

Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Castañeda Fernández, J.
 Universidad de Oviedo (España)

Resumen

Nos encontramos en una etapa en la que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior debería constituir una realidad constatable, ya que en estos momentos las primeras promociones de los nuevos títulos de Grado están finalizando sus correspondientes carreras. Es en este contexto educativo en que nos encontramos, cuando más procedente resulta analizar si realmente los Programas Formativos se están implementando de manera adecuada en base a competencias y teniendo presentes los principios fundamentales de esta nueva orientación educativa, o bien, la novedad se ha limitado a cambios nominales sin modificaciones reales en

New educational Degree programs based on competences and adapted to the European Higher Education Area (EHEA) development analysis

Castañeda Fernández, J.
 Universidad de Oviedo (España)

Abstract

Nowadays, the European Higher Education Area implementation should be an observable reality, since first promotions of the new degree titles are finalizing their respective degrees. In this current context, it should be a priority to analyze whether Educational Programs are being implemented properly based on competences and bearing in mind the fundamental principles of this the new educational orientation, or, by contrast, the novelty is just limited to nominal changes with no real meaning in the daily teaching practice, maintaining a traditional education style focused on one-way transmission of knowledge (teacher→learner) based exclusively on

la práctica educativa cotidiana del aula; manteniendo, por contra, una educación tradicional centrada en la transmisión unidireccional (docente→discente) de contenidos casi exclusivamente teóricos. En este artículo se pretende verificar, gracias a las aportaciones de los diferentes protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (concretamente el profesorado y el alumnado), si los novedosos Planes de Estudios realmente se están desarrollando siguiendo los principios fundamentales de la educación/formación basada en competencias. Para ello se les ha pedido su opinión por medio de la aplicación de entrevistas a los docentes y grupos de discusión con los discentes, así como cuestionarios a ambos. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que, a pesar del gran interés y dedicación puesto en juego por parte del profesorado, la formación universitaria actual aún dista sustancialmente de ser una correcta “educación basada en competencias” exigiendo todavía un notable esfuerzo al respecto.

Palabras clave: competencia, educación basada en competencias, Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación del currículum, procesos de enseñanza-aprendizaje, programa formativo, titulación de grado.

theoretical contents. This article is aimed to verify, thanks to the contribution of the different players in the process of teaching and learning (particularly the teachers and students), if the new Educational Programs really are being developed following the basic principles of competency-based education. For this purpose, we have interviewed teachers and learners discussion groups. Their opinion has also been registered in questionnaires. The results have shown that, despite the great interest and dedication put into play by teachers, the current university education is still considerably far away from being a correct “competency-based education”. A considerable effort is still required on this regard.

Key words: competence, competency-based education, European Higher Education Area, curriculum evaluation, teaching-learning procedures, educational planning, degree (titles).

Introducción

Respecto a la temática objeto de estudio resulta oportuno partir de la concreción y delimitación de la problemática que se pretende investigar. Para ello hay que remitirse al nuevo contexto educativo de la formación universitaria en que hoy en día nos encontramos y que ha recibido el nombre de “Espacio Europeo de Educación Superior” (en adelante EEES) (Comas, 2013:244-247). En este novedoso contexto universitario que viene derivado de los acuerdos llegados con la Declaración de Bolonia (junio de 1999), se exige que la enseñanza universitaria se diseñe en base y por competencias, esto implica que la consecución de los objetivos de aprendizaje de dicha formación debe poder

reflejarse a través de conductas operativas por parte del alumnado, también llamadas “competencias” (Pérez *et al.*, 2013:178).

Esta nueva orientación formativa tiene lógicamente su reflejo en cambios significativos dentro de todo el proceso educativo (Martínez *et al.*, 2013:142-145). Partiendo de la forma en que se encuentran diseñados los recién creados Planes de Estudios y lo que este novedoso diseño contempla: dejar de lado la reducción del aprendizaje como algo meramente memorístico y vinculado a conocimientos teóricos con un carácter claramente propedéutico y selectivo, para centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a este nuevo constructo pedagógico que son las “competencias”, entendiéndolas como *“las destrezas, capacidades, y/o habilidades para resolver situaciones reales problemáticas que se dan en un determinado contexto, a través de la puesta en práctica integral e interrelacionada de los conocimientos, procedimientos y actitudes que el sujeto ha ido adquiriendo y desarrollando a lo largo de todo su proceso vital, obteniendo con ello unos resultados satisfactorios, eficaces y eficientes”* (definición propia).

Para, complementariamente, implantar sustanciales reformas en la implementación, la puesta en práctica y el desarrollo de dichos Planes de Estudios, lo cual implica un importante cambio de rumbo entre lo que tradicionalmente se venía haciendo en la enseñanza universitaria, al requerirse la incorporación de una amplia diversidad y combinación de métodos junto a una atención docente continua, personalizada y aplicada a contextos específicos, debiendo tener presentes las características individuales de cada alumno. Esto no implica que haya que descartar métodos tradicionales, como por ejemplo la clase magistral, sino que es necesario reorientarlos de cara a la obtención, desarrollo y consecución de dichas competencias. Entre las estrategias docentes que se sugieren como más adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje de competencias, se encuentran: el trabajo en equipo, los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas, la investigación-acción, la resolución de prácticas, las tutorías, las redes para el intercambio de conocimientos y experiencias... (Sanfabián *et al.*, 2014:249-255).

Con todos estos cambios, modificaciones y adaptaciones resulta lógico pensar que el proceso seguido se haya visto envuelto en sustanciales dificultades y problemáticas, levantando con ello considerables suspicacias entre todas las audiencias implicadas en la Educación Superior (alumnado, profesorado, puestos de dirección, expertos en el diseño, desarrollo y evaluación de Planes de Estudios...). Es en este contexto y en estas circunstancias donde resulta muy interesante investigar y evaluar en profundidad, en primer lugar, cómo se han planificado las nuevas titulaciones universitarias en función de las competencias para, en segundo lugar, contrastar si se están llevando a cabo realmente los principios de actuación propios de la educación basada en competencias y ver en qué medida se ha logrado una correcta adaptación a las nuevas circunstancias y principios derivados del EEES, así como determinar las problemáticas que han ido surgiendo para, consecuentemente, proponer líneas de actuación para su mejora (Mérida, 2013:190-197).

Metodología de la investigación

La principal **finalidad** de este artículo es realizar un análisis de cómo se están implementando los Programas Formativos de las nuevas titulaciones de Grado, para

comprobar en qué medida resultan apropiados y acordes a los principios rectores de la educación basada en competencias promovida con la implantación del EEES.

Esta finalidad se podría desglosar en los siguientes **objetivos**:

1. Establecer un marco teórico de referencia sobre cómo debe ser el desarrollo de una Educación Superior basada en competencias profesionales.
2. Analizar el desarrollo formativo que se está empleando en diversas titulaciones universitarias para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.
3. Valorar el grado de adecuación existente entre el desarrollo de la Educación Superior que se está implementando actualmente y los criterios y procedimientos que caracterizan una adecuada metodología de formación basada en competencias.

La **metodología** utilizada para estudiar la implementación de los Planes Educativos ha sido de tipo descriptivo/observacional, ya que se ha priorizado la descripción sistemática, objetiva y comprobable de los hechos y fenómenos que tienen lugar en torno al objeto investigado y que ha permitido analizar y explorar las características que lo definen a través de las valoraciones que tienen las personas implicadas en dicho objeto de estudio.

