



Relaciones entre construcción de ciudadanía, perfiles de empleabilidad, enseñanza y aprendizaje por competencias transversales:

Análisis interpretativo de las titulaciones de Ciencias Ambientales, Derecho, Historia y Medicina de la Universidad de Barcelona

Héctor Cristian Aránguiz Salazar



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- Compartitqual 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - Compartitqual 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0. Spain License.**



La Universidad de Barcelona (UB), se encuentra realizando profundas transformaciones relacionadas con la reestructuración de la organización educativa de sus enseñanzas, a través del Proceso de Bolonia. Lo anterior, con el objeto de adecuar la formación universitaria a los lineamientos de convergencia Europea, sobre la base de los cambios, dinámicas y requerimientos de la sociedad en el siglo XXI; especialmente en lo que respecta a la construcción de ciudadanía y fomento a la empleabilidad.

Esta tesis doctoral, devela desde un posicionamiento heurístico y crítico, las principales tendencias, buenas prácticas y contradicciones en la implementación del modelo por competencias transversales, desde la mirada de las representaciones significativas que construye el estudiante de grado en su trayectoria formativa. Cómo atributos centrales en esta investigación, se identi-

ficar el vínculo entre sociedad y universidad, así como la ruptura epistemológica con la tradición pedagógica.

La intencionalidad conceptual vinculada al objeto de estudio, así como la modalidad de acercamiento y análisis interpretativo de la realidad empírica, constituyen resultados relevantes con relación a la rectificación de la teoría, a los usos de las disposiciones relacionales en los campos sociales, así como los principales obstáculos y facilitadores en la implementación del enfoque del aprendizaje por competencias transversales.

Comprender que se comprende, es asumir y evidenciar las falsas apariencias de verosimilitud.



RELACIONES ENTRE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA, PERFILES DE EMPLEABILIDAD, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LAS TITULACIONES DE CIENCIAS AMBIENTALES,
DERECHO, HISTORIA, Y MEDICINA, DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación y Sociedad

Doctorando: Héctor Cristian Aránguiz Salazar
Director: Miquel Martínez Martín

Barcelona, 2014

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

FACULTAD DE PEDAGOGIA

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

**Relaciones entre construcción de ciudadanía, perfiles
de empleabilidad, enseñanza y aprendizaje por
competencias transversales:**

Análisis interpretativo de las titulaciones de Ciencias Ambientales,
Derecho, Historia, y Medicina, de la Universidad de Barcelona.

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación y Sociedad

Doctorando: Héctor Cristian Aránguiz Salazar

Director: Miquel Martínez Martín

Barcelona, 2014



UNIVERSITY OF BARCELONA

FACULTY OF PEDAGOGY

Department of Theory and Educational History

Doctorate Programme in Education and Society

**Relations between constructions of citizenship,
profiles of employability, teaching and
learning by generic skills:**

Interpretative analysis of the undergraduate degrees of:
Environmental Sciences, Law, History, and Medicine, at the
University of Barcelona.

Thesis for the Doctorate degree in Education and Society

Doctoral student: Héctor Cristian Aránguiz Salazar

Director: Miquel Martínez Martín

Barcelona, 2014

*A Argelia del Carmen....
Por enseñarme el gratificante
esfuerzo de vivir la vida...
Tu nieto.*

“Ha sido menester esperar hasta comienzos del siglo XX para que se presenciase un espectáculo increíble: el de la peculiarísima brutalidad y la agresiva estupidez con que se comporta un hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás”.

Ortega y Gasset, 1930.

“Para lograr ver y hablar del mundo tal cual es, hay que aceptar estar siempre en lo complicado, lo confuso, lo impuro, lo vago... e ir así contra la idea común del rigor intelectual”

Pierre Bourdieu, 1973.

“Lo hecho, en el sentido de actuado, hecho queda para sí y para otros”.

J. Gimeno Sacristán, 1998

Agradecimientos.

El recorrido de este desafío, cuyos anales se remontan a aquel otoño catalán del 2010, ha significado una trayectoria con distintos bemoles: alegrías, nostalgias, expectativas, sueños, y sobre todo un constante aprendizaje cultural. Sin lugar a dudas, más allá de los pormenores individuales que conllevan a la elaboración de esta investigación (ya transformada en texto!), cabe citar a diversas personas que desde distintos episodios han colaborado, a su manera, a la consecución de esta obra, luego de cuatro años de des/territorialización. Para ellos mi reconocimiento.

Primero, agradecer a mis afectos cotidianos y cercanos:

A mi madre, Paulina Raquel, incansable luchadora del círculo nuclear, e incansable socializadora de los círculos familiares. Tus lágrimas de aquel noviembre de 2010, no fueron en vano. A Germán, su incansable compañero, amigo de las varias aventuras que depara el devenir. A Camila y Catalina, mis inquietas hermanas, de las cuales su energía cotidiana, difaman cualquier intento de distracción.

A mi padre, don Héctor, tercera generación con zapatos, cuya distinguida personalidad provoca un constante desafío al intelecto, y a la emancipación. Agradecido por tus inagotables alientos.

A mi hermana Andrea, de las historias gemelas, constante observadora de la temporalidad. Tu alegría (y perseverancia) siempre han sido un centro significativo de las reservas de sentido que construyen mi vida.

A mi compañera, Alessandra, bastión de intensidad y romanticismo. Alma nómada e itinerante, que suscita el ir más allá. Cómplice de esta obra, y lo que es peor, de sus procesos; los cuales nos han dado la oportunidad de brindar junto en el mediterráneo, y en las diversas escuelas del viejo continente. Aún quedan estaciones por explorar.

A Franco, mi primogénito, halo de compromiso sublime. Constantemente tu/nuestra adecuación ha permitido el reconocernos incansablemente. Se vienen buenos nuevos tiempos.

A mi familia extendida. A mis tíos, que con su alegría y vitalidad, muchas veces han sido un halo de luz: Juan Carlos, Ronny, Quela, Lili, Choche, Anita; Jorge y Gloria; soportes emocionales de toda una vida. A Angélica, con su eterna alegría desbordante y locuaz, gracias por tu apoyo. A Hugo, por darnos la mirada necesaria desde Andalucía. A mis primos, Jorge Andrés, Ronito, Jorge, Jorguito, Belén, Seba, gracias por la disposición de siempre. Especial reconocimiento a Daniela y Rodrigo, cuyos

amables corazones nos han acogido en Barcelona. A Cata, Vicente, y Nacho, por estar presentes estos años en España y compartir notables momentos. A Ricardo, Marcela y Javiera, por alentar, compartir, y apoyar en todo momento desde Chile.

Segundo, agradecer a las organizaciones que han colaborado e hicieron posible esta aventura:

A la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología, CONICYT, el cual a través de su Programa de Becas en Capital Humano Avanzado, ha permitido realizar este recorrido, confiando en los desafíos del Chile del futuro.

A la Universidad de Playa Ancha, a través de su Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, por patrocinar, confiar y alentar el cumplimiento de las metas. Orgulloso de retornar al Departamento de Sociología, ha transferir los conocimientos adquiridos. Vayan para su cuerpo docente y administrativo, mis cordiales saludos.

A la Universidad de Barcelona, y especialmente a la Facultad de Pedagogía, por permitir conocer una forma de enseñar/aprender que ha colaborado continuamente en la integración educativa, lingüística, y humana.

A la University of Winchester, United Kingdom; especialmente al Centre for Professional Learning and Teacher Education, por su cálida recepción al cursar mi estancia como Visiting Researcher. Experiencias que han ampliado de sobremanera mi forma de entender la educación.

A mi Alma Mater, la Universidad de Concepción, especialmente al Departamento de Sociología, y a la Facultad de Ciencias Sociales, quienes han contribuido de sobremanera adquisición de una mirada diferente de comprender el mundo, y sobre todo, analizarlo en perspectiva.

Tercero, agradecer al profesorado, a los colegas doctorandos, los cuales a través de su apoyo, colaboraron con creces al desarrollo de esta obra.

A mi director de tesis, Miquel Martínez, por aceptar la invitación a recorrer este camino juntos. Por la abierta determinación y libertad intelectual en la definición del fenómeno de investigación, así como las modalidades de acercamiento a la realidad social y pedagógica. Dedicación, diálogo, reflexión, constancia, palabras certeras, llamados de atención a tiempo. Han sido años notables, en los cuales he conocido sin lugar a dudas a un gran maestro.

A los colegas del Grupo de Formación e Innovación Pedagógica, FODIP, por alentar, dar consejos y estar siempre dispuestos a atender mis inquietudes: Francesc Imbernón, Beatriz Jarauta, Zoila, Pablo Castillo, Mar Prats, Leyla Castro, entre otros.

A los académicos que han dedicado tiempo, atención y sabiduría al desarrollo de esta investigación: Francisco Esteban, Cristina Alonso, Nuria Serrat, Charly Ryan, Helen Clarke, Louise Bodgan, Xavier Bonal, Adan Salinas, Felipe Aliaga, entre otros.

A mis colegas y profesionales que han inspirado la consecución de este desafío, alentando constantemente desde sus lugares de vida: Patricio Chávez, Manuel Antonio Baeza, Felip di Gascón, Fernando Robles, Ricardo Solari, Juan Manuel Jaña, Patricia Muñoz, Iván Jofré, Luis Guiñes, Sebastián Depolo, Cristian Binimelis, Héctor Peña, Rafa Almarza, Alan Bradshaw.

Cuarto, agradecer a los docentes, académicos y estudiantes que participaron e hicieron posible el desarrollo de esta investigación:

A Daniel Piñol, Marta Sancho y Maritxell Tous, de la titulación de Historia; a Marta Pérez, Santiago Mañosa y Gines Viscor, de la titulación de Ciencias Ambientales; a Mariano Monzo, David Paredes y Josep María Grau de la titulación de Medicina; y a Marta Bueno, Antonio Madrid y Montse Casanellas de la titulación de Derecho. A los estudiantes: Xavier, Judith, Miriam, Andreu, Sofía, Hugo, Alexia y Laura. Al profesorado experto de diversas universidades españolas: Rosa Sayós, Mercé Gracenea, Artur Parcerisa, Marta Ruiz, Aurelio Villa, y Julio Carabaña; a todos mis sinceros agradecimientos por su tiempo.

