

COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS EGRESADOS UNIVERSITARIOS: ESTUDIO DE CASOS EN CUATRO TITULACIONES

Laia Lluçh Molins
Maite Fernández-Ferrer
Laura Pons Seguí
Elena Cano García
Universidad de Barcelona

RESUMEN

El EEES se caracteriza, entre otras cosas, por proponer diseños curriculares que contemplen no únicamente saberes académicos y competencias específicas, sino también saberes derivados de las demandas sociales y laborales y competencias genéricas o blandas que, usualmente, son las más valoradas por los empleadores. En este artículo se presentan los resultados de una investigación interuniversitaria desarrollada en cuatro grados diferentes para comprender la importancia que egresados (y también profesores, coordinadores académicos, empleadores y expertos) otorgan a las diversas competencias. A su vez, la investigación profundiza en las propuestas metodológicas y evaluativas que han contribuido al desarrollo de cada una de esas competencias. Con ello no sólo se muestran las competencias que resultan más relevantes para los ya egresados, sino que se ofrecen pistas para alinear las estrategias metodológicas y de evaluación con los resultados de aprendizaje pretendidos y con las competencias perseguidas en cada perfil profesional.

PALABRAS CLAVE: competencias, educación superior, EEES, egresados.

ABSTRACT

«Professional competences of university graduate students: a case study in four degrees». What characterizes, among other things, EHEA, are curricular designs that consider not only academic knowledge and specific competencies, but also knowledge generated because of social and work demands and soft skills (normally more valued by employers). This article presents the results of an interuniversity research develop in four different degrees to understand the relevance university graduates (as well as university teachers, academic coordinators, employers and experts) give to a range of competences. In addition, the study explores the methodological and assessment proposals that have contributed to the development of these competences in depth. The results not only show the competences that are more relevant for university graduates, but also, they provide clues to align methodological and assessment strategies with the intended learning outcomes and the aimed competences in each professional profile.

KEYWORDS: competences, higher education, EHEA, university graduates.



1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo expone los resultados de la investigación «El impacto de la evaluación educativa en el desarrollo de competencias en la Universidad. La perspectiva de las primeras promociones de graduados» (proyecto de I+D con referencia EDU2012-32766), financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad. El estudio se inscribe en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación (EEES en adelante). El hecho de que las universidades españolas dispongan ya de las primeras promociones de graduados hace preciso recoger información acerca de las competencias adquiridas por los estudiantes de estos nuevos grados universitarios a partir de su percepción. De manera específica, en el contexto español, «lentamente la situación ha ido cambiando y desde hace ya aproximadamente una década las propias universidades han ido generando sistemática y periódicamente datos sobre los procesos de inserción laboral, los factores determinantes del éxito del mismo, etc.» (ANECA, 2009, p. 29). Parece oportuno complementar estas visiones con un análisis más cualitativo de los procesos a los que los egresados atribuyen su desarrollo competencial y del punto de vista de otros colectivos.

«El EEES se apunta al movimiento de la empleabilidad», concepto que, al parecer, orienta y da sentido al término *competencia* «y que, seguramente, tendrá larga vida» (Riesco, 2008, p. 81): «Los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como un pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados» (MEC, 2006, p. 7). En efecto, para mejorar la empleabilidad «se institucionaliza y generaliza en la docencia universitaria la imperiosa necesidad de conseguir un mayor equilibrio entre la enseñanza que se ofrece y los resultados del aprendizaje competencial del alumnado» (Cabrera, Portillo y Prades, 2016, p. 95).

La incorporación al EEES supuso, en su inicio, un revulsivo para plantear innovaciones docentes que facilitasen lo que algunos autores (Zabalza, 2002; Fernández, 2010) han dado en llamar el cambio de paradigma que otorga el protagonismo del aprendizaje al estudiante, situándolo en el centro del proceso, como agente activo, y repensando la carga de trabajo en términos de actividad del mismo. La aparición de nuevas titulaciones bajo el EEES conlleva la innovación en la metodología docente. En este sentido, se dispone en la actualidad de numerosa literatura (Biggs, 2003; Hannan y Silver, 2005; De Miguel, 2005; Fonseca y Aguaded, 2007; Rué, 2007; Prieto, 2008; Caena, 2011, 2014) relativa a los procesos de innovación aparejados a este cambio. Por ello, «la principal función del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina» (Herrera, 2006 referenciado en Abad y Cabezuelo, 2010, p. 1419).

