

## Evaluación de la competencia transversal “Pensamiento crítico” en el GADE-UPV

Martínez Gómez, Víctor<sup>a</sup>; Escribá Pérez, Carmen<sup>a</sup>, Calafat Marzal, Consuelo<sup>a</sup>, Martínez Gómez, Mónica<sup>b</sup>, Santamaría Navarro, Cristina<sup>c</sup>, Villanueva Micó, Rafael<sup>c</sup>

<sup>a</sup>Departamento de Economía y Ciencias Sociales, Universitat Politècnica de València. [vicmargo@esp.upv.es](mailto:vicmargo@esp.upv.es); [carespe@upv.es](mailto:carespe@upv.es); [macamar3@esp.upv.es](mailto:macamar3@esp.upv.es); <sup>b</sup>Departamento de Estadística Investigación Operativa Aplicadas y Calidad, Universitat Politècnica de València; [momargo@eio.upv.es](mailto:momargo@eio.upv.es); <sup>c</sup>Departamento de Matemática Aplicada, Universitat Politècnica de València; [crisanna@imm.upv.es](mailto:crisanna@imm.upv.es); [rjvillan@imm.upv.es](mailto:rjvillan@imm.upv.es)

---

### Abstract

*This paper describes how different subjects in the Business Administration Faculty of the UPV assess the soft skill called “critical thought”. This assessment is carried out within the framework of a university program for soft skills, that sets the framework of the process. We show that different assessment procedures are carried out, even with variations over time within a subject. This variability is due to difficulties related to time availability, students attitude and group size. It is also caused by the fact that disentangling this soft skill from others such as problems solving is not always an easy task. Extant multiplicity of assessments of the skill contribute to certain confusion in the final consequence of the assessment in each subject, and hence a simplification is proposed.*

**Keywords:** *soft skills, assessment, business administration degree, critical thought.*

---

### Resumen

*En este artículo se describen las diferentes maneras en que se evalúa la competencia transversal “Pensamiento crítico” en la Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la UPV. Existe un proyecto institucional de competencias transversales en la universidad que enmarca este proceso. Mostramos que se dan diferentes formas de evaluación de la competencia transversal, incluso con cambios entre cursos dentro de una misma asignatura. Esta situación se debe a dificultades encontradas en relación al tiempo disponible, a la actitud de los alumnos hacia las competencias transversales y al tamaño de grupo. Además, es difícil evaluar aisladamente la adquisición de esta competencia transversal de otras como por ejemplo resolución de problemas. La diversidad de formas de evaluar esta competencia contribuye a cierta confusión acerca de las consecuencias de la evaluación particular en cada asignatura, y por tanto, se concluye proponiendo una simplificación.*

**Palabras clave:** *competencias transversales, evaluación, grado en ADE. Pensamiento crítico.*

## **1. Introducción**

En la actualidad, muchos autores coinciden en afirmar que la educación universitaria de excelencia y la investigación científica y tecnológica, son los elementos clave para el desarrollo competitivo de los países y el soporte científico y tecnológico de las empresas (Clemenza et al., 2004). En consecuencia, en los últimos años se está abordando la educación universitaria desde nuevas perspectivas.

En Europa, el proceso de Bolonia (1999) inició parte de este cambio, transformando los programas educativos por objetivos (básicamente, contenidos disciplinares) a programas por competencias. Este cambio trajo consigo la subordinación de los contenidos disciplinares a dichas competencias. Según Lasnier (2000), las competencias son un "saber hacer complejo e integrador", lo que implica un modo completamente diferente de organización curricular y de los métodos de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje de competencias supone conocer, comprender y usar pertinentemente (De la Cruz, 2005). Por consiguiente, el protagonista de los métodos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad ya no es el profesor sino que es el alumno. El objetivo es que el alumno vaya logrando autonomía e independencia en su aprendizaje. El nuevo papel del profesor es acompañar, guiar, evaluar y apoyar al alumno siempre que lo necesite, con el fin de enseñar al estudiante a aprender a aprender.

