

***Desajustes entre las fases de planificación  
y evaluación de competencias transversales  
en los grados en derecho***

*You unfit between the phases of  
planning and assessment of  
transversal skills in the law degrees*

1

**Roberto Ignacio Fernández López**

Profesor Titular de Derecho Financiero y  
Tributario Facultad de Derecho. Universidad  
de Vigo. Email: [rfernandez@uvigo.es](mailto:rfernandez@uvigo.es)

### **Resumen**

El presente trabajo analiza las dificultades que surgen en el proceso de evaluación de competencias transversales, así como los criterios informadores de un efectivo control de su nivel de adquisición por los alumnos en los nuevos Grados en Derecho. A tal fin, se comienza por estudiar las notas definidoras de esas habilidades genéricas para, seguidamente, abordar las exigencias de los mecanismos de verificación que inciden sobre ellas, los cuales deberán, de una parte, evitar disfunciones o solapamientos entre los profesores de diferentes materias y, de otra, garantizar métodos fiables y a la vez ágiles que prioricen el aprendizaje de calidad ajustándose a lo diseñado en las memorias de Grado.

### **Palabras clave**

Aprendizaje; competencias transversales; Espacio Europeo de Educación Superior; planificación; evaluación.

### **Abstract**

The present paper analyses the difficulties that arise in the process at the assessment of horizontal skills, as well as the criteria of an effective control of his learning level by the students in the new Law Degrees. To such end, begins for studying the characteristics of these generic skills for, next, tackle the challenges of the mechanisms of verification that affect on them, which will owe, of a part, avoid dysfunctions between the professors of different matters and, of another, guarantee reliable methods and at the same time agile that prioritise the learning of quality adjusting to the designed in the Degree memories.

### **Key words**

Learning; transversal skills; European Space of High Education; planning; assessment.

## *Desajustes entre las fases de planificación y evaluación de competencias transversales en los grados en derecho*

*You unfit between the phases of  
planning and assessment of  
transversal skills in the law degrees*

3

### **Roberto Ignacio Fernández López**

Profesor Titular de Derecho Financiero y  
Tributario. Facultad de Derecho. Universidad  
de Vigo. Email: [rfernandez@uvigo.es](mailto:rfernandez@uvigo.es)

### **I. Introducción**

Los Grados en Derecho implantados en los últimos años en España no sólo se preocupan por la consecución por parte del alumnado de competencias específicas en cada materia, sino sobre todo por desarrollar un sistema de aprendizaje en el que prime la adquisición de competencias genéricas o transversales de la titulación y del propio centro donde ésta se imparte.

Con los nuevos títulos, el proyecto docente y los sistemas de evaluación inherentes al mismo ya no pueden seguir teniendo como referentes al profesor y a “su materia” sino a los resultados propios de la titulación.

A tal efecto, no parece suficiente ni tampoco consecuente con los fines de los nuevos Grados que las habilidades comunes al conjunto de la titulación en Derecho sigan siendo evaluadas, a título individual y a modo de compartimentos estancos, por los profesores de cada materia. Caben así varias soluciones. O bien que los propios títulos contemplen materias básicas exclusivamente destinadas a potenciar esas destrezas genéricas exigibles a todo Graduado en Derecho, por ejemplo materias como “Expresión oral y escrita”, “Argumentación y retórica jurídica”, etc., o bien cuando el título no incluya este tipo de materias puramente horizontales, y sin perjuicio de que también puedan ser verificables en el Trabajo Fin de Grado, sea conveniente articular un proto-

colo que coordine a los docentes de las distintas asignaturas a fin de garantizar una evaluación integrada de tales competencias.

Así pues, el objeto del presente estudio versa sobre las dificultades inherentes a ese proceso de coordinación transversal, y sobre los posibles mecanismos dirigidos a asegurar una efectiva y exitosa evaluación de los distintos niveles de adquisición de competencias horizontales en los nuevos Grados en Derecho. Con tal pretensión, consideramos oportuno delimitar de antemano qué son y a qué responden las competencias genéricas o transversales para, seguidamente, abordar las exigencias de los mecanismos de verificación que inciden sobre ellas, los cuales deberán, de una parte, evitar disfunciones o solapamientos entre los profesores de diferentes materias y, de otra, garantizar métodos fiables y a la vez ágiles que prioricen el aprendizaje de calidad.

## II. Características, planificación y ejecución de las competencias genéricas o transversales

La normativa estatal no ofrece una definición expresa de competencia genérica o transversal, pero sí acota cuáles son las “competencias básicas” que deberá adquirir un estudiante de Grado. Concretamente, el apartado 3.2 del Anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, dispone que en la memoria para la solicitud de verificación de títulos de Grado deberán garantizarse las siguientes competencias básicas:

- “a) Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
- b) Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
- c) Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- d) Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- e) Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía”.

