

Adecuación y evaluación de las competencias y las metodologías en el Espacio Europeo de Educación Superior.

David Alarcón Rubio, Cristina Fernandez Portero y Virginia Martínez Lozano,

Universidad Pablo de Olavide

Resumen

En el marco de la implantación del crédito europeo es de especial importancia tener en cuenta la elaboración de las guías docentes en base a competencias. Esto supone un nuevo enfoque en el diseño, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Por ello, hemos elaborado un cuestionario de evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado en relación a la participación en la experiencia piloto del eurocrédito en la asignatura de Psicología General y del Desarrollo, y otro para evaluar la metodología empleada por los profesores en la asignatura. Ambos cuestionarios fueron cumplimentados por el alumnado y profesores expertos en el área de conocimiento para analizar la adecuación de las competencias a los objetivos de la asignatura, y las metodologías empleadas en las clases, seminarios y tutorías. Los resultados recogidos de modo longitudinal, a mitad y final de curso, indicarán el ajuste o adecuación de las competencias adquiridas por el alumnado y su dedicación frente a la evaluación de las metodologías propuestas por el profesorado y recogida en la guía docente de la asignatura.

Palabras clave: competencias, metodología, eurocrédito

*Correspondencia:

David Alarcón Rubio

Dpto. Ciencias Sociales

Universidad Pablo de Olavide

Crta. Utrera, Km. 1, 41013 (Sevilla)

Email: dalarub@upo.es

Uno de los retos que la sociedad actual propone a las universidades consiste en formar a profesionales capaces de afrontar las demandas laborales (Bricall y Bruner, 2000). En este contexto, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, con la firma de la Declaración de Bolonia (1999) pone de manifiesto la relación entre la universidad y la sociedad en el desarrollo de las habilidades que permiten al alumnado enfrentarse de manera eficaz a las necesidades de la sociedad así como construir conocimiento de forma autónoma. Sólo así se logra el aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida en que los conocimientos adquiridos se van adaptando a las exigencias profesionales cuyos objetivos, enmarcados en la sociedad del conocimiento, son cada vez más cambiantes. De esta forma, los estudiantes universitarios tienen que lograr desarrollar en su proceso formativo una serie de competencias como son: aprender a aprender, a comunicar, a cooperar, a empalmar, a ser crítico y a auto-motivarse (Monereo y Pozo, 2003).

En esta línea se hace necesario la adaptación del sistema universitario para lograr las directrices que permitan al alumnado la consecución de competencias, entendidas éstas como “la combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc), actitudes y valores que capacitarán al un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto, en un contexto académico, profesional o social determinado” (MEC, 2006). De hecho, como afirman Yániz y Villardón (2006), la universidad ha de diseñar situaciones de aprendizaje en las que se favorezca la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que forman parte del conjunto de competencias del perfil formativo. El aprendizaje activo y la autonomía forman parte de este perfil que logra hacer efectiva la adecuación de las necesidades formativas y la preparación del alumnado con las demandas profesionales y ciudadanas de nuestra sociedad.

En cada titulación las competencias se reflejan en los proyectos curriculares que recogen tanto competencias genéricas como específicas. Las genéricas son las que forman parte del perfil profesional y formativo de las titulaciones en general. Un ejemplo de ello lo constituyen las recogidas en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) entre las que destacan algunas como: capacidad

de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, conocimientos generales básicos, habilidad para trabajar de forma autónoma, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y la iniciativa o el espíritu emprendedor. Las competencias específicas son las propias de un solo perfil profesional expresadas a través de las habilidades básicas de cada práctica profesional.