Quinto, a mis amigos, amigas, compañeros y compañeras de toda una vida que de una u otra forma han estado presentes durante estos años:

A Pablo, Fabian y Eduardo, por todo el apoyo y aguante incondicional. Pablo, compañero de ruta en Barcelona, desde esta historia, la vida ya nos es diferente, y para siempre. Fabian, cómplice eterno, gracias por estar siempre, y por acompañarnos con tu saber. Eduardo, por ser el amigo que apaña, con tu humor tan característico. Muchas gracias, somos un excelente equipo.

A mis amigos, de los cuales he aprendido que los afectos reales en la vida son imperecederos: Juan, Mario, Urbano, Gabriel, Maca, Walter, Pedro, Caputo, Iván, Rogelio, Paola, Pato, Mauro, Mabel, Eduardo, Eloy, Irene, Lucho, Manzana, Natacha, Carmen Gloria, Karina, Rodrigo. Chino, Conejo y Payo, cuantas historias y aventuras vividas y por construir! Ale, Viole, Pauli, Pelao, Cristian, Silvana, Chris, Valeska, Gina,

Marta, Erik, Keto, Carlitos, a los compas de Horcón, y tantos otros, que incitan cada día a no olvidar esos imborrables recuerdos.

A La Terra Catalana, y sus espacios al pie del mediterráneo, con los cuales he compartido múltiples momentos y construido nuevos afectos: Klaus, Lore, Negro, Nico, Elena (y nuestro Iñigo que se viene), Felipe y Carla (con Domingo ad portas), Pedro, Xavi, Juanki, y Andrés. Dani y Pilar, Nico Molina y, Santino, de Mallorca 33. A la Flaca y la Maca, quienes desde Chile nos acompañamos. A David, un crack!. A Pier, Vini, Guillem, Víctor, por inflar la vida a destajo. A Pepo, Manuel, Rosita, Daniela V, por los apoyos recibidos. A Violeta FC, ícono de buen fútbol y amistad, los cuales han acompañado gratos momentos de cordialidad y deporte.

A mis artistas que me acompañan cada día: Andrelo, Flaco Paez, Charly, Los Prisioneros, Los Tres y Los Bunkers....recurrentes ánimos en momentos de nostalgia. A Oasis, The Cure, Amy, Jim, Janis, Sabina, Blaumut....que colaboran a no olvidar. A Beethoven y Mozart, que han estado calmando las inquietudes del intelecto.

A la Biblioteca Nacional de Catalunya, por ser el reducto perfecto para redactar esta tesis.

Y finalmente, a don Héctor Aránguiz M, a don Jorge Salazar D, a doña Estela Aránguiz, y a doña Estela Touret, que donde quiera que estén, les agradezco todos los cariños y años de apoyo.

Muchas gracias, por tanto.

INDICE

ABSTRACT 12

INTRODUCCION: Intencionalidades, estructura y usos de la investigación. 19

PRIMERA ETAPA: ANTECEDENTES GENERALES Y RACIONALIDAD TEORICA DE LA INVESTIGACION

CAPITULO I: ANTECEDENTES E INTENCIONALIDAD DE LA INVESTIGACION 37

I.1. El Problema de investigación. 37

I.2. Objetivos generales y específicos. 42

I.3. La construcción del Objeto de Estudio..... 44

I.4. La hipótesis como juicio de valor de la realidad social a investigar..... 47

I.5. Identificación de categorías centrales de la investigación..... 50

CAPITULO II: MARCO TEORICO DE REFERENCIA. 53

II.1 Relaciones entre educación, individuo y sociedad en el contexto de las transformaciones sociopolíticas de la sociedad occidental. 54

II.1.1. Análisis crítico de la sociedad actual: Economía y sociedad en los procesos de individuación. 54

II.1.2. Educación y Sociedad como proceso social. 59

II.1.3. Aportaciones desde la Sociología de la Educación..... 61

II.2. Desarrollo de la Universidad y las adecuaciones a su misión en la sociedad actual..... 66

II.2.1. Proceso de desarrollo de la universidad y las interpretaciones de su misión. 66

II.2.2. El rol de la universidad abierta y su relación con la (trans)formación de la sociedad. 72

II.3. El aprendizaje por competencias transversales en la universidad. 75

II.3.1. Acercamiento conceptual y perspectivas respecto al aprendizaje por competencias. 75

II.3.2. El diseño educativo del Plan de Estudios en las titulaciones. 85

II.3.3. La evaluación de las competencias transversales. 91

II.3.4. Alcances sobre el profesorado universitario.....	97
II.4. Construcción de ciudadanía y perfiles de empleabilidad: elementos de contribución a la formación integral del estudiante universitario.	99
II.4.1. La formación ética y su contribución a la construcción de ciudadanía en las sociedades occidentales.....	100
II.4.2. Perfil profesional como apelativo a la empleabilidad.....	107
II.5. La construcción de sentido en los campos de significación social: claves analíticas desde la teoría de las disposiciones sociales.	112
II.5.1. Sistemas de tipificación en la construcción de sentido.....	112
II.5.2. Disposiciones en el espacio social y sistemas de desviaciones diferenciales en los campos de significación social.	115
II.6. La construcción del conocimiento científico en sociología: bases epistemológicas en la definición de la orientación cualitativa.	119
II.6.1. Acercamientos epistemológicos a la construcción del conocimiento científico.....	119
II.6.2. Saber científico versus saber inmediato: la ruptura epistemológica.....	121
II.6.3. Fenomenología y Hermenéutica en la construcción del sentido interpretativo. ...	124
II.6.4. Reflexiones finales: La definición por la orientación cualitativa.	127

SEGUNDA ETAPA: DECISIONES METODOLOGICAS

CAPITULO III: DISEÑO METODOLOGICO.	133
III.1. Definiciones preliminares.....	133
III.2. Instrumentos de recolección y tratamiento de la información.	138
III.2.1. La investigación documental.....	139
III.2.2. La Entrevista como diálogo discursivo de los sistemas de representación social.	142
III.3. Diseño Muestral o Selección de informantes.	148
III.3.1. Primer procedimiento: La construcción del dato.....	150
III.3.2. Segundo procedimiento: La selección de la muestra ¿a quien entrevistar?	153
III.3.3. Alcances a la definición de la unidad de análisis: mecanismos de control en el diseño de la muestra.	163

III.4. Plan y técnicas de análisis de datos cualitativos textuales.	164
III.4.1. El tipo ideal como técnica de construcción conceptual de relaciones significativas en el espacio social.....	166
III.4.2. Análisis de contenido: estrategias y procedimientos.....	168
III.4.3. El tratamiento del lenguaje como crítica y comprensión: estrategias de significación de los usos en los anillos semánticos.	178
III.4.4. Herramientas de apoyo al análisis cualitativo a través de software informático: usos y condiciones del Programa Atlas.ti.....	180
III.5. Criterios de validez y de vigilancia epistemológica.	183

TERCERA ETAPA: ANALISIS DEL CONTEXTO DOCUMENTAL DEL FENOMENO DE ESTUDIO

CAPITULO IV: RESULTADOS ANALISIS DE DATOS DE LA INVESTIGACION DOCUMENTAL 187

IV1. Análisis de la investigación documental. Análisis de Datos Secundarios: documentos institucionales y organizacionales.....	190
IV.1.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: la construcción estructural del Proceso de Bolonia.....	190
IV.1.2. Marco Normativo de Educación Superior en España y en la Comunidad Autónoma de Catalunya.....	196
IV.2. Análisis de la investigación documental: análisis secundario de datos primarios: investigaciones de interés.....	210
IV.2.1. Las Competencias Transversales en el Proyecto Tuning Fase I - II.	210
IV.2.2. Investigaciones de organismos internacionales sobre competencias: OCDE y CEDEFOP.....	223
IV.2.3. Investigación cualitativa sobre las relaciones entre cualificaciones en educación superior y el mercado de trabajo en España.....	236
IV.2.4. Experiencias universitarias vinculadas a la empleabilidad y a la vida universitaria.	245
IV.3. Análisis de la investigación documental. Análisis de datos de la población de estudio: documentos de la Universidad de Barcelona.....	252
IV.3.1. Posicionamiento del Proceso de Bolonia en la Universidad de Barcelona.....	253

IV.3.1.1. Implementación de las competencias transversales en la Universidad de Barcelona.....	254
IV.3.1.2. Normativa reguladora de los planes docentes y de la evaluación.	261
IV.3.2. Adecuación en Titulaciones de Grado en la Universidad de Barcelona: Planes de estudios y planes docentes de las enseñanzas.	265
IV.3.2.1. Planes de Estudio y Planes Docentes de las Titulaciones:	265

CUARTA ETAPA: EL ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIAL - VIVENCIAS Y REPRESENTACIONES SIGNIFICATIVAS

CAPITULO V: EL TRABAJO DE CAMPO. 305

V.1. Procesos en la investigación que influyen en el diseño de la muestra.....	305
V.2. Modalidades de contacto y observaciones al trabajo de campo.	308
V.3. La situación de entrevista como espacio de recogida de información: Consideraciones al trabajo de campo, en situación de entrevista.	321
V.4. Artefactos disponibles en la orientación cualitativa: La construcción de la pauta de entrevista.	323

CAPITULO VI: RESULTADO ANALISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENTREVISTAS. 327

VI.1. Resultado del análisis conceptual de la categoría base de estudio: aprendizaje por competencias transversales.	329
VI.1.1. Conceptualización relacional significativa del aprendizaje por competencias transversales: tipificación operativa del objeto de estudio.	331
VI.2. Análisis interpretativo de los datos primarios: Representaciones significativas de los estudiantes de grado, en contexto académico, documental y teórico.....	340
Intencionalidad analítica.	340
Procedimiento de exposición del análisis.	342
VI.2.1. Análisis interpretativo del Ámbito Pedagógico: Dimensión Normativa.	346
1. Categoría de Análisis: Misión de la Universidad.	346
1.1. Campo semántico: contribución y función de la universidad.	348
1.1.1. <i>La universidad y el vínculo con la sociedad.</i>	348