Pero ¿qué deberían conocer y poder hacer los estudiantes? Para dar respuesta a esta cuestión, se ha optado por recoger las voces de los protagonistas que



experimentan, en primera persona, el aprendizaje en educación superior y, por ello, desarrollan un punto de vista y un saber complementario al del profesorado en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Es interesante delimitar y establecer lo que los estudiantes han de demostrar y saber especificando las competencias, entendiendo competencia como indica DeSeCo, como algo «más que conocimiento y habilidades» (OECD, 2005, p. 4), en concreto, como un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, sólo definibles en la acción y que permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente y reflexiva en un determinado contexto (Cano, 2008). Por otra parte, se deben contemplar los resultados de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar, es decir, «las realizaciones o desempeños concretos y con determinados niveles de ejecución o de logro que evidencian lo que el estudiante es capaz de hacer y de demostrar» (Ibarra y Rodríguez, 2015, p. 18).

En definitiva, la situación actual de la universidad requiere profundizar en aquellos aspectos claves para mejorar la calidad de la formación universitaria. Para ello, es importante analizar, también, la percepción de los empleadores sobre las competencias desarrolladas en la universidad y clarificar el papel que juega la evaluación en el desarrollo de dichas competencias.

2. LOS ENFOQUES BASADOS EN COMPETENCIAS

En el marco de la sociedad del conocimiento, globalizada y líquida, las competencias se insertan en un entorno complejo, y surge la necesidad de que los profesionales dispongan de herramientas para el aprendizaje a lo largo de la vida. Existe una aceleración progresiva del cambio de conocimientos y de tecnologías, de forma que se genera una desmaterialización paulatina de nuestra vida. Los ciudadanos se enfrentan a un mundo cada vez más complejo, pero también más cambiante, donde el conocimiento sigue necesitándose; «lo que sucede es que se cuestiona la oposición entre conocimiento académico y conocimiento aplicado» (Aguerrondo, 2009 referenciado en Cano, 2015, p. 14).

El EEES ha supuesto un cambio en cuanto a la duración y estructura de las titulaciones universitarias y en el modo de concebir los procesos de aprendizaje, generando diseños curriculares basados en competencias. Sin embargo, la formación en educación superior basada en competencias no está exenta de dificultades, tales como el modo de concebir las competencias o la superposición de la lógica del mercado laboral por encima de la lógica académica. Aun buscando un sistema de armonización de las titulaciones que parta de un perfil de egresado expresado en términos de resultados de aprendizaje, facilitando su movilidad, existen dificultades relacionadas con la rigidez de las estructuras universitarias o la tendencia individualista de la cultura universitaria, entre otras. A pesar de estos problemas, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se institucionaliza y generaliza en la docencia universitaria la imperiosa necesidad de conseguir un mayor equilibrio entre la enseñanza que se ofrece y los resultados del aprendizaje competencial del alumnado. Este aumento del interés por los resultados del aprendizaje en



educación superior ha intensificado también el interés por la opinión que expresan los distintos sectores profesionales del mercado laboral sobre la adecuación de la formación de los graduados.

Asimismo, en la última década, se ha ido implantando en la administración educativa la necesidad de incorporar una cultura de la evaluación, tanto en las instituciones públicas como en las privadas, con la intención de que favorezca una revisión general del sistema educativo universitario. Este aumento de atención sobre el aprendizaje competencial universitario y sobre su evaluación está propiciando que la universidad esté más receptiva a las presiones y demandas de diferentes sectores profesionales, que piden una mejora de la empleabilidad de los egresados. Así pues, este se ha convertido en un tema clave de la política educativa universitaria.

Con la finalidad de realizar un análisis conjunto que permita conocer la percepción de los egresados acerca de cuál ha sido su grado de desarrollo de competencias, se ha creado un marco teórico competencial de referencia común para las siete universidades públicas estatales participantes en la investigación, según los cuatro grados universitarios sobre los que se ha realizado.

TABLA 1: LISTADO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DEL ESTADO ESPAÑOL PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1	Universidad de Barcelona (UB)
2	Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)
3	Universitat Rovira i Virgili (URV)
4	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
5	Universitat de les Illes Balears (UIB)
6	Universidad de Granada (UGR)
7	Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

TABLA 2: LISTADO DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS SOBRE LAS QUE SE HA LLEVADO A CABO EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1	Educación Primaria
2	Ingeniería Electrónica Industrial y Automática
3	Farmacia
4	Ingeniería Informática

De manera deductiva, partiendo del *Proyecto Tuning* (2007) y de un análisis exhaustivo de las competencias transversales establecidas en los planes de estudio de cada institución de educación superior y cada grado participante, se han categorizado *siete competencias transversales*, que figuran a continuación y que se toman como base para el análisis.



