

Memoria del proyecto ID2016/213: Adquisición de competencias profesionales de evaluación en el ámbito de la psicología educativa/escolar

Autores: Mercedes I. Rueda Sánchez, Guadalupe Sánchez Crespo y Jesús López Lucas

En estos momentos, una parte importante del modelo educativo que se desarrolla en la Universidad está centrado en la formación basada en competencias, siendo una base fundamental que determina el currículo, la docencia, el aprendizaje así como la evaluación (Tobón, 2006). Siguiendo este modelo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se aúnan teoría y práctica para planificar actividades académicas que contribuyan a la **formación** profesional de los alumnos.

Una parte importante del proceso en la adquisición de competencias relacionadas con el campo profesional, es el entrenamiento en habilidades específicas, con el fin de consolidar determinadas destrezas (Ugarte y Naval, 2010).

En el caso concreto de este proyecto la adquisición de habilidades se centraba en que los estudiantes logren un cierto grado de destreza y autonomía en el proceso de evaluación de las dificultades de aprendizaje lector. La metodología utilizada para ello fue la realización de una serie de actividades, por parte de los estudiantes, de evaluación mediante el entrenamiento en la aplicación, corrección e interpretación en una selección de pruebas de evaluación relacionadas con las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura.

Para conocer si los estudiantes mejoraban en sus habilidades a lo largo del proceso se contaba con un cuestionario que recogía información de cada uno de ellos al inicio, mitad y final del periodo de actividades.

El Objetivo fundamental del proyecto ID2016/213 por lo tanto, ha sido lograr que un grupo de estudiantes de psicología de 4º curso adquieran un conjunto de competencias relacionadas con el campo profesional de la psicología de la Educación/escolar, vinculadas, fundamentalmente, con la evaluación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura en escolares de primaria. De manera específica, el estudiante tenía que

lograr un cierto grado de destreza y autonomía en el proceso de evaluación de las dificultades de aprendizaje lector. Logrando una capacidad adecuada, en la aplicación de las pruebas seleccionadas para la evaluación de escolares de primaria con sospecha de dificultades de aprendizaje la lectura, escritura y/o comprensión.

MÉTODO

Muestra

La muestra ha estado formada por 12 participantes, todos colaboradores de la Unidad de Atención a las Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y Escritura (UADLE) de la Universidad de Salamanca. Estos sujetos se seleccionan por calificación en su expediente académico de entre los estudiantes matriculados en la asignatura Dificultades de Aprendizaje de 4º curso del grado de Psicología.

Instrumentos

Identificamos dos tipos de instrumentos utilizados en este estudio. Por un lado, los instrumentos que los participantes en el estudio han tenido que conocer y aprender a aplicar a escolares con sospecha de dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y/o comprensión Y por otro lado, el instrumento, escala tipo Likert de evaluación de la percepción que los participantes tienen de su del progreso en la adquisición de competencias de evaluación de las dificultades de aprendizaje lector.

Los instrumentos objeto de dominio y aprendizaje por parte de los participantes han sido de manera concreta, el Test PROLEC-R, el Test de Análisis Lecto-Escritor, el Test de Eficiencia Lectora. Estos test evalúan el nivel de lectura, escritura y/o comprensión que poseen los escolares de primaria. En la misma línea, los participantes en el estudio han tenido que conocer, aplicar y valorar el Test de Conciencia Segmental, Test de Conciencia Morfológica, Test de Conciencia Morfosintáctica, destinados a valorar las competencias metalingüísticas de los escolares con sospecha de dificultades de aprendizaje lector. Y por último, han conocido, aplicado y valorado pruebas destinadas a explorar otras competencias cognitivas como la recuperación rápida de etiquetas familiares a través del Test de Denominación rápida de colores y números.

El instrumento utilizado para la recogida de datos sobre el progreso de los participantes en la adquisición de competencias ha sido, como hemos señalado, una escala de

evaluación tipo Likert en la que los participantes ofrecen una valoración de 1 a 5 al grado de competencia que consideran poseen, en cada uno de los momentos de evaluación y para cada uno de los instrumentos anteriormente indicados, siendo 1 el mínimo nivel de competencia y 5 máximo nivel de competencia (véase Figura 1). El cuestionario de 21 ítems, está estructurado en tres bloques: a) **Conocimiento** o dominio teórico de cada prueba, b) **Autonomía** en la aplicación de cada una de las pruebas, lo que implica no tener que leer las instrucciones de cada prueba y aplicar con soltura y automatización cada una de ellas, dominando el procedimiento de aplicación y c) **Manejo del sistema de corrección** o conocimiento y dominio de cómo hay que corregir y valorar cada una de las pruebas o instrumentos aplicados.