Al referirnos a los sujetos implicados en este área de interés debemos diferenciar entre dos **fuentes de información**:

- Profesorado: los docentes aportan información sobre su percepción acerca de cómo diseñan, desarrollan y evalúan todo el proceso educativo en el que intervienen.
- Alumnado: los alumnos proporcionan información de contraste acerca de cómo ellos perciben la implementación que sus profesores hacen de los Programas Formativos.

El amplio contenido informativo que pueden aportar estas fuentes de información ha exigido una densa labor de concreción e identificación de las **variables de información** que serán el objeto central de la investigación, en nuestro caso el principal objeto de estudio es, tal y como ya se ha indicado anteriormente, la educación basada en competencias. Entre la amplitud de variables que inciden en este fenómeno hemos considerado necesario centrarnos en tres dimensiones que se encuentran fuertemente interrelacionadas, retroalimentadas y condicionadas mutuamente entre sí, como son: el diseño de la formación basada en competencias, las metodologías de enseñanza que se emplean para que el alumnado aprenda esas competencias y los sistemas de evaluación que determinan el nivel de dominio en las competencias alcanzado por cada sujeto. Además, en relación a la primera de estas tres dimensiones, se ha querido poner de relevancia dos aspectos que se encuentran estrechamente vinculados con la enseñanza y evaluación de competencias, como son el propio tratamiento y expresión que se dan de ellas en la planificación educativa, así como su reflejo en el perfil o perfiles profesionales propios de cada titulación. De ahí que, finalmente, las dimensiones de análisis resultantes sean cinco, que a su vez se han desglosado y estructurado en una serie de variables de información más concretas y específicas:

1. Programa Formativo
2. Perfil/es Profesional/es
3. Competencias Profesionales
4. Metodologías de enseñanza y aprendizaje
5. Sistemas de evaluación del aprendizaje

Para poder recopilar de forma óptima la información que pueden proporcionar las distintas fuentes anteriormente indicadas, es necesario recurrir en cada caso a los **instrumentos de recogida** de datos que puedan ser más oportunos a tal efecto:

- Entrevista semiestructurada a los docentes
- Grupos de discusión con alumnos
- Cuestionario *on-line* con profesores y alumnos

Para clarificar las relaciones y contenidos que se establecieron entre los tres elementos previamente indicados, es decir, entre las fuentes, las variables y los instrumentos de recogida de información, puede resultar de utilidad la siguiente tabla en la que se indican las preguntas y cuestiones tratadas en cada caso:

Tabla 1. Fuentes, variables e instrumentos de recogida de información.

	Profesorado		Alumnado	
	Entrevista	Cuestionario	Cuestionario	Grupo de discusión
Programa Formativo	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es su valoración del Plan de Estudios de la titulación en la que imparte docencia? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo valora el Plan de Estudios de la titulación en la que imparte docencia? ^{1a} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo valoras el Plan de Estudios de la titulación? ^{1a} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo valorarías el Plan de Estudios de la titulación?
Perfil/es Profesional/es	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoce y tiene presentes en su docencia para qué perfil o perfiles profesionales debería capacitar al alumnado la titulación en que trabaja? • ¿Lleva a cabo algún mecanismo que permita a su alumnado establecer vinculaciones entre lo aprendido en la/s asignatura/s y lo que se necesita en el sistema productivo real? • ¿Considera que se está aplicando y desarrollando correctamente el Plan de Estudios de tal forma que el alumnado, al finalizar sus estudios, haya sido formado adecuadamente para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la titulación? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Conoce y tiene presentes en su docencia para qué perfil o perfiles profesionales debe capacitar al alumnado la titulación? ^{1b} • ¿Lleva a cabo algún mecanismo que permita a su alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en la/s asignatura/s y lo que se necesita en el sistema productivo real? ^{1b} • ¿Considera que el alumnado, al finalizar sus estudios, ha sido formado adecuadamente para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la titulación? ^{1a} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué perfil o perfiles profesionales (salidas laborales) crees que capacita la titulación que estás cursando? ³ • ¿Existe algún mecanismo que permita establecer relaciones entre lo que estás aprendiendo en el contexto universitario y lo que realmente necesitarás en un futuro en el sistema productivo? ^{1b} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué perfil o perfiles profesionales crees que capacita la titulación que estás cursando? • ¿Existe algún mecanismo que permita establecer vinculaciones entre el contexto universitario y el sistema productivo de forma que los aprendizajes se adquieran de manera contextualizada?

Tabla 1: continúa en la página siguiente

Tabla 1: continúa de la página anterior

<p>Competencias Profesionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Desde su punto de vista cómo valoraría las competencias que se recogen en el Plan de Estudios de la titulación en la que imparte docencia? • ¿Existe un mapa de competencias que refleje esquemáticamente la organización temporal de las competencias? • ¿Considera que actualmente los alumnos están aprendiendo y desarrollando sus competencias profesionales? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo valora las competencias que se recogen en el Plan de Estudios de la titulación en la que imparte docencia? ^{1a} • ¿Existe un mapa de competencias que refleje cómo están organizadas a lo largo de la carrera las competencias? ^{1b} • ¿Considera que actualmente los alumnos están aprendiendo y desarrollando sus competencias profesionales? ^{1a} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiendes por “competencia”? ¿Qué implica poseer/tener dominio de una “competencia”? ³ • ¿Existe un mapa de competencias que refleje como están organizadas temporalmente a lo largo de la carrera las competencias? ^{1b} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiendes por “competencia”? ¿Qué implica poseer/tener dominio de una “competencia”? • ¿Existe un mapa de competencias que refleje esquemáticamente la organización temporal de las competencias?
<p>Metodologías de enseñanza-aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza-aprendizaje (presencial, semipresencial y/o a distancia y clases teóricas, clases prácticas, seminarios-talleres, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo y/o trabajo autónomo) que más utiliza en la/s asignatura/s que imparte? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza-aprendizaje que utiliza en la/s asignatura/s que imparte? ² 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza-aprendizaje que más utilizan los docentes de tu titulación? ² • ¿Consideras que las modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas son apropiadas en una educación basada en competencias? ^{1a} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza-aprendizaje (presencial, semipresencial y/o a distancia y clases teóricas, clases prácticas, seminarios-talleres, prácticas externas, tutorías, trabajo en grupo y/o trabajo autónomo) que más utilizan los docentes de tu titulación? • ¿Consideras que son unas modalidades de enseñanza-aprendizaje apropiadas para llevar a cabo una educación basada en competencias?
<p>Sistemas de evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que es realmente posible llevar a cabo una evaluación real de competencias en el ámbito académico-universitario? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera que es realmente posible llevar a cabo una evaluación fidedigna de competencias en el ámbito académico-universitario? ^{1b} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo valoras los sistemas de evaluación que utilizan los docentes para determinar el nivel de aprendizaje adquirido? ^{1a} • ¿Consideras que ese sistema de evaluación es apropiado a la hora de valorar el nivel de dominio de las competencias? ^{1a} 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es la valoración general que realizas de los sistemas de evaluación que utilizan los docentes universitarios de tu titulación para valorar el nivel de adquisición y desarrollo del aprendizaje? • ¿Consideras que ese sistema de evaluación es apropiado a la hora de valorar el nivel de dominio de las competencias aprendidas?