1.1.2.	<i>La universidad, los profesionales del futuro y la ciudadanía.....</i>	350
1.1.3.	<i>Contribución del Grado al desarrollo de la sociedad.....</i>	352
2.	Categoría de análisis: Cambios en la universidad.	355
2.1.	Campo semántico: Aumentos de tasas universitarias.	356
2.1.1.	<i>Aumento de tasas universitarias y la demanda por la calidad en la formación.</i>	356
2.1.2.	<i>Mercantilización y elitización de la universidad.....</i>	359
2.2.	Campo Semántico: Recortes presupuestarios en la universidad.....	360
2.2.1.	<i>Recortes afectan la motivación del profesorado.....</i>	361
2.2.2.	<i>Disminución de becas y subvenciones para estudiar.</i>	363
VI.2.2.	Análisis interpretativo del Ámbito Pedagógico – Dimensión Educativa.....	367
3.	Categoría de análisis: Organización Educativa.	367
3.1.	Campo semántico: Organización general del grado.	369
3.1.1.	<i>Sentimiento de molestia y desilusión con el grado.</i>	370
3.1.2.	<i>Escasa coherencia entre la estructura y los objetivos de la titulación: especialidad del oficio y gestión del tiempo.....</i>	374
3.1.3.	<i>Requerimiento de cambio y deberes de los estudiantes en la organización del grado.</i>	378
3.2.	Campo semántico: Intenciones Formativas.....	382
3.2.1.	<i>Inteligibilidad del aprendizaje por competencias: relación entre el saber, y los conocimientos.</i>	382
3.2.2.	<i>Resultados de aprendizaje: del vínculo acreditativo a la reflexión formativa.....</i>	387
3.2.3.	<i>Diseño educativo en las titulaciones: complejidades en la aplicación del cambio de enfoque.....</i>	389
4.	Categoría de análisis: Práctica Educativa.	396
4.1.	Campo Semántico: Estrategias de aprendizaje.....	397
4.1.1.	<i>Predominio de las clases magistrales en la sesión expositiva.</i>	398
4.1.2.	<i>Estrategias participativas: Innovación y reflexión contribuyen a la motivación, retroalimentación e implicación del estudiante.</i>	400
4.1.3.	<i>Recursos didácticos en la práctica docente.....</i>	405

4.1.4 Trabajo autónomo del estudiante: lugar central de aprendizaje que requiere incorporar el cómo y el para qué.....	407
4.2. Campo Semántico: Evaluación de los aprendizajes.	413
4.2.1. Énfasis en la evaluación disciplinar y procedimental.	414
4.2.2. Secuencia didáctica: criterios confusos e invisibilidad de los resultados formativos.	418
4.2.3. Evaluación continua: énfasis en la acreditación impide autorregular el aprendizaje.	421
4.3. Campo Semántico: Escenarios de aprendizaje asociados a las competencias transversales.	430
4.3.1. Incorporar las prácticas como actividades que contribuyen al desarrollo de las competencias transversales.	432
4.3.2. Escasa valoración en el plan de estudios a la realización de actividades vinculadas con la comunidad.	437
4.3.3. Espacios de interacción social de los estudiantes: débil vida universitaria al interior del Campus.	438
4.4. Campo Semántico: Valoraciones sobre el profesorado.	446
4.4.1. Distinción entre profesorado innovador y el profesorado tradicional.	447
VI.2.3. Análisis Interpretativo del Ámbito Social. Dimensión Cambio Social.	456
5. Categoría de Análisis: Socialización.....	457
5.1. Campo Semántico: Ciudadanía.	458
5.1.1. Conciencia del rol social en sociedad: derechos y deberes del ciudadano.	459
5.1.2. La universidad debe contribuir en la formación en valores sociales.	462
6. Categoría de Análisis: Perfiles de empleabilidad.	464
6.1. Campo Semántico: Atributos de Empleabilidad.	466
6.1.1. Certificación acreditativa: de la alta valoración social, a la baja valoración empresarial en contexto de crisis.	467
6.1.2. Capacidades laborales relevantes y necesarias para conseguir un empleo.....	468
VI.2.4. Análisis interpretativo del Ámbito Social – Dimensión Acción Social.....	473
7. Categoría de Análisis: Integración y Movilización de Saberes	473
7.1. Campo Semántico: Reflexividad con relación a los aprendizajes.	475

7.1.1 Divergente intelección respecto a los objetivos de aprendizaje enseñados.....	476
7.1.2. Competencias transversales adquiridas: aciertos y críticas en la intelección reflexiva del aprendizaje.	478
7.2. Campo Semántico: Intelección significativa en la movilización de saberes.....	482
7.2.1. Débil valoración en el uso de las capacidades adquiridas.....	483
VI.3. Resultado análisis descriptivo e interpretativo de entrevistas a expertos de universidades españolas.	493
VI.3.1. Análisis por categorías finales del análisis de contenido en el contexto de la universidad española.	494
VI.3.2. Relatos de expertos sobre la implementación de las competencias transversales en la Universidad de Barcelona.....	506

QUINTA ETAPA: TEORIA RECTIFICADA Y ADECUACION SIGNIFICATIVA - DES/USOS DE LOS RESULTADOS

CAPITULO VII: CONCLUSIONES.	515
VII.1. Vínculos entre la racionalidad conceptual y las disposiciones de evidencia empírica interpretativa.	516
VII.1.1. Representaciones significativas como evidencia fenomenológica de la realidad social.....	516
VII.1.2. Indagaciones y aportaciones con relación a los objetivos de la investigación.	517
VII.1.3. Contrastación de las hipótesis de trabajo con el análisis interpretativo de los datos empíricos.....	531
VII.2. Campos de significación social en el espacio social construido: disposiciones interpretativas del aprendizaje por competencias transversales.....	534
VII.2.1. Disposiciones relacionales en la reproducción del espacio social: articulación de los habitus en los campos de significación social.	535
VII.2.2. Matriz de análisis relacional en el espacio social: los campos de significación social.	543
VII.3. Aportación al enfoque del aprendizaje por competencias transversales: ¿hacia donde debemos ir? propuestas de mejora.	548

CHAPTER SEVEN: CONCLUSIONS	563
VII.1. Links between conceptual rationality and the dispositions of the interpretative empirical evidence.	564
VII.1.1 Meaningful representations as phenomenological evidence in the social reality.	564
VII.1.2 Inquiries and contributions in relation to the goals of the investigation.	565
VII.1.3. Confirmation of the hypothesis of work with an interpretative analysis of the empiric data.	578
VII.2. Fields of social significance in the social space built: interpretative dispositions of the learning by generic skills.	581
VII.2.1 Relational dispositions in the reproduction of the social space: articulation of the habitus in the fields of social significance.	582
VII.2.2. Matrix of relational analysis in the social space: the meaningful social fields.	589
VII.3. Contribution to the focus of the learning by generic skills: ¿ where should we head to? Suggestions for improvement.	594
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	607
ANEXOS (Digitalizados en CD).	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Gramaticales funcionales: inteligencia, aptitud, habilidad.	80
Tabla 2:	Gramaticales funcionales: conocimiento – aprendizaje	81
Tabla 3:	Relación métodos, elementos competenciales e instrumentos	95-96
Tabla 4:	Clasificación de las competencias transversales y descriptores asociados	213-214
Tabla 5:	Comparación importancia y nivel de realización competencias transversales – empleadores y graduados	218
Tabla 6:	Competencias clave en el marco de la OCDE	229
Tabla 7:	Competencias clave en el marco de la OCDE – continuación	230
Tabla 8:	Competencias transversales y subcompetencias – Universidad de Barcelona	256
Tabla 9:	Identificación resultados de aprendizaje. Licenciatura de Medicina v/s competencias transversales Universidad de Barcelona	269
Tabla 10:	Indicadores de interés. Plan Docente Semiología General y Propedéutica	285
Tabla 11:	Indicadores de interés. Plan Docente Historia Medieval de Catalunya	289
Tabla 12:	Indicadores de interés. Plan Docente Historia de América	290
Tabla 13:	Indicadores de interés. Plan Docente Sociología del Derecho	293
Tabla 14:	Indicadores de interés. Plan Docente Filosofía del Derecho	294
Tabla 15:	Indicadores de interés. Plan Docente Contaminación Acústica y electromagnética	297
Tabla 16:	Indicadores de interés. Plan Docente Gestión de Fauna	298
Tabla 17:	Ámbitos, dimensiones, categorías y subcategorías iniciales de la investigación	344
Tabla 18:	Resultados análisis de contenido interpretativo. Dimensión Normativa. Categoría misión de la universidad y cambios de la universidad	367
Tabla 19:	Resultados análisis de contenido interpretativo. Dimensión Educativa - Categoría organización educativa	395
Tabla 20:	Resultados análisis de contenido interpretativo. Dimensión Educativa. Categoría práctica educativa – estrategias de aprendizaje	410

Tabla 21:	Resultados análisis de contenido interpretativo. Dimensión Educativa. Categoría Práctica Educativa - evaluación de los aprendizajes	428
Tabla 22:	Resultados análisis de contenido interpretativo. Dimensión Educativa. Categoría Práctica Educativa - escenarios de aprendizaje	441
Tabla 23:	Análisis tiempo – valoración escenarios de aprendizaje	443
Tabla 24:	Resultados valoración escenarios de aprendizaje	445
Tabla 25:	Resultados análisis de contenido interpretativo. Ámbito Pedagógico – Dimensión Educativa	452
Tabla 26:	Resultados análisis de contenido interpretativo. Ámbito Social – Dimensión Cambio Social. Categorías socialización y perfiles de empleabilidad	471
Tabla 27:	Expectativas de transferibilidad de los estudiantes. Vínculos entre competencias y marco conceptual de análisis	472
Tabla 28:	Resultados análisis de contenido interpretativo. Ámbito Social – Dimensión Acción Social. Categoría integración y movilización de saberes	487
Tabla 29:	Vínculo saberes de los estudiantes. Aprendizajes enseñados, saberes adquiridos y uso de capacidades	488
Tabla 30:	Resultado final análisis interpretativo. Parte 1	490
Tabla 31:	Resultado final análisis interpretativo. Parte 2	491
Tabla 32:	Resultado final análisis interpretativo. Parte 3	492

INDICE DE FIGURAS

Figura 1:	Esquema de análisis en la construcción del dato	151
Figura 2:	Clasificación de niveles en la unidad de análisis	152
Figura 3:	Proceso del plan y técnica de análisis	165
Figura 4:	Proceso general del análisis de contenido	170
Figura 5:	Sistemas de desviaciones diferenciales y principios de diferenciación. Espacio social – matriz de análisis integral	536
Figura 6:	Matriz de análisis relacional – campos de significación social aprendizaje por competencias transversales	544

Figura 7:	Intencionalidad pedagógica – Proceso declarativo red de tipificaciones en el aprendizaje por competencias transversales	550
Figura 8:	System of differential deviation and differential principle. Social space – matrix of integral analysis	583
Figura 9:	Matrix of relational analysis – social meaningful fields. Learning by generic skills	590
Figura 10:	Pedagogical intentionality – Declarative process. Typification network in the learning by generic skills.	596

INDICE DE IMAGENES

Imagen 1:	Salida Programa ATLAS. ti – Libro de códigos	182
Imagen 2:	Facultad de Pedagogía – Universidad de Barcelona	309
Imagen 3:	Universidad de Deusto – Bilbao	311
Imagen 4:	Entrevista Profesorado Ciencias Ambientales – Facultad de Biología	316
Imagen 5:	Entrevista Profesorado Medicina – Hospital Clinic, Barcelona	316
Imagen 6:	Entrevista Estudiante Derecho – Facultad de Derecho	320
Imagen 7:	Entrevista Estudiante Historia – Facultad de Historia	321

ABSTRACT

In recent years the University of Barcelona and Spanish universities in general are in the process of restructuring their educational organization. This has its origin on a political reform through the Bologna process with the objective of suiting university education to fit the standard established by the European Union regarding the changes, dynamics and requirements of a 21st century society, specially with respect to building of citizenship and employment promotion.