Nombre y apellidos: Fecha:.....

Lee atentamente cada uno de los ítems y señala, del 1 al 5, qué grado o nivel de competencia crees que tenías, **antes del inicio de la formación en la UADLE**, en cada uno de los aspectos que se van señalando. Ten en cuenta que 1 es la puntuación de baja competencia y 5 corresponde a la puntuación de alta competencia. Intenta contestar con la máxima sinceramente. Marca con un X la puntuación elegida.

Entendemos por conocimiento al dominio teórico de las pruebas					
Grado de conocimiento de la prueba TALE (Test Análisis lecto-escritura)	1	2	3	4	5
Grado de conocimiento de la prueba PEL (Eficiencia Lectora)	1	2	3	4	5
Grado de conocimiento de la prueba de Conciencia Morfológica	1	2	3	4	5
Grado de conocimiento de la prueba de Conciencia Morfosintáctica	1	2	3	4	5
Grado de conocimiento de la prueba de Conciencia Metalingüística	1	2	3	4	5
Grado de conocimiento de la prueba de Denominación Rápida de colores y nº	1	2	3	4	5
Grado de conocimiento de la prueba PROLEC-R	1	2	3	4	5
Entendemos por autonomía a la aplicación sin estar pendiente de las instrucciones de cada prueba, aplicando con soltura y automatización cada una de ellas y dominando el procedimiento de aplicación					
Grado de autonomía en la aplicación del TALE	1	2	3	4	5
Grado de autonomía en la aplicación del PEL	1	2	3	4	5
Grado de autonomía en la aplicación de Conciencia Morfológica	1	2	3	4	5
Grado de autonomía en la aplicación de Conciencia Morfosintáctica	1	2	3	4	5
Grado de autonomía en la aplicación de Conciencia Metalingüística	1	2	3	4	5
Grado de autonomía en la aplicación de Denominación Rápida de colores y nº	1	2	3	4	5
Grado de autonomía en la aplicación de PROLEC-R	1	2	3	4	5
Entendemos por manejo del sistema de corrección al conocimiento y dominio de cómo hay que corregir cada prueba, con dominio del tipo de errores, puntuaciones que se otorgan, penalizaciones, etc., en cada prueba					
Nivel de manejo del sistema de corrección del TALE	1	2	3	4	5
Nivel de manejo del sistema de corrección del PEL	1	2	3	4	5
Nivel de manejo del sistema de corrección de la Conciencia Morfológica	1	2	3	4	5
Nivel de manejo del sistema de corrección de la Conciencia Morfosintáctica	1	2	3	4	5
Nivel de manejo del sistema de corrección de la Conciencia Metalingüística	1	2	3	4	5
Nivel de manejo del sistema de corrección del Denominación Rápida de C. y nº	1	2	3	4	5
Nivel de manejo del sistema de corrección del PROLEC-R	1	2	3	4	5

Figura 1: Escala de evaluación de la percepción de competencia de los participantes en los diferentes dominios: conocimiento, autonomía y manejo del sistema de corrección.

Procedimiento

Una vez seleccionados, los participantes cumplimentan el cuestionario de evaluación respondiendo a los 21 ítems de la escala (véase Tabla1).

Tabla 1: Fases en el proceso de formación en competencias y evaluación de la percepción del progreso por parte de los participantes en el estudio.

1ª medida	Los participantes cumplimentan por primera vez la escala de percepción de competencias.
Formación	Lo participantes son formados en el conocimiento, aplicación y valoración de las pruebas.
Aplicación	Los participantes aplican las pruebas a un grupo de 24 escolares de primaria con sospechas de dificultades de aprendizaje lector.
Supervisión	Los participantes son supervisados en su tarea de aplicación y valoración de las pruebas.
2ª medida	Los participantes cumplimentan por segunda vez la escala de percepción de competencias.
Aplicación	Los participantes aplican por segunda vez las pruebas a los escolares con sospecha de dificultades de aprendizaje lector.
Supervisión	Los participantes son supervisados en su tarea aplicación y de valoración de las pruebas.
3ª medida	Los participantes cumplimentan por tercera vez la escala de percepción de competencias.

