



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

FEEDBACK DE LOS GRADUADOS DE LA UB SOBRE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Formación y evaluación en competencias de los primeros egresados

- Giné Freixes, Núria¹
nuria.gine@ub.edu
- Halbaut Bellowa, Lyda²
halbaut@ub.edu
- Portillo Vidiella, Maria Cinta³
mcportillo@ub.edu
- Montserrat Aróztegui Trenchs²
maroztegui@ub.edu
- Encarna García Montoya²
encarnagarcia@ub.edu
- Paulina González Muñoz⁴
pauligonzalezm1@gmail.com

(1) Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica i Organització Educativa/ Facultat de Pedagogia
Pg. De la Vall d'Hebron/ núm. 171/ 08035/ Barcelona/ Espanya

(2) Universitat de Barcelona
Departament de Farmàcia i Tecnologia Farmacèutica/ Facultat de Farmàcia
Av. Joan XXIII/ S.N./ 08028/ Barcelona/ Espanya

(3) Universitat de Barcelona
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura/Facultat de Formació del Professorat
Pg. De la Vall d'Hebron/ núm. 171/ 08035/ Barcelona/ Espanya

(4) Colegio Concepción de Chillán
Departamento de Ciencias
Avenida Vicente Méndez/ núm. 751/ Biobío Region/ Chillán/ Chile



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

1. **RESUMEN:** Se presentan aquí los avances de una investigación, todavía en curso, que recoge las aportaciones de los primeros graduados sobre las competencias alcanzadas, así como la relación entre la consecución de dichas competencias y los procesos de evaluación y metodológicos seguidos. Las competencias son referentes básicos de los grados, y la mirada del graduado es especialmente interesante porque complementa la del docente, al tiempo que aporta relevantes aspectos para la mejora de la docencia.
2. **ABSTRACT:** The progress of an investigation, still in process, which includes the contributions of the first graduates on the competencies achieved are presented here, as well as the relationship between the achievement of these competencies and assessment processes and methodologies followed. Competencies are basic concerning degree, and the graduate's viewpoint is especially interesting because it complements the teacher's one, while providing relevant aspects for the improvement of teaching.
3. **PALABRAS CLAVE:** competencias en educación superior, evaluación de competencias, punto de vista del estudiante, docencia universitaria, grupo de discusión / **KEYWORDS:** Competencies in higher education, competency assessment, student viewpoint, university teaching, discussion group
4. **DESARROLLO:**

a) **Objetivos**

La adquisición de competencias es uno de los puntos centrales en el EEES. Las competencias han de conseguir que el egresado pueda afrontar situaciones complejas en el plano personal, académico o social, y también que pueda desarrollar su labor profesional como requiere la sociedad actual [1].

Tras la implantación de los nuevos planes de estudios, en 2013 terminan las primeras promociones de graduados. Parece importante detenerse en esta primera promoción y analizar qué ha cambiado en la consecución de competencias y en los procesos seguidos para adquirirlas. La investigación *El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de*



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

competencias en la universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados (I+D Edu2012-32766), financiada por el MINECO, tiene esta pretensión. En síntesis, su objetivo es doble:

- Identificar los procesos, especialmente los evaluativos, que han favorecido (o dificultado) la adquisición de competencias.
- Identificar y comprender estos procesos a partir de la mirada de los diferentes agentes implicados.

La evaluación ocupa un lugar destacado como objeto de estudio por la íntima relación que existe entre binomio enseñanza-aprendizaje y cada uno de los componentes del proceso evaluativo; por ello, se infiere que un cambio en el objeto a evaluar o acreditar –las competencias- requiere un cambio en el proceso de evaluación (y a la inversa). Perrenoud, Ph. (2010) sintetiza esta relevancia de manera contundente: “La evaluación es el verdadero programa, ya que indica ‘lo que cuenta’” [2].