Fuente: Elaboración propia

^{1a} Preguntas de valoración: cubiertas seleccionando la categoría de la escala que representa su opinión o valoración: a) Inadecuado, b) Poco adecuado, c) Adecuado, d) Muy adecuado. O: a) Nunca, b) Pocas veces, c) Bastantes veces, d) Siempre.

^{1b} Preguntas de valoración: cubiertas seleccionando la categoría de la escala que representa su opinión o valoración: a) Sí, b) No, c) No lo sé.

² Preguntas de respuesta múltiple: cubiertas seleccionando todas aquellas opciones que cumplen con los requisitos expresados en el enunciado de la pregunta.

³ Preguntas de respuesta abierta: cubiertas con una respuesta breve, con una frase o dos, que reflejan su opinión o conocimientos al respecto.

En relación a la **muestra** seleccionada es necesario diferenciar entre cada una de las fuentes de información citadas anteriormente:

- Profesorado: se ha optado por realizar dos tipos de muestreo:
 - En primer lugar, correspondiente a una muestra denominada “Muestra A” vinculada con la técnica de recogida de información de la entrevista y relacionada con una muestra previa de diez titulaciones:
 - ✓ Grado en Pedagogía, impartido en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo (Carrera de Ciencias de la Educación).
 - ✓ Grado en Historia del Arte, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo (Carrera de Ciencias Sociales y Jurídicas).
 - ✓ Grado en Biología, impartido en la Facultad de Biología de la Universidad de Oviedo (Carrera de Ciencias Experimentales y Técnicas).
 - ✓ Grado en Ingeniería Civil, impartido en la Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica de Minas y de Obras Públicas de la Universidad del País Vasco (Carrera de Ciencias Experimentales y Técnicas).
 - ✓ Grado en Enfermería, impartido en la Escuela Universitaria de Enfermería de la Universidad del País Vasco (Carrera de Ciencias de la Salud).
 - ✓ Grado en Geografía, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria (Carrera de Ciencias Experimentales y Técnicas).
 - ✓ Grado en Historia, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cantabria (Carrera de Ciencias Sociales y Jurídicas).
 - ✓ Grado en Medicina, impartido en la Facultad de Medicina de la Universidad de Cantabria (Carrera de Ciencias de la Salud).
 - ✓ Grado en Educación Infantil, impartido en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (Carrera de Ciencias de la Educación).
 - ✓ Grado en Educación Primaria, impartido en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (Carrera de Ciencias de la Educación).

Se ha considerado pertinente utilizar un sistema de muestreo intencional con el que obtener una información veraz, útil y oportuna por proceder de una serie de informantes clave que presentan una serie de características que garantizan la calidad de esa información. Siguiendo estos principios se efectuaron 12 entrevistas.

- En segundo lugar, se buscó complementar esta información con una “Muestra B”, correspondiente a la que podrían aportar los docentes a través de un cuestionario *on-line* creado a tal efecto. En este caso no se ejerció ningún tipo de muestreo (ni probabilístico ni no probabilístico) sino que se solicitó información a toda la población de referencia esperando que el mayor número de sujetos respondiera a la petición y que éstos fueran representativos. Finalmente la muestra real de las personas que cubrieron la encuesta fue un total de 878 docentes.

- Alumnado: en este caso también se ha optado por realizar dos tipos de muestreo:
 - En primer lugar, correspondiente a una muestra denominada “Muestra A” vinculada con la técnica de recogida de información de los grupos de discusión y relacionada con la misma muestra previa de diez titulaciones, se ha considerado pertinente utilizar un sistema de muestreo intencional por las mismas razones y argumentos esgrimidos para la selección del profesorado. Como consecuencia de ello se efectuaron 10 grupos de discusión en los que participaron 94 alumnos.
 - En segundo lugar, se buscó complementar esta información con una “Muestra B”, correspondiente a la que podrían aportar los discentes a través de un cuestionario *on-line* creado a tal efecto. En este caso tampoco se ejerció ningún tipo de muestreo sino que se solicitó información a toda la población de referencia. Finalmente la muestra real de las personas que cubrieron la encuesta fue un total de 3.108 alumnos.

Ambas muestras son complementarias pero no directamente comparables, ya que la “muestra A”, tanto de profesores como de alumnos, ha sido producto de una selección condicionada a una serie de necesidades del estudio, tomando como referencia unas mismas titulaciones (disponibilidad/predisposición para la participación en el estudio, relevancia en la Facultad/Departamento por asunción de funciones directivas –en el caso de los docentes– o puestos de representación –en el caso de los discentes–, amplia experiencia,...) mientras que la “muestra B” se ha configurado en función de la respuesta obtenida a la llamada generalizada para la participación en el cuestionario *on-line*. A pesar de estas limitaciones muestrales, en términos generales, se puede considerar que los datos obtenidos a través de los cuestionarios son representativos, dado que tal y como se expone a continuación abarcan de forma equiparable, respecto a la población de referencia, a todas las ramas del conocimiento y cursos (en el caso de los alumnos):

Tabla 2. Rama del conocimiento en que imparte docencia/cursa estudios.

	Profesorado		Alumnado	
	N	%	N	%
Carreras de Ciencias de la Educación	112	12,8	342	11,0
Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas	290	33,0	1233	39,7
Carreras de Ciencias de la Salud	99	11,3	327	10,5
Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas	377	42,9	1206	38,8
Total	878	100,0	3108	100,0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Curso en que está matriculado el alumnado.

	Alumnado	
	N	%
1º	633	20,5
2º	684	22,1
3º	855	27,7
4º	810	26,2
Otros	108	3,5
Total	3090	100,0

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las **técnicas de análisis de la información**, en función del tipo de datos, se puede diferenciar entre:

- Datos cualitativos: se ha procurado que esta tipología de información obtenida gracias a la entrevista a los docentes y a los grupos de discusión con el alumnado mantuviera su expresión en forma de cadenas verbales y no se tradujera en valores numéricos; para ello se ha trabajado, en un primer momento, por medio de la transcripción de las grabaciones efectuadas. Para, posteriormente, agrupar las respuestas efectuadas mediante un proceso de categorización (estableciendo tantas categorías como variables de información). Todo este proceso se ha realizado sin recurrir a programas informáticos para el análisis cualitativo de datos.
- Datos cuantitativos: dentro de esta tipología de información se ha procurado utilizar técnicas descriptivas a partir de las cuales organizar los datos y obtener resúmenes (numéricos y gráficos) de gran calidad informativa. En nuestro caso el análisis descriptivo se va a realizar sobre cada dimensión, unidad o variable de información por separado y en determinados casos sobre la relación que se da entre dos (o incluso más) de ellas, de ahí que el mayor nivel de complejidad analítica alcanzado sea la utilización de: medidas de tendencia central (media), medidas de dispersión (desviación típica) y distribución de frecuencias. Para estos análisis cuantitativos de tipo descriptivo se ha empleado el programa informático “SPSS 19”

Resultados

A lo largo de este apartado nos centraremos en analizar e interpretar los datos más destacados que se han obtenido con la aplicación de los cuestionarios *on-line* (constituyentes de la “Muestra B”). Esta información será triangulada gracias a citas representativas de cada unidad de análisis, extraídas de las entrevistas realizadas a docentes y de los grupos de discusión en los que participaron alumnos (“Muestra A”).