El diseño del proyecto curricular supone seleccionar las competencias y planificar su desarrollo para incorporarlo a las guías docentes de las distintas asignaturas en cada titulación. En el marco de los estudios piloto que nos aproximan al Espacio Europeo de Educación Superior y teniendo en cuenta las competencias y experiencias anteriores, se ha diseñado la guía docente de la asignatura de Psicología general y del desarrollo en la diplomatura conjunta de Trabajo Social y Educación Social. En este diseño partimos de las competencias generales y específicas de ambas titulaciones y hemos pretendido conocer la adecuación y consecución de las mismas por parte del alumnado, con el objetivo de elaborar un instrumento que nos sirva para comprobar las competencias alcanzadas por los alumnos y el logro estimado por los profesores.

Para que este análisis sea un fiel reflejo de las prácticas educativas impartidas en el aula, pretendemos identificar las metodologías y tiempo requerido de esfuerzo presencial o autónomo del alumnado implicados en la consecución de las competencias establecidas en la guía docente de la asignatura.

Nuestras hipótesis serían:

- a) La adquisición de competencias cognitivas estarán fuertemente asociadas con el logro de competencias actitudinales, mientras que se observará una alta relación entre las competencias transversales y procedimentales.
- b) La estimación del tiempo empleado estará relacionado con la valoración de las metodologías empleadas durante el curso.
- c) El logro de competencias general estará asociado al tiempo estimado por los alumnos y la valoración de las metodologías empleadas.

MÉTODO

Participantes

La muestra seleccionada es de 63 alumnos de la titulación conjunta de Trabajo Social y Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Del total de sujetos 56 son de género femenino frente a 7 de género masculino. Todos ellos con edades comprendidas entre los 18 y 22 años.

Instrumentos

Hemos realizado un Cuestionario de evaluación del logro de competencias en base a las competencias explicitadas en la guía docente de la asignatura Psicología General y del Desarrollo (2006/2007). El cuestionario constaba de 41 ítems de opción múltiple tipo Likert de 1 a 5 aumentando de modo gradual el acuerdo con el logro de competencias, y estaba dividido en cuatro apartados:

- a) Competencias Generales/Transversales: aquellas que están presentes en el conjunto de asignaturas de la titulación (por ejemplo, capacidad de análisis y síntesis).
- b) Competencias Cognitivas: conjunto de conocimientos que se abordan en la asignatura.
- c) Competencias Procedimentales: habilidades que se desarrollan a lo largo del curso en la participación activa de la asignatura.
- d) Competencias Actitudinales: capacidades y valores que se adquieren y desarrollan en el contexto académico.

A su vez, las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales se diferenciaron entre generales y específicas, en función de que se establecieran para el conjunto de la asignatura o para bloques temáticos concretos.

Además, se empleó los datos obtenidos en un cuestionario de evaluación del tiempo estimado por los alumnos de asistencia a las clases durante el curso y el número de horas dedicadas a la preparación de las mismas de modo autónomo. Así como, la evaluación de las metodologías docente empleadas por el profesorado. Ambos cuestionarios fueron elaborados y recogidos por la Dirección General para la Convergencia Europea de la Universidad Pablo de Olavide.

Procedimiento

Todos los cuestionarios fueron administrados al principio y final del curso académico durante el inicio de una sesión de seminarios. Siempre se cumplieron contando con la disponibilidad voluntaria de los alumnos y de modo anónimo.

RESULTADOS

Como vemos en la Tabla 1, los alumnos evaluaron que habían alcanzado un nivel general de competencias de 3.47. Entre los distintos bloques de competencias, las competencias transversales fueron valoradas en 3.39, las competencias cognitivas en 3.48, el logro de las competencias procedimentales fue de 3.41 y, finalmente, las competencias actitudinales fueron de 3.45.

Tabla 1. Análisis descriptivos del logro de las Competencias.

		Alumnado
Comp. Global	Media (D.T.)	3,47 (.46)
Comp. Transversales	Media (D.T.)	3.39 (.58)
Comp. Cognitivas	Media (D.T.)	3.48 (.63)
Comp. Procedimentales	Media (D.T.)	3.41 (.59)
Comp. Actitudinales	Media (D.T.)	3.45 (.58)

La distribución de los porcentajes de respuesta, ver Figura 1, muestra que la mayor partes de los alumnos respondieron en la escala tipo Likert a las opciones media o alta, por ejemplo, en el nivel de competencias globales el 47% estimó que tenían un logro medio frente al 53% alto. El margen de alumnos que valoró un logro de tipo bajo en el resto de competencias nunca superó el 10%.

