

Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios frente a los antiguos licenciados

Cano García, E.

Fernández Ferrer, M.

Universitat de Barcelona (España)

Competencies of Graduates in the European Higher Education Area: life stories of university' new students against previous graduates

Cano García, E.

Fernández Ferrer, M..

Universitat de Barcelona (España)

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación forma parte del proyecto de investigación "El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de la primeras promociones de graduados" (referencia EDU2012-32766), en el que, desde 2012, participan siete universidades españolas con cuatro de sus titulaciones: educación primaria, farmacia, ingeniería informática e ingeniería electrónica industrial. El estudio nace con el objetivo de analizar el impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad a partir de la percepción de las primeras promociones de graduados

Abstract

The paper presented here is part of the research project "The education assessment impact on the competence development in the university. Perspectives from the new graduates groups" (reference EDU2012-32766), which, since 2012, involves seven Spanish universities in four of their degrees: primary education, pharmacy, computer science and electrical engineering. This study has the aim of analysing the impact of educational assessment in developing competencies in higher education from the perception of the first graduates groups formed under the new European Higher Education Area, through a predominantly qualitative methodology mainly based

formados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior a través de una metodología eminentemente cualitativa basada principalmente en los relatos, las entrevistas y los grupos de discusión. Este artículo presenta el análisis de los resultados de una fase de la investigación, a partir de relatos abiertos de, por un lado, los diplomados, licenciados o ingenieros de las antiguas titulaciones, y por otro lado, de los nuevos graduados universitarios. A través de una comparación constante entre las opiniones de dichos participantes, el siguiente trabajo profundiza sobre cuatro dimensiones clave para la mejora del futuro de la formación universitaria: a) ¿qué competencias se adquieren en la carrera?; b) ¿cuál es la relación existente entre la adquisición de dichas competencias y las metodologías llevadas a cabo?; c) ¿cuál es la relación existente entre la adquisición de dichas competencias y las evaluaciones practicadas? y d) ¿qué aportan los contextos no formales e informales al desarrollo de competencias? Los resultados muestran que se percibe un mayor desarrollo de las competencias instrumentales y que se vinculan al trabajo por proyectos y casos prácticos pero no a las estrategias e instrumentos de evaluación. Por otra parte, los contextos laborales parecen tener un gran peso en el desarrollo competencial, a juicio de los participantes.

Palabras clave: evaluación, competencias para la vida, enseñanza superior, EEES.

on life stories, interviews and focus groups. Concretely, this paper presents the analysis of the results of one phase of the study based on the life stories of the old diploma holders and of the first graduating groups that studied under the curricula developed for the EHEA. Through a constant comparison between the points of view of these participants, the following paper focuses on four key dimensions for improving the future of higher education: a) What competencies are being acquired at the university? b) What is the relationship between the acquisition of these competencies and the methodologies carried out? c) What is the relationship between the acquisition of these competencies and the educational assessment carried out? d) What do the non-formal and informal contexts bring for the competencies development? The results show that most perceived developed competencies are instrumental kind and that they are linked to cases and project based work but they are not strongly linked to the assessment strategies and tools. Moreover, labor contexts seem to be very important in skills development, according to participants

Key words: assessment, life skills, higher education, EHEA.

Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene un papel fundamental en la mejora de la formación universitaria para las nuevas exigencias del mundo laboral y social, por lo que el hecho de conocer y valorar cuál es el papel formativo de los grados, qué deben incorporar y qué características deben tener estas nuevas titulaciones constituye un reto insoslayable. Los conocimientos adquiridos hoy por los estudiantes serán quizás obsoletos mañana pero las habilidades genéricas se mantendrán y éstas se desarrollan

y aumentan especialmente si se aprenden en un clima de aprendizaje laboral (Argudín, 2005). Por este motivo, la educación universitaria debe integrar no solo conocimientos sino competencias básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas, y competencias relacionadas con la formación profesional (Fernández y Rodríguez, 2005). En 2012, la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), que ofrece programas de orientación profesional y se dedica a la investigación aplicada en el marco de las nuevas titulaciones, señaló que una de las principales prioridades del EEES para los próximos años era contribuir a la educación y la formación, a partir del trabajo por competencias para los nuevos y futuros empleos (EURASHE, 2012). En este nuevo contexto el mundo laboral actual necesita graduados con una alta cualificación. En consecuencia, las instituciones de educación superior están experimentando la necesidad de reformular sus misiones y estrategias institucionales. 'Bolonia', y las reformas educativas promovidas por la Unión Europea (EU) han contribuido a la formulación de respuestas a estos nuevos desafíos internacionales (EURASHE, 2012). El nuevo enfoque por competencias permite orientar la enseñanza hacia el desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos (Bolívar, 2008). Por ello en el ámbito universitario, la formación por competencias se presenta como un reto oportuno en el marco de la sociedad del conocimiento.

No obstante, en la realidad del contexto universitario español, la integración efectiva de las competencias es una cuestión aún pendiente. La mayoría de los estudiantes y el personal de las instituciones de educación superior sienten que el cambio de mentalidad, de métodos y el aumento la flexibilidad en las universidades ha sido y aún es a menudo una tarea ardua (Palmer *et al.*, 2009). Principalmente ello parece debido a la carga de trabajo burocrático, ya pesada para el profesorado, a las actitudes conservadoras del personal de la institución y a la necesidad de tener un fuerte respaldo financiero para la ejecución de las reformas (Carot *et al.*, 2011; Ion y Cano, 2011; European Students' Union, 2012).