Programa Formativo

Se ha empezado pidiendo una valoración global de todo el Plan de Estudios que se cursa (en el caso del alumnado) o en que se imparte docencia (en el caso del profesorado). Como se puede ver a continuación, tanto unos como otros los valoran entre poco adecuados y adecuados, agrupando en ambos casos estas dos categorías casi el 90% de las respuestas obtenidas y dando prioridad a la adecuación respecto a la otra categoría más negativa. Entre ambas audiencias encuestadas se puede constatar una cierta tendencia a la valoración más positiva por parte del profesorado (valoración media⁴ de 2,69 con una desviación típica de 0,664) que por parte del alumnado (valoración media de 2,48 con una desviación típica de 0,700).

⁴ Para cuantificar los resultados obtenidos se ha otorgado un valor numérico a cada una de las cuatro categorías de forma que: Inadecuado=1, Poco Adecuado=2, Adecuado=3 y Muy Adecuado=4. De ello se deriva que la valoración media de las cuatro categorías se sitúe en 2,5.

Tabla 4. Valoración general del Plan de Estudios de la Titulación.

	Profesorado		Alumnado	
	N	%	N	%
Inadecuado	44	5,2	291	9,4
Poco Adecuado	230	27,0	1119	36,1
Adecuado	526	61,7	1608	51,9
Muy Adecuado	52	6,1	81	2,6
Total	852	100,0	3099	100,0

Fuente: Elaboración propia

La valoración expresada desde el profesorado para con los nuevos Planes de Estudios presenta una visión aún más optimista si tomamos como referencia lo expresado por los docentes entrevistados:

“Yo creo que se ha mejorado mucho, porque veníamos de una situación tan mala que cualquier cosa que se hace nueva se nota que se mejora” (Prof.Pedagogía_2.)

“En muchas cosas creo que es mejor que lo que teníamos antes. Mejora mucho todo el tema de las prácticas, en tanto que ahora van a tener muchas más prácticas a lo largo de los cursos, que era una demanda que se hacía a los maestros” (Prof.Magisterio_2.)

Del mismo modo que la positividad se ve exacerbada entre los profesores a través de las entrevistas, la negatividad de los alumnos se nota de una forma más clara por lo que éstos expresan en los grupos de discusión. En primer lugar, exponen la falta de preparación y formación que tenían tanto los docentes como los directivos de las Facultades y Departamentos:

“Hay bastantes profesores que se plantaron en el aula sin saber qué es lo que iban a hacer y, cuando acabó el cuatrimestre y su asignatura, seguían sin saberlo. A medida que vamos avanzando de curso se siguen cometiendo los mismos errores que en años anteriores” (Alum.Pedagogía_C.14.)

“La sensación es que Bolonia ha pillado por sorpresa a todos, a los que tienen que organizar los títulos, a los profesores, a nosotros,... y así estamos” (Alum.Magisterio_A.1.)

Un segundo aspecto en el que se hace especialmente hincapié es la discrepancia existente entre los aspectos formales que se recogen en los documentos oficiales, como es el Plan de Estudios, de lo que realmente se lleva a cabo en el aula:

“El problema es que lo que está escrito no se corresponde con la realidad y a medida que va pasando el tiempo y Bolonia se va estabilizando, van apareciendo nuevas cosas que hacen todavía más difícil la adaptación” (Alum.Pedagogía_C.8.)

“Lo que trae el Plan de Estudios está bien, pero lo que se está haciendo no es lo mismo ni es lo que se propone desde Bolonia” (Alum.Biología_A.1.)

“Lo que está escrito y lo que sucede en la realidad se corresponde solamente de vez en cuando, un 30 o un 40% de las ocasiones” (Alum.Historia_A.1.)

Un tercer aspecto que se repite en numerosos grupos de discusión es que la formación que se está recibiendo dentro de los nuevos Planes de Estudios no resulta adecuada y, en todo caso, es peor y presenta una calidad inferior a la que se llevaba a cabo en las Diplomaturas o Licenciaturas:

“Ahora mismo tal y como está el Plan de Estudios lo que se nos está enseñando es el primer ciclo de la Licenciatura, sólo nos dan los conocimientos básicos para luego perfeccionarlos y completarlos con el Máster que quieras” (Alum.Biología_A.3.)

“Con el Grado hemos perdido en todos los casos respecto a los alumnos de Licenciatura. Porque con los cambios de organización y de contenido de las asignaturas no aprendes tanto como aprendían los otros” (Alum.Historia_A.5.)

Por tanto, la valoración global que daría el alumnado respecto a los Planes de Estudio adaptados al EEES se podría resumir con la siguiente cita:

“El Plan está mal desde el principio y la única solución es volver a hacerlo todo de nuevo otra vez” (Alum.Historia_A.3.)

Perfil/es Profesional/es

A las distintas fuentes de información a las que se ha recurrido se les ha preguntado si tienen conocimiento de cuál es el perfil o los perfiles profesionales que se han de alcanzar en la titulación. La respuesta obtenida al respecto resulta bastante “lógica”, ya que la amplia mayoría del alumnado (83,2%) y prácticamente la totalidad del profesorado (95,6%) tienen claros cuáles son los perfiles profesionales vinculados a la carrera que están cursando/impartiendo docencia.

Tabla 5. Conocimiento del perfil o perfiles profesionales de la Titulación.

	Profesorado		Alumnado	
	N	%	N	%
Sí	833	95,6	2586	83,2
No	38	4,4	522	16,8
Total	871	100,0	3108	100,0

Fuente: Elaboración propia

Cuando, a través de la entrevista, se les hizo esta misma pregunta a los profesores, todos ellos contestaron afirmativamente:

“Sí, tengo muy en cuenta los distintos perfiles del pedagogo. Y ahora la enseñanza de estos perfiles la estoy disfrutando mucho” (Prof.Pedagogía_3.)

“El Plan de Estudios del Grado en “Geografía y Ordenación del Territorio” se ha vuelto muy profesionalizador. En él ha intervenido el Colegio de Geógrafos y lo hemos tenido muy en cuenta” (Prof.Geografía_1.)

Del mismo modo, en todos los grupos de discusión realizados, los estudiantes han sido capaces de expresar cuál es el perfil o los perfiles profesionales por los que se caracteriza su titulación.

Cuando se pregunta a las audiencias encuestadas por el empleo de algún tipo de mecanismo que permita al estudiante establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesitaría en el sistema productivo, los datos son muy similares entre sí en ambos casos, aunque contradictorios, ya que casi el 60% del profesorado indica que realmente utiliza algún tipo de mecanismo que permita establecer estas vinculaciones, mientras que casi el 60% del alumnado afirma lo contrario.

Tabla 6. Utilización de mecanismos que permitan al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se necesita en el sistema productivo.

	Profesorado		Alumnado	
	N	%	N	%
Sí	497	57,6	1206	40,2
No	366	42,4	1791	59,8
Total	863	100,0	2997	100,0

Fuente: Elaboración propia

Los discentes han expuesto su pesimista visión al respecto del siguiente modo:

“Pocos profesores utilizan esos mecanismos. Sales de aquí con muchos aprendizajes teóricos pero sin “saber hacer”. Y los profesores dan por hecho que por tener esos conocimientos nosotros sabemos aplicarlos, pero no hacen nada por enseñarnos a hacer” (Alum.Pedagogía_A.7.)

“Ahora mismo sólo con la titulación te pones a trabajar en muchos sitios y no sabes hacer nada, es allí donde te tienen que enseñar cosas muy básicas que no sabes sobre tu profesión” (Alum.Biología_A.3.)

“Yo creo que son cosas que están totalmente separadas, no te enseñan a aplicar el conocimiento” (Alum.Historia_A.4.)