In practice, this has been translated into deep modifications on the way of understanding the teaching and learning process on the basis of a model or approach that lays the student as the subject of learning in the centre of the process and at the same time pays attention to the development of desirable competences and learning outcomes.

The latter, has lead to an important educational challenge insofar the university student has to be capable of solving day-to-day problems autonomously through reflexive strategies. An individual's learning should comprise the development of his experiences as a social being, requiring that the educational strategies shape social problems into promotion for an integral development of the students.

To this day, it has been 15 years since the first declaration from European Education Ministers that started the Bologna process and the configuration of the European Higher Education Area, and seven years since the Spanish State brought Spanish universities into this process as a norm.

In this context, appears the present doctoral thesis as an initiative from the author with the objective of studying ways of implementing and developing learning by competences, especially transversal competences associated to the adjustments in the educational organization of underdegrees.

This initiative, initially taken as research subject, brought about more doubts than answers about a phenomenon of implementation in underdegrees, which implications comprise a wide array of elements of the educational system. The main concern was to define the perspective of the study which should allow for

scientific accuracy as well as the sensitivities of participants in the educational process.

Throughout my master on higher education studies at the pedagogy faculty of the University of Barcelona, I had the chance of acquiring many different types of knowledge ranging from politics and teaching culture, to academic culture and quality assessment, as well as some specialisations on teaching innovation and training, which together with the experience of past researches have provided a conceptual and theoretical support that has facilitated the task of defining the perspective from which to study the phenomenon.

A cross-disciplinary and multilayered look to the teaching practice through designs, teaching sequences and result transference are aspects that have acquired relevance by defining the way to look at the process and as a whole should harmonically integrate everything into the development of a new way of learning.

The diverse literature, research, experiences and reflexions from meeting with faculty professors raised a new concern: who to observe. This is based on the fact that a large part of evidence, papers, discussions and projects from the university field are made from an institutional perspective of politics and institutional management, quality assessment and university professors' assessments, ambits which are, without a doubt, highly relevant.

It is in that moment that the well-known phrase 'the student as the subject from learning' echoes in my mind. What does it mean? What changes in the formative development of the individual does it entail? What changes does it bring forth in the way of understanding teaching? Leaving the ontological argument about the intelligibility of the subject category in the current society aside and focusing on the implication of the students in their learning. The initial answer came while observing students working at the faculty café and giving class to a group of pedagogy students: Students have to be observed!

This first approximation lead to diverse reflexions with my thesis director about modalities of phenomenon appropriation of the transversal competences on underdegrees, as well as the way of adequating a study to use as main sources

the experiences and trajectories of the students. Here are the definitions adopted regarding the objectives of this research:

First, to consider the central importance of the process, in pedagogical terms, refers to the way by which students themselves make comprehensible the acquisition of generic skills in their academic trajectory and how they describe the capacity of this learning to be effectively transferred to society. To study this relationship it was necessary to describe, analyze and interpret the meaningful representations of learning that students build in their university career.

In the second place, supporting ourselves as auxiliary science in sociology of the education, the analytic-theoretical delimitation is the existence of meaningful social fields that articulate the meaningful representation of the students, regarding their relationship with the university, with the acquire learning, with the teaching organisation, as well as the social reality: allowing to elaborate a matrix of analysis that can integrate, in a symbolic social space, the relation between/with these aspects. Analytic exercise that has allowed giving relational intellection to the meaningful representation that the students have, regarding the learning by generic skills¹, as well as its constituting dimensions.

By using this conceptual premise, it has been possible to interpret these relations in the different fields of knowledge previous to the university, analysing the process that are articulated in the implementation from this focus. In other words, analyse what the university does and says, and what the students say the university 'really does', in relation to the learning through generic skills. This link is relevant base on that the own university grants the student this condition as learning subject.

This consideration has been taken into account as framework in the empiric context, regarding the transformations of the western society, and its relationship with the strategic guidelines given from the European Higher

¹ In the course of this thesis, we will always make reference to the learning 'by' generic skills. The former is based on syntax and the characteristic given by the preposition 'by', as an invariable that introduces the prepositional phrase (Rojo, 1983). In our case, the preposition 'by' is used because the utility that offers a modal combination, as medium of execution, to appropriate the word 'learning by generic skills', indicates the possibility of learning -by- generic skills.

Education Area. In the same way, it has been considered the university norms and the norms of the Spanish State, associated to the development of the learning through generic skills, especially the learning linked to the construction of citizenship and the profiles of employability in the university underdegrees.

From our perspective, higher education has a relevant function referred to the professional formation and citizenship training. As an institution that reproduces meanings, the university internalises in the individual diverse learnings that, in the field of generic skills, is necessary to study in relation to the process of meaningful comprehension that the individual makes on his academic trajectory, on his daily life with his peer students, and on his biographical link with society.

At the same time, the epistemological intention is to show the meaningful structure of the conscience, situated on the objective social conditions, in the understanding that the subject is accessible to the comprehension and the interpretation through the hermeneutic point of view. The language consolidates a situation of understanding by which, through comprehension, is possible to investigate the meaningful sense construction. The qualitative method has a series of tools that help to make this task of scientific analysis, highlighting the use of the documental research and the interview. However, the plan of analysis has allowed identifying initial categories in the biographical and documentary research explicit in the work hypothesis. These have been compared to the results of the empiric work, allowing to the content analysis to generate a wider range in emerging categories and semantic fields. This allows the comprehension of the articulation of the subjective representation of the students, regarding the fields studied in this research.

To take through the intentionality of this research, as well as to answer the problem of studies, the following general objectives are displayed:

1. Investigate the requirements of society in relation to the generic skills, the major strategic guidelines for the organisations involved, and the modalities and stance adopted in the University of Barcelona. In relation to the construction of citizenship and employability profiles.

2. Analyse from the student perspective the individual and his peer group descriptions, regarding to the normative field of the university and its adequations with the organisation and teaching through development of generic skills, this relationship being understood as a field of social meaning.
3. Relate the meaningful representations that the students build of the acquired learning in generic skills on his university trajectory, and the expected transferences by the society in the context of the current social reality, this relationship being understood as a field of social meaning.
4. Integrate the meaningful fields studied regarding the meaningful representation that the student builds, through the visualisation of meaningful domains in the social space. These must identify the elements of improvement for the integration and mobilisation of generic skills in the degrees, associated to the reinforcement of employability and citizenship.

However, there are some considerations worth discussing about the expectations of transferability in the use/disuse of the results of this thesis:

In the past few years, the scientific literature has been immersed in constant process of display results, more than for the process used to achieve the results. In the same way, a sector of social sciences as well as educational science has turned their preferred methodology towards the use of detailed handbooks in the search for evidence, which essence are those same findings.

With the series of events, it must have been reasonable to make an investigation which emphasis is the privilege search of evidences. Nevertheless, the scientific academic movement occurred through my years in the University of Barcelona, especially from its professors link to the Pedagogy Faculty, have reinforce the following point of view: the search of intellectual rigour, the (re)knowledge of the pedagogical practices, as well as the study of the relationship between teaching and learning, can only be comprehend through the necessary reflection regarding the intentions on making the mission of the university, with basis on the formation of knowledge that place the intellectual integrity of the person.

The development of this doctoral theses has been raised as an attempt to contribute to the interpretative comprehension of the learning phenomena through generic skills. From a relational perspective, heuristic perspective and, in a critical way expects being directed towards the real, rectifying the own conceptual rationality. Understand that is understood means to assume and make evident the fake appearances of plausibility. These do not hold more pedagogical interest that showing the results, the outcomes, and understand the education, as different proof of homogeneous comparability, where the wealth is, paradoxically, diverse.

We believe the results of the documentary investigation and the interviews, but overall, its modality of epistemological reasoning, has allowed us, as said by Bachelard, to build, as well as to conquer a phenomena, not only a very complex phenomena but a particularly alien to the pedagogical field. A society that wishes to make a different higher university education occur from the social transformations at the dawning of the 21st century, must initiate this process considering the relational conditions of the university, as a space connected with the differentiating principles, from the pedagogical field, and from the social field.

This thesis, has allow us to observe that the learning through generic skills involves diverse dimension that, on its consolidation, required the implication of the normative, the educational, the social change and social action. All these dimensions that contain diverse attributes allow comprehending, as well as prioritising, aspects of improvement in the achievement of the expected results. Because of this, there is an important subject that must be highlighted: the pedagogical processes, as well as the real implication of the university - society, are not conquered by decrees.

The diverse impediments and obstacle, as well as the identified difficulties in the implementation of this new focus, can represent opportunities of improvement that allow reinforcing the integral formation. It is a needed formation in the current days of uncertainties, increase of risk, as well as the uncertainties associated to the increase of speed of the social transformations. Nevertheless this type of formation, must meet adequately the vision of the professional formation, the development of an active and critical citizenship, that allows the

individual to increase his reflexive competences in the decision making, and how it was point out by a student, ' allow to build history'.

This occurs in that manner, because history, as many times before, is written in disorganise sheets.

Barcelona, 2014.

INTRODUCCION: INTENCIONALIDADES, ESTRUCTURA Y USOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente introducción tiene la finalidad de exponer la intencionalidad pedagógica, sociológica y científica de la investigación educativa. Para desarrollar esta idea, la introducción se expondrá en tres apartados, con la finalidad de clarificar el ordenamiento general de la tesis. En primer lugar, se expondrá el nacimiento de la idea de investigación, así como su contexto. En segundo lugar, se describe el ordenamiento estructural de la investigación. Y en tercer lugar, las expectativas reales para el des/uso de los procesos, así como los resultados.