En realidad, la norma transcrita reproduce en buena medida los denominados “Descriptores de Dublín”, de 18 de octubre de 2004<sup>1</sup>, y los toma como elementos básicos de la propuesta curricular de los nuevos Grados adaptados al EEES. Se trata de formu-

<sup>1</sup> Dichos descriptores han sido desarrollados por un grupo internacional de expertos, denominado “the Joint Quality Initiative” (JQI).

laciones genéricas de los resultados de aprendizaje al término de los estudios de Grado, tomando como pauta de referencia cinco indicadores: 1) Poseer y comprender conocimientos. 2) Aplicar esos conocimientos en la resolución de casos reales. 3) Capacidad para informarse, fundamentar y emitir juicios. 4) Capacidad de comunicar. 5) Destrezas de aprendizaje autónomo.

Si se confrontan los cinco indicadores citados con las secuencias del proceso de aprendizaje planteadas en la denominada “Taxonomía de Bloom”, se observa que el alumno sigue un orden creciente de dificultad en el aprendizaje por competencias. La taxonomía de objetivos educativos diseñada por Bloom comprende seis niveles de capacidades cognitivas que parten del conocimiento (1), pasando por la comprensión (2), la aplicación (3), el análisis (4) y la síntesis (5), hasta llegar a la valoración (6) (Vig. BLOOM, 1979, 15 y sgts).

Pues bien, la correspondencia entre las “competencias básicas” señaladas por el R.D. 1393/2007 y la taxonomía de Bloom sería la siguiente:

- Poseer y comprender conocimientos: pasos 1 y 2 de la taxonomía de Bloom (recordar ideas, sucesos o datos; comprender la información, interpretarla, trasladarla a contextos nuevos, etc.). Éste vendría a ser el nivel básico de aprendizaje.
- Aplicar los conocimientos a problemas y casos reales: pasos 3 y 4 de la taxonomía de Bloom (resolver problemas con herramientas; usar métodos, conceptos y teorías; capacidad de análisis para detectar significados ocultos, organizar partes de un todo, etc.). Se correspondería con un nivel intermedio de aprendizaje.
- Capacidad para informarse, fundamentar y emitir juicios: pasos 4 y 5 de la taxonomía de Bloom (capacidad de análisis y de síntesis; crear nuevas ideas; relacionar y sacar conclusiones, etc.). Se comenzaría a desarrollar un nivel alto de aprendizaje.
- Comunicación efectiva y aprendizaje autónomo (*life-long learning*): paso 6 de la taxonomía de Bloom (comparar y discriminar ideas; tomar decisiones razonadas; saber transmitir las y razonarlas; evaluar teorías, etc.). Se alcanzaría el nivel más alto de aprendizaje.

La única referencia explícita del R.D. 1393/2007 a las competencias transversales es para constatar que los nuevos títulos oficiales habrán de recoger “competencias *generales* y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, y que sean exigibles para otorgar el título”<sup>2</sup>, y que “las competencias propuestas deben ser evaluables” (apartado 3.1 del Anexo I).

Así las cosas, no parece que haya inconveniente en equiparar las competencias “básicas” a que alude el R.D. 1393/2007 a las competencias genéricas o transversales adquiridas por quien haya superado un Grado universitario. Si se habla de transversalidad, la referencia se entiende hecha a la totalidad o mayoría de las materias de un determinado título o, en su caso, de un determinado centro, cuando en este segundo caso una Facultad o Escuela Superior oferta diferentes títulos que presentan cierta afinidad en sus disciplinas. Así pues, si de quien posee, comprende y aplica conocimientos cabe

<sup>2</sup> La cursiva es nuestra.

afirmar que es un profesional solvente, a quien se le ha cultivado la habilidad de emitir juicios rigurosos y de saber comunicar se le puede calificar, respectivamente, de pensador y comunicador (comunicación oral y escrita), por último, quien ha trabajado y superado habilidades de aprendizaje autónomo en sus estudios universitarios no hay duda de que se ha convertido en un aprendiz independiente. En todos los casos descritos, estamos ante destrezas que evidentemente no son exclusivas de una determinada materia de Grado sino que son comunes a todas o a muchas de ellas. Se trata de que el modelo educativo adaptado al EEES organice el currículo formativo en función de las competencias que el egresado necesitará para el adecuado ejercicio de los perfiles profesionales propios del Grado cursado.

Pues bien, si las competencias son un conjunto de conocimientos con los que alcanzar objetivos cognoscitivos (saber), capacidades profesionales con las que fomentar objetivos procedimentales (saber hacer), y actitudes con las que saber aplicar conocimientos y desarrollar capacidades (saber ser y saber estar), cuando se habla de competencias genéricas o transversales es posible referirse a una combinación de los tres elementos anteriores (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales) exigibles por una titulación, por el centro donde ésta se imparta o, en su caso, por las materias de un determinado curso o módulo en que se estructura un título de Grado.

Por lo demás, el ámbito de desagregación de las competencias puede operar en distintos niveles. Así, por ejemplo, se puede distinguir entre competencias generales para todos los estudios de Grado, que son las que en realidad menciona el R.D. 1393/2007 como “competencias básicas”, y competencias específicas de una determinada titulación, por ejemplo del Grado en Derecho. A su vez, dentro de estas últimas es posible diferenciar entre las competencias genéricas o comunes al conjunto de materias que integran la titulación y las competencias propias o exclusivas que se trabajan sólo en alguna o algunas materias de ese título.

