros y por la calificación propuesta para la evaluación continua, así como por un afán de cierta competitividad. Por ejemplo, uno de los grupos aunó la elección de dificultades de situación con rasgos de ingenio y humor en el planteamiento de las situaciones, y otro de los grupos bien avenidos y de un nivel homogéneo y bueno de francés propuso incluso una muestra de cultura gastronómica bretona. En suma, atendieron también al cuidado de vestimenta y escenografía, en aras de una mayor verosimilitud, y reflejaron en su mayoría una gran expresividad tanto en la comunicación verbal como, sobre todo, en la no verbal, -en este caso prácticamente todos los poseedores de una formación previa en francés y en alguna circunstancia algunos de los iniciados en el curso, asesorados por un falso principiante, para dar mayor realismo a la situación planteada y compensar sus defectos en las competencias específicas-.

6. Discusión

Entre las dificultades con que se enfrentaba este trabajo cabe distinguir las ya previstas por el docente, de otras surgidas durante los preparativos y en el transcurso de la actividad así como a partir de las reflexiones que su puesta en práctica ha suscitado. De las primeras, ha de mencionarse una relativa descompensación del nivel de francés que presenta el heterogéneo alumnado de primer curso (falsos principiantes de nivel desigual y alumnos de nivel cero), atribuible a la administración y al plan de estudios vigente que, por diversas razones, en ese primer tramo de estudios no discrimina niveles de conocimiento en consonancia con el bagaje real de los estudiantes que han cursado lenguas extranjeras en el bachillerato o en escuelas de idiomas. Creemos, con todo, que esta descompensación cualitativa -que en la práctica, además de por los esfuerzos del docente, se ve corregida en numerosas ocasiones por el tesón de alumnos trabajadores de nivel cero, que pueden llegar a superar a falsos principiantes despreocupados y de asistencia irregular, y desde luego siempre a los absentistas de nivel cero-, podría ser también subsanable mediante un adecuado empleo, dosificado y progresivo, de la técnica del *role-playing*. Vinculada a los *jeux de rôle* de la didáctica de lenguas por su recreación de situaciones reales, esta técnica no sólo desarrollaría las competencias específicas del área sino que además contribuiría, a nuestro entender, al adiestramiento en otras competencias generales de manera más eficaz gracias, en gran parte, al trabajo en equipo que puede facilitar al alumno un estimulante aprendizaje *inter-pares* y a la puesta en común colectiva en el aula. A este respecto, han de registrarse, no obstante, las dificultades de relación, de trabajo y de desinterés de algún miembro respecto a sus compañeros en tres equipos de titulación y nivel diferentes. Estos escollos, inevitables en los grupos en que prevaleció la formación aleatoria (por necesidad numérica en varios casos) sobre la de afinidades, demostraron ser de importancia menor en proporción al

número global de grupos participantes y a la superación, aiosa por parte del resto de componentes, de estos abandonos repentinos.