Aunque también existe una parte de los alumnos que no lo perciben de una forma tan negativa:

“Los profesores nos orientan acerca de los requerimientos que vamos a tener en un determinado puesto laboral” (Alum.Geografía_A.4.)

“En primero, segundo y tercero no hay vinculación con lo que habría que hacer en el mundo laboral. Pero en cuarto sí que hay asignaturas que nos enseñan a hacer lo mismo que tendríamos que hacer en un determinado puesto de trabajo” (Alum.Historia_A.5.)

Independientemente de las dos tipologías de respuesta anteriores, existe un cierto sector del alumnado que defiende una idea muy interesante, (y que, en gran medida, se pierde entre los principios economicistas que rigen el EEES), según la cual la educación constituye un fin en sí misma y no debe ser un mero medio de adquisición de habilidades que tengan un reflejo económico-mercantilista en el contexto laboral:

“La enseñanza universitaria debería seguir centrándose en aprender y aprenderlo todo, no sólo lo que vaya a servir en el mercado laboral. Ahora hay una tendencia que indica que aquello que no sirve en el sistema productivo no se enseña en la carrera, y yo no

estoy de acuerdo. Servir sirve todo, aunque no dé dinero. No hay que mercantilizar la educación” (Alum.Biología_A.1.)

Asimismo se ha preguntado al profesorado si, desde su punto de vista, consideran que una vez obtenido el título su alumnado va a estar formado adecuadamente para lograr un correcto desempeño del perfil o perfiles profesionales vinculados a la titulación. La mayor parte de los docentes se sitúan en el área central afirmando que sus alumnos van a estar adecuadamente formados para un buen desempeño profesional (64,3%), aunque muchos de ellos creen que sería necesario mejorar ligeramente, porque en determinados aspectos perciben una formación un poco inferior a la necesaria (26,9%). La valoración media se sitúa entre ambos casos, aunque con una tendencia más positiva: 2,68 (con una desviación típica de 0,628).

Tabla 7. Valoración de si el alumnado, al finalizar sus estudios, ha sido formado adecuadamente para el desempeño profesional de los diferentes perfiles propios de la Titulación.

	Profesorado	
	N	%
Inadecuado	39	4,6
Poco adecuado	228	26,9
Adecuado	545	64,3
Muy adecuado	36	4,2
Total	848	100,0

Fuente: Elaboración propia

Los docentes entrevistados expresan dos tipos de respuestas cuando se les pregunta a este respecto. Por un lado se encuentran los “cautos”, que no se atreven a formular conclusiones antes de que la primera generación que haya cursado los nuevos Planes de Estudios haya accedido al mercado laboral:

“Suelo contestar que, hasta que no finalice un ciclo entero de formación, no me atrevería a afirmar nada. Es un poco arriesgado prever algo que todavía no ha pasado. Aunque me inclinaría, en esta carrera, a que sí que se conseguirá” (Prof.Magisterio_1.)

Luego se encuentra otro grupo de profesores que perciben que la situación ha mejorado claramente respecto a los Planes de Estudios antiguos y previos al Proceso de Bolonia:

“Sí, yo confío que mucho más que en la Licenciatura. El Espacio Europeo en lo que más ha incidido es sobre ese carácter profesionalizador, estamos acercándonos cada vez más a lo que la sociedad nos pide” (Prof.Pedagogía_3.)

“Espero que sí, en cualquier caso considero que la situación va a ser infinitamente mejor que lo que teníamos en Licenciatura. Porque antes solamente se preparaba en conocimientos (adornados en momentos puntuales con algún trabajo). La nueva situación es totalmente diferente, el alumno es mucho más activo y participativo en clase, ya sólo eso creo que les prepara mucho más que lo que había antes” (Prof.Historia_1.)

Competencias Profesionales

Se ha preguntado al profesorado cuál es su valoración acerca del listado y relación de competencias recogidas en el propio Plan de Estudios, a lo cual la mayoría de los docentes las han calificado como “adecuadas”, asignándoles una valoración media de 2,86 (con una desviación típica de 0,559).

Tabla 8. Valoración de las competencias que se recogen en el Plan de Estudios de la Titulación.

	Profesorado	
	N	%
Inadecuadas	30	3,5
Poco adecuadas	113	13,2
Adecuadas	661	77,3
Muy adecuadas	51	6,0
Total	855	100,0

Fuente: Elaboración propia

La conclusión que se extrae a partir de la información aportada por los docentes en las entrevistas no sigue esta misma línea, ya que muchos profesores indican los límites e incorrecciones existentes en el listado de competencias recogidas en el Plan de Estudios:

“Para mí, son excesivas. Y quizás, están establecidas de tal forma que dejan poco margen al profesor para adaptarlas a sus asignaturas y necesidades. Yo diría que es ahí donde habría que poner más fuerza para modificarlas, no porque las vea inadecuadas o mal formuladas sino porque las veo fuera de la realidad académica en la que yo me muevo” (Prof.Magisterio_1.)

“Sin duda excesivamente ambiciosas. Porque van desde lo práctico hasta lo teórico, desde el saber ser y tener una determinada ética al trabajo en equipo. Y todo ello es muy complicado de conseguir solamente a través de cuatro años” (Prof.Historia_1.)

“Creo que no se corresponden con la realidad. Antes de Bolonia, aunque no se explicitaban como competencias, sí que se recogían” (Prof.Psicología_5.)

Complementariamente, al alumnado, se le ha pedido, a través de una pregunta abierta, que definiese desde su punto de vista qué es lo que entiende con el término “competencia”. Este “reto” ha sido aceptado por la gran mayoría de los sujetos, ya que tres de cada cuatro alumnos (78,0%) han intentado expresar con sus propias palabras cuál es el significado que le asignan a este complejo concepto. A este respecto resulta interesante incluir una cita obtenida en una entrevista en la que una docente expresaba, en relación a esta temática, que *“primero de todo, tengo que decir que con la implementación del Proceso de Bolonia no ha quedado claro qué se entiende por competencia. Por tanto, si los profesores no sabemos qué es una competencia, pero nos obligan a trabajar por competencias, resulta complicado”* (Prof.Psicología_1.), por lo que si los propios profesores no tienen claro en qué consiste una competencia es lógico pensar que este mismo término genere numerosas y profundas dudas entre el alumnado. Esta doble idea la ha expresado un alumno del siguiente modo: *“aunque lo de las “competencias” es algo que se nos está repitiendo desde primero, seguimos sin tener claro a qué se refieren y creo que los profesores tampoco lo tienen claro”* (Alum.Pedagogía_C.2.).

Tras analizar todas las definiciones que ha realizado el alumnado sobre este concepto, tanto en los cuestionarios como en los grupos de discusión, se puede destacar, por encima del resto, una expresión que se repite prácticamente en la totalidad de las propuestas efectuadas: “ser capaz de...” o “tener capacidad/habilidad para...”. Asignándole, por tanto, un alto componente práctico a este constructo, aunque también se debe indicar que son considerables los alumnos que lo asocian a un elemento con un carácter mucho más teórico, como son los conocimientos. Completando las expresiones anteriormente mencionadas, la mayor parte de alumnado lo vincula a “realizar un trabajo” o “desarrollar una tarea”. Dejando que estos dos elementos sean los únicos que constituyen la propia definición del término y, obviando, algunos elementos como son: dónde y cómo se llevan a cabo las competencias, qué criterios se deben cumplir en su desempeño y qué efectos producen, que nosotros hemos incluido en nuestra definición del concepto.