TABLA 3: LISTADO Y DEFINICIÓN DE LAS SIETE COMPETENCIAS CLAVE EN LAS QUE SE ENMARCA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (CANO y FERNÁNDEZ, 2016, p. 13)

1	Compromiso social	El compromiso social hace referencia a resolver situaciones basándose en principios éticos y sociales. Engloba los elementos relacionados con temas medioambientales, principios de igualdad o respeto a la diversidad cultural y social.
2	Capacidad de aprendizaje	En el contexto de este proyecto, se refiere a la capacidad reflexiva y metacognitiva relacionada con la superación, la autosuficiencia, el aprender de los demás, el sacrificio, el esfuerzo, la exigencia y el autoconocimiento o el aprendizaje por uno mismo; es decir, todos aquellos relativos a aprender a aprender.
3	Responsabilidad	Se incluyen aquí todos los elementos relacionados con la asunción de responsabilidades y el cumplimiento de objetivos, la toma de decisiones, el trabajo autónomo, la planificación y la organización del tiempo. También abarca la capacidad crítica y la resolución de problemas.
4	Trabajo en equipo	Hace referencia a la resolución de situaciones que requieran colaborar organizadamente para obtener un objetivo común y, por lo tanto, trabajar de forma colaborativa y con responsabilidad compartida.
5	Capacidad creativa y emprendedora	Alude básicamente a la creación de nuevos elementos y a la solución de problemas concretos y es una competencia que se relaciona con todas aquellas habilidades tales como la iniciativa, el liderazgo, la toma de decisiones, la adaptación al cambio, la flexibilidad o la capacidad de improvisar.
6	Capacidad comunicativa y relacional	Incluye la comunicación eficaz oral y escrita, pero también el dominio de una lengua extranjera, así como las habilidades sociales para la comunicación: la superación de dificultades o de situaciones adversas, la asertividad, la empatía, el «saber estar», la competencia emocional y de relación inter- e intrapersonal.
7	Capacidad de gestión de la información	Esta competencia se refiere a la capacidad de buscar información, analizarla, seleccionarla, organizarla y utilizarla de manera eficiente. Incorpora, además, todo lo referido al uso de las tecnologías de la información.

3. LAS COMPETENCIAS DE LOS GRADUADOS UNIVERSITARIOS. EL DISCURSO EXTERNO A LA UNIVERSIDAD

Algunos de los estudios realizados en los últimos años ofrecen resultados satisfactorios y esperanzadores sobre las ventajas de los cambios introducidos en los enfoques docentes universitarios con el EEES (Teichler, 2006 referenciado en Cano y Fernández, 2016, p. 96). En efecto, «los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia empleabilidad de sus titulados» (MEC, 2006, p. 7). Sin embargo, Freire *et al.* (2011) destacan las diferencias existentes entre las competencias más cultivadas por la universidad y las demandas del sector empresarial, de lo que parece concluirse que es necesario que el sistema universitario español mejore la formación en competencias de los graduados.

Dentro de las competencias genéricas, pese a tener un marco competencial para analizar los resultados inductivos de los egresados, los resultados relativos a los empleadores han sido categorizados siguiendo la propuesta del proyecto Tuning, para facilitar la triangulación con otros estudios. Tuning identifica tres tipos de competencias genéricas: a) competencias instrumentales: habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; b) competencias interpersonales: capaci-



dades del individuo para expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica y destrezas sociales como trabajo en equipo y compromiso social o ético; y c) competencias sistémicas: destrezas y habilidades que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan (Cabrera, Portillo y Prades, 2016, p. 101).

A la luz de las 11 entrevistas realizadas a los empleadores en la presente investigación, categorizadas según se ha especificado, se observa que hay dos *competencias instrumentales* que han valorado más satisfactoriamente: la comunicación oral y escrita y la resolución de problemas. En menor medida, aparecen las habilidades del manejo de ordenador, la capacidad para organizar y planificar y, por último, la capacidad de análisis y de síntesis. Respecto a las *competencias interpersonales*, la más valorada es la de trabajo en equipo, «aunque es conveniente matizar el sentido que dan algunos de los empleadores a esta competencia, ya que además del aspecto colaborativo, atribuyen al candidato una actitud positiva, hablando así de “actitud positiva y de colaboración”, más que de trabajo en equipo propiamente dicho» (Cabrera, Portillo y Prades, 2016, p. 102). También han sido muy valoradas la capacidad crítica y la de compromiso ético, asociadas a aspectos madurativos (compromiso, proactividad, implicación). Por último, en referencia a las *competencias sistémicas*, cabe destacar que en mayor medida estas competencias han sido las más valoradas (en cuanto a frecuencia e intensidad), en concreto la capacidad de aprender y el liderazgo. Además, enfatizan la motivación de los candidatos por aprender, y no tanto los logros cognitivos. Y, como competencias sistémicas más destacadas, aunque no en todos los sectores analizados, aparecen la adaptación al cambio y la orientación al logro (a resultados, como ellos lo denominan).

