

El impacto de la educación universitaria en los mecanismos de socialización y movilidad social: alcances y limitaciones en los modelos de cooperación educativa.

Avance de investigación en curso.

Grupo de Trabajo N° 25: Educación y Desigualdad Social.

Cristián Aránguiz S.
Carla Fardella C

RESUMEN:

La implementación del Proceso de Bolonia en Europa, intenta posicionar a través de diversas directrices la modalidad de la formación universitaria. En términos específicos, este proceso pretende: la igualación de los marcos curriculares como fomento a la transparencia, la comparabilidad, y la competitividad de las enseñanzas; lo cual ha ido acompañado de la incorporación del aprendizaje por competencias y sus resultados asociados, con énfasis en el fomento a la ciudadanía y en los perfiles de empleabilidad que deben desarrollar los futuros egresados. En este contexto, la presente ponencia desvela, desde una mirada crítica, las formas de posicionamiento y transferencia del actual modelo de formación universitaria en la Universidad de Barcelona, y su potencial transferibilidad en Chile, especialmente la conceptualización referida a considerar al estudiante como sujeto de aprendizaje.

Palabras claves: Universidad, Competencias, Aprendizaje.

I. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), emanado desde el Proceso de Bolonia (2005), busca promover y adoptar un espacio común que se sustente por el intercambio, cooperación y transferibilidad a nivel universitario y a nivel laboral. Con el objeto de lograr lo anterior, ha comenzado importantes cambios a nivel curricular en las nuevas titulaciones oficiales de grado como una forma de asegurar una calidad homogénea a partir de competencias transversales y específicas.

Esta situación, ha llevado a una discusión en términos que van desde la evaluación de competencias, hasta una resistencia de tipo corporativa por los diferentes actores internos del ámbito universitario, que ven como la misión y visión de sus universidades comienza a tambalear frente a las nuevas demandas de políticas europeas mandatadas por algunos Estados en pleno proceso de crisis económica y social.

En el contexto Latinoamericano, y especialmente en Chile a partir de la cumbre entre la Unión Europea - América Latina y el Caribe (UE – CELAC) realizada en Santiago de Chile a principios de 2013, cuyo énfasis ha venido a acompañar las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado, uno de los puntos que han convergido interés es la creación del espacio Euro-Latinoamericano de Educación Superior, en el cual se pretende la concertación de políticas, programas y mecanismos formativos.

Ahora bien, sin desmerecer los ánimos y potenciales resultados que tienen la mayoría de iniciativas de cooperación internacional, sobre todo sobre la base de nivelación de países y territorios con mayores índices de vulnerabilidad, hay un aspecto en esta nomenclatura que merece toda la atención y cuyo enfoque se ha instalado como modalidad académica: el proceso de aprendizaje y los cambios en los modelos de enseñanza, sin tener en consideración las afecciones que el proceso de convergencia

europea atraviesa desde la implementación de este plan. Y es en este ámbito, donde es necesario incorporar una luz de alerta, respecto a las eventuales transferencias que se espera adquirir de un modelo europeo que se ha mantenido sobre la base de declaraciones entre integrantes del sistema político, pero con escaso consenso entre quienes realizan el proceso educativo; es decir, el cuerpo del profesorado y los propios estudiantes.

En el marco del desarrollo de una Tesis Doctoral, realizada en la Universidad de Barcelona, la presente ponencia presenta una toma de posición conceptual, procesos metodológicos, análisis y conclusiones preliminares, respecto a la adaptabilidad del enfoque de innovación docente y curricular bajo el enfoque de competencias, así como resultados de aprendizaje en la construcción de los perfiles profesionales o de egreso.

II. MARCO REFERENCIAL: Las competencias entendidas como espacio de significación social.

La presente investigación, está referida a analizar fenómenos, así como características de interés científico, basado en identificar las representaciones significativas de aprendizaje de las competencias transversales, en las titulaciones de grado de la Universitat de Barcelona. La premisa teórica, es la existencia de campos de significación social (Bourdieu, 1997) que permiten analizar el grado de adecuación de las transferencias esperadas por la sociedad, a un nivel descriptivo, interpretativo y comparativo. Complementariamente, se ha incorporado desde la mirada institucional, las modalidades de implementación del aprendizaje por competencias en tres universidades de Chile, con el objeto de comparar si entre ellas están realizando el mismo proceso y, a la vez, delimitar los alcances de transferibilidad del modelo Europeo a la realidad universitaria chilena.

Se ha incorporado como contexto empírico las transformaciones de la sociedad actual (Castells, 1998; Lipovetsky 1983; Beck, 1998; Baumann, 2008) los lineamientos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999 – 2013), así como las normativas del Estado Español, de la Comunidad Autónoma de Catalunya y de la propia Universitat de Barcelona¹.