Es más, para ser más precisos, parece oportuno resaltar que las competencias genéricas pueden operar hasta en cuatro niveles distintos (Valero, M. Y Calviño, F., 2010, 10), y que en cada uno de esos escalones funcionan como una especie de marca o señal de identidad que dota de sustantividad propia al espacio educativo en el que actúan:

- a) El nivel o ámbito más amplio sería el sistema universitario estatal, al que se refieren las competencias básicas del R.D. 1393/2007. Ni que decir tiene que tales indicadores del currículo formativo para el conjunto de las Universidades españolas son, en buena medida, homologables a los exigidos en otros sistemas universitarios nacionales que forman parte del EEES.
- b) Un segundo nivel sería el de cada Universidad, que en función de su perfil más o menos generalista, técnico-experimental o humanístico podría dotar a sus memorias de Grado de un específico sello de identidad remarcando determinadas competencias transversales en el conjunto de sus titulaciones.
- c) En un tercer plano, cada Facultad o Escuela Superior podría hacer lo propio en relación al título o títulos que oferte.
- d) El nivel más desagregado de competencias transversales sería el que funcionase exclusivamente respecto a una concreta materia. En realidad, aquí no es posible hablar

de horizontalidad en sentido estricto, si no lo es por referencia a las diferentes partes de una asignatura que permiten trabajar competencias comunes a dicha disciplina docente.

Por ello, llegados a este punto, consideramos que las competencias transversales que permiten alcanzar una mayor operatividad desde el punto de vista de su planificación, aplicación y evaluación son las implementadas por cada titulación, dado que son las Facultades los principales entes responsables del control y seguimiento de los títulos de Grado.

En esta línea, si nos centramos en las competencias genéricas o comunes exigibles a los estudiantes del Grado en Derecho, se observa que pueden suscitar problemas que arrancan en el momento mismo de su planificación. En efecto, las memorias del Grado en Derecho adolecen con relativa frecuencia de una excesiva prolijidad en la enumeración o definición de dichas competencias, y esto va a desencadenar dificultades e inconvenientes en el momento posterior de ejecución de las mismas –cuando el título ya está implantado- por la necesidad de dar cumplida efectividad a lo estipulado en la memoria del título, y por supuesto en la fase de evaluación de dichas competencias, de modo particular si no se aplican criterios homogéneos o coordinados de valoración por los profesores de las distintas materias.

En suma, como indican VALERO y CALVIÑO, las pautas necesarias para enfrentarse con éxito al reto de ofrecer un aprendizaje de calidad en los Grados universitarios serían las siguientes:

- Definir las competencias del plan de estudios. Desde nuestro punto de vista sería deseable que su enumeración no fuese extensa ni casuística, pero que tampoco adoleciese de excesiva parquedad ni abstracción.
- Trabajar las competencias en forma de objetivos formativos.
- Asignar objetivos formativos a asignaturas o materias.
- Diseñar actividades para alcanzar los objetivos.
- Evaluar las competencias en el ámbito específico de cada asignatura y en el ámbito genérico del plan de estudios (Valero, M. Y Valviño, F., 2010, 12).

Como quiera que el sistema de evaluación de competencias vendrá predeterminado por su diseño curricular y, más específicamente, por la forma en que los alumnos las ejerciten en vista de las actividades propuestas por los profesores, caben en síntesis dos posibles soluciones a propósito de la implementación y control de las competencias genéricas o transversales: a) Que los títulos de Grado prevean materias específicamente pensadas para desarrollar de forma monográfica el aprendizaje y evaluación de las mismas, materias que por otra parte estarían preferentemente ubicadas en los primeros cursos de la titulación. b) Que las memorias de Grado opten por diseñar competencias transversales que sean trabajadas y valoradas desde una óptica puramente interdisciplinar, lo que va a exigir una importante dosis de coordinación entre las materias y los profesores implicados.

La primera solución apuntada no debería plantear, en principio, mayor complejidad siempre y cuando, como cabe esperar, exista un coordinador de la materia específica que será el encargado de dirigir y velar por el adecuado cumplimiento de los contenidos y competencias formativas de dicha asignatura (trabajo en equipo, capacidad de raciocinio y argumentación, correcto manejo de la expresión oral y escrita, capacidad de análisis y síntesis, etc.). Sin embargo, mayores problemas puede suscitar la verificación del aprendizaje de competencias genéricas cuando, en ausencia de materias específicas que las desarrollen, sean profesores de distintas asignaturas los responsables de su aplicación y evaluación, ya que en este caso, entre otras eventuales incidencias, es posible que su nivel de exigencia sea manifiestamente dispar, que se produzcan evidentes vacíos o lagunas en el ejercicio de determinadas destrezas en beneficio exclusivo de otra u otras que, por el contrario, pueden resultar excesivamente trabajadas, que surjan solapamientos innecesarios, o que, en fin, la misma competencia transversal sea enfocada y evaluada con criterios abiertamente contradictorios por docentes de diferentes disciplinas. Obviamente, habrá que buscar fórmulas desde los centros responsables de impartir la respectiva titulación para atajar y reducir al mínimo posible tales inconvenientes, extremo éste al que prestaremos atención en el siguiente apartado.