Del segundo tipo de dificultades ha de destacarse, en primer lugar, la necesidad de revisar los tests construidos a fin de evaluar esta tarea para afinar aún más tanto el número de alternativas de respuesta como los diez ítems, en pro de un grado más elevado de fiabilidad y validez. Influenciadas por la consecución de los objetivos del proyecto de innovación (el fomento de las competencias generales) las integrantes de este estudio observaron minuciosamente la proyección de este tipo de competencias en la tarea, englobando en el conjunto las competencias de carácter específico del área de francés. Así, por ejemplo, además de evaluar la fluidez del discurso y la riqueza de vocabulario como se ha hecho, la revisión del trabajo ha suscitado el propósito de valorar también la destreza fonética en un ítem independiente no subsumido en los ítems anteriores, y reflejado con mayor precisión, como para el resto, en una serie más amplia de alternativas de respuesta. En segundo lugar, ha de constatar la inesperada discrepancia existente entre la autoevaluación expresada en clase oralmente por el grupo y por cada miembro, y la que mostraban por escrito en sus tests, que pudo provocar algunas divergencias en la nota final. Por último, debe dejarse constancia de una objeción formulada por la mayor parte del alumnado partícipe: la forzosa limitación de tiempo y la coincidencia de la práctica con el período lectivo en que la mayor parte del profesorado apura las últimas clases y preparativos de examen de sus respectivas asignaturas, con la carga de estudio que conllevan. No obstante, si bien es cierto que la actividad se representó a fines de mayo, ya estaba programada desde marzo y así se les presentó entonces para, en los meses siguientes y conforme al avance de la materia, ir proporcionándoles los instrumentos necesarios a su realización, como culminación y cierre lógico del curso. Aún así, el responsable de este estudio ha procurado en la puesta en obra del proyecto con sus necesarios reajustes y correcciones durante el curso académico 2010-2011, desarrollar la técnica y demás estrategias expuestas en sucesivas sesiones según un calendario más pautado y escalonado a lo largo del curso en clase, y para lo que, como en el resto de actividades lectivas, se necesitará innegablemente la colaboración asidua del alumno.

7. Conclusiones

Si bien este trabajo forma parte de un proyecto en curso de más duración y de corrección y perfeccionamiento de la experiencia que aquí se presenta, las conclusiones siguientes, limitadas al espacio de que se dispone en la exposición sucinta del material de análisis y de anexos manejados por el autor de este estudio, se circunscriben necesariamente a las actividades realizadas en 2010. De los resultados obtenidos en las diferentes escalas se infiere una mayor presencia de las siguientes competencias transversales en la puesta en práctica de la técnica del *role-playing* y sus actividades complementarias en los grupos seleccionados de alumnos de primer ciclo: las competencias de carácter interpersonal predominan en las cinco escalas, mientras que en las escalas 1 y 2 se privilegian una competencia interpersonal más, el *trabajo en equipo*, y una instrumental, la *resolución de problemas y adaptación a situaciones cotidianas en una lengua extranjera*. En cambio, en las escalas 3, 4 y 5 se evalúa de manera más evidente otra competencia instrumental más, el *aprendizaje autónomo*.

Finalmente, esta experiencia ha demostrado que las competencias y la evaluación convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera al motivar tanto al estudiante como al docente. Asimismo, dichos factores han favorecido la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje por parte del alumnado que ha participado activamente en su formación. El estudiante ha tenido que reflexionar sobre el trabajo realizado cuando respondía a cada una de las escalas. Haciendo hincapié especialmente en la pregunta sobre “¿cómo juzgarías tu trabajo?”, la capacidad de autocritica de la persona pone en marcha los procesos metacognitivos del individuo, consiguiendo un aprendizaje constructivo, y viéndose fortalecido por la valoración que realizan los compañeros sobre ese análisis autocrítico.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema Universidad.
- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa 2005. *Orientación educativa. Acción tutorial. Educación moral y cívica >> Role-Playing* (Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). “http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientación/03accion/op05_a4htm”.
- Cirigliano, & Gustavo, F. J. (1969). *El "role-playing": una técnica de grupo en servicio social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Cirigliano, & Villaverde, A. (1982). *De grupos y educación: fundamentos y técnicas* (15 ed.). Barcelona: Humanitas.
- Comisión Europea (1995). *Libro Blanco: Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*.
- De la Cruz Tome, M. A. (2004). 17-18 Marzo. *Lección magistral y aprendizaje activo*. Paper presentado en Oviedo.
- Delors, J., Al Mufti, I., & et al. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- González, J. (2004). *Los estudios superiores en el Proceso de Bolonia. Competencias genéricas y específicas. Conclusiones del proyecto TUNING*. “<http://www.mecesup.cl/difusion/destacado/Los%20estudios%20superiores%20en%20el%20Proceso%20de%20Bolonia.%20Competencias%20gen%20E9ricas%20y%20espec%20EDficas.%20Conclusiones%20del%20proyecto%20TUNING.%20Julia%20Gonz%20E11ez.%20Universidad%20de%20Deusto.pdf>”.
- Hall, K. & Burke, W. (2003). *Making formative assessment work - Effective practice in the primary classroom*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Kaftan, J.; Buck, G.; Haack, A. (2006). Using Formative Assessments to Individualize Instruction and Promote Learning. *Middle School Journal*, 37, 4, 44-49.
- Ovejero Bernal, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU.
- Poblete Ruiz, M. (2004), 1-2 Julio. *El trabajo en equipo como competencia profesional del profesorado universitario*. Ponencia en Oviedo.
- Salinas Salazar, M. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. “<http://www.docencia.udea.edu.co/vicedocencia/evaluacion.pdf>”.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. En R. Tyler, R. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, MI: Rand McNally.
- Suárez Álvarez, E. (2006). “Evaluación por competencias: caso de la asignatura de “Auditoría”, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (ICE), pp.191-206.
- Vizcarro, C. y Yáñez, C. (2004). “Impact of the European harmonization process on the educational development of University teachers in Spanish Universities”, *The International Journal for Academic Development*, vol.9, nº2, pp.181-193
- Yáñez, C. (2004). “Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas”, *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, vol.4, nº1.