El estudiar las representaciones significativas de aprendizaje de las competencias transversales ha implicado revisar literatura respecto al desarrollo de la universidad (Berger y Luckmann, 1996; Carretero, 2011; Aránguiz y Rivera, 2011) y las adecuaciones a su misión en la sociedad actual (Ortega y Gasset, 1930; Quintanilla, 1999). Del mismo modo, la toma de posición conceptual respecto a las competencias, en el diverso terreno de la literatura asociada a sus lineamientos europeos (Process Bolonia, 2005), estudios internacionales (Tuning 2003, 2006, OECD, 2008), implicancias en el ámbito educativo (Carabaña, 2011; De la Orden Hoz; 2011; Gairín, 2011; ANECA, 2009), niveles de dominio y profundización en los ciclos formativos (Villa y Poblete, 2011; Boix y Bursset, 2011), la mirada técnica y secuencial de la evaluación (Castro, 2011; Jornet, González, Suarez, y Perales, 2011; Villa y Poblete, 2011; Alsina; 2011), y la experiencia en la Universitat de Barcelona (Buscà y García, 2011).

El hablar de competencias transversales, implica una relación con la sociedad, sobre la base de los atributos de transferibilidad esperada respecto a los perfiles de cualificación (Castells, 1998; Kerka, 1998), así como de la construcción de ciudadanía (Cortina, 1997; Martínez, M y Esteban F, 2005). Esto es, la relación que atañe a la educación con la sociedad (Ferrero, 1994), el rol del individuo en un contexto cultural y comunitario (De la Orden Hoz, 2011), denotado como evidencia fenomenológica en la cotidianidad, mediante prácticas discursivas de sentido común en complejas relaciones sociales contextualizadas en la subjetividad del individuo (Ribes, 2011; Berger y Luckmann, 1996).

¹ La implementación del Proceso de Bolonia se ha dejado sentir con fuerza en las Leyes Universitarias (BOE; LRU, 1983; LOU, 2003; LOMLOU, 2007), los Reales Decretos (BOE, RD 1125/2003, 1393/2007), Leyes Autonómicas (LLUC, 2003) y las normativas de la Universitat de Barcelona aprobadas por el Consell de Govern (UB, 2008, 2012)

La apuesta es la existencia de un dominio de significatividades que se tipifican estableciendo relaciones entre, la mirada de los Jefes de estudio de las titulaciones, la experiencia empírica del profesorado, la experiencia del proceso desde el estudiante, sus aprendizajes y los factores estructurales asociados (Schütz, 1995).

III. APARTADOS EJES DE LA INVESTIGACIÓN.

III.1. Problema de Investigación.

El problema de investigación surge a partir de incorporar a la reflexión las temáticas relativas al análisis de la sociedad en el mundo occidental y las adecuaciones a la misión de la universidad en este escenario, específicamente en lo referido a la implementación de las competencias transversales con perspectiva a la formación integral del estudiante. Es en este punto, que el aprendizaje basado en competencias transversales se direcciona hacia la preparación de los estudiantes para su futuro laboral, su desarrollo personal y el fomento al desarrollo de una ciudadanía basada en los principios de una sociedad democrática, acorde a las necesidades y expectativas definidas por la sociedad.

Delimitación del Problema

¿Qué relación existe entre los campos de significación social en el aprendizaje de competencias transversales de los estudiantes, entendida esta relación como las representaciones significativas de la realidad social, de los tipos de enseñanza, y de los aprendizajes adquiridos; respecto a su adecuación con las transferencias diseñadas en los planes de estudio de las titulaciones universitarias de grado de la Universidad de Barcelona?

III.2. Objetivos de Investigación.

Objetivos Generales:

Indagar los requerimientos de la sociedad con relación a las competencias transversales, así como las modalidades de posicionamiento de la temática en los planes de estudio en la universidad, con relación al ámbito de la construcción de ciudadanía y perfiles de empleabilidad.

Analizar, desde la mirada del estudiante, las descripciones individuales y de su grupo de pares estudiantes, respecto a la realidad social actual y su adecuación con la enseñanza de las competencias transversales, entendida esta relación como un primer campo de significación social.

Relacionar las representaciones significativas de aprendizaje adquiridas en competencias transversales por el estudiante y las transferencias esperadas por la sociedad, vinculadas a un segundo campo de significación social.

III.3. Diseño Metodológico.

Investigación Documental y Revisión Bibliográfica

El carácter metodológico de esta investigación se caracteriza por diversas delimitaciones de orientación: un planteamiento monográfico en el tema de las competencias transversales, una orientación hacia el conocimiento y la comprensión de la realidad, una investigación empírica, teniendo por objeto el estudio una determinada realidad social observable; triple carácter, descriptivo,

interpretativo y comparativo; y la temporalidad de esta investigación, identificada como un estudio transversal (Sierra Bravo, 1994; Bericat, 1998).

