

APRENDIZAJES COLATERALES: LÍMITES Y RETOS DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

COLLATERAL LEARNING: LIMITS AND CHALLENGES OF COMPETENCY- BASED LEARNING

José Luis González Geraldo

Benito del Rincón Igea

Ángel A. Bonilla Sánchez

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca – UCLM

José Manuel Sáez López

C.R.A. Laguna de Pétrola (Albacete) – Universidad de Murcia

Recibido: 23/05/2012

Aceptado: 11/03/2013

Resumen:

La presente investigación trata de analizar la adquisición y desarrollo de las competencias en el proceso de enseñanza aprendizaje en los contextos universitarios, y contribuir a una reflexión respecto a una mejora en su aplicación. Concretamente se analiza la información que aportan los estudiantes en el primer curso del grado de Educación Social (N = 54) a través de dos cuestionarios. Por otra parte, se triangulan y contrastan estos datos con grupos de discusión. En general, la valoración del grado de percepción de las competencias adquiridas por el alumnado es bastante positiva. Sin embargo, llama la atención que algunas de las competencias que no estaban planificadas para las asignaturas del semestre obtuvieron valoraciones muy altas, mientras que otras competencias de gran importancia en nuestra sociedad actual obtuvieron valoraciones más bajas. Se interpreta el carácter decisivo del factor humano o que posiblemente la percepción de los alumnos respecto a las competencias está sesgada. Es por esto que hemos acuñado el término "aprendizaje colateral".

Palabras clave: Aprendizaje Activo; Educación por Competencias; Aprendizaje Colateral; Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract:

This research tries to analyze the acquisition and development of competencies in teaching-learning process within university contexts; therefore it contributes to a reflection regarding improvement in their application. Specifically, it analyzes the information provided by students in the first degree course of Social Education (N = 54) through two questionnaires. Moreover, data is triangulated and contrasted using discussion groups. In general, students assess very positively the degree of perception

of the competencies acquired; however it is noteworthy that some of the competencies that were not planned for the semester received very high ratings, while other important competencies in our society were rated lower. We interpret the key role of the human factor or possibly the perceptions of students regarding competencies are biased. This is why we have coined the term “collateral learning”.

Keywords: Active Learning; Competency Based Education; Collateral Learning; European Higher Education Area.

Introducción

La enseñanza universitaria en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio vinculado a la calidad de la educación superior europea y al desarrollo en la práctica pedagógica de los docentes. Se plantea el presente estudio para analizar uno de los pilares más importantes del Proceso de Bolonia: el aprendizaje basado en competencias, vinculado al enfoque que pretende impulsar el incipiente EEES. Sea como fuere una cosa es cierta, el Proceso de Bolonia es historia; debemos dejarlo atrás y poner nuestras metas en un nuevo horizonte. Sin duda, Bolonia está en crisis (Michavila, 2011)

Cualquier cambio que pretenda reformar la educación, inexcusablemente, debe tratar al menos uno de los siguientes puntos: el currículum, la evaluación y/o la enseñanza (Robinson, 2009). El cambio hacia una estructura de grados, basada en el sistema de créditos de transferencia y acumulación ECTS, influye directamente en la estructura curricular europea, sin embargo, se plantean dudas lógicas y razonables de que el cambio llegue a implementarse, en esencia, tal y como debe (Veiga y Amaral, 2009) lo que no sólo implicaría un cambio en cuanto a evaluación se refiere sino también, y sobre todo, requeriría un giro pedagógico y metodológico que transforme el interés por la enseñanza en preocupación por el aprendizaje. Es aquí donde el aprendizaje basado en competencias nos debería ayudar a transformar un cambio estructural en una mejora de la calidad de la educación superior Europea pero, irónicamente, como veremos, también es donde presenta más dificultades a superar

La presente investigación ha tenido lugar dentro del Grado de Educación Social del campus de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, gracias a las actividades llevadas a cabo dentro del proyecto de innovación docente “Modelos para el análisis y valoración de competencias: la perspectiva de los estudiantes, del equipo docente y las contribuciones tutoriales”, dentro de la V Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente del Vicerrectorado de Docencia y Ordenación Académica para el curso 2010-11.

En esta investigación realizamos un seguimiento del aprendizaje de competencias en el que tratamos de valorar la percepción y actitudes de los estudiantes del grado de Educación Social del campus de Cuenca sobre la adquisición de las distintas competencias generales y transversales establecidas en la memoria VERIFICA.