Por otra parte, el término competencia es un concepto difuso, de usos diferentes y, por lo tanto, controvertido (Escudero, 2009). En el ámbito de la formación especializada universitaria se dispone de distintos marcos teóricos de referencia para orientar este concepto. Algunos autores entienden la competencia como resultado de experiencias de aprendizaje integradoras en las que tanto actitudes y habilidades como conocimientos interactúan para el desarrollo de una tarea (U.S. Department of Education, 2001). Otros autores e instituciones relacionan la competencia con el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias del empleo (Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional, 2002). También existen aquellos marcos teóricos que hacen referencia a ésta como una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar estos atributos (González y Wagenaar, 2003). O aquellos que se refieren a las competencias como descriptores de los aprendizajes de los estudiantes (recursos cognitivos, personales, sociales, valores), e implican la capacidad de movilizarlos e integrarlos en orden para definir y responder adecuadamente a situaciones o problemas complejos en contextos relativamente bien definidos, tomando en consideración criterios sociales y éticos establecidos (Escudero, 2009:8). Esta falta de terminología precisa y de marcos teóricos comunes supone un obstáculo para la implementación de planes de estudio basados en competencias.

Sea cual sea la variedad de marcos teóricos de referencia que orientan este concepto, existen estudios previos acerca de las competencias que están adquiriendo los estudiantes que se gradúan en la universidad. En este sentido, uno de los análisis más relevante es el de Carot *et al.*, (2011). Según estos autores las competencias a las que más contribuye la universidad son el pensamiento analítico (82%), el dominio del área (78%), aprender a aprender (77%), presentar en público (76%) y redactar informes (75%). Por el contrario, a lo que la universidad parece contribuir menos es a desarrollar las habilidades relacionadas con la negociación (62%), los idiomas (57%) y la informática (57%). Los factores que pueden influir más en dicha contribución competencial son las características de la titulación, los métodos de enseñanza y aprendizaje, el comportamiento del individuo, los atributos personales y el área de estudio (Conchado, 2008). Parece opinarse que los estudios universitarios contribuyeron de manera crucial a ayudarles a adquirir competencias cognitivas y meta-cognitivas, mientras que su contribución a la adquisición de competencias instrumentales fue muy limitada (Carot *et al.*, 2011).

A pesar de esta percepción sobre el desarrollo competencial por parte de los estudiantes, a menudo se observa que hay diferencia entre las competencias más valoradas por parte de los graduados y las requeridas por las empresas. Según los empleadores, las competencias adquiridas que afectan de forma significativa y positiva a la probabilidad de estar ocupado son la capacidad de aprender, la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la motivación para alcanzar las metas, la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y la habilidad para trabajar de forma independiente (Freire *et al.*, 2011:12). Las empresas esperan que los graduados tengan las competencias técnicas disciplinarias de sus estudios, pero también que muestren una amplia gama de habilidades y atributos incluyendo: trabajo en equipo, comunicación, liderazgo, pensamiento crítico y resolución de problemas (Lowden *et al.*, 2011). Además, los resultados de los exámenes y las calificaciones no juegan un papel importante para los empleadores sino las competencias, especialmente las “soft” (término con el que suelen referirse a competencias transversales, en especial a la competencia de comunicación oral, que integra habilidades discursivas; presentación pública de proyectos; etc.).

Por ello la evaluación de los estudiantes ha de estar orientada a lo largo de los grados a demostrar el logro las competencias, y no sólo de los conocimientos de los estudiantes. La evaluación debe ser integral, de tal modo que abarque competencias cognitivas y permita además evaluar habilidades, destrezas y actitudes (Maldonado-Rojas, 2008) y ha de estar contextualizada y ser cercana a una evaluación auténtica (Arraiz y Sabirón, 2009). En esta línea, parece recomendable la utilización de una variedad de instrumentos de recogida de información así como el establecimiento de los criterios de calidad para cada uno ellos y su ponderación, de manera que los estudiantes sepan en base a qué se les va a evaluar y el peso de cada procedimiento en base a las competencias que muestren (García Sanz y Morillas, 2011). Esto es importante porque la evaluación orienta el aprendizaje. Si la evaluación sólo mide conocimientos de los hechos, los estudiantes se concentrarán principalmente en ese tipo de aprendizaje (Baartman *et al.*, 2006). Por tanto, las implicaciones de la formación competencial en la evaluación pasan por considerar métodos de evaluación variados, que recojan información sobre aprendizajes diversos y constituyan evidencias válidas de los distintos niveles de logro de los estudiantes (Villardón, 2006). Además, una competencia bien desarrollada implica una generalización del aprendizaje, de forma que debería poder observarse el mismo nivel de desempeño a través de diversos sistemas de evaluación. Sin embargo, es cierto

que para que la generalización se produzca, también es necesario que los estudiantes se ejerciten en su proceso de enseñanza a resolver problemas en diferentes formatos, y sean por tanto sometidos a variadas situaciones y tareas evaluativas (Jornet *et al.*, 2011). Sin embargo, la literatura precedente advierte acerca del uso por parte del profesorado de aquellos instrumentos con los que se halla más familiarizado (De Miguel, 2005).