Se han empleado elementos de la metodología cualitativa. Su uso radica en el interés por identificar, a través de la discursividad, esquemas de distinción e interpretación (Sierra Bravo, 1984), con énfasis en recolectar datos textuales sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1991). De este modo, se indaga el problema a través de la comprensión y la interpretación, bajo las premisas de investigación sociológica centradas en la fenomenología y la mirada hermenéutica.

Técnicas de recolección y tratamiento de la información.

- Investigación documental y biográfica: documentos literarios, numéricos y audiovisuales.
- Entrevista semiestructurada a expertos e informantes claves: representaciones sociales personalizadas, de los sistemas de interacción social y de los ámbitos de las competencias transversales.

-

Técnicas de análisis de los datos.

Se entenderá el análisis de los datos y su tratamiento como una transformación y reflexión deliberativa, con el fin de extraer los significados relevantes recogidas de las unidades de información, de acuerdo con los criterios definidos en los objetivos y estipulados en las categorías a considerar, mediante la técnica del análisis de contenido (Ruiz Olabuénaga, 1996, Valles, 1997). Al respecto se utilizará como complemento de análisis, el software del programa Atlas ti.

Trabajo de campo, recogida y análisis de datos.

Las unidades que se han seleccionado con el fin de crear descripciones y relaciones han sido “individuos alumnos de cuarto año de educación universitaria” de titulaciones de diferentes áreas de conocimiento en la Universitat de Barcelona. Las áreas en cuestión se han delimitado por el criterio de heterogeneidad, donde la especificación de las titulaciones es parte de la especificidad del muestreo. Estas son cuatro: Ciencias Ambientales, Área Ciencias; Medicina, Área Ciencias de la Salud; Derecho, Área Ciencias Sociales y Jurídicas; e Historia, Área Humanidades.

Como unidades de información que complementan en distintos niveles de apropiación y experiencia el proceso de implementación del aprendizaje de competencias transversales, se ha realizado una entrevista a los jefes de estudios y dos entrevistas a profesores por cada titulación.

Con relación a las entrevistas a expertos, para el caso de la realidad de España, se han realizado tres entrevistas a académicos vinculados con el tema de tesis, pertenecientes a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la Universidad de Deusto y la Universidad Complutense de Madrid. Para el caso de universidades chilenas, se han realizado dos entrevistas a Vicerrectores Académicos de la Universidad de Playa Ancha y la Universidad Católica de Valparaíso.

Definición de la muestra:

Decisiones muestrales tales como selección de contextos relevantes al problema de investigación, criterios de heterogeneidad y accesibilidad, consideraciones pragmáticas y redes académicas, se ha llevado a cabo la técnica denominada “muestreo teórico e intencionado” (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2002; Rodríguez, Gil y García, 1996). Cabe señalar, que el curso seleccionado, cuarto año, corresponde a criterios de relevancia en la recogida de información, respecto a la implementación de los nuevos planes de estudios de las titulaciones asociados a los requerimientos del EEES.

Análisis descriptivo preliminar de datos secundarios y documentales.

Conceptualización nominal y operativa de la categoría central de análisis: Aprendizaje de Competencias Transversales.

De modo de contribuir a la identificación del “aprendizaje de competencias transversales” como objeto de análisis científico, se ha delimitado su significado para ubicarla como elemento susceptible de conocimiento. Este objeto de conocimiento, el cual debe atribuirse de manera conceptual, ha requerido del tránsito desde lo cotidiano en la práctica educativa al contexto científico teórico, mediante la identificación de fenómenos operacionalizados que se vinculen con el objeto de estudio. Así, pasamos de las diversas definiciones de qué es un aprendizaje por competencias transversales, dependiendo de la mirada disciplinar o experiencial, a un constructo conceptual científico creado especialmente para esta investigación, a partir de las diferentes concepciones (o categorías) que se han identificado.

- ✓ En primer lugar, el ámbito educacional, desde donde se entiende el aprendizaje de competencias transversales como la integración y movilización de conocimientos que posibilitan resultados de aprendizaje, en contextos pedagógicos y prácticas de organización educativa.
- ✓ En segundo lugar, el ámbito social, desde donde se considera el aprendizaje de competencias transversales como la dinámica significativa del individuo, por cuanto requerimientos en transferencias asociadas a la socialización y la movilidad social, así como la representación significativa del individuo por cuanto integración y movilización de saberes.

✓

Competencias transversales comunes en la UB: Normativa, Planes de Estudio, Planes Docentes y Programas de Asignaturas.