Se constatan, tal y como se expone más adelante, diferencias entre las competencias que poseen los graduados y las que los empleadores valoran. Las competencias que preocupan a los empleadores son las que tienen que ver con el *perfil personal* del candidato (las competencias genéricas, según Tuning). Asimismo, se manifiesta la necesidad de que todas las titulaciones recojan sistemáticamente las necesidades del mercado laboral en el que se insertan sus graduados. De hecho, según estudios como los de Freire, Teijeiro y País (2011), Parris y Saville (2011), Rodríguez, Prades y Basart (2007), Torres y Vidal (2015), se desprende que el grado de profesionalización del título, la dimensión práctica del currículum y los programas de orientación e intermediación son elementos clave para favorecer una mejor conexión entre el mundo académico y el mundo profesional. Por su parte, Rodríguez, Prades y Basart (2007 referenciado en Cano y Fernández, 2016, p. 96) indican que hay tres tipos de acciones que pueden realizarse desde las universidades para facilitar la empleabilidad: a) diseñar un perfil de formación adecuado; b) considerar la dimensión práctica del currículum (prácticas en empresas, TFG...); y c) desarrollar acciones institucionales para facilitar la inserción laboral (orientación profesional y servicios de intermediación). Y es que la empleabilidad es uno de los principales objetivos que tiene un graduado universitario al finalizar sus estudios; esto es, encontrar un trabajo que le satisfaga y en el menor tiempo posible (Caballero, López-Miguens y Lampón, 2014).



Sin embargo, existen otros estudios con el objetivo de analizar la percepción de la contribución de la universidad en la formación competencial. A modo de ilustración, los resultados del informe REFLEX (ANECA, 2008a, b), en contexto europeo, revelan que los graduados de algunos países europeos —Reino Unido, Francia, Italia y España— reconocen importantes carencias a este respecto en cuestiones de empleabilidad. Este informe, a la par que el informe PROFLEX (Mora, Carot, y Conchado, 2009), realizado en contexto latinoamericano, refleja que globalmente existe cierto consenso en considerar que el paso por la universidad ha contribuido más al desarrollo de competencias vinculadas a: a) el *dominio de la disciplina*, especialmente los estudios del área de salud; b) el *pensamiento analítico*; c) la *adquisición rápida de nuevos conocimientos* (especialmente en ciclos largos de carreras técnicas y de ciencias se valora más alto, mientras que en ciclos cortos de educación y ciencias sociales la valoran algo menos); d) la *comunicación* (hacerse entender, redactar informes y presentarlos en público) especialmente en el área de educación mientras que es mucho menor en el área de salud; e) *el trabajo en equipo* (en estudios de ciclo largo del área de educación se valora más mientras que en derecho se valorara menos); f) *el trabajo bajo presión*.

En la misma línea, el informe de ANECA (2009) recoge que la formación universitaria se considera poco útil para incorporarse en el mundo laboral. En cualquier caso, los egresados españoles destacaron, como aspectos positivos, que el paso por la universidad sí les capacita para aprender rápidamente y tener una perspectiva abierta sobre diferentes campos del saber. No obstante, cabe destacar las valoraciones de los titulados españoles: son los menos satisfechos con los estudios realizados. En torno al 50% de ellos afirma que, si pudiera volver atrás, elegiría la misma carrera en la misma universidad, mientras que el porcentaje se sitúa por encima del 60% en casi todos los países. Y un 10% de los titulados españoles no volvería a cursar ningún tipo de estudios, situación que es prácticamente inexistente entre los titulados de los restantes países.

En definitiva, tomando como referencia el conjunto de países europeos participantes en el proyecto REFLEX, podemos destacar que los titulados universitarios de nuestro país tienen más dificultades para lograr el acceso al empleo, son peor remunerados y presentan menores niveles de satisfacción con la formación recibida. Si bien esta situación no es la más deseable, sin duda no debemos olvidar los beneficios de obtener un grado universitario. Por una parte, el incremento de graduados ha cambiado la naturaleza de las oportunidades de empleo en el mercado laboral. La oferta de graduados cada vez más cualificados ha llevado a la aparición de nuevos tipos de trabajos más cualificados (Harvey, 2000; Purcell y Elias, 2004 referenciados en Caballero, López-Miguens y Lampón, 2014, p. 24).



4. LA VOZ ESTUDIANTIL RESPECTO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

La presente investigación tenía por objetivo analizar la opinión de las primeras promociones de graduados sobre las competencias que consideraban más relevantes para su carrera profesional, qué papel consideraban que la universidad había tenido en el desarrollo de dichas competencias, cómo las metodologías empleadas y la evaluación habían contribuido a su desarrollo. Con este objetivo se utilizó una metodología mixta (véase tabla 4). Los datos cuantitativos se recogieron a través de un cuestionario cerrado que se administró —desde la primera promoción de graduados— a los estudiantes que cursaban el último cuatrimestre de sus carreras. Los cuestionarios se administraron anualmente desde el curso 2012-2013. Los datos cualitativos de los nuevos egresados se obtuvieron a partir de cuestionarios abiertos, relatos narrativos, entrevistas y grupos de discusión.