El término “competencia” es tan complejo como manido. Siguiendo las ideas de Barnett, comprobamos como este autor señala dos concepciones rivales de este escurridizo concepto: 1) la forma *académica*, en la que el dominio de la disciplina es el epicentro, y 2) la *operacional*, centrada en el interés de la sociedad porque los estudiantes sean competentes. Así: “De la cultura cognitiva al desempeño económico: las diversas definiciones de competencia son un microcosmos de las cambiantes definiciones de universidad” (Barnett, 2001, p. 224). Por otro lado, diversos autores ponen el énfasis en la aplicación efectiva de lo aprendido, quizá imbricando los dos polos anteriores. Desde este prisma, se entiende que una competencia es: “la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada” (Zabala y Arnau, 2008, pp. 43-44). Conocimientos, habilidades y actitudes que, en el fondo, simplemente actualizan la magistral y clásica fórmula de Pestalozzi: cabeza, mano y corazón, respectivamente.

Los resultados aportan indicadores para indagar sobre los factores clave que nos podrían servir para avanzar hacia una mejora del proceso de enseñanza de los próximos cursos. De esta forma, comprobamos cómo curiosamente, algunas de las competencias mejor valoradas por nuestros estudiantes no están “permitidas” en ciertas asignaturas que han cursado. En definitiva se plantea un aprendizaje no planificado, fuera de lo estructurado, que hemos tenido a bien denominar “aprendizaje colateral”.

Junto con las explicaciones que daremos a estos resultados, intuimos que la dimensión personal de la competencia del profesorado pueda pasar desapercibida. Nos parece inevitable que trascienda en el alumnado universitario y no de manera subliminal, la personalidad de cada docente, sus capacidades, su actitud, sus expectativas, su estilo de relación interpersonal con el alumnado, entre otras competencias personales pues, en definitiva: “*El maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace y sólo en tercer lugar con lo que dice*” (Manú y Goyarrola, 2011, p. 15) Quizá por eso interese más saber cómo son los mejores profesores universitarios, y no sólo lo que hacen (Bain, 2005)

Marco teórico

Las exigencias de la sociedad actual van orientadas a la formación de profesionales dinámicos, que sean capaces de trabajar en equipo, que aporten ideas, sean creativos, comprendan y valoren la información, además deben ser capaces de tomar decisiones y solucionar problemas en las distintas situaciones. La enseñanza universitaria tiene una gran responsabilidad para formar individuos capaces de responder a las demandas de la compleja sociedad actual, para ello el aprendizaje basado en competencias es la herramienta esencial para propiciar un proceso de aprendizaje en el que el alumno es protagonista de su propio aprendizaje.

Desde un punto de vista teórico, quizá sea conveniente recordar la ya clásica fórmula de Pestalozzi: cabeza, mano y corazón (Pérez Serrano, 2002) para observar cómo del énfasis puesto en la sociedad de la información –cabeza-, hemos pasado a un

interés más centrado en la puesta en práctica de esa información –manos- (González Geraldo y Jover, 2011) Dejando de lado de momento el interés por el corazón, nos gustaría poner sobre la mesa este interesante, pero nada nuevo, debate sobre las competencias (Gimeno Sacristán, 2008)

En este sentido, Connelly, Fullan y Clandinin 1990, realizan un metaanálisis de diferentes investigaciones sobre “lo personal” de los profesores. ¿Qué hay de personal-particular en los estudios sobre profesores?...La composición del pensamiento de los profesores sobre su práctica, lo determinan tres aspectos: su propuesta metodológica, su historia biográfica y sus pensamientos. El *entendimiento cognoscitivo y afectivo de lo personal sobre el conocimiento de los profesores* ayudará a entender mejor lo que significa educar y ser educado.

Procediendo del ámbito de la enseñanza de las ciencias, Carnicer y Furió 2001, dan mucha importancia a los conocimientos que el profesor ha adquirido de su propia experiencia como alumno y después como profesor, de cómo enseñan sus colegas, y sobre todo aquéllos que son más relevantes para él.

Sobre la investigación epistemología y práctica de los profesores Pope y Scott (2003) sugieren que las opiniones de los profesores sobre el conocimiento y las teorías del aprendizaje afectan y condicionan la práctica en el aula. Sostienen que el promotor-profesor personal tendrá que llegar a la comprensión de otros roles en el juego de perspectivas en relación a la interacción educativa.