Por otra parte, la evaluación en un enfoque basado en competencias adquiere un verdadero sentido formativo y recurrente. Por ello es importante que los datos obtenidos de la evaluación sean utilizados para apoyar el aprendizaje y no solo para justificar la certificación (Nicol, 2008). La evaluación formativa se define como aquella que pretende específicamente proporcionar un *feedback* al estudiante sobre su desempeño de modo que le permita mejorar y acelerar su proceso de aprendizaje (Sadler, 1989), teniendo, además, el propio estudiante un papel activo en dicho *feedback*. El *feedback* durante el proceso, la posibilidad de mejora, la autoevaluación y la evaluación entre los compañeros, así como la reflexión, son elementos que promueven el desarrollo de estas competencias (Villardón, 2006), y además esta atención individualizada ayuda a dar confianza al alumno, asumiendo el profesor o tutor un papel crucial en este proceso (Martin *et al.*, 2012). Pese a las múltiples evidencias acerca del potencial formativo del *feedback*, en la práctica parece difícil incorporar este elemento en los procesos de evaluación de forma viable y sostenida (Boud y Molloy, 2013).

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, actualmente se conocen ya las percepciones de los antiguos licenciados y también se empieza a disponer de datos acerca de su perspectiva sobre la utilidad de las competencias alcanzadas y acerca de la relación entre la consecución de dichas competencias y las metodologías seguidas. Sin embargo, quizás falta profundizar en la percepción de los nuevos graduados y, en especial, en el papel de la evaluación. Por ello el estudio que se presenta aporta varias novedades sustantivas: a) recoge, además de las de los licenciados, las opiniones y percepciones de los nuevos graduados universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y b) pretende no sólo identificar las competencias que estos consideran que poseen, sino su vinculación con las metodologías y, especialmente, con los procesos de evaluación experimentados en su carrera universitaria, indagando en hasta qué punto éstos poseen las características que la bibliografía atribuye a una buena práctica de evaluación

Metodología

Este artículo se enmarca dentro del proyecto “El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad. La perspectiva de la primeras promociones de graduados” (referencia EDU2012-32766), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Se trata de una investigación interuniversitaria que empezó el año 2012 con el objetivo de analizar el impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la universidad a partir de la percepción de las primeras promociones de graduados formados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, el proyecto presentado pretendía realizar un diagnóstico de la primera promoción de graduados y sobre todo, conocer las características, los tipos de procesos y los instrumentos asociados a la evaluación que promueve el desarrollo de competencias. Todo ello mediante un estudio llevado a cabo en siete universidades

de España (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat de les Illes Balears y Universidad de Granada) y en cuatro de sus titulaciones: educación primaria, farmacia, ingeniería informática e ingeniería industrial.

La metodología y el plan de trabajo de la investigación fueron diseñados en base a los objetivos propuestos, incorporando las siguientes acciones de recogida de datos: a) análisis bibliográfico y documental relativo al objeto de estudio; b) análisis de las competencias establecidas en los respectivos planes de estudio de cada una de las universidades; c) relatos de la vida de los antiguos diplomados, licenciados o ingenieros de cada una de las cuatro titulaciones de las universidades participantes en el proyecto; d) relatos abiertos y cuestionarios cerrados de los graduados (a volver a administrar a los mismos informantes para ver su evolución en sus opiniones y percepciones transcurridos uno y dos años); e) entrevistas con expertos en competencias; f) entrevistas con empleadores; g) grupos de discusión con profesores; h) grupos de discusión con estudiantes; y por último, i) entrevistas con los coordinadores de titulación o jefes de estudio de cada una de las cuatro titulaciones de las universidades participantes en el proyecto.

Concretamente en este artículo se presentan los resultados de los relatos de vida, realizando una comparación entra la opinión y percepción de los antiguos diplomados, licenciados o ingenieros con los nuevos graduados universitarios a partir del EEES. La dificultad de acceso a este último colectivo llevó a consultar a recién egresados, es decir, a estudiantes de cuarto curso de grado de cada una de las cuatro titulaciones de las universidades participantes en el proyecto justo en el momento en que finalizaban sus estudios, lo cual puede sesgar los resultados.

La recogida de información mediante relatos obedecía a los siguientes objetivos: 1) saber si las competencias que dicen tener los graduados son iguales a las que decían tener los licenciados; 2) comprender qué competencias son adquiridas en mayor o menor medida y por qué y cómo se ha logrado dicha adquisición, es decir, a qué metodologías las atribuyen; y 3) identificar a qué procesos evaluativos atribuyen los recién egresados el mayor o menor desarrollo de competencias.

El proyecto inicialmente previó la recogida de información mediante relatos de vida. Finalmente, tras explorar otras opciones y resultar infructuosas, éstos se plantearon como cuestionarios abiertos solicitados en un formulario en línea de Google. Un relato de vida es parte de la historia de una persona o conjunto de personas a petición de un investigador que marca las pautas y la finalidad. Se puede obtener mediante una entrevista detallada o, especialmente, desde una posición narrativa y subjetiva, a partir de dos o tres preguntas orientadoras que dan más margen a la persona para que haga su relato escrito, en este caso, referidas a las competencias adquiridas y a qué atribuyen los estudiantes dicha adquisición. De hecho, los relatos de vida ya han sido muy utilizados en temas educativos (Fernández *et al.*, 1998; Bolívar, 1999; Bertaux, 1993, 2005; Goodson, 2003), obteniéndose resultados que permiten la construcción compartida de conocimiento a partir de la experiencia.

La obtención de la información se llevó a cabo durante los años 2013 y 2014 y se orientó hacia las siguientes cuatro dimensiones:

Tabla 1. Equivalencia entre las dimensiones de los relatos de vida de los antiguos diplomados, licenciados o ingenieros y los nuevos graduados universitarios.