### III. Evaluación de competencias transversales

El art.25.1 del Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, establece como regla general que la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes “tenderá hacia la evaluación continua”, lo cual es un criterio que resulta extensible a todo tipo de competencias (específicas o propias de cada materia y genéricas o transversales) que conformen los contenidos formativos de cada título de Grado. A tenor de la citada norma, la evaluación continua cumple dos funciones: a) Actúa como “herramienta de corresponsabilidad educativa”, lo que significa que el proceso de enseñanza-aprendizaje exige una implicación activa del profesor y de los alumnos que permita fomentar la comunicación bidireccional entre las dos partes. b) Opera como un elemento “que informa al estudiante sobre su proceso de aprendizaje”. Es decir, es necesario diseñar sistemas de evaluación que proporcionen retroinformación a los estudiantes sobre lo que han aprendido, pero también sobre lo que todavía deben aprender o mejorar (*feedback*)<sup>3</sup>.

Aderezando a lo anterior, el art.25.2 del citado Reglamento dispone que “la evaluación se ajustará a lo establecido en los planes docentes de las materias y asignaturas aprobados por los departamentos”, si bien peca de escaso conocimiento de la realidad universitaria, pues actualmente son los centros y no los departamentos los que están adquiriendo un creciente protagonismo en la aprobación de los programas o guías docentes de las materias de los Grados adaptados al EEES.

En cualquier caso, una vez definidas las competencias en las memorias de Grado y acotadas las actividades formativas orientadas a su aprendizaje por las guías docentes de

<sup>3</sup> El *feedback* ha sido considerado como uno de los elementos más importantes en el correcto diseño de la evaluación de competencias. (Vid. NORTON, L., 2010, 200-207).



las respectivas materias, cumple conocer qué mecanismos garantizan una acción coordinada y conjunta de las distintas asignaturas en la evaluación de competencias transversales o comunes. Desde nuestro punto de vista, consideramos oportuno plantear una propuesta de actuación en los términos que siguen.

De entrada, habida cuenta que la memoria de Grado estará basada en un aprendizaje por competencias, será preciso articular un plan integrado de fomento de competencias transversales en el que participen todos los profesores de las materias implicadas (*freshman seminars*). La iniciativa de ese plan integrado debe partir de la persona que asuma la coordinación de los estudios de Grado, previo debate y consenso con los coordinadores de dichas materias, y con posterior plasmación en las guías docentes de las asignaturas afectadas.

En esta primera fase, es muy importante que los profesores sean conscientes de que las competencias genéricas u horizontales inicialmente previstas en la memoria de Grado, y que en un momento dado son objeto de traslación a las guías docentes de las respectivas materias, necesitan ser convenientemente entrenadas y ejercitadas con sus alumnos, proporcionándoles a éstos *feedback* de forma periódica, y en todo caso antes de ser evaluadas individualmente por cada docente o de forma colectiva por los profesores implicados en el plan integrado.

A este respecto, HOUNSELL ha identificado cuatro fuentes distintas de *feedback*, necesario y previo a las pruebas de evaluación, que son las siguientes:

- a) *Feedback* de los estudiantes. Es el más común y tiene la ventaja de que ofrece un acceso directo al punto de vista del aprendiz.
- b) *Feedback* de los colegas de profesión, singularmente compañeros del mismo departamento o área de conocimiento, que pueden ser los más cualificados para comentar, por ejemplo, la adecuación de las actividades formativas a los objetivos previstos, el contenido y la estructura del curso, el adecuado diseño de materiales y tareas, los tipos de examen, etc.
- c) *Feedback* autogenerado, que se basa en las experiencias propias del docente respecto al aprendizaje diario, es decir, en las percepciones y reflexiones del individuo implicado en el proceso de enseñanza. No se trata tanto de que el profesor actúe como juez o jurado en su propia causa, cuanto de promover la realización de un autoexamen y de fomentar la reflexión sobre su tarea docente.
- d) En último término, también es posible hablar de un *feedback* "imprevisto", que sería el que se genera "en las rutinas diarias de la enseñanza universitaria y de la administración de cursos y, por lo tanto, no exige la utilización de técnicas de investigación específicas" (Hounsell, D., 2010, 288-290).

En el aprendizaje de competencias transversales, no cabe duda que el *feedback* proporcionado por los estudiantes y el suministrado por los propios colegas de profesión, que toman parte en el desarrollo de tales destrezas, constituyen elementos del máximo interés a la hora de programar, aplicar y, en su caso, reconducir mecanismos fiables y coherentes de evaluación continua.