En abril de 2008, el Consell de Govern de la Universitat de Barcelona (UB, 2008) aprueba un documento base como referencia orientativa respecto a las competencias transversales, de acuerdo a los objetivos fundamentales recogidos en el artículo 3 del Estatuto de la UB. Entendiendo que la formación integral del estudiante, mediante su profesionalización, así como su crecimiento personal, son dos premisas que se desarrollan en conjunto, la UB selecciona un conjunto de competencias transversales comunes que se han de priorizar en cada titulación de acuerdo a las que resulten más coherentes con la formación que se pretende. Estas son: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora, sostenibilidad, y capacidad comunicativa; desagregadas en subcompetencias.

Con relación a los planes de estudio y planes docentes de la Titulaciones seleccionadas, es posible identificar:

- ✓ Dominios o campos respecto a lo que el futuro profesional debe ser capaz de hacer, abordar en su práctica y en términos profesionales (Medicina, UB, 2002).
- ✓ Información de la Titulación en términos de objetivos y perfil de acceso recomendado (Medicina, UB, 2007; Historia, UB, 2012; Ciencias Ambientales, UB, 2011), salidas profesionales, tipos de materias (Historia, UB, 2012; Ciencias Ambientales; Derecho, UB, 2011).
- ✓ Planes de estudio expresados en competencias, objetivos de aprendizaje, ECTS, asignaturas (Ciencias Ambientales; UB, 2012), requisitos, evaluación continua – única - reevaluación (Medicina, UB, 2012; Historia; UB, 2012; Derecho, UB, 2012)
- ✓ Proyecto docente modular interdisciplinario de comunicación y relación asistencias, relacionado con competencias de capacidad comunicativa (Medicina, UB, 2013).
- ✓ Planes docentes expresados en competencias específicas, competencias transversales, objetivos de aprendizaje, ECTS, bloques temáticos, metodología formativa, evaluación acreditativa (Medicina,

UB, 2013; Historia, UB, 2013; Derecho, UB, 2012), actividades presenciales, trabajo tutelado y trabajo autónomo (Ciencias Ambientales, UB, 2013)

✓ Ficha docente de identificación del estudiante (Medicina, UB, 2013)

En términos generales, se aprecia que todas las titulaciones cumplen la normativa con relación a la forma de expresión de los planes de estudio y los planes docentes. Esta información, se integrará al análisis de las descripciones, percepciones y puesta en práctica del modelo por competencias en la organización educativa, así como a los enfoques de enseñanza/aprendizaje vinculados a las potencialidades de transferibilidad, con el análisis de datos finalizado de las entrevistas a los jefes de estudios y profesorado de las titulaciones.

- **Transcripción y análisis de contenido descriptivo e interpretativo preliminar de entrevistas.**

-

El análisis de datos cualitativos, se ha realizado de manera transversal por cada nivel de unidad de información. Esto es, Jefes de estudios y Profesorado, cuyos datos se integrarán al análisis precedente, en función de identificar los modos de posicionamiento, puesta en práctica, estructura educativa y complejidades del modelo. A su vez, para el caso de los estudiantes, se realizará un análisis transversal delimitado a la propia significación del proceso y sus alcances en los ámbitos educativos y ámbito social con miras a la transferibilidad deseada.

Jefes de Estudio:

Con relación al ámbito educacional, es relevante la contribución que realizan las titulaciones al desarrollo de la sociedad por cuanto esencia de la ciencia y de las humanidades. Si bien los cambios en la universidad son visibles, el ámbito con mayor riesgo se encuentra en las restricciones presupuestarias. Respecto al plan de estudio, se difiere en la modalidad de implementación del modelo de competencias, tanto en los puntos de inicio:

“los resultados de aprendizaje acá se han hecho toda la vida” (Medicina), los vínculos entre formación y empleo: *“acá sales con un grado y debes profesionalizarte con un master para tener un puesto de trabajo”* (Derecho)

, y los distintos niveles de complejidad del aprendizaje.

Con relación al ámbito social, todas las titulaciones sienten una implicación social, con distintos grados de implicación y valoraciones, enfatizando que los cambios en la sociedad no han influido en las formas en las cuales se adecúa la titulación en las salidas profesionales.