	Antiguos diplomados, licenciados o ingenieros		Nuevos graduados universitarios	
Dimensión 1: las competencias adquiridas en la carrera [objetivo 1]	Pregunta 1	Tras tu paso por la universidad, ¿qué capacidades o competencias crees que posees?	Pregunta 1	Enumera y describe las principales competencias que crees haber desarrollado a lo largo de la carrera
Dimensión 2: la relación entre la adquisición de competencias y las metodologías llevadas a cabo [objetivo 2]	Pregunta 2	¿A qué atribuyes esas capacidades? ¿Qué papel han jugado los profesores, el diseño del plan de estudios, las metodologías o actividades empleadas,...	Pregunta 5	¿Dónde y a través de qué elementos o aspectos de la carrera o de las materias que has cursado se ha contribuido más al desarrollo de competencias?
Dimensión 3: la relación entre la adquisición de competencias y las evaluaciones practicadas [objetivo 3]	Pregunta 3	¿Qué papel crees que ha jugado específicamente la evaluación? ¿Consideras que cierto tipo de evaluación favorece el desarrollo de unas u otras capacidades?	Pregunta 9	¿Qué aspectos o características del sistema de evaluación de las materias que has cursado han contribuido más al desarrollo de las competencias que finalmente has alcanzado?
Dimensión 4: el desarrollo de competencias fuera del ámbito universitario [objetivo 2]	Pregunta 4	¿Crees que las capacidades que tienes las has adquirido por vías no académicas? Si es así, ¿Cuáles de ellas en concreto?	Pregunta 4	¿Dónde y a través de qué hechos o actividades se ha contribuido más al desarrollo de las competencias adquiridas al margen de la universidad?

Fuente: Elaboración propia

Los aprendizajes adquiridos durante la primera fase de la investigación con la administración de los relatos abiertos a los antiguos titulados (la dificultad para interpretar la solicitud que se les hacía, las bajas tasa de respuesta, etc.) llevaron a modificar las cuatro preguntas que, aunque orientadas a los mismos objetivos clave del estudio, cambiaron de redacción tal y como se observa en la Tabla 1.

La información recogida de los relatos de vida fue anónima. Finalmente se obtuvieron 89 relatos escritos de los antiguos diplomados, licenciados o ingenieros, y 58 relatos escritos de los nuevos graduados universitarios. El número de respuestas de los nuevos titulados fue menor por varias dificultades encontradas en la búsqueda de informantes, como también a causa de la diversificación de esfuerzos para captar participantes de perfil similar que pudieran responder los cuestionarios cerrados o participar en los grupos de discusión. De los antiguos titulados, la mayoría provenían de los estudios de educación primaria (49%), seguidos de los de ingeniería informática (30%) y los de farmacia (20%), y habían estudiado principalmente en la Universitat de Barcelona (40%), la Universitat Rovira i Virgili (22%) o la Universidad de Granada (16%). De los nuevos graduados, la mayoría pertenecían también a la titulación de educación

primaria (59%) o farmacia (21%), seguidos de un grupo muy pequeño de las dos ingenierías participantes en el proyecto. La mayoría de ellos de la Universitat de Barcelona (40%), la Universitat Rovira i Virgili (38%) y la Universitat de les Illes Balears (21%).

El análisis de los documentos se realizó siguiendo un proceso inductivo. A partir de la lectura de los relatos realizada por tres miembros del equipo de investigación separadamente para buscar después las coincidencias y hallar un marco común de interpretación en base a códigos compartidos, se identificaron unidades de significado relativas a los ejes de análisis que se consideraron relevantes y se agruparon en distintas categorías, permitiendo así, categorizar todos los relatos:

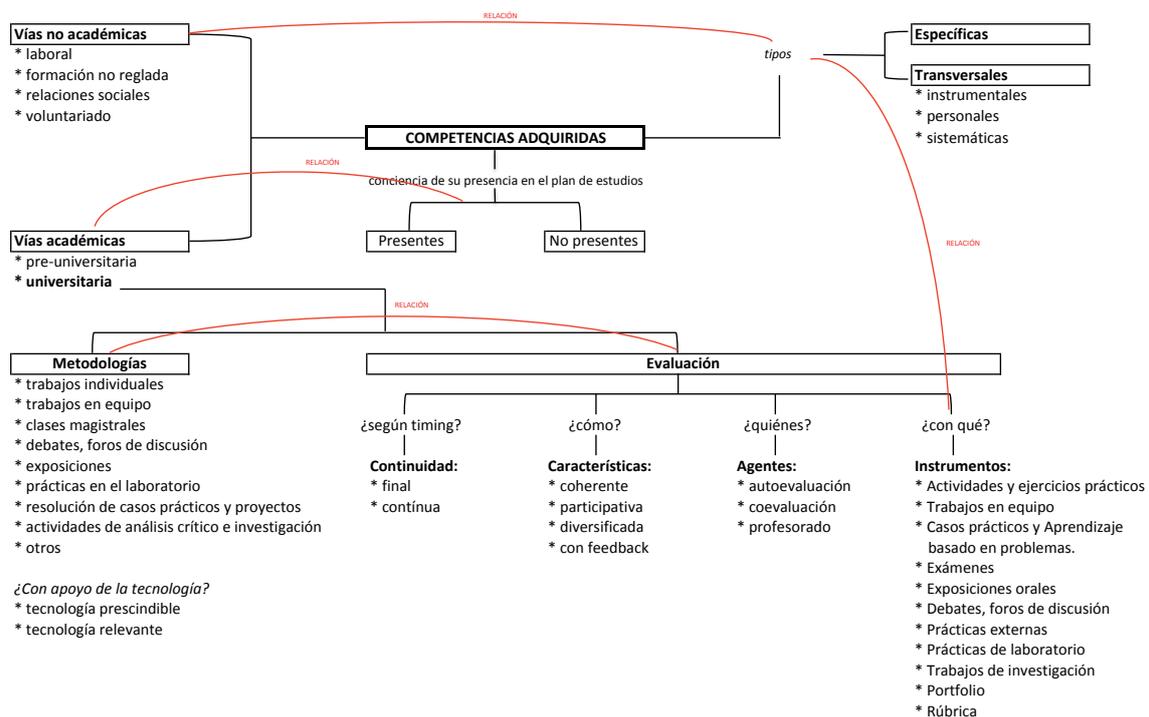


Figura 1. Mapa conceptual de las categorías y unidades de significado relativas a los relatos.

Todas las categorías fueron definidas para identificar qué se entendía por cada una de ellas, en especial, aquellas menos usuales, como rúbrica (matriz de valoración de doble entrada, en la que por una parte se indican los criterios de evaluación y, por la otra, una escala relativa a los diversos niveles de desempeño para, en la intersección, rellenar las cuadrículas con una descripción de qué tipo de ejecución representaría dicho nivel de la escala para cada criterio) o portafolio (carpeta de aprendizaje en la que el estudiante selecciona y las evidencias que demuestran haber logrado los objetivos, justificando qué tipo de aprendizaje o mejora competencial le ha supuesto).

Este marco de categorías, excluyentes entre sí y exhaustivas respecto al campo objeto de análisis, se aplicó sistemáticamente por parte de una única persona a todos los escritos de los estudiantes.

Resultados

A continuación se muestran los resultados en relación a las cuatro dimensiones presentadas en el apartado de metodología del artículo:

Las competencias adquiridas en la carrera

Existen muchas similitudes entre la opinión y percepción de los antiguos y nuevos titulados respecto a las competencias adquiridas y desarrolladas durante la carrera. En primer lugar, tal y como se puede observar en las figuras que se presentan a continuación, el trabajo en equipo ha sido la más valorada tanto por los antiguos diplomados (52,8%) como por los nuevos graduados (54,3%), que se han referido en sus relatos de vida a trabajar de forma colaborativa y en equipos multidisciplinares y al hecho de ser capaces de respetar las opiniones de sus compañeros. La capacidad comunicativa ha sido la segunda competencia mejor puntuada por ambos colectivos (51,7%; 48,6%) que se han referido a ella hablando no solo de la capacidad para expresarse correctamente verbalmente y por escrito, sino también de las habilidades sociales para la comunicación, como la asertividad, la empatía o el saber estar. Algunas aportaciones en relación a esta competencia también han hecho referencia al aprendizaje de otro idioma o segunda lengua, siendo esta en la mayoría de los casos, el inglés. Y además de las competencias específicas de cada titulación (42,7%; 37,1%) u otros aprendizajes a los que aluden los estudiantes egresados (40,4%; 37,1%), la tercera competencia más apreciada por ambos, antiguos diplomados y nuevos graduados, ha sido la capacidad de gestión de la información (39,3%; 40,0%). Esta competencia hace referencia a la gestión de conocimientos, búsqueda y análisis de la información, el uso de las nuevas tecnologías de la información, el análisis y síntesis de la información y la extracción de conclusiones o a las actividades de difusión de la información (escritura de informes o artículos, por ejemplo).

Por otro lado, dos son las competencias sobre las que los titulados han mostrado más desigualdad y diversidad de opiniones. Por un lado, la responsabilidad, adquirida y desarrollada mucho más a juicio de los antiguos diplomados o licenciados (64,0% frente a un 34,35% de los nuevos graduados), y que hace referencia al trabajo autónomo, la planificación del tiempo, la organización de la propia tarea, la capacidad crítica en términos generales y a la resolución de problemas. Y la capacidad creativa y emprendedora, adquirida y desarrollada por muchos de los antiguos titulados (42,7%), y solo por muy pocos de los nuevos graduados (22,9%), a tenor de sus relatos. Esta competencia se refiere a la capacidad de iniciativa y liderazgo, a la toma de decisiones, y a la adaptación al cambio, la flexibilidad y la capacidad para improvisar.



Figura 2. Comparación de las competencias adquiridas por los antiguos licenciados (izquierda) y los nuevos graduados (derecha) mediante “tags clouds” realizados a partir de sus relatos.

La relación entre la adquisición de competencias y las metodologías llevadas a cabo

Los titulados atribuyen el desarrollo de las competencias anunciadas en el apartado anterior a distintos elementos clave. Por un lado, los licenciados insisten mucho en la necesidad de que exista una diversificación de actividades y sobre todo a la importancia de los trabajos en equipo (18,0%), mientras que los nuevos graduados, incorporan también otro tipo de elementos como la importancia de metodologías basadas en la resolución de casos prácticos y proyectos (22,9%), y el gran protagonismo que han tenido para ellos las prácticas de la carrera (31,4%) y las asignaturas de mención (17,1%). En lo que sí que han coincidido ambos colectivos ha sido en el rol del profesor, clave para su adquisición y desarrollo competencial. Los nuevos graduados, haciendo referencia a éste, en términos generales (22,9%), y los antiguos diplomados centrándose en sus características (cómo explica, su nivel de conocimiento como experto, cómo hace entendible la asignatura, etc.) (24,7%) y han detallado, en algunos casos, qué palabras deberían definir un buen docente universitario: exigencia, compromiso, creatividad, ayuda y motivación, personalización y lenguaje:

El papel de los profesores es fundamental a la hora de que los estudiantes adquiramos capacidades o competencias, de hecho los conocimientos que han perdurado más son los relacionados con los profesores que han seguido una metodología diferente a la tradicional, más participativa y colaborativa (antiguo diplomado EP-UGR20)¹.