Por lo demás, como ya avanzamos en otro momento, no conviene olvidar que las competencias genéricas o transversales sirven para adquirir destrezas y habilidades de tres tipos (cognoscitivas, procedimentales y actitudinales), lo que ha llevado a algunos expertos a formular una clasificación tripartita de dichas competencias diferenciando entre sistémicas, instrumentales y personales (Prieto, A., 2011, 14)

Serían competencias sistémicas las siguientes: aprender y trabajar de forma autónoma; mostrar capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y para generar nuevas ideas (pensamiento crítico); interpretar y aplicar las normativas de calidad a la actividad profesional; y mostrar habilidades de estudio para continuar el desarrollo profesional (Prieto, A., 2011, 45). Por su parte, son competencias instrumentales, entre otras, ser capaz de resolver problemas y tomar decisiones; aplicar los conocimientos a la práctica; mostrar capacidad de análisis y síntesis; buscar y analizar información de fuentes diversas y saber interpretar un texto; comunicarse correctamente de forma oral y escrita en la lengua propia; mostrar capacidad de incorporar las innovaciones y los avances tecnológicos; así como, planificar y gestionar el tiempo de trabajo propio. Por último, las competencias personales consisten en mostrar una actitud observadora y a la vez crítica hacia el trabajo realizado por uno mismo; trabajar en equipo e integrarse en equipos multidisciplinares; asumir la responsabilidad; mostrar capacidad para entenderse y comunicarse con personas no expertas; y actuar con ética profesional (Prieto, A., 2011-II, 46-47).

Esa triple diferenciación de las competencias transversales debe tenerse muy en cuenta tanto en la fase de aprendizaje como en la de evaluación, de manera especial cuando interactúan y confluyen docentes de distintas materias sobre los mismos objetivos formativos. El aprendizaje y ejercicio de dichas competencias, cuando no existen materias básicas orientadas específicamente a su desarrollo, sólo puede acometerse desde los contenidos propios de las respectivas asignaturas que las acogen. Es decir, cada profesor ha de ser consciente de que los contenidos de la asignatura individual constituyen la herramienta imprescindible a partir de los cuales los alumnos trabajan las destrezas o habilidades del currículo formativo. Por ejemplo, no se puede enseñar a razonar si no hay materiales sobre los que argumentar, de la misma forma que tampoco se puede fomentar la buena oratoria si no hay un tema directa o indirectamente vinculado a los contenidos de la asignatura sobre el que practicar la retórica y la comunicación oral (Bain, K., 2008, 144 y sgts).

Por consiguiente, el proceso formativo inspirado en el aprendizaje de competencias genéricas no supone ni puede suponer una renuncia a los contenidos o descriptores específicos de las respectivas materias que conforman el plan de estudios. Lejos de ello, la materia o el entorno temático que dota de autonomía didáctica a una determinada disciplina jurídica (Derecho financiero y tributario, Derecho mercantil, Derecho del trabajo, etc.) constituyen contenidos propios de ese área de conocimiento, pero el desarrollo de determinadas destrezas cognitivas, intelectuales o actitudinales cuyo aprendizaje trata de inculcar el plan de estudios se inserta plenamente en el ámbito de las competencias transversales o comunes a otras áreas de conocimiento. Por ello, en nuestra opinión, resultaría inapropiado que docentes de una sola disciplina jurídica enjuiciasen los descriptores genéricos del nivel alcanzado por los alumnos en una competencia común o transversal. Por el contrario, lo recomendable es que sea un

equipo docente del curso, cuatrimestre o módulo del respectivo plan de estudios el que acometa esa función, lo que en palabras de STEFANI “implica elaborar los resultados del aprendizaje existentes teniendo en cuenta que se correspondan con los descriptores del nivel del crédito” (Stefani, L., 2010, 73).

Llegados a este punto, el verdadero aprendizaje de calidad en competencias transversales, y la simultánea o subsiguiente evaluación de las mismas, pasa por potenciar el aprendizaje profundo (capacidad de razonar con conceptos) en detrimento del puramente estratégico (que se limita a la mera asimilación de los contenidos de la materia) (Bain, K., 2008, 147 y sgts). No se trataría tanto de transmitir conocimientos sino más bien de construir conocimiento. A este respecto, BAIN constató que los mejores profesores universitarios son aquellos que preparan a sus alumnos para que hagan determinados tipos de trabajo intelectual, y no para que sean buenos haciendo exámenes (Bain, K., 2008, 156-159).

En esta línea, nos parece de sumo interés abrir una vía de reflexión sobre la utilidad de los Trabajos Fin de Grado (TFG) como instrumentos de primer orden al servicio de un adecuado diseño, implantación y evaluación de competencias horizontales. Repárese que el TFG es una materia con claros elementos diferenciadores respecto a las restantes asignaturas que conforman los contenidos curriculares de los títulos de Grado, y entre dichas singularidades cabe destacar al menos dos. De un lado, el estudiante tiene a su disposición un tutor a título individual que lo oriente en la elaboración y preparación del TFG. De otro lado, para poder matricularse y defender públicamente este último es preciso haber superado previamente las restantes materias del título, las cuales actúan así como “llaves” del TFG.