El aprendizaje por competencias, con un enfoque metodológico centrado en resultados de aprendizaje observables plantea una serie de retos que han de tener siempre en cuenta que: “... la educación pertenece al mundo de la vida y del espíritu y, si bien todo puede ser valorado, no todo es posible someterlo a la valoración cuantitativa, que es inevitable en las comparaciones de sistemas educativos” (Gimeno, 2008, p. 29) Por lo tanto, el primer reto que se nos plantea es: ¿cuáles son los límites del aprendizaje por competencias? Para avanzar en su comprensión, creemos conveniente comentar brevemente en qué consiste un aprendizaje basado en competencias.

Para posibilitar un cambio hacia un aprendizaje basado en competencias es importante contar con un cambio metodológico, pues se reconoce que en lo referente a las técnicas en la docencia universitaria (Sánchez, 2010), una de las más utilizadas es la lección Magistral, que aprovecha la trasmisión oral del conocimiento del profesor al alumno. Este enfoque tan utilizado puede llegar a excesos en los que el alumno es un receptor pasivo en todo su proceso de aprendizaje con enfoques meramente expositivos y mecánicos. Sánchez (2010, p. 21) asegura que la finalidad de la lección magistral no se reduce sólo a pura exposición teórica de la materia que se trate, sino que debe dirigirse a hacer pensar al alumno, fomentando habilidades de razonamiento, espíritu crítico y desarrollo de la capacidad de síntesis.

Aprender por competencias debería tratar de fomentar enfoques orientados al aprendizaje colaborativo para que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, que es lo demandado en los actuales entornos laborales. Estas prácticas se vinculan con algunas estrategias y técnicas metodológicas como la enseñanza en pequeños grupos (EPG) y al aprendizaje basado en problemas (ABP).

El aprendizaje colaborativo puede desarrollarse a través de diversas técnicas, en el caso de grupos pequeños y medianos (Sánchez, 2010) destaca el juego de rol, el estudio de caso, el póster y la técnica puzzle. En grupos grandes cabe destacar la tormenta de ideas o *brainstorming*

Respecto al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) plantea una práctica pedagógica que implica un compromiso de forma activa por parte de los estudiantes. Barrows (1986) define el ABP como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. En este método de aprendizaje es tan importante el conocimiento como los procesos que se generan en la adquisición de forma significativa y funcional.

Con esta técnica, los alumnos de forma autónoma y en grupo deben encontrar la respuesta o solución a un problema planteado integrando los conceptos de la asignatura y con ayuda del profesor. La profesora Benito (2005, p. 40) asegura que en el ABP el alumno adquiere el máximo protagonismo al identificar sus necesidades de aprendizaje y buscar el conocimiento para dar respuesta a un problema planteado, lo que a su vez genera nuevas necesidades de aprendizaje.

Para un desarrollo adecuado de las competencias en la docencia universitaria, se deben propiciar saberes amplios que incluyan las posibilidades de abstracción generalización y transferencia, pues aprender a través de las citadas competencias implica *saber hacer* a un alto nivel. Para desarrollar este planteamiento es necesario un proceso de innovación educativa que ofrezca nuevas estrategias y técnicas en educación superior para el desarrollo de las competencias cognitivas, con niveles de cognición alto, es decir, razonamiento, creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas. (Sanz, 2010)

En definitiva, un aprendizaje basado en competencias implica un cambio en el modo de enseñar, es decir, en la metodología didáctica empleada, así como en el dispositivo evaluador que se emplea. Una vez que se mantiene un trabajo orientado en este sentido, se dan las herramientas necesarias para mantener una enseñanza activa, posibilitando una autonomía en el alumno con una capacidad de análisis y síntesis, habilidades de pensamiento crítico y comprensivo, toma de decisiones, resolución de problemas y trabajar colaborativamente.

Todos estos avances han sido tremendamente útiles durante las últimas décadas y han configurado las bases del actual EEES. Sin embargo, su tiempo ha terminado y es hora de pensar cuáles son sus puntos débiles para poder ir más allá de lo establecido y seguir pensando en mejorar la calidad de la educación superior para que ésta siga siendo, precisamente, superior.

La docencia universitaria debe tratar de satisfacer los nuevos retos que la Sociedad del conocimiento plantea pero, al mismo tiempo, vislumbrar cuál podría ser la sociedad que nos espera (González Geraldo y Jover, 2011). En este sentido, quizá estemos poniendo demasiado énfasis en ese *saber hacer* dejando de lado el *saber ser* y *saber estar* (Delors, 1996). Aspectos que, como veremos, pueden tener cabida dentro de los aprendizajes colaterales encontrados en la presente investigación.