La 1ª media de la evaluación de percepción de competencias que los participantes evidencian, se realiza por lo tanto, antes de inicio de su formación. Tras esa primera medida, los participantes tienen un periodo de formación teórica y práctica en relación a cada una de las pruebas o test que han de conocer, aplicar y valorar. Una vez finalizado el periodo de formación inicial, los participantes aplican los test en los que se han formado, a un grupo de 24 escolares de primaria con sospechas de dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y/o comprensión. Tras la

aplicación de las pruebas a los escolares, los participantes han de corregir y valorar los resultados obtenidos. La 2ª medida de percepción de competencia se realiza después de la aplicación de los instrumentos de evaluación a los escolares con sospecha de dificultades. La 3ª medida u ocasión en la que completan el cuestionario de evaluación de su percepción de competencia es tras un periodo de supervisión de su actividad de y después de una segunda aplicación de los mismos instrumentos de evaluación a finales de curso.

Resultados

A continuación presentamos los resultado de la evolución en la percepción de competencia de los participantes en el estudio en las tres dimensiones analizadas.

En primer lugar se representa en la Figura 2 la evolución del conocimiento teórico sobre las pruebas de evaluación manejadas (véase figura 2). Los participantes muestra una percepción inicial de conocimiento de cada una de las pruebas baja. Una vez que los participante han tenido una formación en teórica y sobre todo han tenido que enfrentarse a un conocimiento significativo su conocimiento de las pruebas sufre un sustancial aumento en la segunda medida que se sostiene con una trayectoria de aumento en la tercera de las medidas realizadas.

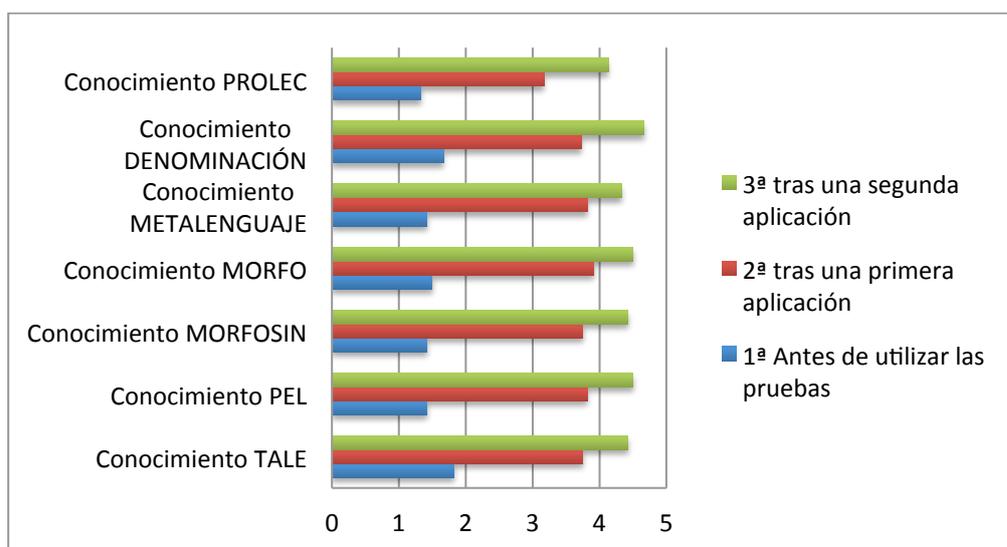


Figura 2: Evolución de la percepción de CONOCIMIENTO TEÓRICO sobre las pruebas que los participantes han tenido que estudiar y aplicar.

La evolución de la percepción de autonomía sigue una trayectoria análoga a la del conocimiento, como se observa en la Figura 3. En los test TALE, PEL y Denominación de colores y números son en los que los participantes se perciben más autónomos a la hora de aplicarlas. En las que se sienten menos autónomos son en la aplicación de la prueba Prolec-R y en la denominada Metalenguaje, probablemente por la dificultad en precisión de las instrucciones y la necesidad de tener que tomar el tiempo a la vez, sobre todo en la prueba de Metalenguaje, en la que es muy importante anotar el tiempo de respuesta de los escolares en la ejecución de cada ítem.