Profesorado

Con relación al ámbito educativo, las competencias en el plan de estudios por lo general son entendidas como conceptos, pero a nivel práctico estas han sido llevadas con descoordinación institucional lo cual ha provocado el despiste y rechazo de una buena parte del profesorado. A nivel de contenidos formativos, la gran mayoría del profesorado considera que en este nuevo enfoque educativo se pierde contenido pero se gana en habilidades, lo cual divide la opinión del profesorado con respecto a su utilidad:

“El Espacio Europeo en la normativa que la universidad lo fue desarrollando fue un caos, un lío tremendo, muchos profesores se les despistó muchísimo, parecía que había que

hacer cosas extraordinarias en vez de decir, oiga lo que usted está haciendo es perfectamente lógico con este proceso” (Profesorado de Derecho)

“hay mucho profesor que está en contra, a mí me da la sensación de que ganar en habilidades es abrir las puertas a posibles profesiones futuras” (Profesorado de Historia).

En el caso de la innovación docente, queda en evidencia que existen dos tipos de profesores, aquellos que consideran que es una moda pasajera innecesaria, y no cambian sus metodologías de enseñanza; y aquéllos ya llevan tiempo trabajando en innovación. En este mismo sentido, la evaluación continuada se plantea como un punto de conflicto, porque si bien aquellos profesores pro innovación consideran que es efectiva, en la práctica en muchos casos ha causado una confusión, tanto en el método, como en los objetivos que ella pretende. A su vez, este tipo de evaluación ha causado una sobrecarga de trabajo mayor en los docentes, sobre todo por la mala implementación desde las autoridades académicas.

“la carga que soportamos los docentes es mucho mayor, en el sentido que esto ha exigido pues, un cambio en los paradigmas docentes (...) hacer una evaluación continuada te da más trabajo que no hacerla. Por otro lado, hay ciertas incoherencias que suponen, por ejemplo, que nos obliguen a hacer una evaluación continuada y después reevaluar; ¿Qué sentido tiene hacer una reevaluación, si has estado haciendo una evaluación continuada?” (Profesorado de Ciencias Ambientales)

“Pero es que incluso hubo profesores que boicotearon la evaluación continuada haciendo una huelga a la japonesa. Es decir, haciendo una reseña por semana ¿tú crees que un alumno puede hacer una reseña por semana de un libro de una sola asignatura? Y lo hacían para boicotear. El problema es que esto te lo decían...ya verás tú, ¿quieres la evaluación continuada? ¡Ya vas a ver tú qué evaluación continuada! Y esto se ha vivido aquí y se ha hecho aquí porque los que debían liderar, no les daba la gana hacerlo” (Profesorado de Historia).

Alumnos

Con relación al ámbito educativo, en los discursos de los estudiantes se puede identificar una gran dicotomía con respecto a las enseñanzas que reciben en la universidad, vinculado a los ajustes presupuestarios, dado que consideran que la relación del valor de la matrícula y la calidad de la educación es indirectamente proporcional.

“El problema es que para aplicar el grado necesitas tener económicamente dinero, es decir es una gran inversión. Esa inversión no se ha hecho y por eso la gente está cansada y enojada, pues los alumnos lo vemos. Se está organizado muy mal. El aumento de las tasas universitarias, tú estás pagando cada día más, por menos materia en general” (Estudiante de Ciencias Ambientales)

Identifican claramente la existencia de profesores que hacen clases con métodos tradicionales y a aquellos profesores que se esfuerzan por hacer las clases vinculadas a la innovación docente.

“Los profes jóvenes que he tenido, tienen más iniciativa de quererte escuchar y mejorar el programa, y los más mayores, creen que las cosas se hacen bien a su manera y tal vez les cuesta un poco” (Estudiante de Ciencias Ambientales)

Con respecto a la evaluación continuada, se aprecian un tanto desorientados ya que no existe una forma común de evaluación y a su vez sienten que se les exigen demasiados trabajos y adolecen de tiempo para llevarlos a cabo con dedicación. Esto también en muchos casos les impide realizar otro tipo de actividades, como trabajar, ya que no les queda tiempo.

“No ha cambiado nada, los profesores siguen haciendo clases magistrales y te siguen explicando y tú tienes que coger y aprender (...), lo que se intentaba innovar en un principio, que sería una evaluación continuada, donde el profe pudiese ver como tú vas creciendo en conocimiento a lo largo de la asignatura, no se ha logrado; esto lo único que hace es que nos cansemos más, nos ponen muchos trabajos, más las prácticas de la carrera. No ves los resultados de tantas horas que estás invirtiendo, lo único que dan ganas es de quejarte de todo” (Estudiante de Historia)

Existe una valoración positiva hacia los cursos prácticos, ya que consideran que es ahí, en el contacto con la realidad, donde los conocimientos adquiridos toman forma y donde más se aprende, todos piden tener un mayor número de clases prácticas.

“El grado, te enseña mucho más práctico, controlas mucho más la práctica (...) haces muchos más casos prácticos y vas teniendo en cuenta la realidad” (Estudiante de Derecho).