¿Por qué estudiar las competencias transversales en la universidad?

En los últimos años, la Universidad de Barcelona, y en general las universidades españolas, se encuentra realizando profundas transformaciones relacionadas con la reestructuración de la organización educativa de sus enseñanzas. Lo anterior, tiene su origen en una reforma inducida desde el sistema político, a través del denominado Proceso de Bolonia, con el objeto de adecuar la formación universitaria a los requerimientos de convergencia de la Unión Europea, sobre la base argumentativa de los cambios, dinámicas y requerimientos de la sociedad en el siglo XXI, especialmente en lo que respecta a la construcción de ciudadanía y fomento a la empleabilidad.

En la práctica, esto ha significado el realizar profundas modificaciones en la forma de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre la base de un modelo o enfoque que sitúa, en el centro del proceso, al estudiante como sujeto de aprendizaje; incorporando la atención, en el desarrollo de competencias deseables y resultados de aprendizajes.

Lo anterior, evoca un importante desafío educativo, por cuanto el estudiante universitario ha de ser capaz, autónomamente, de resolver los problemas de la cotidianeidad, a través de una estrategia reflexiva. El aprendizaje del individuo, debería incorporar una importante significación en el desarrollo de sus vivencias como persona en sociedad, requiriendo que las prácticas educativas modelen las problemáticas de la realidad social, como fomento al desarrollo integral del estudiante.

A la fecha, han transcurrido quince años desde la primera declaración de Ministros de Educación en Europa, que da el inicio al Proceso de Bolonia, y a la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, y siete años, desde que el Estado Español incorporara normativamente a las universidades españolas el ser parte de este proceso.

En este contexto, la presente tesis doctoral surge como iniciativa del autor con el objeto de estudiar las formas de implementación y desarrollo del aprendizaje por competencias, especialmente el referido al aprendizaje de competencias transversales, asociado a las adecuaciones realizadas en la organización educativa de las titulaciones de grado.

Esta iniciativa, constituida inicialmente como tema de investigación, presentaba más sombras que luces. Ante un fenómeno en implementación en las titulaciones de grado, donde sus implicancias abarcan diversos elementos del sistema educativo, la principal preocupación era definir, desde donde observar. Observación además, que integre la rigurosidad científica, así como la sensibilidad de los partícipes del proceso educativo.

En el trascurso de mis estudios en el Máster de Educación Superior, en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona; tuve la oportunidad de adquirir diversos aprendizajes, con relación a la política y la cultura docente, a la cultura académica, a la evaluación de calidad, así como ámbitos de especialización en formación e innovación docente; los cuales en conjunto con las experiencias de investigación analizadas, han dado un sostén conceptual y disciplinario, que ha facilitado la tarea de definir el lugar de observación del fenómeno.

Mirada multidimensional y multidisciplinar, abocadas a la práctica educativa, a través de diseños, secuencias didácticas, y transferencias de resultados, los cuales en su conjunto deberían integrar un todo armónico en el desarrollo de este nuevo enfoque de aprendizaje, son aspectos que han adquirido relevancia al definir la mirada del proceso.

La diversa literatura, investigaciones, experiencias, así como reflexiones acontecidas desde reuniones con docentes de la Facultad, despertaron una nueva inquietud... ¿a quién observar? Lo anterior, fundamentado en que gran

parte de las evidencias, trabajos, discusiones, y proyectos desde el quehacer universitario, se encuentran desarrollados desde la mirada de la política y gestión institucional, de la evaluación de la calidad, así como desde las valoraciones del profesorado universitario. Ámbitos, sin duda, altamente relevantes.

Es en ese momento, en que hace eco en mi mente la reiterada frase “el estudiante como sujeto de aprendizaje” ¿qué quiere decir esto? ¿Qué cambios conlleva esta afirmación en el desarrollo formativo del individuo? ¿Qué cambios conlleva esta afirmación en la manera de entender la enseñanza? Dejando a un lado la discusión ontológica respecto a la inteligibilidad de la categoría de sujeto en la sociedad actual, y centrándonos en la implicancia del estudiante en su aprendizaje, la respuesta inicial apareció al observar a estudiantes desarrollando sus trabajos en el café de la Facultad, así como al realizar algunas clases a un grupo de estudiantes de Pedagogía: hay que observar a los propios estudiantes!

Esta primera aproximación, conllevó a diversas reflexiones con mi director de tesis, respecto a las modalidades de apropiación del fenómeno de las competencias transversales en las titulaciones, así como la forma de adecuar un estudio utilizando como voces principales, las experiencias y trayectorias de los estudiantes. He aquí, que se adoptaran las siguientes definiciones respecto a la intencionalidad de esta investigación:

En primer lugar, considerar que la importancia central del proceso, en términos pedagógicos, se encuentra referido al modo en el cual los propios estudiantes hacen inteligible la adquisición de las competencias transversales en su trayectoria académica, y cómo describen la capacidad que estos aprendizajes sean efectivamente transferibles a la sociedad. Para estudiar esta relación, se hizo necesario describir, analizar, e interpretar, las representaciones significativas de aprendizaje que construyen los estudiantes en su trayectoria universitaria.

En segundo lugar, apoyándonos como ciencia auxiliar en la sociología de la educación, la delimitación teórico analítica es la existencia de campos de significación social que articulan las representaciones significativas de los

estudiantes, respecto a su relación con la universidad, con los aprendizajes adquiridos, con la organización de la enseñanza, así como con la realidad social; permitiendo, elaborar una matriz de análisis que integre, en un espacio social simbólico, la relación entre/con estos aspectos. Ejercicio analítico, que ha permitido dar inteligibilidad relacional a las representaciones significativas que tienen los estudiantes, respecto al aprendizaje por competencias transversales², así como a sus dimensiones constituyentes.

Utilizando esta premisa conceptual, ha sido posible interpretar estas relaciones en las distintas áreas de conocimiento al interior de la universidad, analizando los procesos que se articulan en la implementación de este enfoque. Es decir, analizar lo que la universidad dice que hace, y lo que los estudiantes dicen que la universidad “realmente hace” con relación al aprendizaje por competencias transversales. Vínculo relevante, toda vez que la propia universidad le otorga al estudiante esta condición de sujeto de aprendizaje.

Se ha tomado consideración como marco de referencia, el contexto empírico respecto a las transformaciones de la sociedad occidental, y su relación con los lineamientos estratégicos emanados desde el Espacio Europeo de Educación Superior. De igual modo, se ha tomado consideración a las normas universitarias y normas del Estado Español, asociadas al desarrollo del aprendizaje por competencias transversales, especialmente el aprendizaje vinculado a la construcción de ciudadanía y a los perfiles de empleabilidad en las titulaciones de grado.

Desde nuestra perspectiva, la educación superior cumple una función relevante en lo referido a la formación profesional y la formación ciudadana. Como institución reproductora de sentido, la universidad internaliza en el individuo diversos aprendizajes que, en el ámbito de las competencias transversales, es

² En el transcurso de esta tesis, haremos siempre referencia al aprendizaje “por” competencias transversales. Lo anterior, bajo el fundamento que otorga la sintaxis acerca de las características que otorga la preposición “por”, como palabra invariante que introduce el sintagma preposicional (Rojo, 1983). En nuestro caso, la preposición “por” viene dada por su utilidad de ofrecer una combinación modal, como medio de ejecución, para apropiarse de la palabra/forma compuesta “competencias transversales”; construyendo ambas un constituyente sintáctico. De esta forma, el “aprendizaje por competencias transversales”, indica sintácticamente la posibilidad de aprender-a-través-de-las competencias transversales.

necesario estudiar con relación al proceso de intelección significativa que realiza el individuo en su trayectoria académica, en su cotidianeidad con su grupo de pares estudiantes, y en su vínculo biográfico con la sociedad.

A su vez, la intención epistemológica es develar la estructura significativa de la conciencia, situada sobre condiciones sociales objetivas, en el entendido que el sujeto es accesible a la comprensión y a la interpretación, mediante la mirada hermenéutica. El lenguaje, cristaliza una situación de entendimiento por el cual, a través de la intelección, es posible indagar la construcción de sentido significativo. La metodología cualitativa dispone de una batería de instrumentos que han coadyuvado a la realización de esta tarea de análisis científico, destacando el uso de la investigación documental y de la entrevista. Ahora bien, el plan de análisis ha permitido identificar categorías iniciales en la investigación biográfica y documental explicitadas en hipótesis de trabajo, las cuales han sido contrastadas con los resultados del trabajo empírico, permitiendo al análisis de contenido generar una riqueza prolifera de categorías emergentes y de campos semánticos, que permiten hacer inteligibles la articulación de las representaciones subjetivas de los estudiantes, respecto a los ámbitos estudiados en esta investigación.

Ordenamiento estructural de la investigación.

Presentar un orden estructurado de una investigación, que ha conllevado cuatro años de diversos diseños, planificaciones, decisiones, emociones y sobretodo sensibilidad hacia los partícipes de esta tesis, es una tarea compleja. Lo anterior, por la dificultad de materializar gráficamente las diversas reuniones, lecturas, reflexiones, discusiones, aproximaciones, viajes dentro de España y al extranjero participando en congresos y seminarios; así como la interacción verbal con nuestras voces partícipes de este proceso: profesores y estudiantes.

No obstante, atendiendo a la rigurosidad secuencial en la presentación de informes de investigación, esta tesis se expondrá por etapas (no sucesivas, sino complejas y conexas en todo momento) que otorgan una claridad de abordamiento a las diversas fases contenidas: al problema de investigación, al posicionamiento teórico, a las definiciones metodológicas, a los análisis

documentales y de los discursos de los participantes, con su respectivo trabajo de campo; y finalmente, a las conclusiones, entendidas como rectificación a la racionalidad, observando el actual estado del arte del fenómeno, e incorporando propuestas de mejora pedagógica.

Así, en términos de estructura, la investigación se compone de cinco etapas interdependientes y no consecutivas, cada una de ellas vinculadas al cumplimiento del itinerario descrito en este apartado, y que se expresan contenidas por diversos capítulos.

La **Primera Etapa**, denominada “antecedentes generales y racionalidad teórica de la investigación”, se compone de dos capítulos (primero y segundo):

El Capítulo Primero, sitúa los alcances de la investigación, en relación a explicitar el problema de investigación, los objetivos, el objeto de estudio, las hipótesis de trabajo y las categorías iniciales de la investigación.