Pues bien, el hecho de que el TFG opere como materia de cierre para obtener el título de Grado constituye un factor de gran transcendencia para conocer y evaluar, en el momento de la presentación y defensa pública del mismo, si el alumno ha adquirido las competencias horizontales exigidas en la memoria de Grado. Aquí también cobran especial importancia los distintos documentos que, con evidentes efectos jurídicos para docentes y discentes, perfilan las competencias a verificar en el acto de defensa del TFG. Dichas normas están constituidas, enumerándolas de mayor a menor rango normativo, por la memoria del título, por el reglamento interno del centro regulador de los diferentes aspectos que rodean el TFG y, cómo no, por la guía docente de la mencionada materia vigente en cada curso académico. Ese régimen jurídico del TFG, conformado por los tres documentos mencionados, deberá estar diseñado de forma que exista una complementariedad o coherencia interna entre las disposiciones de todos ellos y, quizá lo más importante, ese conjunto normativo habrá de ser escrupulosamente respetado por el tribunal examinador del TFG, de manera específica al evaluar las competencias transversales demostradas por los alumnos en los contenidos, exposición y defensa de sus respectivos TFG.

Finalmente, en otro orden de consideraciones, faltaría por desarrollar los criterios rectores a tener en cuenta en el diseño de los métodos de evaluación de las competencias transversales, los cuales deberían reunir como requisito esencial el de integrar y valorar el aprendizaje acometido en las distintas asignaturas individuales.

Desde nuestro punto de vista, los principios informadores de los mecanismos de evaluación de competencias genéricas o transversales son los siguientes: interdisciplinariedad y coordinación, previsibilidad, transparencia y coherencia.

1º) Interdisciplinariedad y coordinación.- Si partimos de la premisa de que intervienen dos o más profesores en el aprendizaje de competencias horizontales, será preciso crear equipos docentes interdisciplinarios que acometan de forma coordinada tareas formativas y evaluadoras. El modelo de complementariedad consistiría en apoyar el desarrollo de competencias y el entrenamiento de las mismas, ejercitado por unos profesores, en el trabajo previo realizado por otros docentes (*freshman seminars*) (Prieto, A., Reyes, E., Montserrat, J. y Díaz, D., 2011, 16). Este planteamiento conlleva un importante cambio de mentalidad abandonando el individualismo por el compromiso personal con la comunidad académica a la que se pertenece, de tal manera que el éxito de un profesor en su asignatura sea contemplado por éste como resultado en parte de la aportación previa o simultánea de sus colegas al proceso formativo de los alumnos (Bain, K., 2008, 24).

Evidentemente, el objetivo anterior exige una coordinación con los colegas del mismo curso o incluso con otros de la misma Facultad. En este sentido, de igual manera que una de las competencias transversales de los títulos de Grado es la que apremia a los alumnos a saber trabajar en equipo, los profesores deberían aprender a desarrollar idéntica destreza con sus compañeros de profesión. La comunidad educativa en su conjunto debería tener la percepción de que docentes y discentes trabajan en grupo y por una causa común que es el aprendizaje de calidad.

Desgraciadamente, la idea anterior no suele estar muy presente en la fase de elaboración y diseño de los planes de estudio o memorias de Grado. A tal efecto, se han localizado en esta etapa varias de las causas que originan el excesivo fracaso académico o escolar detectado en las universidades españolas, y los errores más comunes en que incurre el profesorado universitario en ese importante eslabón del proceso educativo son los siguientes:

- Fragmentación del conocimiento y de las destrezas exigibles del alumnado, con proliferación de materias mal ubicadas en la secuenciación temporal de los contenidos curriculares.
- Excesiva dependencia departamental, con frecuentes enfrentamientos entre sus miembros para la consecución de más créditos en la elaboración de los planes de estudio, con lo que queda relegado a un segundo o tercer plano un racional diseño de competencias y metodologías de evaluación.
- Aparición de un alto número de especialidades con disminución de la carga lectiva orientada al fortalecimiento de los conocimientos básicos y de las competencias transversales.
- Solapamientos de contenidos entre materias y, por el contrario, evidentes lagunas cuando no clamorosas ausencias de contenidos y competencias necesarias para el mercado laboral.

- Prevalencia de los intereses corporativos departamentales sobre el interés del usuario del servicio público, que es el alumnado (Espada, L., 2009, 130-131).