A ambas audiencias, tanto profesores como alumnos, se les ha cuestionado acerca de la existencia de un mapa de competencias que refleje esquemáticamente cómo éstas están organizadas a lo largo de los diferentes cursos que constituyen la carrera y cómo se vinculan unas asignaturas con otras de cara a potenciar y favorecer el desarrollo de las competencias gracias a que una determinada asignatura de un curso superior continúa trabajando la misma competencia que se ha adquirido (pero no desarrollado en plenitud) en una (o varias) asignaturas de cursos inferiores. Entre los resultados obtenidos con este ítem destaca especialmente el alto nivel de ignorancia existente al respecto, ya que la respuesta “no lo sé” es la que han seleccionado un mayor número tanto de alumnos como de profesores, siendo especialmente relevante entre los primeros, dado que más del 60% de los discentes lo desconoce.

Tabla 9. Existencia de un mapa de competencias en la Titulación.

	Profesorado		Alumnado	
	N	%	N	%
Sí	341	39,9	729	24,3
No	161	18,9	450	15,0
No lo sé	352	41,2	1824	60,7
Total	854	100,0	3003	100,0

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la existencia del mapa de competencias, las respuestas a esta pregunta en las entrevistas a docentes se agrupan en dos tipos: los que tienen constancia de su existencia:

“Se intentó que en el diseño eso estuviera. Porque lo que sí hicimos fue una tabla de doble entrada de competencias por asignatura para ver qué asignaturas se ocupaban de cada una de las distintas competencias de la titulación. Y, por tanto, si hubiera coordinación entre las asignaturas que están en cursos distintos y que tienen que ocuparse de la misma competencia debería verse esa progresión. Al menos en teoría sí está” (Prof. Pedagogía_1.)

“Nosotros, en la Facultad, tenemos un mapa de competencias que dejamos plasmado en la Memoria de Verificación que enviamos a la ANECA y anualmente los profesores tienen que rellenar una Guía Docente en la que, por defecto, tienen que aparecer plasmadas las competencias” (Prof. Historia_1.)

Y los que en su práctica educativa tienen presente “algo similar” aunque afirman que no existe un mapa de competencias explícito:

“Yo creo que el mapa de competencia existe más de manera implícita que de manera explícita, tal y como están expresadas las competencias. Las competencias están expresadas en términos muy genéricos y con palabras muy bonitas pero muy huecas, por lo que no son más que fórmulas de consenso a nivel de Facultad, Universidad y Departamento” (Prof.Geografía_1.)

“Este es uno de los principales problemas del Proceso de Bolonia, tanto aquí como en cualquier lado, y es que deberíamos utilizar ese mapa de competencias pero no existe” (Prof.Psicología_1.)

En el caso de los alumnos las respuestas se focalizan solamente en este segundo caso, ya que expresan que no tienen constancia de la existencia de un mapa de competencias pero confirman que existe cierta lógica en la organización y distribución de las asignaturas y competencias a lo largo de los distintos cursos de la carrera:

“Explícitamente no hay nada que recoja las competencias que se van a trabajar en cada curso y el nivel que se va a exigir de cada una. Pero sí que percibimos que el nivel que se nos pide ahora en tercero es mucho más alto que el que se nos pedía en primero, en competencias como, por ejemplo, la de comunicación y exposición oral” (Alum. Pedagogía_C.6.)

“Es algo muy difícil de plasmar pero el alumno lo va viendo a medida que avanza en la carrera” (Alum.Geografía_A.3.)

“Yo me imagino que los profesores lo tengan más o menos claro, porque pensándolo ahora, yo sí que percibo progresión de una asignatura a otra” (Alum.Geografía_A.5.)

Para finalizar con este bloque de contenidos, se ha preguntado a los profesores cuál es el nivel de aprendizaje de las competencias que ellos perciben entre su alumnado. Los datos muestran una clara tendencia hacia la media (valoración de 2,57 con una desviación típica de 0,568) con muy pocos casos extremos, de ahí que casi la mitad de los profesores afirme que sus alumnos aprenden competencias “pocas veces” y la otra mitad sostiene que sus alumnos adquieren las competencias “bastantes veces”, siendo este segundo caso ligeramente preponderante sobre el primero.

Tabla 10. Nivel de aprendizaje de las competencias en la Titulación.

	Profesorado	
	N	%
Nunca	4	0,5
Pocas veces	379	45,4
Bastantes veces	423	50,7
Siempre	28	3,4
Total	834	100,0

Fuente: Elaboración propia

Cuando en las entrevistas se preguntó a los docentes si actualmente consideraban que sus alumnos estaban realmente aprendiendo, adquiriendo y desarrollando

competencias, la respuesta destaca por ser especialmente mucho más optimista, tanto con la situación actual como futura, respecto a los datos obtenidos con el cuestionario:

“Yo creo que sí, otra cosa es que nuestras actividades vayan orientadas al desarrollo de competencias o que seamos conscientes de lo que estamos haciendo. Pero creo que sí, que terminan desarrollando competencias” (Prof.Pedagogía_1.)

“Sí, pero esto es una percepción subjetiva mía, lo objetivo es que los alumnos van aprobando y superando las asignaturas y los cursos” (Prof.Historia_1.)

Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje

La primera cuestión de este bloque de contenido se ha centrado en preguntar cuáles son las modalidades educativas que más se emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje (se trata de opciones no mutuamente excluyentes). Un primer aspecto derivado de los datos obtenidos muestra claramente una discrepancia existente entre la percepción del alumnado y la percepción del profesorado, ya que los primeros exponen que el trabajo no presencial debería estar presente solamente en el 8,9% de los casos, mientras que los docentes defienden que el trabajo no presencial debería ser del 46,5% (dando lugar con ello a una diferencia porcentual muy sustancial), con lo que se puede afirmar que los profesores planifican mucho más trabajo “en casa” del que realmente realiza el alumno. Un segundo aspecto que también es discrepante entre ambas audiencias es el relativo al tipo de contenido de las clases, ya que desde el profesorado se defiende que las clases teóricas y las clases prácticas deberían estar a la par (presentes en más del 90% de los casos), mientras que el alumnado afirma que el componente teórico es muy superior al componente práctico (84,9% vs. 56,1%). En lo que sí se ponen de acuerdo ambos grupos es en otorgar igual importancia al trabajo individual y al trabajo en grupo, pero discrepan en el peso que éste tiene, ya que el profesorado le asigna una importancia cercana al 75% mientras que el alumnado reduce considerablemente su incidencia al situarlo por debajo del 50%. Otra discrepancia notable radica en la preeminencia que se le da a la tutoría, siendo mucho más relevante para los docentes (80,9%) que para los discentes (24,0%). Asimismo, también están de acuerdo en que entre el resto de modalidades propuestas como opciones de respuesta en el ítem, la que menos se emplea es la realización de prácticas externas.

Tabla 11. Modalidades de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la Titulación.