Sin duda es importante impulsar técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas a un aprendizaje activo y participativo por parte del alumno, trabajando colaborativamente en grupos, adquiriendo las habilidades para revolver problemas, etc. Pero, ¿dónde queda realmente el aprendizaje que va más allá de las propias competencias? Para ello necesitamos responder antes a otra pregunta: ¿hay algún aprendizaje que vaya más allá que el esperado a través de las competencias? Ese es el motivo principal de estas líneas, demostrar que, en efecto, existe un aprendizaje que escapa del control competencial y que, desde nuestro punto de vista, quizá sea el más importante. También nos proponemos reflexionar sobre las causas que pudieran generar la aparición de dichos aprendizajes.

La educación de nuestros días está viviendo una etapa de crisis que, según como se afronte, podrá dar lugar a un avance cualitativo, provocando una innovación disruptiva (Christensen et al, 2008) que favorezca una mejora de la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos o, por el contrario, constatar el desfasado papel que juegan unas instituciones educativas que siguen ancladas en los postulados del siglo XIX. El paso que demos hoy será decisivo para el mañana. El Proceso de Bolonia es historia, necesitamos pensar cuál es la siguiente dirección a tomar si queremos pensar en el día después de Bolonia (Michavila et al.2011)

La persistencia de enfoques tradicionales que pueden darse en la docencia universitaria mantiene prácticas relacionadas con una docencia en la que el alumno mantiene un rol pasivo, que debe ser superado por un proceso de enseñanza dinámico. A pesar de que la lección magistral cuenta con ventajas relativas a la comprensión de contenidos y conceptos, ésta se puede complementar con una enseñanza en las que el alumno desarrolla sus competencias cognitivas de alto nivel. Competencias sumamente importantes en su formación inicial y en su futuro profesional pero, ¿qué pasa a nivel personal?

Para poner en marcha los citados conocimientos, y entender en qué consiste el aprendizaje por competencias, se considera esencial un enfoque que posibilite el aprender haciendo, siguiendo la línea *learning by doing*, ya expuesta por Dewey y que hoy cobra una reforzada dimensión desde las aportaciones, entre otros, de Roger C. Schank (2005) al asegurar que el hacer es lo más importante a la hora de aprender, pues aprendemos cuando hacemos y la educación tiene la tendencia contraria. Como veremos, los resultados nos impulsan a pensar que ese *hacer*, pese a ser importante, no es lo más importante.

En este sentido, creemos firmemente que los alumnos aprenden más de los profesores que de las materias planificadas, y que existen competencias latentes, implícitas en la propia idiosincrasia del docente, que difícilmente pueden eludirse o controlarse. El aprendizaje por competencias, pese a ayudarnos a encontrar la esencia del EEES, es difícilmente delimitable y contiene un componente personal que no debería obviarse.

Todo este razonamiento no sólo tiene interés a la hora de establecer las competencias que los estudiantes deberían aprender sino, y quizá sobre todo, al plantearnos cuáles son las competencias que los docentes deben presentar para poder ser excelentes profesionales. Así, por tanto, creemos que es conveniente replantearnos cuáles son las competencias de un buen docente. Apuntaremos a este

objetivo después de mostrar los resultados de nuestro trabajo y de apuntar la existencia de “aprendizajes colaterales”.

Dicho esto, podemos admitir que el acto educativo no sólo debe planificarse de una manera seria y sistemática, sino también entender por qué debe estar abierto al cambio. Este ingrediente imprevisible hace que cada sesión de clase sea tan única e irrepetible como las personas que la conforman.

Marco metodológico

La investigación responde a las premisas de un estudio exploratorio descriptivo en el que no pretendemos contrastar nuestra visión de la realidad, sino tratar de entenderla desde su propia descripción; así pues, exponemos los objetivos previstos, distinguiendo los que van dirigidos a los estudiantes y los que tienen como fin la actividad docente.

Relativos a los estudiantes:

- Estimar el grado de adquisición de las competencias que se trabajan en Primero.
- Reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles del trabajo de competencias con el fin de incorporar mejoras en su propio aprendizaje.

Al incluir en la investigación a todos los alumnos de primer curso realizamos un muestreo deliberado. En cuanto al procedimiento realizado, llevamos a cabo dos mecánicas de recogida de datos, diferenciadas para profesores y para alumnos. Explicaremos el desarrollo de la segunda por ser el tema del presente trabajo.