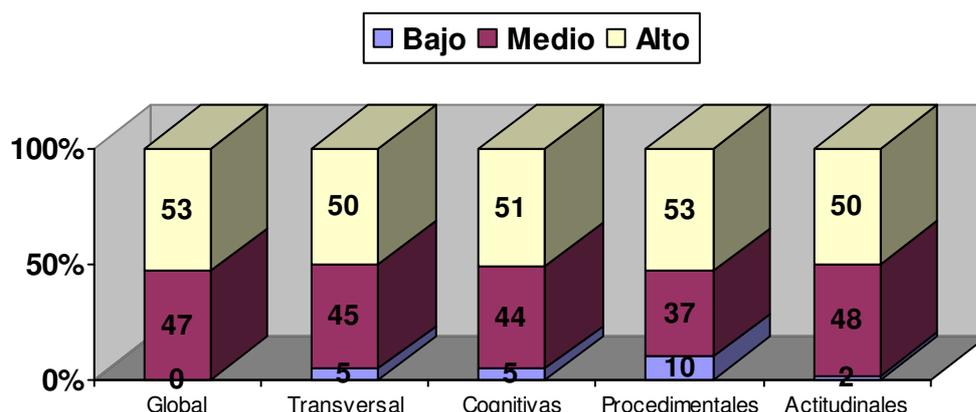


Figura 1. Porcentajes de los niveles percibidos por el alumnado en el logro de competencias.

El cruce de correlaciones entre los bloques de competencias adquiridas por los alumnos nos indica que la mayor correlación se establece entre el logro de competencias cognitivas y las competencias actitudinales ($r = .838$, $p < .001$). Como se observa en la Tabla 2, el resto de correlaciones también fueron significativas aunque con índices menores a $.70$.

Tabla 2. Correlaciones entre los distintos tipos de competencias adquiridas por los alumnos.

		Competencias Transversales	Competencias Cognitivas	Competencias Procedimentales	Competencias Actitudinales
Competencias Transversales	Correlación de Pearson	1	,661**	,638**	,571**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	61	43	43	46
Competencias Cognitivas	Correlación de Pearson	,661**	1	,625**	,838**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
	N	43	44	39	42
Competencias Procedimentales	Correlación de Pearson	,638**	,625**	1	,635**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
	N	43	39	44	42
Competencias Actitudinales	Correlación de Pearson	,571**	,838**	,635**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	46	42	42	47

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

a. alumnos o profesores = 1,00

Para mostrar mejor las relaciones entre los distintos tipos de competencias se procedió analizar la asociación entre competencias generales y específicas. Como muestra la Tabla 3, el logro de las competencias transversales se asocia más directamente al de competencias procedimentales generales que al resto ($r = .705$, $p < .001$), mientras que se mantiene el fuerte vínculo entre competencias cognitivas y actitudinales tanto generales como específicas.

Tabla 3. Correlaciones entre competencias generales y específicas adquiridas por los alumnos.

		Correlaciones ^a				
		Competencias Transversales	Competencias Específicas	Competencias Específicas Cognitivas	Competencias Específicas Procedimentales	Competencias Específicas Actitudinales
Competencias Transversales	Correlación de Pearson	1,000**	,510**	,570**	,454**	,597**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,002	,000
	N	61	39	45	44	47
Competencias Generales	Correlación de Pearson	,705**	,626**	,690**	,625**	,753**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	51	38	41	41	45
Competencias Generales Cognitivas	Correlación de Pearson	,586**	,527**	,647**	,603**	,707**
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,000	,000
	N	56	38	43	42	45
Competencias Generales Procedimentales	Correlación de Pearson	,705**	,487**	,559**	,501**	,637**
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,000	,001	,000
	N	58	38	43	43	46
Competencias Generales Actitudinales	Correlación de Pearson	,376**	,566**	,710**	,473**	,568**
	Sig. (bilateral)	,004	,000	,000	,001	,000
	N	56	39	43	43	47