La mayoría de profesores con los que he estudiado han motivado la mejora de muchas de las competencias citadas con sus propuestas y correcciones (antiguo diplomado II-UOC84).

A través de profesores que te permitían potenciar tus competencias, que iban más allá que solamente exigir trabajos, y te pedían hacer cosas interesantes que requería explotar tu capacidad cognitiva y aprender algo de provecho (nuevo graduado EP-UB26).

¹ Las citas textuales son identificadas con una leyenda que incluye si se trata de un antiguo licenciado o diplomado, la titulación (EP corresponde a Educación Primaria, F a Farmacia, II a Ingeniería Informática y, finalmente, IE a Ingeniería Electrónica), las siglas de la universidad en la que estudiaron y el número de relato (puesto que se ordenaron cronológicamente en función de su fecha de recepción).

Aunque también ha habido aportaciones que se han referido a la figura del profesor como contribuyente al proceso de desarrollo competencial desde una mirada más analítica y crítica e incluso negativa en algunos casos:

Los profesores son parte fundamental, porque hay profesores que expresan de forma más didáctica y otros que simplemente vuelcan su conocimiento en clase (antiguo diplomado EP-URV31).

En general, nadie se ha preocupado por las competencias, ni alumnos ni profesores (nuevo graduado EP-URV7).

La relación entre la adquisición de competencias y las evaluaciones practicadas

En relación a la evaluación como favorecedora de la adquisición y desarrollo de competencias o capacidades, muchas han sido las similitudes entre las percepciones de los antiguos diplomados y los nuevos graduados. Principalmente, en ambos casos se ha valorado en primer lugar, la importancia de una evaluación continuada en todo su proceso formativo universitario (29,2% y 28,6% respectivamente) asegurando como clave para su evaluación el empleo de los casos prácticos y la resolución de problemas (12,4% y 17,1% respectivamente). Algunas aportaciones destacables en relación al papel de la evaluación como favorecedora del desarrollo de competencias han sido:

La evaluación es algo fundamental en toda formación, por lo tanto favorece el desarrollo de cada persona en el sentido que te hace esforzarte más, involucrarte más y de esta manera conseguir mejores resultados, aunque como he dicho anteriormente a veces no favorece el tipo de evaluación que emplean algunos profesores (antiguo diplomado EP-UGR16).

La evaluación tiene un papel muy importante. Si sabes que en una asignatura solamente te van a evaluar el que repitas ciertas cosas de memoria, te vas a limitar a memorizar sin importarte el comprender lo que memorizas, cosa que olvidarás en muy poco espacio de tiempo. Pero en cambio, si la evaluación está orientada a medir tu capacidad de reflexión sobre ciertos temas el aprendizaje va a ser mucho más significativo, ya que al estudiar no te vas a limitar a memorizar, sino que vas a hacer todo lo posible por comprender, reflexionar y criticar sobre lo que lees (antiguo diplomado EP-UGR20).

El modelo de evaluación lo considero muy importante en la adquisición de las competencias citadas. Es un sistema en el que el estudiante se convierte en protagonista activo de su propio proceso de formación, con lo cual sus capacidades se ven incrementadas por su motivación y desempeño (antiguo diplomado II-URV84).

[La evaluación] es esencial, necesitamos saber dónde erramos para poder aprender (nuevo graduado EP-URV3).

El sistema de evaluación motiva al alumnado a seguir con más constancia una asignatura (nuevo graduado F-UB12).

La evaluación influye porque dependiendo el sistema que utilices eso hará que sea un aprendizaje memorístico o no y por tanto, facilitará un buen desarrollo de la competencia o no (nuevo graduado EP-URV16).

Algunos de los estudiantes también han criticado la falta de *feedback* por parte de sus profesores en los procesos evaluativos, el nuevo contexto de “Bolonia” y su sistema de evaluación continuada. Otros simplemente no creen que los sistemas de evaluación influyan en su desarrollo competencial por el papel predominante que se otorga a los exámenes finales (que siguen apareciendo como instrumentos frecuentes pero poco valorados por los egresados en términos de su contribución al desarrollo competencial):

Pienso que el “feedback” recibido de los profesores ha ayudado poco en el desarrollo de mis competencias, ya que no se me ha ofrecido una atención individualizada donde pudiera realmente saber qué hacía bien y mal para mejorarlo (nuevo graduado EP-UB26).

El actual plan (plan Bolonia) es un auténtico fracaso. Soy partidario del esfuerzo diario y de los exámenes de evaluación continua. No obstante esta teoría no se ha puesto en práctica. Actualmente se ahoga al estudiante con continuos mini trabajos y exámenes que no acaban recompensando. En muchas asignaturas es necesario sacar un 5 en el examen final pese a haber realizado trabajos (nuevo graduado F-UB14).

El sistema de evaluación no influye en las competencias (nuevo graduado F-UB22).