	Profesorado		Alumnado	
	N	%	N	%
Presencial	827	94,2	2328	74,9
No presencial	408	46,5	276	8,9
Clases teóricas	800	91,1	2640	84,9
Clases prácticas	822	93,6	1743	56,1
Seminarios	432	49,2	714	23,0
Prácticas externas	105	12,0	267	8,6
Tutorías	710	80,9	747	24,0
Trabajo individual	653	74,4	1353	43,5
Trabajo en grupo	656	74,7	1476	47,5
Otras	73	8,3	48	1,5

Fuente: Elaboración propia

La información expresada por el profesorado mediante las entrevistas confirma los datos aportados a través del cuestionario en relación a las modalidades de enseñanza-aprendizaje predominantes. Por medio de los grupos de discusión se contrasta que las modalidades de enseñanza-aprendizaje más empleadas por los docentes son las mismas que las aportadas por el alumnado en el cuestionario. A este respecto, los estudiantes han expresado un profundo malestar en relación a las modalidades educativas empleadas por sus profesores, argumentando que la tipología de clases que sus docentes utilizan es la misma que histórica y tradicionalmente se venía usando:

“Bolonia sigue siendo lo mismo de siempre: clases presenciales y magistrales de contenido teórico” (Alum.Magisterio_A.6.)

En esta misma línea, indican que el profesorado no ha sabido o no ha querido adaptarse a los requerimientos, principios y criterios que se han pretendido implantar a partir del Proceso de Bolonia:

“Bolonia prioriza el trabajo en casa frente al trabajo en clase, pero en realidad los profesores o no lo incentivan nada o lo incentivan demasiado, de forma que realizar algunos trabajos de los que proponen resulta totalmente imposible por falta de tiempo, conocimientos, recursos...” (Alum.Pedagogía_A.1.)

Por contra, en aquellos casos en los que se han introducido cambios, éstos no han supuesto mejoras, sino que por el contrario han empeorado la mala situación de partida:

“Con Bolonia lo único que se está haciendo es invertir horas en prácticas y al final se están perdiendo una gran cantidad de horas de teoría que eran muy útiles. Mientras que las prácticas que se están implantando no tienen ningún sentido ni interés, están muy mal organizadas y son imposibles de realizar correctamente dado el alto número de alumnos que hay” (Alum.Magisterio_A.6.)

Complementariamente se ha pedido que el alumnado valore en qué medida las modalidades de enseñanza y aprendizaje que utilizan sus profesores permiten llevar a cabo una educación realmente basada en competencias. Con sus respuestas los sujetos hacen ver que, aunque las modalidades permiten aprender y desarrollar competencias, no resultan óptimas al respecto, ya que solamente el 3,6% del total las califica como muy adecuadas, situándose la amplia mayoría entre poco adecuadas y adecuadas (con una valoración media ligeramente inferior a la media: 2,40 y una desviación típica de 0,729).

Tabla 12. Valoración de las modalidades de enseñanza-aprendizaje para una educación basada en competencias.

	Alumnado	
	N	%
Inadecuadas	327	11,0
Poco adecuadas	1248	41,9
Adecuadas	1296	43,5
Muy adecuadas	108	3,6
Total	2979	100,0

Fuente: Elaboración propia

La valoración derivada de las respuestas que el alumnado ha dado en los grupos de discusión aportaría una visión incluso más pesimista que la que se observa en los datos obtenidos con el cuestionario, ya que ponen de manifiesto que el profesorado orienta excesivamente sus asignaturas hacia un contenido de carácter teórico en vez de hacia un contenido de tipo práctico que sería el que estaría más vinculado con las competencias:

“No son modalidades adecuadas para formar en competencias. En las horas de teoría, aparte de morirnos de aburrimiento, los profesores se limitan a hablar o a leer el PowerPoint que traen y nosotros nos dedicamos solamente a copiar. En las horas de prácticas, muchas veces, nos dedicamos a leer un texto y luego comentarlo” (Alum. Pedagogía_A.4.)

“Las modalidades son las de siempre y yo, por lo menos, no las considero oportunas para enseñar competencias, se limitan a conocimientos teóricos” (Alum. Biología_A.5.)

Sistemas de evaluación del aprendizaje

Se ha pedido al alumnado que aporte una valoración general de los sistemas de evaluación que utilizan sus docentes para analizar el nivel de aprendizaje logrado gracias al proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de los datos aportados al respecto, se puede afirmar que los sistemas de evaluación, tal y como los están diseñando e implantando los docentes, se deberían calificar entre poco adecuados y adecuados, con una tendencia mayor a la primera categoría (y más negativa) que a la segunda, dado que la valoración media se sitúa en 2,32 (y la desviación típica en 0,726).

Tabla 13. Valoración general de los sistemas de evaluación.

	Alumnado	
	N	%
Inadecuados	420	14,0
Poco adecuados	1251	41,7
Adecuados	1281	42,7
Muy adecuados	45	1,5
Total	2997	100,0

Fuente: Elaboración propia

Esta tendencia en la valoración de los sistemas de evaluación se corresponde con lo expresado por el alumnado por medio de los grupos de discusión, ya que en ambos casos los sistemas de evaluación que emplean sus docentes no son considerados apropiados:

“En teoría, los sistemas de evaluación, están bien. Es lógico que se tenga en cuenta el trabajo individual, el trabajo en grupo y que se haga un examen en el que tengamos que demostrar lo que aprendimos; incluso, la asistencia y participación en clase. Lo que no resulta lógico es que nos pasemos todo el semestre haciendo trabajos y luego lleguemos al examen y si no sacamos un cinco suspendamos la asignatura y el próximo año cuando nos matriculamos de nuevo de la asignatura tengamos que repetirlo absolutamente todo” (Alum. Pedagogía_A.10.)

“En evaluación se vende una cosa y la realidad es otra completamente distinta. Cuando llegas te dicen que lo importante van a ser las prácticas, que se valorarán mucho y que se tendrá también en cuenta la asistencia y la participación y al final la realidad es que lo que configura tu nota es la nota del examen” (Alum.Magisterio_A.4.)

Complementariamente a la pregunta anterior también se ha solicitado al alumnado que exprese su valoración respecto a la globalidad del sistema de evaluación, pero teniendo en cuenta que la orientación de éste debería ser en torno a las competencias aprendidas. Si en el caso anterior la valoración media ya era considerablemente baja en éste lo es aún más, situándose en 2,18 (y una desviación típica de 0,740), de ahí que se pueda afirmar que los sistemas de evaluación que emplean hoy en día los docentes universitarios resultan, cuanto menos, poco oportunos de cara a evaluar competencias.

Tabla 14. Valoración de los sistemas de evaluación para la evaluación del aprendizaje de competencias.

	Alumnado	
	N	%
Inadecuados	540	18,0
Poco adecuados	1428	47,6
Adecuados	978	32,6
Muy adecuados	57	1,9
Total	3003	100,0

Fuente: Elaboración propia

Estas mismas dudas relativas a la evaluación de las competencias han sido indicadas de manera implícita por los docentes, ya que cuando se les ha preguntado si en el ámbito académico-universitario es posible llevar a cabo con garantías una evaluación de competencias (aunque la mayoría, concretamente el 56,5%, han respondido afirmativamente), resulta destacable que más de cuatro de cada diez profesores indiquen que las posibilidades de evaluar el aprendizaje de las competencias presenta numerosas y considerables limitaciones.

Tabla 15. Consideración de la posibilidad de evaluar el aprendizaje de competencias en el ámbito académico-universitario.