Así, uno de los conceptos sobre los que pivota la enseñanza universitaria desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es de las competencias. De acuerdo con el Documento-Marco sobre la integración del sistema universitario español en el EEES (MECD, 2003, p.4):

"Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo."

Con los cambios ya descritos originados por la creación del EEES, ha habido un replanteamiento de la formación ofrecida por la universidad. Se han realizado revisiones de programas y de metodologías docentes, que suponen nuevas demandas también en la evaluación del aprendizaje.

- A la transmisión de conocimientos conceptuales y factuales se añade la adquisición de procedimientos y conocimientos de carácter globalizador y sistémico. En el ámbito de la evaluación esto significa entrar a juzgar conocimientos y competencias que van más allá del dominio de hechos y teorías, de principios y procedimientos puntuales.

- Acceso a la información pero también capacidad de elección, comprensión y transferencia. En el ámbito de la evaluación significa juzgar la habilidad de conducirse en la sociedad de sobreabundancia de información.
- Implicación del estudiante en su aprendizaje, que supone evaluar la capacidad de organización independiente del estudiante.
- Desde esta perspectiva general, los posibles cambios en evaluación son básicamente consecuencia de dos factores:
- La ampliación del objeto a evaluar.
- Los cambios metodológicos implican cambios en las formas de evaluación.

Con todo lo anterior, esta comunicación compara las fórmulas de evaluación de la competencia transversal “Pensamiento crítico” en diferentes asignaturas del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la UPV. Para ello, además de esta introducción, en el apartado siguiente mostramos cuál es el plan de competencias transversales de la UPV, para posteriormente describir los sistemas de evaluación seguidos en las diferentes asignaturas, y terminar con una sección final en el que a modo de conclusiones mostramos algunas de las lecciones aprendidas con estas evaluaciones.

## **2. El proyecto de competencias transversales de la UPV**

La Universitat Politècnica de València (UPV) ha puesto en marcha un proyecto institucional cuyo objetivo principal es la acreditación de las competencias transversales de los estudiantes egresados de la UPV. Para certificar los niveles de los alumnos, los profesores de la UPV deben idear actividades dentro de las diversas asignaturas. Con esas actividades se trabajan y desarrollan las competencias específicas al mismo tiempo que las transversales. Así pues, podemos concluir que el proyecto institucional facilita la formación de los estudiantes en las competencias transversales UPV.

Este proyecto ha establecido tres niveles de dominio para cada competencia transversal: 1º y 2º del grado (1er Nivel), 3º y 4º del grado (2º Nivel) y master (3er Nivel). En los grados, las competencias transversales han sido asignadas a asignaturas concretas de los planes de estudio

El proyecto de competencias transversales de la UPV define una escala con 4 valores para medir el nivel de adquisición de las competencias transversales: A, B, C, D. Se refieren a puntuar el nivel de desarrollo de la competencia transversal como no alcanzado (D), en desarrollo (C), adecuado (B) o excelente (A). La valoración que se asigne en esta escala debe reflejar el nivel del estudiante en dicha competencia.

Muchas asignaturas son punto de control de una (en ocasiones más de una) competencia transversal. Ser punto de control implica plantear actividades diversas para trabajar la competencia transversal y evaluarla, recogiendo evidencias de los logros alcanzados conforme se van desarrollando los contenidos de la materia.

En este proyecto institucional se han definido 13 competencias transversales comunes a toda la UPV y todas ellas se deben acreditar a los egresados de grado y máster desde el curso 2017/2018. A continuación se detallan las competencias así definidas junto con una descripción de las mismas.