TABLA 4: NÚMERO DE RESPUESTAS RECOGIDAS POR INSTRUMENTO Y SEGÚN LOS AGENTES LICENCIADOS Y NUEVOS GRADUADOS (CANO y FERNÁNDEZ, 2016, p. 14)

	CUESTIONARIOS ABIERTOS Y CERRADOS	RELATOS NARRATIVOS	ENTREVISTAS	GRUPOS DE DISCUSIÓN
Licenciados	89			
Nuevos graduados	774	56	8	7

Por lo que respecta a las competencias, los resultados del cuestionario cerrado muestran que los egresados opinan que la competencia más importante es la de *trabajo en equipo*, el 95% de los estudiantes la considera muy o bastante importante, seguida por el *dominio de la disciplina* (93%), la capacidad de *análisis y síntesis* (92%) y la *comunicativa* (91,86%). Estos resultados se reiteran en las respuestas abiertas. En general, los estudiantes consideran que la competencia de *trabajo en equipo* es la más importante: «la mayoría de trabajos ha sido en grupo» (D146)¹. No obstante, algunos se cuestionan si haciendo trabajos en grupo realmente se desarrolla la competencia de *trabajo en equipo*:

¿Cuál es el objetivo de trabajar en equipo? Nosotros siempre hemos sido los mismos: uno que lo hace todo, los otros tres que no se hacen notar, y uno que no hace nada [...] Pero, ¿hemos adquirido esta competencia? (D827)²

Los resultados parecen indicar que aquellas competencias consideradas como más importantes por los egresados son a la vez aquellas en las que la uni-

¹ 146 es el número de fragmento analizado.

² 827 es el número de fragmento analizado.

versidad más ha contribuido a su desarrollo. La aportación de la universidad ha sido grande o moderada en la competencia *trabajo en equipo* (75,62%), *dominio de la disciplina* (70,54%), *análisis y síntesis* (60,82%) y la *competencia comunicativa* (55,3%). Sin embargo, parece ser que la universidad contribuye nada o muy poco en el desarrollo de la *competencia de emprendimiento* (78,81%) y de la *competencia de ética y sostenibilidad* (68,79%). Los resultados cualitativos indican que, a pesar de que los estudiantes consideran que la *competencia de emprendimiento* y la de *ética y sostenibilidad* son muy importantes, les es difícil conceptualizar su significado y más aún identificar los contenidos que pueden haber promovido su desarrollo. No obstante, parece ser que los egresados no toman consciencia de haber desarrollado determinadas competencias hasta que entran en contacto con el mundo laboral.

De cualquier modo el análisis de los resultados plantea algunas cuestiones: ¿las competencias que los egresados de este estudio consideran como más relevantes son identificadas de este modo porque son las que la universidad más potencia?, ¿son consideradas las más importantes porque realmente son esenciales para cualquier profesión? ¿Por qué competencias transversales incluidas en los libros blancos de la universidad no son potenciadas? Futuros estudios podrían indagar en los motivos por los que se produce esa disonancia entre los documentos marco y las prácticas en cada institución. No obstante, los estudios anteriores describen situaciones diversas. Por un lado, los resultados obtenidos en este estudio están en sintonía con las competencias que según la AQU (2014) los egresados consideran necesarias para desarrollar su actual trabajo. Estas son la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la capacidad de gestión y la expresión oral. Por otro lado, los estudios internacionales REFLEX (2008) y PROFLEX (2009) destacan el liderazgo y la competencia en lengua extranjera. En cambio, todos parecen coincidir en que el paso por la universidad ha contribuido al desarrollo competencial.

A pesar de que el EEES y la educación basada por competencias pretendían promover un aprendizaje centrado en el alumnado, los resultados del cuestionario cerrado indican que la *lección magistral* sigue siendo la estrategia docente más utilizada (87,81% de los estudiantes consideran que ha sido muy o bastante utilizada). No obstante, los egresados consideran que esta estrategia es nada o poco útil (69,9%) para el proceso de aprendizaje y el desarrollo competencial. En cambio, otras metodologías que son consideradas muy o bastante útiles para el desarrollo competencial, como el estudio de casos (82, 88%), el aprendizaje basado en problemas (81%) o los proyectos (70,82%), son poco o nada utilizadas. Estos resultados están en sintonía con los estudios internacionales que analizaban la percepción de los licenciados (REFLEX, 2008; PROFLEX, 2009), lo que indica que la introducción del EEES no ha supuesto un gran cambio metodológico como así se pretendía.

Las preguntas abiertas revelan determinadas estrategias que, según los estudiantes, favorecen el desarrollo de competencias, destacando la relación teoría-práctica y las prácticas externas.