	Profesorado	
	N	%
Sí	477	56,5
No	367	43,5
Total	844	100,0

Fuente: Elaboración propia

En esta misma línea se ha expresado el profesorado entrevistado, que ha indicado que es posible lograr una adecuada evaluación de competencias dentro del ámbito académico-universitario, pero al tratarse de algo muy complejo debe exigir y requerir al docente un alto nivel de trabajo, conocimientos e implicación:

“Yo creo que sí, pero tiene la dificultad de la definición de las competencias (...) Diseñar pruebas que permitan recoger evidencias de cuál es el nivel global de dominio de las competencias es muy complejo, pero si logramos desmenuzar las competencias en sus

posibles componentes o unidades de competencias entonces sí que es posible” (Prof. Pedagogía_1.)

“Como está actualmente implementado, no es posible evaluar competencias. (Pregunta: ¿Y si cambiara algo?) Sí, con grupos más pequeños, con clases prácticas, con otro sistema de evaluación... porque ahora mismo solamente estamos preparados para hacer evaluación de conocimientos teóricos” (Prof. Psicología_2.)

Conclusiones

La principal impresión que se tiene y a la que se ha llegado a través de esta investigación, es que la situación real respecto a la implantación de la educación basada en competencias no es ni tan positiva como nos hace ver el profesorado ni tan negativa como nos quiere hacer creer el alumnado. Situándonos, en cualquier caso, en un progresivo punto intermedio al que se ha llegado partiendo desde una educación tradicional para ir poco a poco adaptando e incorporando características de esta nueva formación basada en competencias:

- **Programa Formativo:** aunque se percibe una sustancial mejora respecto a lo que había antes del EEES, todavía existen notables discrepancias y elementos objeto de optimización, dado que gran parte de los contenidos recogidos en los Planes de Estudio resultan informaciones idealizadas y no directamente relacionadas con la realidad cotidiana del aula.
- **Perfil/es Profesional/es:** a pesar de que las distintas audiencias sí que los conocen y comprenden, se echa en falta una mayor y más profunda integración de los mismos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se forme en ellos y se adquieran integralmente por parte del alumnado.
- **Competencias Profesionales:** si bien las competencias expresadas y recogidas en los Programas Formativos constituyen un correcto e interesante punto de partida, aún sería necesaria una reformulación y reestructuración por medio de la cual se incorporasen elementos necesarios, como son el mapa de competencias y los mecanismos que permitan al alumnado establecer relaciones entre lo aprendido en el contexto universitario y lo que se requiere desde el sistema productivo.
- **Modalidades y metodologías de enseñanza y aprendizaje:** dado que los métodos que se siguen implementando mantienen una clara preponderancia teórica sería oportuno complementarlos potenciando el uso de aquellas modalidades metodológicas que más desarrollen entre el alumnado desempeños prácticos.
- **Sistemas de evaluación del aprendizaje:** los docentes, a pesar de intentar y esforzarse por evaluar competencias, expresan la multitud de problemas, *hándicaps* y dificultades con las que se están encontrando al respecto, de ahí que soliciten orientaciones y ayudas que les permitan afrontar con solvencia los requerimientos de este nuevo paradigma educativo.
- Según el **nivel formativo del alumnado** se percibe una progresiva negativización a medida que aumenta de curso. De esta forma, los alumnos del primer

curso tienen unas valoraciones notablemente más positivas que los de cursos posteriores en todas las variables analizadas. Esta progresiva pérdida de valor es gradual entre 1º y 2º (con una valoración media sobre 4 de -0,23 puntos) y entre 2º y 3º (con una valoración media sobre 4 de -0,16 puntos), manteniéndose y, en algunos casos repuntando tímidamente, en el último curso del Grado (con una valoración media sobre 4 de +0,08 puntos).

- Por **rama del conocimiento** no se aprecian diferencias significativas en las valoraciones que los alumnos hacen de las variables analizadas. Excepto algunos casos concretos:
 - Los Planes de Estudios de las Carreras de Ciencias de la Salud son mejor valorados que los del resto de disciplinas.
 - Las Metodologías docentes empleadas en las Carreras de Ciencias de la Educación resultan menos apropiadas para llevar a cabo una educación basada en competencias que en el resto de ramas del conocimiento.
 - Lo mismo sucede con los Sistemas de evaluación utilizados a la hora de valorar el nivel de dominio de las competencias, ya que los empleados en Carreras de Ciencias de la Educación son peor valorados que el resto.

Entre el profesorado tampoco se aprecian diferencias sustanciales en las valoraciones que hacen de las variables analizadas. Excepto los siguientes casos concretos:

- Al finalizar sus estudios, el alumnado procedente de Carreras de Ciencias de la Salud y de Carreras de Ciencias Experimentales y Técnicas ha sido ligeramente mejor formado para el desempeño profesional que los del resto de disciplinas.
- Las competencias que se recogen en los Planes de Estudios de las titulaciones de Carreras de Ciencias Sociales y Jurídicas están perceptiblemente peor valoradas que las del resto de ramas del conocimiento.

A modo de conclusión final y, en términos generales englobando todas las dimensiones y unidades de información, se puede afirmar que las valoraciones realizadas a la implementación de los nuevos Planes de Estudio de las distintas carreras aun presentan carencias notables, ya que a grandes rasgos se suelen valorar como poco adecuados, siendo necesario todavía un importante esfuerzo y dedicación para poder adaptar solventemente los nuevos títulos universitarios de Grado a los principios rectores de la “educación basada en competencias” y del EEES.

Referencias bibliográficas

ANECA. (2008). *Protocolo de evaluación para la verificación de Títulos Universitarios Oficiales (Grado y Máster)*. Madrid: ANECA.

- Comas, M. A. (2013). El EEES, identidad y competitividad Europea: Principios fundamentales e interpretación de las principales autoridades. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 243-263. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5599>
- Martínez Alonso, G. F., Garza Garza, J. A., Báez Villarreal, E. y Treviño Cubero, A. (2013). Implementación y evaluación del Currículo Basado en Competencias para la formación de ingenieros. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11, (Nº Especial Septiembre-Octubre), 141-174. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5551>
- Mérida Serrano, R. (2013). La controvertida aplicación de las competencias en la formación docente universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 185-212. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5597>
- Pérez Martínez, J. E., García Martín, J. y Sierra Alonso, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de Grado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11, (Nº Especial Septiembre-Octubre), 175-196. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2013.5552>
- Sanfabián Maroto, J. L., Belver Domínguez, J. L. y Álvarez Álvarez, C. (2014). ¿Nuevas Estrategias y Enfoques de Aprendizaje en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 249-280. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.5623>

Artículo concluido el 24 de Febrero de 2016

Castañeda Fernández, J. (2016). Análisis del desarrollo de los nuevos títulos de Grado basados en competencias y adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 135-157.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5806>

Jonathan Castañeda Fernández

Universidad de Oviedo

Departamento de Ciencias de la Educación

jonathancf10@gmail.com

Pedagogo de la Universidad de Oviedo con un notable expediente académico gracias al cual ha recibido el Premio Extraordinario Fin de Carrera en dicha Universidad y el Premio Nacional de Terminación de Estudios Universitarios en la Licenciatura en Pedagogía. Asimismo ha disfrutado de una beca F.P.U. (Formación del Profesorado Universitario), que ha desarrollado en el área de Métodos de investigación y diagnóstico en educación (MIDE) de la Universidad de Oviedo y que ha derivado en la tesis doctoral con mención internacional titulada “*La evaluación del aprendizaje de las competencias académico-profesionales en las nuevas titulaciones de Grado*”. Ha centrado prioritariamente su investigación en las siguientes líneas: el diseño y evaluación de la formación basada en competencias, el análisis de los sistemas educativos y la evaluación de los aprendizajes