La necesidad de delimitar el planteamiento del problema de investigación, se realiza sobre el argumento referido a que la realidad social (con algunas excepciones) por sí misma, no toma la iniciativa frente a explicitar las respuestas a sus complejidades, por lo cual es necesario interrogarla para construir respuestas.

Así, en esta investigación identificamos dos atributos a nuestro problema central de investigación. En primer lugar, el problema social y pedagógico, entendido como el vínculo entre la sociedad y la universidad, así como las propias dinámicas al interior de las titulaciones, con relación a la forma en la cual la universidad, en términos normativos y de organización educativa, implanta el desarrollo del aprendizaje por competencias transversales en los perfiles académicos de las titulaciones de grado. Acá, son relevantes las interrogantes respecto al punto de partida de los lineamientos estratégicos del Proceso de Bolonia y su relación con los requerimientos de la sociedad actual. Del mismo modo, las interrogantes respecto al proceso de planificación, y adecuaciones del Proceso de Bolonia en los lineamientos de la política de educación superior europea y española, así como las formas de posicionamiento del aprendizaje por competencias transversales al interior de

la Universidad de Barcelona, con énfasis en los planes de estudio y en los planes docentes de las titulaciones de grado.

En segundo lugar, situándonos en el plano de caracterización científica, el problema de investigación va referido hacia la nueva mirada del enfoque respecto del proceso de aprendizaje, que entiende al estudiante como sujeto de aprendizaje. La consideración del estudiante como sujeto activo y promotor de su desarrollo académico, nos invita a estudiar, desde el plano de la pedagogía y de la sociología de la educación, el proceso de intelección significativa que construye en su trayectoria académica, en su relación con su grupo de pares, así como en su vínculo biográfico con la realidad social. Todos estos aspectos, tienen una importancia central en la construcción de sentido significativo en la experiencia biográfica, y de interacción social con relación al proceso de aprendizaje, así como de la transferibilidad esperada con relación a la construcción de ciudadanía y a los perfiles de empleabilidad. Entendemos, que el construir un problema de estudio que rompe epistemológicamente con la tradición pedagógica, sólo puede ser conquistado a través de la ruptura epistemológica con la racionalidad.

Del mismo modo, el primer capítulo expone la carta de navegación con la cual se aborda el problema de investigación, a través de la delimitación de objetivos generales y específicos, vinculados, consistentes y que identifican el itinerario realizado durante la trayectoria de esta investigación.

A modo de precisar epistemológicamente el problema de investigación y los objetivos referidos, se presenta el objeto de estudio construido, el cual denota la toma de posición conceptual, empírica y metodológica, respecto a la investigación doctoral, cuya precisión se articula sobre la base de la investigación biográfica y documental.

Finalmente, se ha considerado oportuno identificar hipótesis de trabajo, que dan cuenta del estado inicial de la investigación, sobre la base de los resultados preliminares de la investigación documental y literaria. Estas hipótesis, han sido construidas con la finalidad de visualizar relaciones preliminares, explicitadas como forma provisoria de observar las relaciones contenidas en ellas. Realizar esta tarea, ha conllevado a la identificación de

categorías típico ideales, las cuales han establecido el significado conceptual inicial de esta tesis.

El Capítulo Segundo, presenta el marco teórico, o de referencia a la investigación, que expone la delimitación conceptual, entendida como puntos de acercamiento concreto al objeto de estudio, así como al fenómeno a estudiar. Para realizar esta tarea, se exponen seis apartados que sitúan la intencionalidad desde donde se observa el fenómeno.

En primer lugar, se expone el análisis de contexto empírico de la realidad social y universitaria, con relación a las transformaciones sociopolíticas en la sociedad actual, referidas al advenimiento de la globalización y sus implicancias en la sociedad de la información, así como en la sociedad del conocimiento. Lo anterior, incorpora reflexiones respecto a las relaciones entre la educación, el individuo y la sociedad, a través de un análisis crítico de los procesos de individuación, del posicionamiento de la educación como proceso social, así como aportaciones desde la sociología de la educación al fenómeno de estudio.

En segundo lugar, se expone el desarrollo de la universidad y las miradas respecto a su misión en la sociedad, con relación al cómo se sitúan los saberes culturales en la actualidad. Las interpretaciones respecto a la misión de la universidad, abren diversos temas de relevancia, por cuanto inteligibilizar los aspectos vinculados a la construcción de sentido del quehacer de la universidad, referidos a su relación con la formación profesional. Como espacio territorializado, la universidad presenta diversas características con relación a su rol en la producción del saber, lo cual en la actualidad se complejiza ante el fenómeno de la universidad abierta y su relación con la transformación de la sociedad.

En tercer lugar, se exponen acercamientos conceptuales y perspectivas vinculadas al aprendizaje por competencias en la formación universitaria. En el marco de la polisemia conceptual del término, ha sido relevante conocer, así como adoptar una intencionalidad teórica respecto a su relación con las aptitudes, las habilidades, y los conocimientos; los cuales, referidos a criterios de desempeño específico, permiten integrar una serie de elementos para el

desempeño exitoso de los roles vitales del individuo en sociedad. Lo anterior, requiere incorporar diversas transformaciones al diseño educativo de las titulaciones, especialmente en los métodos de aprendizaje, así como en los sistemas de evaluación, otorgando al profesorado una responsabilidad clave como promotor y modelo del proceso. `

En cuarto lugar, se exponen las implicaciones del proceso de aprendizaje universitario con relación a la construcción de ciudadanía y los perfiles de empleabilidad, como aspectos que contribuyen a la formación integral del estudiante. Respecto a la ciudadanía, la literatura nos entrega elementos que nos permiten concebir la formación universitaria como espacio de aprendizaje ético, permitiendo que el individuo resignifique la sociedad en que vive, apelando a su rol como ciudadano. En el caso del fomento a la empleabilidad, la discusión versa sobre el rol del capitalismo informacional en los sistemas productivos, los cambios en las relaciones de producción, así como en el rol del nuevo profesional en la sociedad del conocimiento, acorde a los atributos de cualificación requeridos. Todos los aspectos mencionados anteriormente, se condicen con ser atributos que se encuentran alineados con las declaraciones emanadas desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

En quinto lugar, se exponen las premisas vinculadas a la teoría social y la sociología de la educación, por cuanto entender el fenómeno de estudio como parte del proceso de construcción de sentido, a través de la identificación de un sistema de tipificación en la estructura global de significación del mundo. Del mismo modo, comprender a través de la teoría de las disposiciones sociales, las modalidades por las cuales el grupo comporta un sistema de interacción social como red de relaciones, toda vez que las representaciones significativas contenidas en el, permiten disponer en un espacio social, diversas posiciones sociales. Acá, el análisis relacional nos entrega diversas herramientas analíticas, por el cual las prácticas, los discursos, así como los atributos de los estudiantes, son inteligibilizados como habitus que conformar un sistema de diferencia y distinción.

Finalmente, se exponen diversos elementos por cuanto entender la construcción de conocimiento científico en ciencias sociales y en sociología, referido a las bases epistemológicas en las definiciones de las orientaciones

cualitativas en la investigación social. Lo anterior, dice relación con las formas de entender epistemológicamente las condiciones de acceso al saber científico, las condiciones de ruptura epistemológica para construir saberes científicos, así como las aportaciones desde la fenomenología y la hermenéutica en la construcción del sentido interpretativo, dotando a los sujetos sociales ser accesibles a la comprensión, a través del análisis textual.

La **Segunda Etapa**, denominada “decisiones metodológicas” contiene un capítulo principal (tercero) referido a las principales definiciones y procedimientos realizados a partir del diseño metodológico.

Así, el Capítulo Tercero es el centro de la apuesta empírica de esta investigación. En primer lugar, la descripción del diseño metodológico aborda una serie de consideraciones preliminares que justifican la consistencia entre el plano conceptual abordado y la mirada epistemológica seleccionada. Esta toma de posición, identifica a la metodología cualitativa como el pivote necesario para apalancar la relación entre discursividad, interpretación e intelección significativa en el proceso de comprensión del fenómeno estudiado.

En segundo lugar, en este capítulo se hace referencia a los instrumentos de recolección y su relación con el tratamiento de la información. Se han utilizado dos instrumentos o técnicas de recogida de datos, acordes a las definiciones epistemológicas y teóricas definidas con anterioridad. Como primera técnica, se ha utilizado la investigación documental y biográfica, con el objeto de recoger datos respecto al proceso de implementación del aprendizaje de competencias en España, específicamente en la Universidad de Barcelona; así como investigaciones ad hoc al fenómeno de estudio. La segunda técnica utilizada es la entrevista semiestructurada, cuya utilización se realiza con el objeto de recoger datos textuales de primera fuente, que cristalicen en su discursividad la realidad social construida, respecto a la intelección significativa del proceso. En este apartado, se exponen los criterios de uso y procedimientos utilizados, los elementos de control en situación de entrevista, las técnicas de comunicación utilizadas, las modalidades de registro, y el cómo se ha realizado el tratamiento de las respuestas.

En tercer lugar, se expone el diseño de la muestra, o la selección de informantes. La construcción del diseño de la muestra, a través de la técnica de muestreo teórico intencionado, está delimitada por la selección de la Universidad de Barcelona como población general del estudio, donde la especificación de las unidades de información, depende de la coherencia con el método de investigación, las técnicas de recogida de datos, y en general, con la intencionalidad epistemológica. Se incorpora un apartado respecto a la importancia en la construcción del dato y su relación con los niveles de análisis en la selección de la muestra.

Se ha seleccionado como unidad de análisis, a los “estudiantes de cuarto curso de titulaciones universitarias de grado” del curso 2012-2013, asociadas a las diversas áreas de conocimiento de la Universidad de Barcelona: Derecho, del área de Ciencias Sociales y Jurídicas; Medicina, del área de Ciencias de la Salud; Historia, del área de Humanidades; y Ciencias Ambientales, del área de Ciencias. La selección de los informantes, va acompañada de la identificación de criterios que permiten seleccionar unidades de observación en el proceso de construcción del dato, como complemento de verosimilitud a la información recogida de la unidad de análisis. Las unidades de observación seleccionadas son: informantes expertos, jefes de estudios y profesorado de las titulaciones seleccionadas.

En cuarto lugar, se presenta el plan y la técnica de análisis de datos cualitativos, referida al proceso general que otorga el análisis de contenido en la transformación analítica de los datos. Lo anterior, incluye información respecto a: el tipo ideal como técnica de construcción conceptual, las estrategias de exhaustividad e intertextualidad, el procedimiento general del análisis, y el tratamiento del lenguaje, como crítica comprensiva en las estrategias de significación semántica.