- CT1. Comprensión e integración. Demostrar la comprensión y la integración del conocimiento tanto de la especialización propia como en otros contextos más amplios.
- CT2. Aplicación y pensamiento práctico. Aplicar los conocimientos teóricos y establecer el proceso a seguir para alcanzar determinados objetivos, llevar a cabo experimentos y analizar e interpretar datos para extraer conclusiones.
- CT3. Análisis y resolución de problemas. Analizar y resolver problemas de forma efectiva, identificando y definiendo los elementos significativos que los constituyen.
- CT4. Innovación, creatividad y emprendimiento. Innovar para responder satisfactoriamente y de forma original a las necesidades y demandas personales, organizativas y sociales con una actitud emprendedora.
- CT5. Diseño y proyecto. Diseñar, dirigir y evaluar una idea de manera eficaz hasta concretarla en un proyecto.
- CT6. Trabajo en equipo y liderazgo. Trabajar y liderar equipos de forma efectiva para la consecución de objetivos comunes, contribuyendo al desarrollo personal y profesional de los mismos.
- CT7. Responsabilidad ética, medioambiental y profesional. Actuar con responsabilidad ética, medioambiental y profesional ante uno mismo y los demás.
- CT8. Comunicación efectiva. Comunicarse de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita, utilizando adecuadamente los recursos necesarios y adaptándose a las características de la situación y de la audiencia.
- CT9. Pensamiento crítico. Desarrollar un pensamiento crítico interesándose por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.
- CT10. Conocimiento de problemas contemporáneos. Identificar e interpretar los problemas contemporáneos en su campo de especialización, así como en otros campos del conocimiento, prestando especial atención a los aspectos relacionados con la sostenibilidad.
- CT11. Aprendizaje permanente. Utilizar el aprendizaje de manera estratégica, autónoma y flexible, a lo largo de toda la vida, en función del objetivo perseguido.
- CT12. Planificación y gestión del tiempo. Planificar adecuadamente el tiempo disponible y programar las actividades necesarias para alcanzar los objetivos, tanto académico profesionales como personales.

CT13. Instrumental específico. Utilizar las técnicas, las habilidades y las herramientas actualizadas necesarias para la práctica de la profesión.

### **2.1. La competencia transversal “Pensamiento crítico”**

Tal como se ha precisado, esta competencia se define como “Desarrollar un pensamiento crítico interesándose por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.”

El pensamiento crítico va más allá de las destrezas del análisis lógico, ya que, implica poner en cuestión los supuestos subyacentes en nuestras formas habituales de pensar y actuar y, en base a ese cuestionamiento crítico, estar preparado para pensar y hacer diferente.

El pensamiento crítico es el pensamiento de los interrogantes: ¿por qué las cosas son así?, ¿por qué las cosas no pueden ser de otro modo?, ¿por qué tú crees que son así?, etc. En consecuencia, diremos que una persona lo ha desarrollado en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos.

En su nivel 1, consiste en mostrar una actitud crítica ante la realidad, siendo capaz de analizar y cuestionar información, resultados, conclusiones y otros puntos de vista.

Los indicadores definidos por el proyecto en este nivel son:

- Mostrar una actitud crítica ante la realidad: se pregunta el porqué de las cosas.
- Profundizar en un tema con lógica e imparcialidad, contrastando información en fuentes fiables.
- Diferenciar hechos de opiniones, interpretaciones o valoraciones.
- Prever las consecuencias (implicaciones prácticas) de las decisiones.

El nivel 2 implica analizar si existe coherencia entre los juicios propios y ajenos, valorando sus implicaciones prácticas.

Los indicadores definidos por el proyecto en este nivel son:

- Formular juicios y valoraciones propias.
- Valorar los juicios ajenos.
- Emitir juicios en función de criterios internos.
- Valorar las implicaciones prácticas de diversas alternativas o soluciones.
- Identificar las implicaciones personales y sociales de una propuesta.