El desarrollo de competencias fuera del ámbito universitario

Finalmente, en esta última dimensión, los titulados han dado su visión acerca de los modos por los que creen haber desarrollado las competencias profesionales que poseen. Los resultados muestran que los antiguos diplomados continúan dando protagonismo a la universidad como lugar donde han adquirido sus competencias (18%), y a pesar que también valoran la actividad profesional como nuevo entorno en el que han desarrollado estas nuevas habilidades (36%), el 21,3% considera que verdaderamente ha sido a través de ambas vías juntas: la académica y la profesional. Por otro lado, la mayoría de los nuevos graduados considera que el medio por el cual han adquirido y desarrollado esas competencias ha sido mediante la actividad laboral o profesional (57,1%). En ambos casos, tanto antiguos como nuevos titulados, en sus aportaciones también han asegurado haber adquirido y desarrollado competencias en la escuela o en el instituto, a través de la formación no reglada externa a la universidad, a partir de sus actividades de voluntariado, de sus experiencias vitales e incluso de la relación con sus compañeros.

Cabe destacar, además, que algunos de los nuevos graduados han hecho referencia a su propio esfuerzo personal, a su capacidad innata, a su personalidad y su propia maduración como los elementos clave para explicar su desarrollo competencial actual.

Conclusiones

El desarrollo del proyecto en el que se enmarca este artículo pretende lograr una mayor comprensión de la perspectiva de los graduados respecto de su perfil competencial

y del papel que juega la evaluación en la adquisición y desarrollo de competencias. Conocer, con las palabras de los egresados, qué ha resultado más determinante para su formación constituye un *input* que puede conducir a ajustes en los diseños curriculares y a propuestas de innovación docente relativas tanto a metodologías como a procesos de evaluación.

El enfoque basado en las competencias es novedoso, y se corresponde con los planteamientos de los nuevos planes de estudio resultado de la incorporación de España al EEES, por lo que apenas existía en las licenciaturas y diplomaturas anteriores, sin perjuicio de que, lógicamente, el trabajo llevado a cabo con el alumnado hiciera a este último adquirir determinadas competencias, por lo que el análisis ha resultado pertinente.

En lo referente a las competencias adquiridas en la carrera, el compromiso social, referido a la responsabilidad social como ciudadano, a la sostenibilidad y al respeto a la diversidad, es una competencia que los antiguos diplomados sí que han percibido haber adquirido y desarrollado en muchos de los casos, pero sorprendentemente, ninguno de los nuevos graduados en los relatos de vida ha asegurado haber trabajado esta capacidad durante su carrera universitaria. Estos resultados pueden obedecer al sesgo en la muestra consultada, que ya ha sido comentado anteriormente. También es posible que los nuevos planes de estudio hayan considerado más las competencias instrumentales y dejado en segundo plano aquellas otras de carácter más sistémico o personal, aunque son precisamente las competencias como la integridad, el respeto y la responsabilidad las que más valoran los profesionales en ejercicio (Luengo y Periañez, 2014). Éstas y otras hipótesis deberán de explotarse combinando estos resultados con diferentes informaciones obtenidas con otras estrategias de recogida de datos en el marco del estudio en curso.

En cuanto a las prácticas evaluativas, los exámenes han sido un elemento que ha aparecido en solo un 20% de los relatos de vida de los nuevos graduados como favorecedor del desarrollo competencial de los estudiantes, y casi en ninguno de los relatos de vida de los antiguos diplomados. Por lo tanto, ninguno de los dos grupos de titulados (ni antes ni después de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior) cree que el examen sea el método adecuado para la adquisición de competencias en la universidad y han sido muchas las críticas del uso del mismo en el marco de los nuevos grados. Pese a ello cabe recordar que las pruebas de validación finales pueden ser necesarias y que Bolonia no implica no realizar exámenes (Escudero, 2010) sino que, si se realizan, los alumnos lleguen más preparados para la consecución, con éxito, de estas pruebas.

Por otro lado, la mayoría de los nuevos graduados considera que la vía por la cual han adquirido y desarrollado competencias ha sido mediante la actividad laboral o profesional (57,1%). Esto es muy relevante, sobre todo si se tiene en cuenta que se ha accedido a recién egresados, por lo que los participantes se refieren a la actividad laboral que han simultaneado con sus estudios. Cabe esperar a ver si, con los cuestionarios 2 y 3 de la investigación (aquellos a administrar a los mismos informantes uno y dos años después de su egreso, para ver su evolución en sus opiniones), esta percepción cambia, le otorgan más peso al contexto académico y diferencian, como sugiere Le Boterf (2011), entre las competencias que es más fácil adquirir con formación inicial, las que se aprenden con formación permanente y aquellas otras que se van desarrollando con el trabajo diario.

Los resultados de los relatos de vida analizados muestran que no existen diferencias significativas entre las opiniones y percepciones de los antiguos diplomados, licenciados e ingenieros y los nuevos graduados universitarios. Ello puede deberse a la necesidad de insistir y consolidar un cambio metodológico y en la evaluación, apostando por aumentar la parte práctica de las asignaturas, la relación universidad y mundo laboral y una docencia universitaria individualizada. Esto hace pensar en los puntos ya propuestos (Blanco, 2009; Villa y Poblete, 2007; Gairín *et al.*, 2009; Alsina, 2011) sobre las mejoras de la formación universitaria dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, entre ellas: la necesidad de relacionar las competencias transversales con las posibles situaciones que los estudiantes tendrán que afrontar durante ejercicio profesional; la importancia de diseñar tareas variadas y auténticas de enseñanza y evaluación, es decir, cercanas a situaciones reales y que, además de centrarse en el aprendizaje de contenidos de aspecto teórico o conceptual, también impliquen el aprendizaje de procedimientos y actitudes fundamentales para el ejercicio crítico, ético y competente de una determinada profesión y, finalmente, el hecho de poder facilitar la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y también, en la autorregulación de su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alsina, J. (Coord.) (2011). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2009). *La evaluación como herramienta de aprendizaje: Decálogo fundamentado y ejemplificado para una evaluación auténtica*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza - Fondo Social Europeo.
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., Van Der Vleuten, C.P.M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32(2), 153-170. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.04.006>
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva geográfica: validez metodológica y potencialidades. En J.M. Marinas y C. Santamarina (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149-171). Madrid: Debate.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación por competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II "Formación centrada en competencias (II)". <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2008.6268>
- Boud, D., Molloy, E. (Eds.) (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. London: Routledge.