Para obtener datos sobre la percepción del alumnado en cuanto a competencias recibidas estructuramos dos cuestionarios (N = 54). El primero de ellos recogía las competencias generales y transversales que contempla la memoria VERIFICA del Grado de Educación Social con una respuesta tipo Likert de cinco opciones posibles donde 1 es el mínimo grado de aprendizaje percibido y 5 es el máximo grado de aprendizaje percibido. Este cuestionario se pasó al final de cada semestre, indicándoles a los estudiantes que respondieran teniendo en cuenta todas las asignaturas de ese semestre: cinco en cada uno de ellos (6 créditos cada una).

Los resultados presentados en este trabajo corresponden a esta parte de la investigación y fueron contrastados con un grupo de discusión final en cada grupo para obtener una visión más cualitativa. Los resultados obtenidos bajo este grupo de discusión nos servirán para matizar nuestras interpretaciones en el apartado de conclusiones.

El segundo de los cuestionarios presentaba una estructura similar pero, en este caso, además de incluir todas las competencias generales y transversales, también se incluían las competencias específicas de la materia a la que pertenecía la asignatura y, por ello, se administraron de manera individual en cada asignatura. Los resultados obtenidos no son objeto de este trabajo.

Cabe resaltar que en ambos casos se incluyeron todas y cada una de las competencias generales y transversales, incluso aquellas que, por la naturaleza de las

materias y de las asignaturas incluidas en primero, no estaba planificado trabajar en ese momento. Este es un punto importante de la investigación pues, como veremos, existen competencias que han sido muy bien percibidas por el alumnado pero que, sin embargo, no estaba planificado que fueran a trabajarse porque, sencillamente, la memoria VERIFICA no lo permitía. De ahí la denominación que realizamos de “aprendizajes colaterales”

Resultados

Tras la recogida de datos analizamos descriptivamente los mismos a través del programa de datos estadísticos IBM-SPSS v.19, obteniendo los siguientes resultados en función del semestre (Tabla 1):

Tabla 1: Competencias Generales y Transversales por semestre

	PRIMER SEMESTRE					SEGUNDO SEMESTRE				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
C1G	54	3	5	4,09	,680	49	2	5	3,63	,809
C2G	53	2	5	3,77	,847	49	1	5	3,41	,814
C3G	53	2	5	3,47	,799	49	2	5	3,47	,844
C4G	54	2	5	3,94	,787	48	2	5	3,69	,993
C5G	53	2	5	3,53	,799	49	2	5	3,55	,792
C6G	54	1	5	3,02	,879	49	1	5	2,96	1,020
C7G	54	1	5	2,94	1,036	49	1	5	3,10	1,104
C8G	54	1	5	2,37	1,033	49	1	5	2,63	1,167
C9T	54	2	5	3,72	,856	49	2	5	3,67	,801
C10T	54	2	5	3,57	,903	49	2	5	3,55	,959
C11T	53	2	5	3,60	,840	49	1	5	3,37	,972
C12T	54	2	5	3,61	,712	49	1	5	3,55	1,022
C13T	54	2	5	3,74	,828	49	1	5	3,41	,977
C14T	54	2	5	3,85	,787	49	2	5	3,78	,872

En las tablas señalamos en verde las tres mejor valoradas y en rojo las tres peor valoradas para una mejor interpretación y discusión de los resultados. También mostramos el enunciado de las competencias establecidas en la memoria VERIFICA y las asignaturas que tienen asignadas cada una de ellas en cada semestre (Tabla 2):

Tabla 2: Competencias Generales y transversales (VERIFICA) según asignatura y semestre.