A veces no entiendes la teoría hasta que no la pones en práctica; y la mezcla entre ambas, es decir, si tienes una clase de dos horas: la primera media hora de teoría y después la práctica. (D864)³

Aprendes mucho más en los periodos de prácticas, es decir, en seis meses, que no en todo el grado en el que te han explicado cosas. (D776)⁴

Tal como han indicado los estudiantes, las estrategias de evaluación más utilizadas son los proyectos (86,4%), los exámenes de desarrollo (76,05%), los informes/memorias de prácticas (69,81%) y las exposiciones orales (66,5%). Nuevamente, los egresados han considerado que las estrategias de evaluación más utilizadas son las que, al mismo tiempo, han potenciado más su aprendizaje: proyectos (84%), informe (69,81%), exposición oral (66,5%) y exámenes de desarrollo (58,6%). En las respuestas abiertas, los estudiantes se quejan de la falta de coherencia entre el tipo de aprendizaje realizado y la evaluación. Del mismo modo, consideran que la introducción del EEES no ha supuesto cambios significativos por lo que respecta a la evaluación, destacando el examen como instrumento predominante a la hora de evaluar.

... quitan parciales y tal. Y hay muchas asignaturas. Por ejemplo, se te juntan las asignaturas y ya te tienes que dejar para setiembre sí o sí, porque no te puedes ir con 300 portafolios al final con cada asignatura. (D46)⁵

Es verdad que ponían trabajos —al principio, tutorizados, pero después la cosa iba un poco diferente—. Pero si no aprobabas el examen, no aprobabas la asignatura. (D442)⁶

Por último, los estudiantes perciben que determinadas estrategias evaluativas son propicias para el desarrollo de competencias. Así, los proyectos contribuyen al desarrollo de las competencias *trabajo en equipo* (65,75%), *TIC* (48,19%), la competencia de *emprendimiento* (57,47%) y *ética y sostenibilidad* (40,2%). Por su parte, las exposiciones orales promueven el desarrollo de la competencia *comunicativa* (66,91%). Ahora bien, sorprendentemente, los estudiantes no han identificado ninguna estrategia evaluativa que claramente contribuya al desarrollo del *dominio de la disciplina* ni a la competencia de *análisis y síntesis*. Asimismo, los exámenes, una de las estrategias evaluativas identificadas como más usada, no se asocian directamente con el desarrollo de ninguna competencia.

Los resultados de los instrumentos abiertos también reiteran los resultados. Nuevamente, la *competencia comunicativa* está estrechamente asociada a las exposiciones orales. A su vez, a pesar de que sigue prevaleciendo la evaluación exclusiva de los contenidos, los estudiantes destacan la diversificación de agentes de evaluación como una práctica que promueve la evaluación de competencias.

³ 864 es el número de fragmento analizado.

⁴ 776 es el número de fragmento analizado.

⁵ 46 es el número de fragmento analizado.

⁶ 442 es el número de fragmento analizado.

La evaluación entre pares la utilizamos mucho y aquí sí que se hacen muy evidentes (los criterios de realización y evaluación) cuando ves a otra persona. (D165)⁷

Para los egresados, una auténtica evaluación por competencias debería proveer *feedback*, reflexión sobre la práctica, integración, contextualización y aplicabilidad. Sin duda, características que están claramente en sintonía con las ideas apuntadas a nivel teórico en el campo de la evaluación y, en concreto, de la evaluación formativa (Gibbs y Simpson, 2009; Nicol, Thomson y Breslin, 2014; O'Donovan, Rust y Price, 2015).

En definitiva, los resultados aquí presentados muestran luces y sombras. Por un lado, parece ser que hay sintonía entre las competencias a cuyo desarrollo contribuye la universidad y aquellas que son consideradas más importantes por los egresados. No obstante, este resultado también crea contradicción, puesto que hay una serie de competencias transversales establecidas en los libros blancos (competencia *ética y sostenibilidad* y competencia de *emprendimiento*) que parecen estar olvidadas y que, al mismo tiempo, los egresados no consideran que sean relevantes para su carrera profesional. Ahora bien, los resultados cualitativos parecen señalar que la falta de relevancia de estas competencias se debe a su dificultad de conceptualización.

En relación con las metodologías y estrategias de evaluación, los resultados también muestran contradicciones. Parece ser que los estudiantes tienen una idea clara de qué estrategias favorecen su aprendizaje, pero también son conscientes de que estas son poco utilizadas durante sus estudios universitarios. Asimismo, no consideran que las estrategias metodológicas y evaluativas utilizadas tengan el mismo impacto positivo sobre su aprendizaje y, especialmente, sobre su desarrollo competencial. No obstante, para finalizar, el hecho de que las buenas prácticas que indican estén respaldadas por estudios teóricos y de investigación previos puede deberse a que a lo largo de sus estudios universitarios estas buenas prácticas sean utilizadas, a pesar de que en la actualidad sea más una excepción que una práctica extendida.