Con relación al ámbito social, es posible identificar aspectos de reflexividad vinculados a la integración de saberes y vínculos con la sociedad, respecto a formación de una ciudadanía crítica

“es bastante importante la importancia de la universidad, primero porque es donde se están creando nuevas ideas (...) luego hay capacidad de unir varios conocimientos que se pueden relacionar entre sí (...) y sobre todo que es un espacio abierto que debería estar más focalizado a la sociedad” (Estudiante de Medicina)

“Yo creo que la función más importante de la universidad es precisamente darte una visión del mundo y un poder crítico, que desde otros, si no estudias no se da” (Estudiante de Historia).

El cuadro N°1 identifica aspectos preliminares de los hallazgos temáticos del análisis descriptivo e interpretativo en desarrollo, que permiten situar el posicionamiento de cada indicador en los ámbitos desarrollados en la operacionalización nominal y operativa de la categoría central de análisis, definida como “aprendizaje de competencias transversales”. En el desarrollo de la investigación se construirán mallas temáticas referidas a cada ámbito de análisis: jefes de estudio, profesorado y estudiantes.

Cuadro N°1 – Malla Temática Preliminar del Análisis de Contenido.

Malla Temática			
Ambito	Dimensión	Categoría	Subcategoría
Educativa	Pedagógica	1. Misión Universidad	1.1. Contribución y función a la sociedad
		2. Cambios Universidad	2.1 Acceso 2.2. Expectativas sociales 2.2 Ajustes presupuestarios
	Educativa	3. Organización Educativa	3.1. Plan de Estudio
Social	Cambio Social (Transferibilidad)	4. Socialización	4.1. Ciudadanía
		5. Movilidad Social	5.1. Empleabilidad
	Acción Social	6. Reflexividad	6.1. Integración saberes
		7. Estructuración	7.1. Movilización saberes

Los resultados obtenidos a la fecha, denotan que el diseño inicial de la tesis y las acciones desarrolladas a la fecha, han sido adecuados por cuanto acercamiento a la concreción del problema de investigación. Esto es, la asertividad respecto al vínculo entre el Proceso de Bolonia y el análisis de la sociedad actual, reflejado en las adecuaciones en la misión de la universidad, referida a la implementación del enfoque de competencias.

IV CONCLUSIONES PRELIMINARES

El movimiento europeo que se ha constituido desde hace una década en pos de la transformación de la universidad, nace en función de atender a las exigencias de las complejas sociedades contemporáneas en constante dinamismo.

Los proyectos de la Unión Europea, referidos a Bolonia, así como las recomendaciones del Parlamento Europeo, atienden a la forma en la cual se debe organizar la educación superior incorporando las competencias en los graduados, así como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

No existe una única base conceptual, analítica, así como programas de investigación multidisciplinarios actuales que promuevan una mejor comprensión de este concepto. Es por esto que su desarrollo, evaluación e impacto está constantemente puesto en tela de juicio.

Es así que tanto el concepto de competencias, entendido desde una mirada sociológica como categoría de análisis teórico y empírico, así como la educación basada en competencias (EBC), desde la perspectiva educativa, requieren una redefinición clarificadora, que sea orientadora en cada campo de acción.

Lo importante, desde nuestro punto de vista, es identificar elementos comunes a la hora de establecer una definición de competencia, así como el marco de contexto en que se aplica, de modo que la polisemia con la cual se atiende en el marco educativo, tenga criterios claros para diferenciarlo de otros conceptos semánticamente similares.

Es así, que lo que estamos proponiendo es generar un marco de análisis común, y un marco de análisis diverso para el tratamiento de las competencias en pos de clarificar y hacer más transparente los procesos, mecanismos y significaciones del aprendizaje.

Si bien creemos que el modelo, las normativas y el tratamiento de las organizaciones tienen un diseño coherente, así como una mejor respuesta a las adecuaciones de las exigencias de formación profesional en un mercado de trabajo altamente dinámico, el mero recurso verbal de incorporación en los planes de estudio como mecanismo de facto, no sólo crea resistencia en el cuerpo del profesorado, sino que un brecha entre el espíritu de lo que se dice y hace afectando a la calidad claramente.

No es posible buscar en el desarrollo de resultados de aprendizaje, donde la aplicabilidad de las enseñanzas de competencias transversales apelan a la calidad universitaria, definiciones con criterios operacionales, cuando estos deben ser orientadores.