- Carot, J. M., Conchado, A., Mora, J. G., Vila, L. E. (2011). La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus estudios. *Papers, Revista de Sociología*, 96(4), 1269-1285. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n4.181>
- Conchado, A. (2008). Competencias de los jóvenes graduados universitarios. En *El Mercado Laboral y las Competencias de los Graduados Universitarios en Europa y América Latina*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades, riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82. https://doi.org/10.7179/psri_2009.16.05
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- European Students' Union (2012). *Bologna With Student Eyes 2012. Student Advancement of Graduates Employability*. Bruselas: European Commission.
- European Association of Institutions in Higher Education (2012). *Towards a diversified, responsive and competitive European Higher Education*. Bélgica: EURASHE.
- Fernández, C. M. y Rodríguez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.
- Fernández, M., Bolívar, A. y Domingo, J. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada.
- Freire, M. J., Tejeiro, M. y Pais, C. (2011). Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes? *Education Policy Analysis Archives*, 19(28), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v19n28.2011>
- Gairín, J., García-San Pedro, M., Gisbert, M., Rodríguez, D. y Cela, J. (2009). La evaluación por competencias en la universidad: Posibilidades y dificultades. *Ministerio de Educación, Estudios y Análisis*. Ref. EA2008-0086.
- García Sanz, M.P. y Morillas Pedreño, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 113-124.
- García-San Pedro, M. J. y Gairín Sallán, J. (2011). Los mapas de competencias: Una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 84-102. Retrieved from: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art5.html>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- Goodson, I. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En R. Butt *et al.*, *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona: Octaedro.

- Grau Vidal, F. X. (2012). *La universidad pública española. Retos y prioridades en el marco de la crisis del primer decenio del siglo XXI*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Ion, G. y Cano, E. (2011), El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la educación superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 246-258.
- Jornet, J. M., González Such, J., Suárez Rodríguez, J. M. y Perales Montolio, M.J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63(1), 125-145.
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. París: Editions Eyrolles.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. y Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Glasgow: Edge Foundation
- Luengo, M. J. y Periañez, I. (2014). *Identificación de competencias transversales de la excelencia profesional en Bizkaia*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea Argitalpen Zerbitzua.
- Maldonado-Rojas, M. (2008). Valoración de la docencia en un módulo de salud pública basado en competencias. *Educación Médica*, 11(4), 219-228. Recuperado en 15 de abril de 2015, de <http://ref.scielo.org/rx88gv>
- Martin, B. A., Kraus, C. K. y Kim, S. Y. (2012). Instructional Design And Assessment. Longitudinal Teaching of Evidence-Based Decision Making. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10). <https://doi.org/10.5688/ajpe7610197>
- Nicol, D. (2006). Increasing success in first year courses: assessment re-design, self-regulation and learning technologies. ASCILITE Conference, Sydney.
- Nicol, D. (2008). Technology – supported assessment: A review of research. Unpublished manuscript. Retrieved from: <http://www.reap.ac.uk>
- Palmer, A., Montañó, J. J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21(3), 433-438.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schomburg, H. y Teichler, U. (2007). *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. Dordrecht: Springer.
- U.S. Department of Education National Center for Education Statistics (2001). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.

Artículo concluido el 15 de abril de 2015

Cano García, E.; Fernández Ferrer, M. (2016). Competencias de los egresados del Espacio Europeo de Educación Superior: relatos de vida de los nuevos estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 187-203.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5933>

Elena Cano García

Universitat de Barcelona

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
ecano@ub.edu

Elena Cano es licenciada y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Premio extraordinario de doctorado de la Universidad de Barcelona del curso 1995-1996. Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales. Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Ha investigado sobre calidad de la educación (Evaluación de la Calidad Educativa, La Muralla) y evaluación educativa (Aprobar o aprender, Transmedia XXI). En los últimos años ha trabajado en especial sobre la evaluación de competencias en la educación superior (Buenas prácticas para la evaluación de competencias, Laertes), tema sobre el que ha dirigido varios proyectos y acerca del cual coordina un proyecto I+D actualmente.

Maite Fernández Ferrer

Universitat de Barcelona

Departamento de Didáctica y Organización Educativa
mfernandez@ub.edu

Licenciada en Pedagogía y máster en Intervenciones Sociales y Educativas y en Estudios Internacionales por la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado "Laboratorio de Medios Interactivos". Desde 2010 ha formado parte de diferentes estudios sobre competencias y evaluación en la educación superior. Ha participado en varios congresos científicos sobre la temática, tanto nacionales como internacionales y ha realizado estancias de investigación en la University of Cape Town (Sudáfrica, 2012) y en la Universität zu Köln (Alemania, 2015). Actualmente es personal investigador novel en la Universidad de Barcelona donde realiza su tesis de doctorado sobre los nuevos cursos masivos abiertos y en línea y su evaluación.