Finalmente, se establecen los criterios de validez y de vigilancia epistemológica utilizados para satisfacer los aspectos de credibilidad, confiabilidad y transferibilidad de los resultados de la investigación.

La **Tercera Etapa**, denominada “análisis de contexto documental del fenómeno de estudio”, contiene un capítulo principal (cuarto), en el cual se exponen los principales resultados del análisis documental.

Este Capítulo Cuarto, está destinado a exponer los resultados del análisis de datos de la investigación documental. Al respecto, se expone el análisis de los datos secundarios, tales como datos institucionales y organizacionales, acerca del Proceso de Bolonia, así como de las normativas universitarias en España. A continuación, se presenta el análisis secundario de datos primarios, provenientes de diversas investigaciones con relación al ámbito de las competencias, tales como: el Proyecto Tuning Fase I y II, la mirada de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP); las relaciones entre las cualificaciones y el mercado de trabajo en España, publicado por la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación (ANECA); así como investigaciones universitarias realizadas en la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad de Valencia, sobre los vínculos entre empleabilidad y prácticas empresa, así como los procesos de vida universitaria de los estudiantes de magisterio.

Finalmente, se expone el análisis secundario de la población de estudio, la Universidad de Barcelona, con relación a la normativa asociada a la incorporación de las competencias transversales, normativas reguladoras de los nuevos planes docentes, análisis de los planes de estudio de las titulaciones seleccionadas, y los planes docentes de las asignaturas vinculadas al profesorado que ha participado de la investigación. Este apartado incorpora documentos de interés a la temática, publicados desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

La **Cuarta Etapa**, que hemos denominado “acercamiento a la realidad social – vivencias y representaciones significativas”, está contenida por dos capítulos (quinto y sexto) que exponen el trabajo de campo empírico y el análisis de las entrevistas.

El Capítulo Quinto, se ha incorporado con la finalidad de dar a conocer al lector aquellos aspectos que frecuentemente aparecen ocultos en las investigaciones

de las ciencias sociales, es decir, los procedimientos empíricos que han cristalizado la realización de las entrevistas.

Como proceso en continuidad, flexible y en constante desarrollo, el trabajo de campo ha permitido el realizar adecuaciones e incorporar aspectos claves en la definición del diseño de la muestra, los cuales se exponen en este apartado. De igual modo, se exponen los procedimientos para la realización de las entrevistas y observaciones al trabajo de campo; esto es, las modalidades de contacto, las características del lugar de realización de las entrevistas, así como las aportaciones generales a la investigación. Lo anterior, se ha realizado para para cada unidad entrevistada: informantes expertos, jefes de estudio, profesorado, y estudiantes.

Este capítulo, incorpora consideraciones al trabajo de campo, con énfasis en la construcción de las pautas de entrevistas, así como claves que facilitan llevar a buen término la realización de la entrevista, como sistema de interacción verbal a través del diálogo presencial. Independientemente de las modalidades de procesamiento interpretativo del análisis de contenido, en total se han realizado 26 entrevistas, cuyo periodo de realización ha sido desde enero de 2012 a enero de 2014.

El Capítulo Sexto, expone los resultados del análisis de contenido de las entrevistas, con la finalidad de caracterizar analítica e interpretativamente las representaciones significativas que construye el estudiante con relación al aprendizaje por competencias transversales, en su trayectoria académica en el grado. Realizar lo anterior, incorpora tres apartados principales.

En primer lugar, se expone la descripción analítica de la categoría base de análisis “aprendizaje por competencias transversales”, con relación a las propiedades iniciales identificadas en la construcción de las hipótesis de trabajo. Esta descripción, permite operacionalizar y precisar el fenómeno de estudio, el cual como categoría de análisis, permite su contrastación de los conceptos típicos ideales con la realidad empírica.

En segundo lugar, se expone el análisis interpretativo de los datos textuales, los cuales representan el proceso de construcción del dato desde los discursos de los estudiantes, como unidad de análisis de la investigación. La finalidad de

este apartado, es exponer los significados identificados desde los niveles de comunicación intersubjetivos, que convergen en otorgar homogeneidad semántica a las categorías de análisis. Conjuntamente, este apartado aporta una mirada heurística del análisis, incorporando la técnica discriminativa como evidencia de los discursos de nuestras unidades de observación, referidas a los discursos de los jefes de estudio y el profesorado en las titulaciones seleccionadas.

El tercer apartado, expone el análisis de los datos de las entrevistas realizadas a los informantes expertos de la Universidad de Barcelona, así como de otras universidades españolas. Este ejercicio, nos ha permitido contextualizar desde la mirada experta, la realización de un análisis a partir de las nuevas categorías emergentes del análisis de contenido, expresadas en el anterior apartado.

La **Quinta Etapa** y final, denominada “teoría rectificada y adecuación significativa, des/ usos de los resultados”, está contenida por el último capítulo (séptimo) de esta investigación, referida a las conclusiones de esta tesis doctoral.

De esta forma, el Capítulo Séptimo presenta las conclusiones de la investigación, las cuales se exponen en apartados de acuerdo a los distintos ámbitos de intencionalidad de la tesis.

El primer apartado, evidencia la posición epistemológica que ha permitido construir nuevas elaboraciones teóricas, sobre la base de la evidencia de realidad empírica. Esta rectificación de la racionalidad, se realiza a través del cotejo de las evidencias con los objetivos de la investigación, así como con las hipótesis de trabajo.

El segundo apartado, tiene la finalidad de predecir, mediante principios de diferenciación, las disposiciones de las representaciones significativas que construye el estudiante sobre el aprendizaje por competencias transversales. Para desarrollar lo anterior, se exponen los campos de significación social devenidos de la construcción de un espacio social, que sitúa diversas posiciones relacionales de acuerdo a las propiedades de cada categoría de análisis, devenidas en habitus diferenciadores.

Finalmente, el tercer apartado expondrá las aportaciones de esta tesis con relación al estado del arte del proceso, principales obstaculizadores y facilitadores, así como una propuesta de mejora pedagógica y social al conjunto del proceso de implementación del aprendizaje por competencias. Lo anterior, vinculado específicamente a las expectativas de transferibilidad en ciudadanía y empleabilidad.

En los Anexos de esta tesis (digitalizados), se presentan documentos, transcripciones de las entrevistas, cuadros, registros fotográficos, así como aportaciones diversas, que han contribuido a la realización de esta investigación, y que quedan a disposición del lector en el caso de ahondar en mayores detalles.

Expectativas de transferibilidad en los des/ usos de los resultados.

En los últimos años, la literatura científica ha estado inmersa en constantes procesos de exposición de resultados, más que de los procesos por los cuales se logran esos resultados. Del mismo modo, un sector no despreciable de las ciencias sociales, así como de las ciencias de la educación, han volcado su predilección metodológica, hacia el uso de manuales pormenorizados en la búsqueda de evidencias, cuya esencia sean esos mismos resultados.

Ante tal flujo de acontecimientos, hubiese parecido razonable el realizar una investigación cuyo énfasis sea la búsqueda privilegiada de evidencias. No obstante, el transitar científico académico devenido de mis años en la Universidad de Barcelona, especialmente desde su profesorado vinculado a la Facultad de Pedagogía, han reforzado la siguiente mirada del fenómeno de estudio: la búsqueda del rigor intelectual, el (re)conocimiento de las prácticas pedagógicas, así como el estudio de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, solo pueden ser inteligibilizadas a través de una necesaria reflexión respecto a las pretensiones de realización de la misión de la universidad, con base en la formación de saberes que asienten la integralidad intelectual de la persona. Y aquí, son tan importantes los procesos, como los resultados.

El desarrollo de esta tesis doctoral, se ha planteado como un intento de contribución a la comprensión interpretativa del fenómeno del aprendizaje por

competencias transversales, visto desde una mirada relacional, heurística, y que de manera crítica espera ir hacia lo real, rectificando la propia racionalidad conceptual. Comprender que se comprende, es asumir y evidenciar las falsas apariencias de verosimilitud. Falsa apariencias, que no tienen más interés pedagógico que el mostrar los resultados, los desenlaces, y el entender la educación como diversas pruebas de comparabilidad homogénea. Al contrario, la riqueza pedagógica se encuentra en la heterogeneidad.

Creemos que los resultados de la investigación documental y de las entrevistas, pero sobre todo, su modalidad de razonamiento epistemológico, nos ha permitido, en palabras de Bachelard (1979), construir, así como conquistar un fenómeno, no sólo de alta complejidad, sino que particularmente ajeno al ámbito de la pedagogía. Una sociedad, que desee singularizar en la educación superior universitaria el devenir de las transformaciones sociales en los albores del siglo XXI, debe iniciar este proceso considerando las condiciones relacionales de la universidad, como espacio imbricado y con principios de diferenciación, desde el ámbito pedagógico, y desde el ámbito social.

Esta tesis, nos ha permitido observar que el aprendizaje por competencias transversales involucra diversas dimensiones que, en su consolidación, requieren la implicación de lo normativo, lo educativo, el cambio social y la acción social. Todas dimensiones que contienen diversos atributos que permiten comprender, así como priorizar, aspectos de mejora en la consecución de los resultados esperados. Y he aquí un llamado de atención: los procesos pedagógicos, así como la real implicación universidad – sociedad, no se conquistan por decretos.

Los diversos nudos, brechas, así como dificultades identificadas en la implementación de este nuevo enfoque, pueden representar oportunidades de mejora que permitan fomentar la formación integral. Formación necesaria, en tiempos de pérdida de certezas, aumento de riesgos, así como incertidumbres asociadas al aumento de la velocidad de las transformaciones sociales. Pero este tipo de formación, debe conjugar adecuadamente la visión de la formación profesional, en sintonía con el desarrollo de una ciudadanía activa y crítica, que

permita al individuo incrementar su capacidad reflexiva en la toma de decisiones, y como señalaba una estudiante, “permitir construir tu historia”.

Esto es así, ya que la historia, como tantas veces, se escribe en hojas desordenadas.

Barcelona, 2014.

PRIMERA ETAPA:
ANTECEDENTES GENERALES Y
RACIONALIDAD TEORICA DE LA INVESTIGACION

CAPITULO I: ANTECEDENTES E INTENCIONALIDAD DE LA INVESTIGACION

I.1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Entenderemos por problema de investigación las preguntas que contienen la orientación de nuestro estudio, el cual se considera como punto de partida respecto a lo que se quiere saber. La respuesta a esta pregunta, es lo que responde la investigación que se ha desarrollado, acotando sus temáticas principales y sus supuestos de aplicabilidad.