La intención última es contribuir con las aportaciones de la investigación a la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación orientados al desarrollo de competencias en la universidad, para revisar la práctica universitaria y mejorarla.

b) Descripción del trabajo

Con estas intenciones, un equipo docente pluridisciplinar e interuniversitario se ha propuesto obtener una radiografía de cómo ha influido el proceso de evaluación en el desarrollo competencial de los egresados formados tras la implantación del EEES. Aunque la envergadura de la investigación es más amplia, para la presente comunicación se han seleccionado los datos aportados por graduados del Grado de Farmacia, del Grado de Educación Infantil y del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona.

Como referentes en este contexto destacan 3 aspectos:



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- La **concreción de las competencias** transversales difiere en cada universidad. Cada universidad ha terminado por definir diferentes competencias transversales; así también, cada grado ha adoptado diversas competencias específicas. La UB define 6 competencias transversales [3]: Compromiso ético, Capacidad de aprendizaje y responsabilidad, Trabajo en equipo, Capacidad creativa y emprendedora, Sostenibilidad, y Capacidad comunicativa.
- La mejora en la calidad de los estudios de valoración llevados a cabo **con los actores** debe ser un área clave de las actividades de investigación sobre las competencias en enseñanza superior [4]. Hay que tener en cuenta a todos los actores (empleadores, estudiantes, académicos y gestores de la política docente) en su nivel de conceptos, términos y percepciones. Sólo así se obtiene un *feedback* inteligible para todos los colectivos. En este caso, se presenta el significado que dan los graduados a las competencias y a su consecución.
- En consecuencia con los dos puntos anteriores y con los objetivos, se opta en la investigación por la metodología que permita acceder a las formas en que las personas experimentan, conceptualizan y comprenden el mundo. En el caso de los graduados, un método para acceder a sus conocimientos es el **grupo de discusión**.

En cuanto a las tareas de investigación realizadas, se concretan en:

- Definir los criterios para la constitución del grupo de discusión. Se acuerdan las condiciones necesarias para asegurar el rigor en la investigación (número de grupos, atributos deseables en los egresados, perfil de los sujetos del grupo, guión de trabajo, tipo de moderación, etc.).
- Organizar la recogida de datos. Se elabora un guión de conversación de acuerdo a los criterios de rigor específicos y se realiza el grupo de discusión con 12 asistentes, en un lugar familiar para ellos (UB). La moderación del grupo se inicia con la comunicación del proyecto (imprescindible para generar datos pertinentes) y la investigadora adopta



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

una actitud de escucha activa, porque la importancia y protagonismo la toman los significados de los participantes [5].

- Analizar los datos recogidos. El análisis se realiza a partir de la categorización por redes sistémicas, siguiendo el método de comparación constante [6].

c) Resultados y conclusiones

Se pueden agrupar los resultados en 4 aspectos, el primero de los cuales se refiere **al nivel de adquisición de competencias**. A pesar de que el concepto de competencia les resulta difícil a los constituyentes del grupo (pues ven su formulación “ambigua, abstracta y difícil de identificar”), los graduados:

- Reconocen la relación entre formación competencial y EEES, aunque se preguntan si esta formación es realmente asumida por los diversos agentes y estamentos universitarios o es puramente declarativa, puesto que hay cuestiones esenciales que no siempre están presentes en las aulas.

... es esencial que cada profesor tenga una visión global también de las otras asignaturas, no sólo para no contradecirse, sino también para favorecer las interconexiones entre los conocimientos que adquieres en una y en la otra.

- Identifican un nivel variable de adquisición en las competencias transversales de Trabajo en equipo, Capacidad de aprendizaje y responsabilidad, y Capacidad comunicativa -con importante déficit en inglés-. No refieren formación en el resto de competencias (Compromiso ético, Capacidad creativa y emprendedora, y Sostenibilidad), aunque se reconoce que “*quizás hemos aprendido más, pero no sabemos que lo son...*”

El segundo aspecto identifica los **procesos que influyen en el mayor o menor desarrollo de competencias**. Estos procesos son, según los egresados:



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Selección de contenidos. En Formación del Profesorado, destaca la necesidad de revisar los contenidos (actualizarlos, dotarlos de congruencia, etc.) de acuerdo al mundo profesional en varias asignaturas.

... sí, como que en el momento dices “Bueno, pues esto me servirá” pero que, luego, en la realidad...