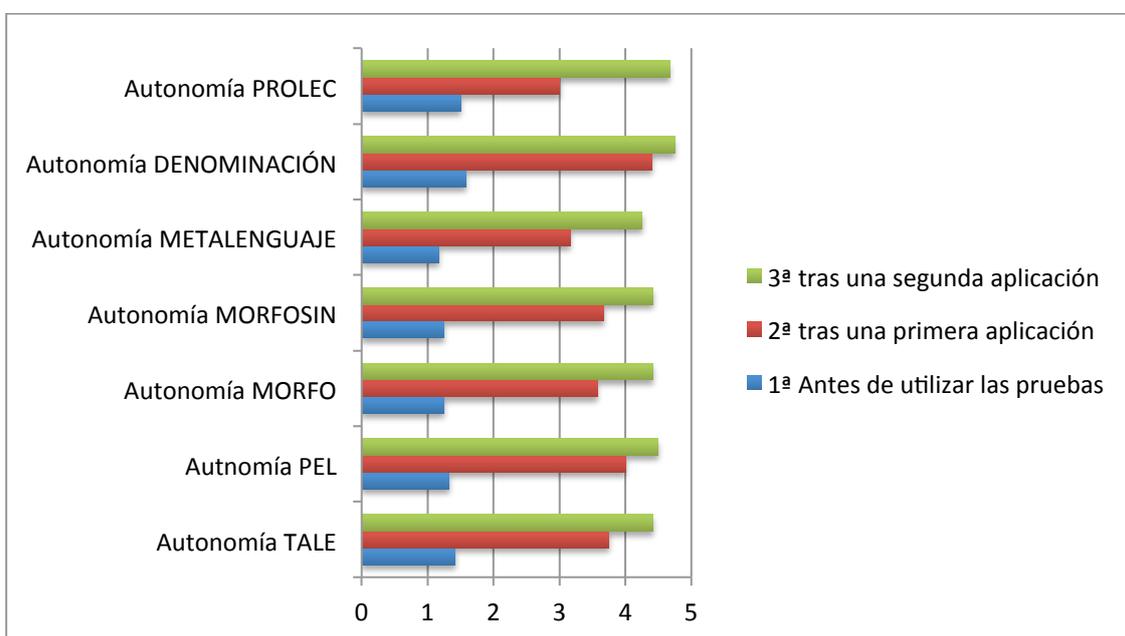


Figura 3: Evolución de la percepción de AUTONOMIA en la aplicación y dominio de las pruebas que los participantes han tenido que estudiar y aplicar a los escolares con sospecha de dificultad de lectura.

Por último, presentamos en la Figura 4, la evolución en la percepción de competencia en la corrección y valoración de los resultados de las pruebas que los participantes han aplicado. Dicho perfil muestra una evolución continua y creciente a partir de la supervisión del trabajo que realizan los estudiante y sobre todo gracias a la necesidad de tener que corregir las pruebas bien y con rigor dado que estaban trabajando sujetos reales a quienes posteriormente hay que informar de esos resultados.

Los participantes perciben que tras el periodo de entrenamiento y formación inicial

su competencia mejora a la hora de corregir adecuadamente cada una de las pruebas y valorar los resultados obtenidos. Es interesante observar cómo el incremento en la percepción de competencia aumenta como es de esperar, con la práctica. Los participantes mejoran aun mas su percepción de competencia cuando tiene una segunda oportunidad de aplicar los test y corregir y valorar de nuevo los resultados que obtienen.