5. RETOS DE FUTURO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN

La conceptualización de las competencias, que ya ha sido abordada en trabajos previos (Cano, 2008; Cano, 2011; Tejada y Ruiz, 2016), es tarea necesaria para poder establecer procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación coherentes con el modelo que se defiende. En este sentido, entender las competencias como la capacidad de movilizar diversos saberes para enfrentarse a situaciones y tomar decisiones o resolver problemas de forma contextualizada y reflexiva, no estereotipada o mecánica, tiene diversas implicaciones metodológicas y sobre la evaluación, como

⁷ 165 es el número de fragmento analizado.



se observa en la tabla 5, en la que se muestran las consecuencias de esta conceptualización tomada segmentadamente:

TABLA 5: CONCEPTO DE COMPETENCIA DESAGREGADO E IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA	
COMPETENCIA ENTENDIDA COMO...	IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN
Conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados...	Trabajar todo tipo de conocimientos. Proporcionar experiencias de aprendizaje que permitan adquirir e integrar los diversos contenidos.
Sólo definibles en la acción...	Otorgar más importancia al <i>practicum</i> . Hacer más prácticas, simulaciones, casos, PBL, proyectos...
Que se adquieren con formación y más experiencia	Necesidad de formación continuada. Necesidad de reconocer la posesión de competencias adquiridas por vías no académicas.
Permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente y reflexiva en un determinado contexto	Promover experiencias de evaluación auténtica, situada. Proponer prácticas y simulaciones y tareas de evaluación retadoras, abiertas, con diversos procedimientos de resolución, en las que sea imprescindible problematizar la situación y contextualizar las respuestas.

El hecho de que las competencias académicas y profesionales deben integrarse en los estudios de grado y orientar el diseño curricular parece una asunción generalizada desde una perspectiva técnica. Sin embargo, existen voces autorizadas que se muestran críticas con la incorporación del discurso de las competencias a la educación. Laval (2004), Escudero (2009) o Gimeno (2009) lo consideran propio de una lógica neoliberal y mercantilista e incluso lo asemejan a la pedagogía por objetivos. Pese a esa disyuntiva, el discurso se ha incorporado a las instituciones de educación superior, generando conocidas implicaciones metodológicas (De Miguel, 2005; Moya, 2008) y evaluativas (Cano, 2015). Sin embargo, la práctica en las instituciones de educación superior dista mucho aún de lo que los desarrollos teóricos han propuesto por diversos obstáculos institucionales y culturales, que generan inercias y resistencias difíciles de superar. Por ello, en este momento, la evaluación de las competencias profesionales se enfrenta a algunos retos, que han sido perfilados recientemente:

TABLA 6: EQUIVALENCIA ENTRE LOS RETOS HALLADOS POR CANO (2016) y TEJADA Y RUIZ (2016)	
CANO (2016)	TEJADA Y RUIZ (2016)
Establecer claridad conceptual.	Dimensión conceptual. La competencia, un saber complejo: de saberes parcelizados a la integración de saberes.
Pasar de la evaluación por competencias a la evaluación de competencias.	Dimensión desarrollo-reconstructiva. Integración escenario formativo-escenario socioprofesional.
Ensayar sistemas de formación dual.	



Abordar las competencias olvidadas.	Dimensión estratégica. Nuevas perspectivas del aprendizaje, nuevas perspectivas en la evaluación, nuevos caminos para implementar la evaluación de competencias.
Mejorar los sistemas de <i>feedback</i> en la evaluación por competencias y de competencias.	
Progresar en los sistemas de reconocimiento de las competencias adquiridas por vías no académicas.	Dimensión operativa. Validez/pertinencia de los dispositivos: escalando la pirámide de Miller.

Por lo tanto, y por lo apuntado en este artículo, referente a las diversas percepciones acerca de la naturaleza e importancia de las competencias, en la actualidad, el desarrollo de currículos basados en competencias enfrenta retos de diferente naturaleza. Entre estos retos destaca la dificultad de aunar las lógicas académica y laboral, como han hallado Aznar *et al.* (2011) en su estudio con estudiantes de psicopedagogía, y las exigencias propiamente universitarias con las demandas de la sociedad, en una propuesta integrada y consensuada. Ello, en última instancia, conduciría a revisar conjuntamente la misión de la universidad en nuestros días y, en consecuencia, los perfiles competenciales a los que debe dar respuesta.

Como se ha señalado en otras ocasiones (Cano, 2008, 2016), la evaluación de competencias requiere de escenarios reales para valorar la capacidad de los estudiantes de dar respuestas contextualizadas a situaciones problemáticas, movilizando sus saberes de forma pertinente y ajustada. Para ello se requieren escenarios reales. En la investigación que se ha presentado, el 57% de los estudiantes y egresados han evaluado bien o muy bien las prácticas externas. Este resultado se da, además, en todas las titulaciones estudiadas. Sin embargo, para que esa evaluación DE las competencias o evaluación «integrada» en una etapa final pueda darse, también es necesario que previamente se haya promovido y evaluado, con niveles iniciales e intermedios de exigencia, en las diversas materias y asignaturas, realizando una evaluación POR competencias. Ello implica integrar en los resultados de aprendizaje ejecuciones que requieran exhibir o mostrar un desarrollo competencial. Ese reto lleva aparejada la existencia de un mapa de competencias y un trabajo interdisciplinar por equipos docentes que, en muchas ocasiones, aún no se produce.