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

a. alumnos o profesores = 1,00

Por otro lado, la estimación del tiempo de asistencia a los distintos tipos de clases y la preparación de las mismas muestra ligeras diferencias entre el primer y segundo cuatrimestre, ver Tabla 4. Fundamentalmente, disminuye el porcentaje de asistencia a clases teóricas pero aumenta la de clases prácticas y seminario. Al igual que se mantiene el porcentaje de tiempo dedicado a cada tipo de clases.

Tabla 4. Análisis descriptivos de la estimación del tiempo de asistencia y dedicación.

		Primer parcial	Segundo parcial
Asistencia Teóricas	Media (D.T.)	74% (.13)	50% (.22)
Asistencia Prácticas	Media (D.T.)	67% (.13)	72% (.26)
Asistencia Seminarios	Media (D.T.)	92% (.17)	98% (.14)
Preparación Teóricas	Media (D.T.)	50% (.20)	48% (.16)

Preparación Prácticas	Media (D.T.)	16% (.11)	14% (.12)
Preparación Seminarios	Media (D.T.)	33% (.21)	37% (.15)
Evaluación de la metodología	Media (D.T.)	2.71 (.55)	3.15 (.74)

Con respecto a la evaluación de la metodología empleada observamos un incremento de 2.71 a 3.15, sobre una escala tipo Likert de 1 a 5.

El análisis de las correlaciones nos muestra que existe una alta correlación en el primer cuatrimestre entre el tiempo dedicado a la preparación de las clases teóricas, prácticas y seminarios (ver Tabla 5). En el segundo cuatrimestre, se mantiene la correlación entre las horas dedicadas a la preparación de clases, y se observa una alta relación entre la asistencia a las clases teóricas y la asistencia a prácticas y seminarios (ver Tabla 6).

Tabla 5. Correlaciones entre asistencia y dedicación de tiempo estimado en el primer cuatrimestre.

		Asistencia a clases teóricas	Preparación y asimilación de clases teóricas	Asistencia a clases prácticas	Preparación y asimilación de clases prácticas	seminarios	preparación y asimilación de seminarios
Asistencia a clases teóricas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 57					
Preparación y asimilación de clases teóricas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,047 ,729 56	1 56				
Asistencia a clases prácticas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,050 ,713 56	,132 ,336 55	1 56			
Preparación y asimilación de clases prácticas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,142 ,304 54	,708(**) ,000 54	-,004 ,980 53	1 54		
seminarios	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,167 ,214 57	-,160 ,239 56	-,145 ,285 56	-,007 ,958 54	1 57	
preparación y asimilación de seminarios	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,186 ,167 57	,390(**) ,003 56	,006 ,964 56	,733(**) ,000 54	,034 ,800 57	1 57

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 6. Correlaciones entre asistencia y dedicación de tiempo estimado en el segundo cuatrimestre.

		Asistencia a clases teóricas	Preparación y asimilación de clases teóricas	Asistencia a clases prácticas	Preparación y asimilación de clases prácticas	seminarios	preparación y asimilación de seminarios
Asistencia a clases teóricas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 62					
Preparación y asimilación de clases teóricas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,203 ,113 62	1 63				
Asistencia a clases prácticas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,454(**) ,000 62	-,009 ,946 63	1 63			
Preparación y asimilación de clases prácticas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,059 ,649 62	,513(**) ,000 63	,012 ,924 63	1 63		
seminarios	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,257(*) ,044 62	,100 ,437 63	,332(**) ,008 63	,081 ,529 63	1 63	
preparación y asimilación de seminarios	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,016 ,900 62	,517(**) ,000 63	,108 ,399 63	,105 ,414 63	,079 ,539 63	1 63