Si bien, la competencia no es un conocimiento determinado, si indican que estos conocimientos se activen en el momento en que el individuo se enfrente a una situación concreta en un contexto determinado, por lo cual cualquier titulación que incorpore el aprendizaje por competencias debiera vincular en su construcción una identificación del concepto, los saberes que incorpora, los criterios de desempeño, así como las evidencias que recogerá para su cumplimiento, sin ser estas estándar, ni homologables a todas las titulaciones. Esto son al menos, los criterios que incorporamos en una discusión que contemple el aseguramiento de la calidad en la universidad respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Alcances relevantes al diseño de la implementación del enfoque:

- El aprendizaje de competencias transversales está formado por dos campos de significación: el ámbito educacional, integrado por la dimensión pedagógica y la organización educativa; y el ámbito social, integrado por la dimensión del cambio social y la acción social del individuo.
- Los cambios introducidos en los planes de estudio, han configurado una trayectoria compleja en el profesorado desde la resistencia, el malestar y la incertidumbre, hacia la visualización de prácticas docentes, así como estrategias de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de competencias.
- Implementación desigual de los nuevos planes de estudio, lo cual contribuye a aumentar la brecha existente entre las áreas de conocimiento. Lo anterior, acompañado de las crecientes dificultades respecto a la falta de recursos disponibles.
- Débil significación del estudiante respecto al proceso de aprendizaje por competencias, así como una tensión entre su interpretación de la realidad social futura, la acreditación de sus conocimientos y su potencial transferibilidad.

V. BIBLIOGRAFIA.

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2009): *El debate sobre las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid. Revisado en: http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf
- Aránguiz, C. y Rivera, P. (2011): Los desafíos de la universidad en la formación del siglo XXI: del profesional, al ciudadano universitario. *Revista Imagonautas*, 1 Compostela. 52-75. Revisado en: <http://imagonautas.gceis.net/contenido/num-1-vol-1-2011#overlay-ontext=contenido/numeros>
- Babbie, Earl (1997): Diseño de investigación, Conceptualización y medición. *Manual para la práctica de la investigación social (111-145, 145-175)*: México.
- Bauman, Z (2008): *La Sociedad Sitiada*, FCE, Buenos Aires.
- Beck U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós

- Berger, P. y Luckmann, T. (1996): Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido. *Estudios Públicos*, 63:1.
- Bericat, Edurado (1998): *La legitimidad científica de la integración y las dimensiones metodológicas, La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*, España: Ariel.
- Bolonia Process (2005): *The framework of qualifications for the European Higher Education Area*, Revisado en : <http://www.ehea.info/Uploads/qualification/QF-EHEA-May2005.pdf>
- Boix, R y Burset, S (2011): Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza superior, en evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales, *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18, J. Alsina (Coord.), Octaedro, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre: (1997): Espacio Social y Espacio Simbólico, El Nuevo Capital, *Razones Prácticas, sobre la Teoría de la Acción*, Barcelona: Anagrama.
- Carabaña J (2011): Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia, *Bordon Revista de Pedagogía, Monográfico*, 15-31.
- Castells, M (1998): Entender nuestro mundo, *Revista de Occidente*, 205. 114-145.
- Castro, M (2011): ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias, *Bordon Revista de Pedagogía*, 109-123.
- Conchado, Cortés, Mora y Carot (2012): Los valores laborales de los graduados en Educación en España, *Revista de Educación*, 359, 274-297.
- EEES (1999 - 2013). Declaraciones de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Revisado en: <http://www.eees.es/es/documentacion>.
- Gairín, Joaquín (2011): Formación de profesores basada en competencias, en *Bordon Revista de Pedagogía*, 93-108.
- García Ferrando, Ibáñez y Alvira (2002): *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, Alianza, Madrid.
- Jornet, J; González, J; Suarez, J; y Perales, MJ (2011): Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias, *Bordon Revista de Pedagogía*, 125-145.
- Justin, J.W.; Bernhard, N.; Graf, L. (2012): The Emergent European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes, *Sociology of Education*: 240-258, first published on January 3, 2012 doi:10.1177/003.
- Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (1991): *Metodología de la Investigación*, Tercera Edición, Editorial Ma Graw Hill.
- Lash, Scott. (1990): *Sociología del posmodernismo*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Lipovetsky, G (1983): *La era del vacío: ensayos sobre individualismo contemporáneo*, Barcelona: Anagrama.
- Martínez, M y Esteban F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, *Revista Española de Pedagogía*.