- Estrategias didácticas. Al parecer de los graduados, las que mejor les preparan competencialmente son:
 - Ejercitación, que puede darse en base a ejercicios *ad-hoc* o usando los conocimientos de manera funcional: *“Una cosa buena para aprender esta competencia comunicativa es que en algunas asignaturas hemos trabajado con documentos en inglés, que los tienes que entender, que están hechos en el lenguaje científico que corresponde a tu especialidad o profesión, y que son los que se usan en el mundo profesional o científico”*
 - Actividades elaborativas, donde el estudiante parte de un reto con diferentes soluciones posibles y en que, a partir de intentar resolverlo (con diferentes grados de autonomía), aporta sus elaboraciones personales: *“bueno, esto fue una práctica que el profesorado nos ponía unas preguntas (...): hablad del tema, buscad, y la próxima clase a ver qué habéis encontrado. Y entonces veníamos todos con lo que habíamos averiguado. Y lo encontré muy interesante.”*
 - Relación teoría-práctica, donde los aprendizajes combinan la *“base teórica, es decir: leer autores e ideólogos, y tener referentes”* con *“aprender por trabajo, de una manera más práctica”*.
 - Participación activa y responsable del estudiante, que implica que cada estudiante asume un papel activo en el propio proceso de aprendizaje a través de elecciones temáticas, de ámbitos de aplicación, de tutorías, o a través de corresponsabilizarse:



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

“Cuando en la carrera he tenido la necesidad (...) de trabajar con documentos en inglés, me he tenido que poner a machacar el inglés.”

- Prácticas en el contexto. De manera muy destacada, se asume que las prácticas en el contexto son generadoras, por excelencia, de aprendizajes competenciales: *“Sí. Yo lo he vivido... bueno, es lo que dice: con las prácticas, yo creo que he aprendido más que, en general, en las asignaturas de la carrera”*
- Actividades/instrumentos. Se acusa un notable incremento de “trabajos”, hecho que se relaciona con el tipo de evaluación: *“Yo creo que, en el caso del grado, hemos hecho muchos trabajos como corresponde a la evaluación continua.”*
- Aspectos institucionales. Destaca la idea que cada Facultad ha concretado planes de estudio (y especialización) de manera diversa y se sospecha un cierto grado de improvisación; por otro lado se valora altamente la coordinación del profesorado en equipos docentes y la formación del profesorado en didáctica. Por último, se enfatiza la necesidad de aprender en grupos pequeños, porque *“para llevar adelante todo esto del Plan Bolonia, que tiene cosas buenas como las competencias, es indispensable que la ratio profesor-alumno sea baja”*.

Un tercer aspecto recoge los procesos asociados a la **evaluación que promueve el desarrollo de competencias**. Las aportaciones parten de un sentimiento generalizado que “lo que menos ha evolucionado es el tema de la evaluación”. Aún así, los graduados apuntan 5 condiciones específicas (integración, aplicación, contextualización, retroacción y reflexividad) y 2 transversales (instrumentos y agentes) que debería reunir una evaluación auténtica:

- Integración de conocimientos. A través del proceso de evaluación se debería evidenciar, ejercitar y valorar la integración de diversos conocimientos (e incluso de diversas asignaturas), pues *“Mis conocimientos están segmentados. Y una vez terminas y te pones a trabajar (...) seas capaz de aprender a relacionarlos”*.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- Aplicación, ejecución. Sea a partir de situaciones reales o simuladas, los graduados reconocen que la aplicación a la realidad (compleja, complicada, única...) brinda la oportunidad, por excelencia, de evaluar competencias *“En las prácticas es cuando ves si tienes o no las competencias”*.
- Contextualizada y con criterios claros. De manera coherente con el aspecto anterior, los graduados destacan la importancia que los procesos de evaluación de competencias presenten escenarios de aplicación claramente contextualizados *“Antes de eso, no me había encontrado ni visto nada, en ningún trabajo, de tan concreto”* porque ser competente implica tener la capacidad de resolver esta situación *“única”*. De forma complementaria, si bien la resolución de una situación concreta se supone abierta, los criterios de valoración deberían ser estables, claros, jerarquizados y, en consecuencia, aplicables a los diversos grados de dominio: *“Debería haber criterios (...) que tuvieran los aspectos más importantes -como por ejemplo las competencias- destacados y que sirvieran para todos”*
- Retroacción durante el proceso. El retorno (informado y en base a criterios) de los resultados de la evaluación durante el proceso de aprendizaje es altamente valorado *“También en este caso es esencial el feedback, saber qué estás haciendo bien y qué deberías mejorar”*. Incluso algunas voces apuntan a reclamar una mayor *“exigencia”* y *“rigor”* durante el proceso evaluativo porque se asume que un feedback argumentado es de gran ayuda en la adquisición de competencias. Complementariamente, se reconoce que para los docentes *“es doble trabajo”*.
- Reflexividad, metacognición. Al parecer de los egresados, el estudiante ha de sentirse orientado e implicado en el proceso para poder ejercer la autorregulación durante o a partir del proceso evaluativo. Ello implica el desarrollo de la reflexividad por parte del estudiante, pero también que se den actividades de comunicación de objetivos y criterios (para saber dónde llegar y qué se le va a pedir), de resolución autónoma y reflexiva (*“Nosotros buscábamos de libros, pensábamos lo que teníamos que hacer. Y*



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

luego llevarlo a cabo nosotros. Ver si nos servía”) y de autoevaluación *criterial* y argumentada.

- Instrumentación. Los graduados reconocen sin lugar a dudas que se precisan instrumentos específicos para la evaluación de las competencias. Entre los tipos de instrumentos más citados están los casos prácticos, las actividades de elaboración, y las prácticas tuteladas. También, y de manera complementaria, se identifican instrumentos que no son apropiados para evaluar competencias (destacando ampliamente el examen). Se denuncian además, de manera extraordinariamente enfática, las situaciones vividas como estudiantes en las que se pretendía evaluar competencias con instrumentos inapropiados: *“Y lo mismo en las prácticas tuteladas: seis meses y, al final, te encuentras que la gente que ha estado [en el contexto profesional]-y otra que no-, luego se encuentran un examen común. Entonces, esta evaluación no es significativa, ni muestra qué has aprendido, ni... ni nada.”*
- Agentes. Sin lugar a dudas, se reconoce la plena autoridad del docente como experto para diseñar, orientar, regular y calificar en el proceso de evaluación. Sin embargo, los graduados destacan de manera importante que cabe contar también con la evaluación entre estudiantes o con la autoevaluación, pasando a ser agentes activos en el proceso, porque también la propia evaluación o el feedback de los compañeros ayuda a aprender competencias: *“si tú haces una exposición (...) pienso que el profesor debe evaluar tu competencia comunicativa, pero que tus compañeros también deben implicarse en esta evaluación. Para que te ayuden”*.

Finalmente, el cuarto aspecto recoge las **buenas prácticas de evaluación sumativa** al final de las titulaciones. Estas se refieren de manera destacada a los TFG y a los procesos de prácticas tuteladas.

Yo creo que un aspecto positivo de la incorporación al plan Bolonia es el TFG. Porque yo creo que es una de las asignaturas que más me ha aportado, y donde más competencias he desarrollado. Porque por mucho que me hablan sobre



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

bases de datos, yo no aprendí a buscar un documento en una base de datos. En el momento, el día que empecé a buscar artículos, yo aprendí a sintetizar, a argumentar, fundamentar... y organizar una presentación. Y eso creo que me aportó.

A título de conclusiones, destacan tres ideas-fuerza.