C1G.- Capacidad comunicativa y relacional en el trabajo con individuos y grupos: 1^{ER}S: PSI, HES, PS Y DG, 2^{OS}: THE, IYE
C2G.- Capacidad crítica y autocrítica vinculada al análisis de la realidad social y a un compromiso ético y responsable en el ejercicio de la profesión: 1^{ER}S: PSI, FYM, HES Y DG, 2^{OS}: THE, IYE
C3G.- Competencia de observación y aprendizaje autónomo en la interacción social y personal con agentes, colectivos y contextos socioculturales diversos: 1^{ER}S: TODAS, 2^{OS}: THE, IYE
C4G.- Competencia para trabajar en equipos plurales e interdisciplinarios: 1^{ER}S: PS, 2^{OS}: NINGUNA
C5G.- Capacidad creativa y emprendedora para el diseño, ejecución, gestión y evaluación de proyectos socioeducativos: 1^{ER}S: NINGUNA, 2^{OS}: TIC, DEPS
C6G.- Capacidad para potenciar y desarrollar redes sociales y contribuir a la dinamización y mejora de las instituciones socioeducativas, desde una perspectiva educativa integradora: 1^{ER}S: FYM Y PS, 2^{OS}: NINGUNA
C7G.- Capacidad para la selección de información, la gestión del conocimiento y el manejo de las TIC desde una perspectiva crítica y reflexiva: 1^{ER}S: FYM 2^{OS}: MIE, TIC, DEPS
C8G.- Competencia para la expresión oral y escrita a nivel profesional y aptitud para utilizar otras lenguas y expresarse en otros idiomas: 1^{ER}S: PSI, FYM, HES Y DG, 2^{OS}: TODAS
C9T.- Aptitud para desarrollar intervenciones y acciones socioeducativas, desde una sensibilidad y perspectiva centrada en el respeto a los derechos humanos, a los principios ecológicos y a los valores de la cultura democrática: 1^{ER}S: PSI, HES Y DG, 2^{OS}: THE, IYE
C10T.- Capacidad para la implementación de programas y acciones socioeducativas que fomenten el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, el acceso universal de las personas con discapacidad y la plena igualdad entre mujeres y hombres: 1^{ER}S: PSI, HES Y DG, 2^{OS}: THE, TIC, IYE, DEPS
C11T.- Conocimiento de las diferentes políticas sociales, culturales y educativas orientadas al desarrollo de la ciudadanía y de una sociedad participativa: 1^{ER}S: FYM, 2^{OS}: NINGUNA
C12T.- Competencia para promover procesos de mediación educativa orientados a la convivencia y a la resolución de conflictos: 1^{ER}S: NINGUNA, 2^{OS}: MIE
C13T.- Destreza para adaptarse a situaciones nuevas y complejas, innovar y construir una relación educativa basada en el desarrollo de la autonomía individual y la responsabilidad colectiva: 1^{ER}S: PS, 2^{OS}: NINGUNA
C14T.- Capacidad para asumir la necesidad de la formación permanente y el desarrollo profesional, a partir de la reflexión y la evaluación de la propia práctica educativa: 1^{ER}S: NINGUNA, 2^{OS}: NINGUNA

Las asignaturas expresadas en la tabla 2, por semestres, son las siguientes: **1^{er} Semestre:** PSI (Pedagogía Social I:bases teóricas), FYM (Fundamentos y Métodos de Sociología y Antropología), HES (Historia de la Educación Social), PS (Psicología del Desarrollo), DG (Didáctica General), **2^o Semestre:** THE (Teoría e Historia de la Educación), MIE (Métodos de Investigación educativa), TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación educativas), IYE (Interculturalidad y Educación), DEPS (Diseño y evaluación de proyectos socioeducativos)

Discusión de los resultados

Como podemos observar, la valoración general del grado de percepción de competencias adquiridas por el alumnado es notable. Incluso las competencias peor valoradas, a excepción de la C8G en el primer semestre, están por encima del punto medio de valoración: 2,5.

Lo que más nos llama la atención es el hecho de que algunas de las competencias no estaban planificadas para las asignaturas del semestre, aún así, el grado de percepción por parte del alumnado ha sido muy alto. También es relevante el hecho de que algunas de las competencias con las valoraciones más bajas deberían estar presentes en muchas de las asignaturas impartidas. Todo ello nos hace preguntarnos, ¿Qué está pasando con esas competencias?

Principalmente encontramos dos respuestas posibles que, además, no son mutuamente excluyentes, sino complementarias: 1) Es posible que los alumnos aprendan más de sus profesores que de las propias materias (Robinson, 2009) y que, por ello, su aprendizaje sea difícilmente controlable sin tener en cuenta el factor humano, y 2) Pudiera ser que las competencias no sean correctamente entendidas e identificadas por los alumnos y que, por tanto, su percepción esté sesgada. Todo ello en el supuesto de que la planificación, su implementación y la consiguiente evaluación, respondan a los principios del alineamiento constructivo (Biggs, 2005), una excelente base para alcanzar los objetivos que, en su día, se propuso alcanzar, pedagógicamente hablando, el Proceso de Bolonia (González Geraldo y Del Rincón, 2013).