- OECD (2008): *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana*. OCDE, Santillana: Madrid.
- Ortega y Gasset, J (1930) *La cuestión fundamental, La misión de la universidad* (pp. 25-44), Madrid: Alianza.
- Quintanilla, M.A. (1999): *La misión y el gobierno de la universidad abierta*, *Revista de Occidente*, 216, 117-146.
- Pimienta, Julio (2011): *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior*, *Bordon Revista de Pedagogía*, 77-92.
- Schütz, Alfred (1995): *El problema de la realidad social*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Sierra Bravo, R.
(1984): *Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología*. Madrid: Paraninfo.
(1994): “*Elección del tema de tesis o del problema a investigar*” (pp 108-126) en Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Paraninfo: Madrid.
- Tuning Educational Structures in Europe (2003): *Informe Final Fase I*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Revisado en : http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- Tuning Educational Structures in Europe (2006): *Informe Final Fase II*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. Revisado en: http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning04.pdf
- Universidad de Barcelona:
(2008): *Competències Transversals de la Universitat de Barcelona*, Revisado en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf
(2012): *Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges*, aprobada por el Consejo de Gobierno con fecha 8 de mayo de 2012. Revisado en: <http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio.pdf>
(2012): *Normativa de prácticas externas de los estudiantes de la Universitat de Barcelona*, aprobada por el Consejo de Gobierno el 8 de mayo de 2012. Revisado en http://www.ub.edu/feinaub/docs/normativa_practiques_2012cast.pdf
(2012): *Memòria final de l'estudiant de practiques externes, Convenis de pràctiques en empreses i institucions*. Revisado en: http://www.ub.edu/feinaub/Centres_Convenis.htm
- Universidad de Barcelona, Grado de Medicina.
(2002): *Informació general – competències del llicenciat en Medicina*, Revisado en: <http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/competencies.htm>
(2007): *Informació general – objectius generals de l'ensenyament Medicina*, revisado en: <http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/objectius.htm>

(2012): Estudi de grau Medicina, revisado en:
http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/s_medicina.pdf

(2012): Distribució de crèdits – grau de Medicina, revisado en:
<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plaestudis.htm>

(2012): Itinerari curriculars – assignatures troncal Grau de Medicina, revisado en:
<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/itinerari.htm>

(2012): Calendari acadèmic 2012-2013 – grau de Medicina, Revisado en:
<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/calendari.htm>

(2012): Plans docents assignatures de formació bàsica i obligatòries Medicina, Revisado en :
<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plans%20docents.htm>

(2011): Normativa de Treball fi de Grau – Facultat de Geografia i Història, aprovada por la Comisión Académica de la Facultad el 25 de mayo de 2011. Revisado en:
http://www.ub.edu/facgh/tfg/tfg_protocol_fgih.pdf

(2012): Guia de l'ensenyament – grau de Historia, Revisado en:
http://www.ub.edu/facgh/guies_graus_12_13/12-13/historia.pdf

(2012): Facultat de Geografia i Història, calendari acadèmic graus, curs 2012-2013, Revisado en :
http://www.ub.edu/facgh/calendari/calendari_graus_2012_13.pdf

(2012): Facultat de Geografia i Història, pràctiques externes curriculars i no curriculars, enseñanzas de grado. Revisado en:
http://www.ub.edu/facgh/practiques_curriculars/protocol_practiques_grau_facultat.pdf

(2012): Pràctiques externes curriculars de grau – Informació per a l'estudiant. Revisado en:
http://www.ub.edu/facgh/practiques_curriculars/informacio_estudiants.htm

- Universidad de Barcelona, Grado de Derecho.

(2009): Grup consolidat d'innovació docent Dikasteia, aprendizaje basado en problemas. Revisado en:
http://www.ub.edu/dikasteia/Que_pbl.html

(2011): Dades de l'Ensenyament de Dret. Revisado en:
http://www.ub.edu/agenciaqualitat/seguiment/centres/dades_i_guies/dades_inf_publica1011/dades_dret_x.pdf

(2012): Pla d'Estudis del Títol de Grau en Dret. Revisado en:
http://www.ub.edu/dret/graus_postgraus/doc/nous_plans_estudis/plans_estudis_def_dret.pdf

(2012): Consell d'Estudis Dret – Treball Fi de Grau. Revisado en:
http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/docs/treball_final_grau.pdf

(2012): Pla d'Estudis de l'assignatura de Pràctiques Externes. Revisado en: http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/practicum/pla_docent.pdf

(2012): Informació clínica jurídica dret al dret, pràcticum II-III i pràctiques en grau y master, curso 2012-2013. Revisado en: http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/agenda/practicum_oferta.pdf

(2012): Grau de Dret: criteris de matrícula i organització curs 2012-2013. Revisado en: http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/docs/avis_organitzacio_curs.pdf

- Universidad de Barcelona, Grado de Ciencias Ambientales.

(2011): Informació general Títol de Ciències Ambientals. Revisado en: http://www.ub.edu/biologia/queoferim/grau/grau_ambientals/index.htm

(2012): Pla d'Estudis del Títol de Ciències Ambientals. Revisado en: <http://www.ub.edu/biologia/webgraus/PlaestudisCienciasAmbientals.pdf>

- Villa, A y Poblete, R (2011): Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones, *Bordon Revista de Pedagogía*, 147-170.