- 1) Los graduados **han detectado cambios**, aunque no suficientes, en los procesos de adquisición y evaluación de competencias (cabe destacar, por ejemplo, que sólo se reconocen 3 de las 6 competencias). Los cambios que apuntan en dirección al desarrollo y evaluación de competencias son claramente identificados y muy bien valorados en su rol actual de egresados, aunque también se asume que esta identificación ni su valoración fueron tan claramente detectados durante la carrera. Quizás debería promoverse en las aulas universitarias una mejor identificación de las competencias que se pretenden, así como una conceptualización del propio significado y del valor que tiene llegar a ser competente.
- 2) Los procesos que mejor ayudan a la adquisición de competencias **contemplan aspectos metodológicos y están relacionados**, muy especialmente, **con la evaluación**. Las aportaciones de los graduados son contundentes en ambos aspectos: se muestran capaces no sólo de identificar instrumentos o materiales didácticos, procesos o secuencias educativas, estrategias metodológicas, etc. que favorecen el aprendizaje de competencias, sino que incluso pueden describir las características que los hacen pertinentes en este sentido. Por otro lado, no muestran dudas respecto de la relación entre evaluación y desarrollo de competencias; en este sentido, es destacable la minuciosidad y el detalle descriptivo y analítico que se consigue en el grupo y que se ha expuesto como tercer aspecto de los resultados. Quizás convendría tener en cuenta estas opiniones en futuras iniciativas para la mejora de la universidad.
- 3) La gran riqueza de matices, experiencias y saberes de los graduados dan cuenta tanto de avances realizados como de **aspectos fundamentales que quedan por desarrollar**.



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

Como en las dos conclusiones anteriores, cabe destacar que también aquí los graduados no sólo se muestran capaces de identificar estos aspectos, sino también de excusarlos y/o justificarlos. Entre estas explicaciones se dan la novedad de los planes (ellos son una primera promoción, pero también es novedad para el profesorado), la carga de trabajo que representan algunas iniciativas (en el caso del feedback, por ejemplo, se habla de “doble trabajo”), la dificultad de gestionar procesos institucionales o de coordinación, etc. Complementariamente, los graduados reconocen y valoran esfuerzos importantes en la línea de la adaptación docente: revisar y modificar las opciones tomadas (por ejemplo, incluyendo en el plan de estudio una especialidad o itinerario que no estaba prevista al principio), formarse para la docencia o actualizar conocimientos docentes, y llevar a cabo la coordinación docente. Quizás sería conveniente que desde las universidades se iniciaran líneas de acción y planes o proyectos que, a semejanza de los egresados, identifiquen y divulguen las buenas prácticas y sus características, reconozcan los esfuerzos realizados y en fase de realización, e incentiven claramente la continuidad de ambas iniciativas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] Alcañiz Zanón, M.; Pérez Marín, A.M. (2008). “Las Competencias transversales en una titulación de corte cuantitativo”. En *Univest* 08. Girona: la Universitat [consulta: 12/09/2013]. Disponible en <http://hdl.handle.net/10256/1032>
- [2] Gentile, P.; Bencina, R. (2000). “Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra”. En *Nova Escola* (Brasil), setembro, pp. 19-31.
- [3] Aróztegui, M.; Halbaut, L.; Barbé, C.; García-Montoya, E.; Suñé, J.M.; Ticó, J.R.; Miñarro, M.; Pérez, M^a P.; Suñer, J.; Aparicio, R.M^a; Viscasillas, A. (2012). “Una estrategia para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje y responsabilidad”. En *VII CIDUI* [consulta: 12/09/2013]. Disponible en <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/358/351>



MODELOS FLEXIBLES DE FORMACIÓN: UNA RESPUESTA A LAS NECESIDADES ACTUALES

- [4] Teichler, U. (2011). “Analyzing Job Requirements and Competences of Graduates: The Misleading Ideal of a ‘Match’ and the Underestimated Diversity”. En *Modelling and Measurement of Competencies in Higher Education*. Berlín (Alemania).
- [5] Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Madrid: Ariel Practicum.
- [6] Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, L.E.; Fernández, C.J.; Nyssen, J.M^a (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior en España*. Madrid: ANECA. Disponible en http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf
- Cano, E. (Coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos en educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Corominas, E.; Tesouro, M.; Capell, D.; Teixidó, J.; Pélach, J. y Cortada, R. (2006). “Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria”. En *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336.
- Van De Watering, G.; Gijbels, D.; Dochy, P.; Van Der Rijt, J. A. (2008). “Students’ assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results”. En *Higher Education*, 56, pp. 645–658.
- Villardón, L. (2006). “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”. En *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 57–76. Disponible en <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>