Pese a la valoración que realizan de las prácticas y del TFG para desarrollar competencias, los egresados no han valorado todas las competencias con el mayor grado de importancia ni de desarrollo. Es muy curioso observar que los egresados otorgan una gran relevancia al conocimiento propio de cada disciplina y las competencias específicas, frente a la alta evaluación que los empleadores han realizado de las competencias «soft», quizá porque el conocimiento específico lo dan por supuesto y porque la formación específica puede ser proporcionada por las propias empresas si los egresados poseen las capacidades básicas de análisis y síntesis, gestión de la información, comunicación... sobre las cuales fundamentar los aprendizajes posteriores.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 27-1-2017



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, M. y CABEZUELO, F. (2010). *El protagonismo de la comunicación interpersonal en la relación alumno-profesor en el nuevo escenario del EEES*. VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas titulaciones y cambio universitario. Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/19881>.
- ANECA (2008a). *PROYECTO REFLEX. Informes graduados. Titulados universitarios y mercado laboral*. Recuperado de https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos.ver_fichero.do?codigo=60.
- (2008b). *PROYECTO REFLEX. Informe estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral*. Recuperado de https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos.ver_fichero.do?codigo=45.
- (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España*. Recuperado de http://www.aneca.es/content/download/10357/115911/file/publi_procesosil.pdf.
- AQU (2014). *Universitat i Treball a Catalunya 2014. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: AQU.
- AZNAR, I., CÁCERES, M.P. e HINOJO, M.A. (2011). «La adquisición de competencias específicas en la Educación Superior. Evaluando la formación del psicopedagogo en la Universidad de Granada». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- BIGGS, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea.
- BIREMBAUM, M. (2003). «New Insights into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment». En Segers, M., Dochy, F. y Cascallar, E. (eds.) *Optimising New Models of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 13-36.
- BROWN, S. y GLASNER, A. (coord.) (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CABALLERO, G., LÓPEZ-MIGUENS, M.J. y LAMPÓN, J.F. (2014). «La universidad y su implicación con la empleabilidad de sus graduados». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 23-46. Doi: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.23>.
- CABRERA, N., PORTILLO, M.C. y PRADES, A. (2016). «Las competencias de los graduados universitarios y su evaluación. La perspectiva de los empleadores». En Cano, E. y Fernández, M. (eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro, 95-112.
- CAENA. F. (2011). *Teachers' core competences: requirement and development*. The European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.
- (2014a). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. The European Commission. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf.
- (2014b). «Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice». *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. Doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12088>.



- CALDEVILLA, D. (coord.) (2012). *El EEES como plataforma de innovación universitaria*. Madrid: Editorial Visión Libros.
- CANO, E. (2008). «La evaluación por competencias en la educación superior». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3) Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>.
- (2011, 4.ª edición). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- (2015). *Evaluación por competencias en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- (2016). «Retos de futuro en la evaluación por competencias». En Cano, E. y Fernández, M. (eds.). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Octaedro, 141-150.
- CANO, E. y FERNÁNDEZ, M. (eds.) (2016). *Evaluación por competencias: la perspectiva de las primeras promociones de graduados en el EEES*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- 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. Recuperado de http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf.
- DE MIGUEL, M.D. (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 de docencia universitaria*, 2, 7-26.
- FERNÁNDEZ, A. (2010). «La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria». *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 11-34.
- FONSECA, M.C. y AGUADED, J.I. (2007). *Enseñar en la universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. Madrid: Netbiblo.
- FREIRE, M.J., TEIJEIRO, M. y PAIS, C. (2011). «Políticas educativas y empleabilidad: ¿cuáles son las competencias más influyentes?». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(28), 1-24. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/911/931>.
- GIBBS, G. y SIMPSON, C. (2009). «Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje». *Cuadernos de Docencia Universitaria*, n.º 13. Barcelona: Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- GIMENO, J. (comp.) (2009). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- HANNAN, A. y SILVER, H. (2005). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- IBARRA, M.S. y RODRÍGUEZ, G. (2015). *Conceptos básicos en Evaluación como aprendizaje y empoderamiento en la Educación Superior*. Cádiz: EVALfor – Grupo de Investigación. ISBN: 978-84-608-4485-3. Doi: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.5070.5686>.
- LAVAL, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MEC (2006). *Propuesta Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. 21 de diciembre de 2006, Apdo. 21. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/files/directrices.pdf>.