### **3. Evaluación del “Pensamiento crítico” en el GADE-UPV**

Las asignaturas reflejadas en la tabla 1 son los puntos de control de la competencia transversal pensamiento crítico en el Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE). De ellas, se tratan en esta comunicación las de los tres primeros cursos.

**Tabla 1. Asignaturas punto de control de “Pensamiento crítico” en el GADE, y curso de impartición**

| Curso | Asignatura                                 |
|-------|--------------------------------------------|
| 1     | Introducción a la Estadística              |
| 1     | Modelos Matemáticos para ADE I             |
| 1     | Modelos Matemáticos para ADE II            |
| 2     | Economía Mundial                           |
| 2     | Macroeconomía I                            |
| 2     | Macroeconomía II                           |
| 3     | Investigación Comercial                    |
| 4     | La Comunicación en la Empresa              |
| 4     | Ecosistemas de Innovación y Competitividad |

Fuente: Elaboración propia.

### **3.1. Introducción a la Estadística**

Las formas de evaluar la competencia han ido variando en los últimos años. Anteriormente, planteaba un caso práctico que los alumnos resolvían por grupos a lo largo del curso, para exponerlo al final. La valoración de la competencia era por grupos, no individual. Sin embargo, esta metodología de evaluación no resultó efectiva, ya que en cada grupo había alumnos que se esforzaba más que otros, con lo que la puntuación no era equitativa para cada uno de ellos, y a su vez, al ser cursos con elevado número de matriculados (unos 240 cada año) hacía muy complicado el periodo de exposiciones complicando el poder terminar el temario de manera óptima. Actualmente, se hacen dos pruebas de aula, equivalente a dos casos prácticos. Una es a mediados de curso y una al final, donde los alumnos resuelven problemas de los distintos contenidos explicados durante el curso, más un examen final y 4 sesiones prácticas en la que los alumnos resuelven mediante un software estadísticos, distintos problemas reales para demostrar que han adquirido los conocimientos teóricos desarrollados en las sesiones teórica, y la nota en la competencia está vinculada a la nota de la asignatura.

### **3.2. Modelos Matemáticos para ADE I y II**

En estas asignaturas, se evalúa mediante resolución de problemas. Dado que la capacidad de resolución de los problemas planteados está muy relacionada con esta competencia, y que en los exámenes a los alumnos se les exige la justificación de cada paso en la resolución de los problemas, dichos problemas y sus calificaciones son la herramienta utilizada para evaluar esta competencia transversal.

### **3.3. Economía Mundial**

Los alumnos realizan durante el cuatrimestre un proyecto en grupo, que versa sobre un tema a su elección relacionado con algún aspecto de actualidad en el panorama económico mundial. Se hace hincapié a los alumnos que en estos aspectos suelen tener una vertiente controvertida o debatible, y que deben considerarla en su presentación. Además de tenerse en cuenta para la evaluación de la asignatura, la nota de este trabajo es la nota en la competencia transversal.

### **3.4. Macroeconomía I y II**

Los alumnos deben realizar en grupo un trabajo sobre la coyuntura económica en un país, en el que se evalúan específicamente las competencias transversales de la asignatura. El trabajo se basa en el análisis de la coyuntura económica de un país en el que tienen que hacer un análisis crítico. El trabajo es en grupo, pero se exige de todos los miembros del grupo realicen una parte de la exposición y a cada alumno se le asigna una nota en función del trabajo y la exposición realizada. En resumen:

Actividad formativa: Actividad grupal y exposición

Procedimiento de evaluación: Redacción de informe escrito grupal y exposición oral.

Instrumento de evaluación: escala de observación. Definiendo como criterio, a partir de la nota obtenida en el trabajo y la exposición, el siguiente modo:

D: < 2,5 puntos

C: 2,5-4,9 puntos

B: 5,0-7,5

A: >7,5

### **3.5. Investigación comercial**

En las prácticas informáticas de la asignatura, los alumnos se organizan por grupos de 2 a 4 personas, y tienen que realizar un trabajo consistente en una investigación de mercados o encuesta. En particular diseñan un test de concepto para un nuevo producto/servicio para un supermercado. A partir de este test deben realizar un informe donde se incluirá una justificación de la elección del nuevo producto/servicio, la metodología (cuestionario más la ficha técnica) y los resultados obtenidos del trabajo de campo. Este trabajo les sirve de partida para una asignatura que se imparte posteriormente en el GADE.