La primera de las posibles interpretaciones está reforzada por la creencia de que: “Great teachers have always understood that real role is not to teach subjects but to teach students” (Robinson 2009, p. 417), al mismo tiempo que nos permite pensar en la existencia de ciertos *aprendizajes colaterales* que dependen más de la propia idiosincrasia y personalidad de las personas que de su profesionalidad consciente y apego a las normas establecidas. También es lógico pensar, con este mismo razonamiento, que es posible que los alumnos atribuyan una mayor percepción de las competencias a aquellos profesores con los que más han conectado pues: “Learning happens in the minds and souls of individuals” (Robinson, 2009, p. 415) y, pese a que debemos planificar el aprendizaje de nuestros alumnos en función de sus características psicológicas, aprendizajes previos, etc. no es nada fácil predecir y concretar en un documento lo que van a aprender en un futuro próximo.

Asimismo, el hecho de que la mayoría de los profesores que fueron contratados a raíz del desdoble, derivado del excesivo número de alumnos matriculados, fueran asociados pudo influir en un mayor acercamiento de la práctica socioeducativa a las aulas. Así, entendiendo que las competencias fueron diseñadas a partir de las necesidades reales de la práctica profesional, pudiera ser que un mayor número de asociados repercutiera positivamente en la percepción del alumnado. Sin embargo, y atendiendo a los resultados, llama la atención que la percepción sea en general más baja en el grupo B, donde encontramos también al mayor número de profesores asociados.

El presente estudio nos ayuda a comprender que es necesario replantearse el excesivo tecnicismo pedagógico que subyace al EEES, y entender que el cambio no es un objetivo en sí mismo, sino un instrumento para mejorar la calidad de nuestros estudiantes como profesionales, pero también, y sobre todo, como personas.

Por ello, y en función de las interpretaciones comentadas, creemos conveniente establecer las siguientes líneas futuras de investigación: 1) Identificar buenas prácticas de aquellos profesionales con una mejor percepción por parte del alumnado, ¿cuáles son sus estilos y enfoques de enseñanza?, ¿qué les hace *conectar* con sus alumnos?, ¿en verdad existen los aprendizajes colaterales o se deben al efecto halo?, y 2) Revisar la elaboración de las competencias establecidas en la memoria VERIFICA para su posible modificación y reestructuración en futuros documentos con la finalidad de que éstas puedan ser mejor entendidas y comprendidas por el alumnado, sobre todo de primer curso.

Por último quisiéramos resaltar la importancia de dos competencias extremadamente necesarias en la Sociedad del Conocimiento en la que nos encontramos y que, sorprendentemente, han sido de las peores valoradas: las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) e idiomas. En el mundo globalizado en el que nos encontramos ambas son cada vez más importantes, casi determinantes en muchos casos, por lo que debiéramos fomentar su adquisición y, con ella, la percepción de nuestros estudiantes.

Es cierto que los alumnos no son jueces imparciales; tienen intereses y objetivos que, en ocasiones, difieren del de sus docentes. Sin embargo, y bajo este razonamiento, ni siquiera los docentes serían imparciales; ellos también tienen intereses que en ocasiones difieren de los que sus estudiantes necesitan. Sea como fuere, la percepción del alumnado se convierte en una variable importante si queremos mejorar la calidad de su aprendizaje y, después y por pura inercia, la del EEES, y siempre que, por supuesto, queramos escucharles y no sólo oírles (Del Rincón y González Geraldo, 2010).

Conclusiones finales: repercusiones sobre las competencias docentes

Todo este razonamiento nos lleva a creer que, al hablar de calidad educativa, es mucho más importante invertir en una excelente formación docente que en una estricta y minuciosa planificación y estructuración didáctica. No importa lo afinado que creamos que está el instrumento si el músico no lo toca con maestría y, sobre todo, pasión. Una pasión que, al hablar de educación, es un elemento clave de calidad (Day, 2006)

Al hablar de competencias docentes, la definición más referenciada es la de Perrenoud (2004) quien identifica la competencia con la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Este autor ha descrito y pormenorizado diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado. Entre otros, identifica dentro de estos dominios, por ejemplo, organizar y animar situaciones de aprendizaje; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; trabajar en equipo y afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

Como podemos observar, algunas de estas competencias pueden y deben ser potenciadas y supervisadas a través de la planificación y programación de la asignatura. Sin embargo, también hay otras que no son tan susceptibles de ser plasmadas por escrito, y a priori, en una guía docente. Es posible que podamos planificar la aparición de ciertos problemas éticos que ya tenemos pensados como ejemplo, pero también es más probable que durante el transcurso de las sesiones surjan otros por parte del alumnado que, si no sabe abrodar, provocarán una menor implicación por su parte.