Así las cosas, cuando lo que se trata de evaluar son competencias transversales, lo lógico es que exista un protocolo de actuación en el que se prevea la intervención y coordinación de todos los profesores implicados en el enjuiciamiento de la adquisición de tales habilidades comunes. Esta fórmula es relativamente fácil de implementar cuando, como ya hemos avanzado, se forman los tribunales que evaluarán los Trabajos Fin de Grado, ya que tenderán a constituirlos docentes de distintas materias, aunque la tutela o dirección del trabajo la asuma a título individual el profesor de una determinada área de conocimiento. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esa composición multidisciplinar también debería estar presente, si no en la fase de evaluación continua, sí al menos en las pruebas finales en las que, además de valorar los contenidos adquiridos, se tuviesen especialmente en cuenta las destrezas que singularizan a una titulación como Derecho (oratoria jurídica, argumentación, capacidad de réplica, manejo de fuentes bibliográficas, capacidad resolutoria, habilidad para la mediación y la negociación, etc.). Ello conduce a sistemas de evaluación más integrados en los que colaboren equipos docentes interdisciplinares, de manera particular en los exámenes de fin de curso. Se evitarían así disparidades de criterio y de nivel de exigencia entre distintas materias o profesores, cuando lo que está en juego son las actividades y objetivos formativos del título que confluyen en la adquisición de competencias comunes.

En definitiva, se trata de articular un cambio de paradigma, pasando de un proceso de control individual del aprendizaje a uno de control de calidad de la formación ofrecida al alumnado. Ni que decir tiene que todo ello requiere un enorme esfuerzo organizativo para coordinar y planificar la evaluación desde la Facultad (Prieto, A., 2011, 20).

2º) Previsibilidad.- El alumno debe conocer con antelación suficiente y con el mayor grado de precisión posible cómo van a valorarse las actividades o tareas programadas que conforman el aprendizaje de las competencias transversales. La razón es evidente: la forma en que los alumnos trabajarán las destrezas o habilidades dependerá en buena medida de los mecanismos de evaluación a que se someta ese aprendizaje. Dicho de otra manera, los incentivos o estímulos al esfuerzo que cabe esperar de los estudiantes van a venir determinados más por la metodología de evaluación empleada que por las orientaciones fijadas en la guía docente de la asignatura. De hecho, son muchas las investigaciones que demuestran que el profesor y el alumno adoptan puntos de vista diferenciados sobre el lugar que ocupa la evaluación en el proceso de aprendizaje. En la perspectiva del profesor, primero se piensa en los objetivos a conseguir, luego en las actividades de enseñanza y finalmente en la evaluación. Por el contrario, la perspectiva del alumno es justo la inversa: su primera preocupación es la evaluación, a continuación se centra en las actividades de aprendizaje y ya por último en los resultados (Stefani, L., 2010, 81).

La importancia de este principio va mucho más allá de lo que es la configuración de un acertado cronograma de actividades, objetivos y pruebas de valoración. Generalmente, cuando los profesores diseñan el currículo formativo de los alumnos tienden a comenzar siempre por los contenidos, tratando de abarcar o cubrir lo más posible el área de la materia de cuya docencia serán responsables. Casi siempre se deja para el final la definición de los mecanismos de evaluación, cuando lo ideal sería insertar la evaluaci-

ón en el diseño del currículo desde el primer momento o, mejor aún tratándose de competencias transversales, diseñar los métodos de evaluación antes de perfilar el contenido propio de la materia específica, como parte de un sistema de evaluación integrado en el que intervengan los docentes de otras asignaturas (Norton, L., 2010, 197-198).

3º) Transparencia y coherencia.- Ya hemos destacado que es muy importante aportarles a los alumnos *feedback* temprano y periódico, por lo que es preciso que los resultados de las pruebas de evaluación continua se publiquen puntualmente, y que los criterios de valoración empleados sean acordes con los previstos o anunciados previamente en las guías docentes. En todo caso, habrá que garantizar un proceso de queja o reclamación al que puedan acceder fácilmente los estudiantes (Norton, L., 2010, 208-209). A este respecto, el art.30.1 del Estatuto del Estudiante Universitario dispone que, “los estudiantes tendrán acceso a sus propios ejercicios en los días siguientes a la publicación de las calificaciones de las pruebas de evaluación realizadas (...), recibiendo de los profesores que los calificaron o del coordinador de la asignatura las oportunas explicaciones orales sobre la calificación recibida”. La revisión por el alumno de la evaluación realizada por el profesor debe ser vista como una herramienta de clara utilidad formativa, pues a través de ella se produce una interacción docente-discente que revierte en una mayor calidad del proceso de aprendizaje.

#### IV. Conclusiones

1ª) Si las competencias son un conjunto de conocimientos con los que alcanzar objetivos cognoscitivos (saber), capacidades profesionales con las que fomentar objetivos procedimentales (saber hacer), y actitudes con las que saber aplicar conocimientos y desarrollar capacidades (saber ser y saber estar), cuando se habla de competencias genéricas o transversales es posible referirse a una combinación de los tres elementos anteriores (cognoscitivos, procedimentales y actitudinales) exigibles por una titulación, por el centro donde ésta se imparta o, en su caso, por las materias de un determinado curso o módulo en que se estructura un título de Grado.

2ª) Las competencias transversales que permiten alcanzar una mayor operatividad desde el punto de vista de su planificación, aplicación y evaluación son las implementadas por cada titulación, dado que son las Facultades los principales entes responsables del control y seguimiento de los títulos de Grado.