En esta asignatura se mide el nivel 2 de la competencia transversal Pensamiento crítico y se utilizan las notas obtenidas en este trabajo grupal para su valoración.

## **4. Conclusiones: lecciones aprendidas y recomendaciones**

A partir de las experiencias de las diferentes asignaturas, y de la puesta en común de las mismas, podemos extraer una serie de lecciones que culminan con una serie de recomendaciones para la evaluación de esta competencia transversal en el futuro.



Una primera lección es que la evaluación de forma específica de la competencia transversal conlleva mucho tiempo de clase en los grupos tan numerosos que tenemos. Esto incluye la planificación de las tareas específicas, su implementación, seguimiento y evaluación.

En ocasiones, además, se ha observado que los alumnos no entienden para qué sirve evaluar esta competencia y no se presentan a estas tareas específicas si no tienen peso en la evaluación de la materia. Así que se hace imperativo vincular la evaluación de la actividad a la evaluación de la asignatura en alguna medida.

Una situación que se ha observado de manera repetida es que las competencias transversales, por su carácter horizontal, son difíciles de “separar” entre sí y también de la evaluación de los contenidos específicos de la asignatura. Por ello, en ocasiones la evaluación de varias competencias específicas suele ser similar dentro de una asignatura, y también se vincula a la nota de la misma.

Una situación anómala observada es que no está claro cómo evaluar a los alumnos con dispensa de asistencia a clase. En ocasiones se recurre a ponerles una D ya que no se ha podido evaluar la adquisición de la competencia.

Otra anomalía que puede ser más problemática es que se han dado casos en las asignaturas similares con códigos I y II en las que un alumno supera la competencia en una asignatura inicial y la suspende en la asignatura de continuación. Así, no queda claro cuál es la evaluación final de la competencia.

Y este problema se amplía en casos como el de esta competencia en nivel 1, que tiene seis puntos de control diferentes. De nuevo, ante disparidades de calificación en la competencia transversal, ¿qué grado de adquisición tiene el alumno?

La recomendación es doble: por un lado, las asignaturas que tienen “continuación” como Modelos Matemáticos para ADE I, Macroeconomía I o incluso Introducción a la Estadística, no deberían evaluar competencias transversales, sino que éstas deberían ser en todo caso evaluadas en las correspondientes “segundas partes”.

La segunda recomendación es que sería más práctico que solo fuéramos punto de control de una competencia transversal por asignatura, aquella que más se pueda integrar en los contenidos y estructura de la asignatura. Este cambio creemos que permitiría enfocar el desarrollo de los contenidos a la adquisición de la competencia y a su evaluación de una forma fiable. Se da el caso de que esta competencia se evalúa muchas veces y en muchas asignaturas al menos en el nivel 1, por tanto, existe margen de maniobra para implementar esta sugerencia.



## 5. Referencias

CLEMENZA, C, FERRER, J. y ARAUJO, R. (2004). “La investigación universitaria como vía de fortalecimiento de la relación Universidad-Sector Productivo. Caso: la Universidad del Zulia” en *Multiciencias*, Vol. 4, No. 2, pp. 104-112.

DE LA CRUZ, M.A. (2005), Taller sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

LASNIER, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin,.

MECD (2003). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La Integración del Sistema Universitario Español Espacio Europeo de Enseñanza Superior - Documento Marco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. *Competencias transversales*. <<http://www.upv.es/contenidos/COMPTRAN/>> [Consulta: 24 de mayo de 2019]