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Discusión

Los resultados observados señalan el modo en que se asocia la consecución de determinados tipos de competencias. Deberíamos señalar que las competencias cognitivas correlacionan más significativamente con las actitudinales, lo cual podría indicar que este tipo de competencias, que tradicionalmente se han promovido en el modelo magistral de clases teóricas, se corresponden con los objetivos específicos de cada asignatura dentro de una misma titulación universitaria. Por otro lado, las competencias transversales y procedimentales correlacionan significativamente entre sí indicando que son competencias que se desarrollan de modo conjunto, especialmente en contextos de aprendizaje autónomo o participativo como pueden ser las clases prácticas y de seminarios en pequeño grupo. Este último conjunto de competencias son las que no son necesariamente específicas de una asignatura dentro de la titulación correspondiente, sino que la planificación conjunta de todas las asignaturas deberían estar dirigidas a promoverlas a lo largo de la titulación (Monereo y Pozo, 2003; Gonzalez y Wagenaar, 2003).

Por otra parte, el análisis de los tiempos estimados en la asistencia y dedicación a la preparación de la asignatura durante el curso académico nos indica que aunque disminuye el porcentaje de asistencia a clases teóricas en el segundo cuatrimestre, se incrementa considerablemente la asistencia a clases prácticas y seminarios, lo que se adecua a la planificación docente donde se había establecido un proceso gradual de introducción de contenidos de mayor dificultad en este tipo de clases a lo largo del curso. Además, se aumenta la relación entre la asistencia a clases teóricas y prácticas, así como la relación entre la preparación de los distintos tipos de clase. Esto es un indicador del progreso en autonomía adquirida por el alumnado que según avanza el curso decide asistir a clases de modo consistente o no, pero no deja de mantener o incrementar, en algunos casos la preparación de los contenidos de modo independiente. Como dice Yáñez (2003) la adecuada progresión en la dificultad de la tarea y la aplicabilidad de la misma es condición valiosa de la metodología para favorecer el aprendizaje autónomo.

En conclusión, la evolución de las experiencias pilotos basadas en las competencias planificadas en la guía docente nos indica que la adquisición y

desarrollo de competencias por parte del alumnado requiere de un esfuerzo por parte del profesorado para establecer claramente los tipos de competencias a desarrollar en cada modelo de clases y el progreso gradual que el alumno debe seguir durante su formación. Igualmente, se debería realizar un acuerdo entre el profesorado de la misma titulación académica para establecer las competencias transversales y procedimentales que deben adquirir los alumnos para completar su perfil profesional, objetivo al que se dirige la creación del Espacio Europeo de Educación Superior para formar a profesionales capaces de afrontar las demandas laborales (Bricall y Bruner, 2000). Nuestra investigación, apoya la necesidad de diseñar situaciones de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias del perfil formativo (Yañiz y Villardón, 2006).

BIBLIOGRAFÍA

BRICALL, J.M. y BRUNER, J.J. (2000) "Universidad siglo XXI. Europa y América Latina. Regulación y financiamiento". En Documentos Columbus sobre Gestión Universitaria. [Disponible en: <http://www.columbus-web.com/es/partef/archpubl/cinda%20int20def.pdf>]

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR (1999). Declaración de Bolonia. [Disponible en: http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf]

MEC (2006). Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y master, 21 de diciembre de 2006. [Disponible en: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/directrices-2006.pdf>]

MONEREO, C. y POZO, J.I. (2003). La Universidad ante la nueva cultura educativa. Madrid: Síntesis.

YÁNIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Cuadernos monográficos del ICE, num 12.

YÁNIZ, C. (2003). Sistemas y métodos de aprendizaje. Seminario Internacional Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de la Educación Superior 9-11 de Julio de 2003. Bilbao: Universidad de Deusto.