3ª) En la implementación y control de las competencias genéricas o transversales caben, en síntesis, dos posibles soluciones: a) Que los títulos de Grado prevean materias específicamente pensadas para desarrollar de forma monográfica el aprendizaje y evaluación de las mismas, materias que por lo demás estarían preferentemente ubicadas en los primeros cursos de la titulación. b) Que las memorias de Grado opten por diseñar competencias transversales que sean trabajadas y valoradas desde una óptica puramente interdisciplinar, lo que va a exigir una importante dosis de coordinación entre las materias y los profesores implicados.

4ª) Cuando no se han previsto en las memorias de Grado materias específicas que desarrollen y valoren las competencias transversales, van a ser profesores de distintas

asignaturas los responsables de su aplicación y evaluación, lo que puede provocar, entre otras posibles incidencias, que su nivel de exigencia sea manifiestamente dispar, que se produzcan evidentes vacíos o lagunas en el ejercicio de determinadas destrezas en beneficio de otra u otras que, por el contrario, pueden resultar excesivamente trabajadas o que, en fin, la misma competencia transversal sea enfocada y evaluada con criterios abiertamente contradictorios por docentes de diferentes disciplinas.

5ª) El TFG constituye una materia de cierre previa a la obtención del título de Grado que, por su específico diseño y evaluación, está llamada a desempeñar un destacado papel en orden a verificar de forma pública y objetiva el nivel de competencias horizontales adquiridas por los futuros egresados. En este sentido, la función orientadora del tutor del TFG y, muy especialmente, la capacidad examinadora del tribunal evaluador son factores cruciales en el proceso dirigido a constatar la efectiva adquisición de dichas competencias.

6ª) A fin de garantizar un aprendizaje de calidad, los principios que deben inspirar el diseño de los mecanismos de evaluación de competencias genéricas o transversales en un título de Grado, y particularmente en el de Derecho, son los siguientes: interdisciplinariedad y coordinación, previsibilidad, transparencia y coherencia.

## V. Bibliografía

BAIN, K. (2008). *O que fan os mellores profesores universitarios* (trad. de Montes García, L.). Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa da Universidade de Vigo. Vigo.

BLOOM, B. S. (1979). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: The Cognitive Domain*. New York.

ESPADA RE CAREY, L. (Dir.) (2009). *El absentismo del alumnado universitario*. Vigo: Consello Social da Universidade de Vigo.

HOUNSELL, D. (2010). "Avaliación dos cursos e do ensino". En FRY, H.; KETTERIDGE, S.; e MARSHALL, S. (Co.) *Mellorar a práctica académica. Un manual para a ensinanza e a aprendizaxe no ensino superior* (trad. de Vidal Fernández, A.). Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa da Universidade de Vigo (pp.285-303). Vigo.

NORTON, L. (2010). "Avaliación da aprendizaxe dos estudantes". En FRY, H.; KETTERIDGE, S.; e MARSHALL, S. (Co.) *Mellorar a práctica académica. Un manual para a ensinanza e a aprendizaxe no ensino superior* (trad. de Vidal Fernández, A.). Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa da Universidade de Vigo (pp.193-218). Vigo.

PRIETO MARTÍN, A. (2011-I). "Cómo debemos cambiar la forma de evaluar en el EEES", documento inédito aportado al Curso de Formación e Innovación Docente *Cómo ser un profesor eficaz en el EEES. Competencias del nuevo profesor y mejores prácticas en enseñanza universitaria*. Universidade de Vigo (pp.1-37). Vigo.

PRIETO MARTÍN, A. (2011-II). "Selección de estrategias eficaces para el desarrollo de competencias", documento inédito aportado al Curso de Formación e Innovación Do-

cente *Cómo ser un profesor eficaz en el EEES. Competencias del nuevo profesor y mejores prácticas en enseñanza universitaria*. Universidade de Vigo (pp.1-48). Vigo.

PRIETO MARTÍN, A.; REYES MARTÍN, E.; MONTSERRAT SANZ, J.; y DÍAZ MARTÍN, D. (2011). "Estrategias para producir un aprendizaje de mayor calidad y titulados más competentes para el desempeño de los perfiles de su profesión", documento inédito aportado al Curso de Formación e Innovación Docente *Cómo ser un profesor eficaz en el EEES. Competencias del nuevo profesor y mejores prácticas en enseñanza universitaria*. Universidade de Vigo (pp.1-18). Vigo.

STEFANI, L. (2010). "Planificar o ensino e a aprendizaxe: deseño e desenvolvemento do currículo". En FRY, H.; KETTERIDGE, S.; e MARSHALL, S. (Co.) *Mellorar a práctica académica. Un manual para a ensinanza e a aprendizaxe no ensino superior* (trad. de Vidal Fernández, A.). Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa da Universidade de Vigo (pp.65-86). Vigo.

VALERO, M. y CALVIÑO, F. (2011). "Evaluación de competencias transversales", documento inédito aportado al Curso de Formación e Innovación Docente *Avaliación de competencias transversais*. Universidade de Vigo (pp.1-41). Vigo.