El profesor universitario necesita una sólida formación pedagógica que le permita dotarse también de una serie de competencias docentes (Zabalza, 2003; Rodríguez Espinar, 2003; Perrenoud, 2004; Galán, 2007; García García, 2010) para, a su vez, poder conducir al estudiante hacia el desarrollo de sus competencias académicas y

profesionales. Se hace pues necesaria una reflexión más profunda sobre las competencias personales y competencias docentes del profesorado. Una reflexión que no debería reducirse a lo que nos dicten las competencias establecidas, sino ir más allá.

Destacamos, desde la perspectiva de Zabalza, (2011), un cuarto componente de los métodos docentes: el de las *relaciones interpersonales*. Esta es una cuestión sensible y que genera no pocos desafíos a la actuación del profesorado. No debemos olvidar que en educación estamos trabajando con personas, no con productos ni materiales inertes.

Habiendo dicho esto, no podemos terminar sino resaltando la importancia de la competencia emocional del propio docente. De ella depende la calidad del encuentro con los estudiantes y, en gran medida, el aprendizaje que ellos adquieran y no sólo los resultados que obtengan.

Suele decirse que la educación es aquello que queda cuando olvidamos todo lo que aprendimos en el sistema educativo. Nuestra tarea como docentes es intentar que la pérdida sea mínima y, para ello, no podemos dejar de lado el saber ser y estar, quizá el corazón de los aprendizajes colaterales descritos que, en realidad, siguen siendo aprendizajes competenciales.

Referencias Bibliográficas

- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios de Universidad*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BARROWS, H. S. (2002). Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL? *Distance Education*, 23(1), 119-122.
- BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES*. Madrid: Narcea
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- CARNICER, J. Y FURIÓ, C. (2002): La epistemología docente convencional como impedimento para el cambio. *Investigación en la escuela*, nº 47, 33-51.
- CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B. Y JOHNSON, C. (2008). *Disrupting class*. Londres: Mc Graw-Hill
- CONNELLY, F. M., FULLAN, M. Y CLANDINMIN, D. J. (1990). *Personal and professional knowledge of teaching*. A proposal submitted to the internal R&D/FD Funding Committee, The Ontario Institute for Studies in Education.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

- DEL RINCÓN, B. Y GONZÁLEZ GERALDO, J. L. (2010). La voz de los estudiantes en el EEES: valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM. *Docencia e Investigación*, 20, 59-86.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO
- GALÁN, A. (2007). El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro. Madrid: Ediciones Encuentro.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado (REIFOP)*, 13 (4), 29-41.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ GERALDO, J. L. Y DEL RINCÓN, B. (2013). Aprendiendo el lenguaje de nuestros alumnos: de las competencias al aprendizaje. *Cadernos de Pedagogía no ensino superior*, 24, 25-42.
- GONZÁLEZ GERALDO, J. L. Y JOVER OLMEDA, G. (2011). De la sociedad de la información a la sociedad de la sabiduría: reflexiones desde la sociedad del conocimiento. Addenda presentada a la ponencia *Autonomía y responsabilidad en el contexto de la escuela*, presentada durante el XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Barcelona, octubre.
- MAÑÚ, J. M. Y GOYARROLA, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- MICHAVILA, F. (2011). Bolonia en crisis. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 9(3), 15-27.
- MICHAVILA, F., RIPOLLÉS, M. Y ESTEVE, F. (Eds.) (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.
- PÉREZ SERRANO, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9, 193-231.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- POPE, M.L. y SCOTT, F.M. (1983). *Teachers' Epistemology and Practice*. En HALKES, R. y OLSON, J.K. "Teacher ThinkKing: A New Perspective in Persisting Problems in Education". Lisse: Swets y Zeitlinger.
- ROBINSON, K. (2009). *El Elemento*. Méjico: Grijalbo.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M. L. (2010). *Competencias Cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M. P. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SCHANK, R.C. (2005) *Lessons in Learning, e-Learning, and Training: Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*. San Francisco, California: Pfeiffer

VEIGA, A. Y AMARAL, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57-69

ZABALA, A. Y ARNAU, L. (2008). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M.A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. Hacia dónde va la Universidad Europea? *REDU*, 9(3), 75-98.