Zabalza Beraza, M. A. 2003. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. 2005. *Trabajar por competencias: implicaciones para la práctica docente. Programa de formación permanente del profesorado universitario*. Universidad de Sevilla. “<http://www.ice.us.es/archivos/cursos/zabalza.ppt>”.

Severina Álvarez González, doctora en Filología Francesa por la Universidad de Oviedo (2009), institución en la que impartió docencia hasta 2012. En un principio su investigación se centró en la incorporación de las Nuevas Tecnologías (TICS) en la enseñanza –aprendizaje de la lengua francesa tal y como viene reflejado en el título de su tesis doctoral *Los proyectos lingüísticos en línea: enseñanza y aprendizaje intercultural de una lengua extranjera desde Internet*. Sin embargo, en la actualidad, su campo de investigación abarca fundamentalmente materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras y modalidades de interacción en el aula. Cabría destacar su última publicación al respecto *El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera* (2012).

Anexo 1

Técnicas de evaluación empleadas para la adquisición de competencias genéricas

Tipos de evaluación	Técnicas de evaluación	Objetivos
Autoevaluación	Entrega y exposición de trabajos	Aprendizaje Autónomo Organización y planificación Capacidad de autocrítica Automotivación
	<i>Hablar en público/examen oral (grabación)</i>	Capacidad de autocrítica Automotivación
	<i>Role-playing</i> ³	Resolución de problemas en situaciones comunicativas concretas. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad de autocrítica Aplicar conocimientos en la práctica
Coevaluación	Role-playing	Trabajo en equipo Capacidad de crítica Aplicar conocimientos en la práctica
	<i>Debates</i>	Compromiso ético Capacidad de crítica Apreciación de la diversidad
	<i>Entrega y exposición de trabajos</i>	Habilidades de Investigación Capacidad de iniciativa
Heteroevaluación	<i>Role-playing</i>	Automotivación Aplicar conocimientos en la práctica Capacidad de iniciativa
	<i>Examen final escrito</i>	Conocimiento de un segundo idioma Aplicar conocimientos en la práctica
	<i>Examen final oral</i>	Conocimiento de un segundo idioma Aplicar conocimientos en la práctica
	<i>Encuestas</i> ⁴	Consideración personalizada

³ Vamos a dar más importancia en la evaluación final a los tipos de coevaluación y heteroevaluación.

⁴ La heteroevaluación que principalmente vamos a desarrollar responde al modelo tradicional, esto es, en dirección profesor-alumno; pero también admitiremos la dirección inversa (la valoración de la actividad docente en clases presenciales y en tutorías personalizadas por parte del alumno a través de encuestas).