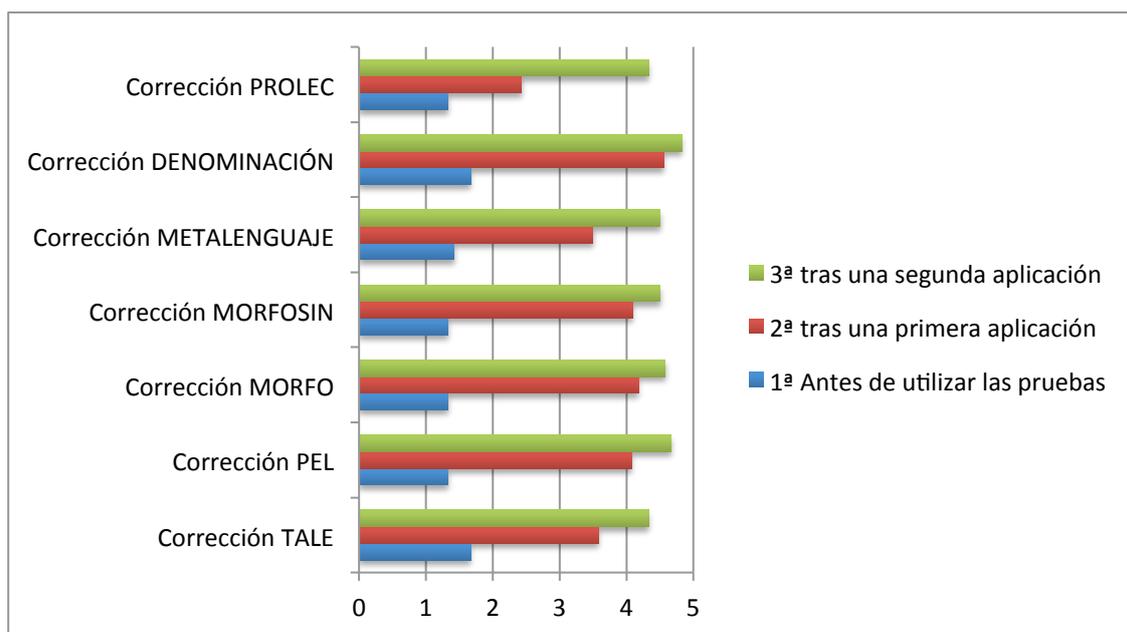


Figura 4: Evolución de la percepción de competencia en la CORRECCION Y VALORACIÓN de los resultados de las pruebas que los participantes han aplicado.

Conclusiones

Los participantes no parten de una percepción de competencia cero en ninguna de las dimensiones evaluadas, esto es con toda seguridad fruto del contacto mas o menos directo que han podido tener a lo largo de la carrera con los instrumentos objeto de formación específica en este estudio. No obstante, es muy relevante destacar el cambio sustancial y significativo que se produce en la percepción de competencias de los estudiantes a partir de la formación específica, supervisión y, sobre todo, de haber pasado por la experiencia de la aplicación de los test a sujetos reales con sospecha de dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y/o comprensión de textos. La experiencia de evaluación real con supervisión parece que supone un cambio sustancial en la percepción de competencia de los

participantes en todas las dimensiones estudiadas.

Se observa por ejemplo, que el test Prolec-R obtiene puntuaciones ligeramente más bajas en el progreso de percepción de competencia en cada una de las tres dimensiones analizadas. Este dato se debe a que no todos los participantes trabajaron y estudiaron esta prueba con la misma profundidad debido a que no todos la aplicaron a los escolares. Esta variable es muy interesante dado que se observa, tal como hemos avanzado, que el tener que aplicar las pruebas hace que los participantes, estudiantes de psicología, se tomen más en serio conocer, o valorar en este caso los instrumentos los instrumentos objeto de formación. Conocer por conocer no les resulta tan motivador para enfrentarse al dominio de los instrumentos seleccionados.

La experiencia de formar en competencias profesionales es un camino a seguir interesantes que nos permite acercar a los estudiantes al ámbito profesional a partir de formación específica, supervisión y en consecuencia con práctica guiada. Puede permitir como señala Maura (2006) permitir a los estudiantes lograr una capacidad real en su proceso formativo ayudándole a desarrollar atributos personales necesarios para un buen desempeño laboral.

Por último señalo que trabajar con menor o mayor fortuna buscando una adquisición en el nivel de competencias profesionales del estudiante no es tarea sencilla y requiere probablemente un cambio de paradigma una propuesta de cambio hacia el modelo de competencias (Ruè 2007). Este cambio no es sencillo dado el en ocasiones carácter borroso del concepto de competencia.

Referencias

González Maura, V. (2006) La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. XXI, Revista de Educación, 8. ISSN: 1575-0345. Universidad de Huelva.

Rué, J. (2007) Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U. Revista de Docencia Universitaria. Núm. Monografía. 1º http://www.redu.um.es/Red_U/m1/

Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica, 2 ed. Bogotá: ECOE Ediciones.

Ugarte, C. y Naval, C. (2010) Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Número Especial.