Para realizar lo anteriormente descrito, se han debido identificar diversas fuentes de información, condiciones de contextualización, así como realizar el ejercicio reflexivo que permite distinguir las principales dimensiones o ámbitos del problema, y las conexiones asociadas entre estas. Así, el presente problema de investigación, emerge del trabajo previo de reunir información que ha colaborado a precisar los ámbitos expuestos, asignando significados a la información disponible, y realizando un primer examen respecto a los supuestos científicos por los cuales el fenómeno puede ser reconocido como un problema de interés pedagógico, social y científico.

De esta forma, tomando como base la experiencia profesional, y las especializaciones académicas del doctorando en los ámbitos de la investigación social, así como en la educación superior³, el problema de investigación se inicia a partir de incorporar a la reflexión las temáticas relativas al análisis contemporáneo de la sociedad occidental, y las adecuaciones que esto conlleva en los cambios pedagógicos de la universidad en la organización de las enseñanzas, así como en la práctica educativa.

Lo anterior, específicamente en lo referido a la implementación del aprendizaje por competencias transversales, con perspectiva a la formación integral del

³ Con relación a la experiencia profesional, se considera la trayectoria docente como profesor en la Universidad de Playa Ancha, Chile, desde el año 2008, así como en otras universidades de Chile. Con relación a las especializaciones académicas, han sido relevantes los postgrados realizados en el Máster en Investigación Social y Desarrollo, de la Universidad de Concepción, Chile; y el Máster en Educación Superior, realizado en la Universidad de Barcelona.

estudiante. Atribución que la sociedad realiza a la institución educativa, especialmente a la educación universitaria, por ser un importante agente de socialización y formador de profesionales. 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.

Al respecto, la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) como organización estructural del Proceso de Bolonia, y desde este espacio diversas organizaciones vinculadas a atender sus requerimientos, han generado lineamientos estratégicos direccionados al mediano plazo que contemplen esta nueva realidad social en Europa.

Cabe señalar, que la correcta enunciación del problema de investigación se establece sobre el criterio de asegurar su contrastabilidad con los procedimientos que se realizan en esta investigación, por cuanto establecer que el problema de investigación se encuentre realmente situado en la experiencia de la realidad social. Además, es indispensable que el problema sea operativo en su práctica de estudio y en el resultado de sus planteamientos.

De acuerdo a lo anteriormente descrito, el acercamiento al problema de investigación tiene dos ámbitos de aplicabilidad conceptual y empírica:

A. Problema Social y Problema Pedagógico:

Este ámbito, tiene su especificación en contemplar como problema social el contexto de una sociedad dinámica y compleja, que le indica a la educación universitaria el incorporar cambios en su forma de impartir las enseñanzas. Lo anterior, nos presenta un problema pedagógico, relacionado con la forma en la cual la universidad normativamente y en su organización educativa, incorpora, así como desarrolla, el aprendizaje por competencias transversales en el perfil académico de las titulaciones.

Con la finalidad de entender de mejor manera lo anterior, estos problemas van referidos a las siguientes preguntas temáticas:

- Preguntas respecto a los requerimientos de la sociedad a la universidad:

¿De qué manera se han priorizado las necesidades de la sociedad al momento de delimitar y conceptualizar los cambios en el proceso de enseñanza, especialmente el vinculando al desarrollo del aprendizaje basado en competencias transversales? ¿En términos de la política pública educativa, qué quiere decir y qué se espera con el fomento a la ciudadanía? ¿Qué espera la dimensión económica de las competencias transversales para contribuir a la empleabilidad en términos de perfiles deseados? ¿Qué relación empírica existe entre fomento a la ciudadanía y fomento a la empleabilidad, en el marco de una sociedad democrática y con economía social de mercado?

- Respecto a los procesos de organización y planificación de los principales lineamientos estratégicos en la implementación del aprendizaje por competencias en Europa y España, vinculados al Proceso de Bolonia:

¿De qué manera se desarrollan la organización entre los organismos multilaterales, los gobiernos y las universidades, en función de identificar cuáles son los principales lineamientos estratégicos del Proceso de Bolonia? ¿Qué tipo de relación existe entre estos actores?

- Respecto al posicionamiento de las competencias transversales al interior de las universidades Españolas, especialmente la Universidad de Barcelona:

¿De qué manera la universidad posiciona este tema en la organización y en el profesorado?, ¿Cuál es el rol del profesorado al respecto, su implicación, su propia formación y experiencia en el proceso? ¿Existe una adecuación en la organización de la enseñanza, específicamente en los planes de estudio de las titulaciones, acordes esta nueva realidad? ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de comunicación de esta temática al estamento estudiantil en las universidades? ¿Cuáles son las formas de participación de los estudiantes?

En síntesis, respecto a estas temáticas: ¿Cuáles son los atributos esperados del aprendizaje por competencias transversales, sus lineamientos específicos desde la sociedad y desde las organizaciones vinculadas a su implementación, así como las modalidades de posicionamiento del Proceso de Bolonia en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona, con el objeto de obtener las transferencias deseadas?

B. Problema de Caracterización Científica:

El segundo ámbito de aplicabilidad, se relaciona con posicionar el aprendizaje por competencias transversales desde la perspectiva de la contribución de esta investigación al saber científico en ciencias sociales, especialmente en pedagogía. Lo anterior, considera inicialmente la premisa del aprendizaje basado en competencias transversales como un fenómeno pedagógico con implicancias educativas, que establece un punto de ruptura epistemológica con la realidad establecida en la organización de las enseñanzas; específicamente, en la referencia a la nueva mirada del estudiante como sujeto de aprendizaje. Desde ahí, surgen las siguientes interrogantes temáticas:

- Descripción que realiza el estudiante respecto a la realidad social y su vínculo con la organización de las enseñanzas vinculadas al aprendizaje por competencias transversales:

¿Qué representaciones subjetivas tiene el estudiante respecto a la realidad de la sociedad actual? ¿Cuál es la opinión del estudiante respecto a la universidad y su vínculo con la sociedad? ¿De qué manera relaciona estas descripciones con el aprendizaje basado en competencias transversales?, ¿Qué idea tienen respecto a la contribución de las competencias transversales en la formación universitaria? ¿Qué entienden por ciudadanía y perfil profesional? ¿Cuál es la implicación del estudiante con estas temáticas? ¿Qué relación tienen estos aprendizajes con su biografía de vida y su historicidad como sujeto social?

- Descripción que realiza el estudiante con relación a su grupo de pares y su vínculo con el proceso del aprendizaje por competencias transversales :

¿Cuáles son los temas de interés respecto a ciudadanía y empleo? ¿Cuál es la visión de futuro del grupo respecto a su rol en la sociedad? ¿Qué estrategias didácticas y de evaluación se utilizan en el aula?, ¿Reflexiona el estudiante respecto a su propio proceso de aprendizaje y su responsabilidad como sujeto de aprendizaje?, ¿Cuáles dinámicas académicas y de “vida universitaria” se realizan al interior de las Facultades, en los campus universitarios o en la comunidad, que se relacionen con el aprendizaje por competencias transversales? ¿Qué visión tienen los estudiantes respecto a la integración y movilización de saberes?

En síntesis, respecto a estas dimensiones del ámbito de caracterización científica, podemos afirmar, como síntesis, la siguiente pregunta: ¿Cuáles representaciones significativas son posibles identificar en los estudiantes respecto a la realidad social, a la universidad, a la organización y desarrollo de las enseñanzas curriculares, a sus entornos de aprendizaje, y sus espacio de interacción social; que contribuyan a adquirir aprendizajes por competencias transversales, entendidos como la integración y la movilización de saberes; en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona?

Delimitación del Problema de investigación.

De manera de integrar ambos aspectos del problema, e incorporando nuestra mirada de inteligibilidad conceptual, la delimitación del problema de investigación es la siguiente:

¿Qué relaciones son posibles de identificar entre las representaciones significativas que construyen los estudiantes de la Universidad de Barcelona, con relación a la universidad, a la organización de las enseñanzas, a los aprendizajes, y a la realidad social; con referencia a las transferencias esperadas por la sociedad, las cuales, desde los lineamientos del Proceso de Bolonia, deberían contribuir a la adquisición del aprendizaje por competencias transversales, fomentando la empleabilidad y el desarrollo de la ciudadanía?.

Estas interrogantes, que no pueden ser resueltas de manera espontánea, y que se identifican con la complejidad de los procesos pedagógicos vinculados a la educación superior universitaria, han requerido desarrollar un estudio

conceptual, analítico y reflexivo, así como una investigación de carácter empírico interpretativo; las cuales, se exponen en la presente tesis doctoral.

I.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.

Objetivos Generales:

Con la finalidad de indagar los aspectos centrales del problema de investigación, se exponen los objetivos generales, los cuales colaboran en la identificación de los aspectos principales del estudio, y que se complementan en las conclusiones con relación a sus resultados, análisis teórico, análisis empíricos, y reflexión del proceso interpretativo.

1. Indagar los requerimientos de la sociedad con relación a las competencias transversales, los principales lineamientos estratégicos entre las organizaciones involucradas, y las modalidades de posicionamiento del enfoque en la Universidad de Barcelona, con relación a la construcción de ciudadanía y los perfiles de empleabilidad.
2. Analizar, desde la mirada del estudiante, las descripciones individuales y de su grupo de pares, respecto al ámbito normativo de la universidad y su adecuación con la organización y desarrollo de enseñanza de las competencias transversales, entendida esta relación como un campo de significación social.
3. Relacionar las representaciones significativas que construye el estudiante de los aprendizajes adquiridos en competencias transversales en su trayectoria universitaria, y las transferencias esperadas por la sociedad en el contexto de la realidad social actual, entendida esta relación como un campo de significación social.
4. Integrar los campos de significación social estudiados respecto a las representaciones significativas que construye el estudiante, a través de la visualización de dominios de significatividad en el espacio social, que identifiquen elementos de mejora para la integración y movilización de las competencias transversales en las titulaciones, asociadas al fomento de la empleabilidad y la ciudadanía.

Objetivos Específicos:

Los objetivos específicos son considerados como la especificidad práctica de cada objetivo general, los cuales se han adecuados a los énfasis propios del proceso investigativo. Estos, manifiestan el grado de intencionalidad y posicionamiento frente al problema de investigación, acotando un itinerario de control al proceso.

- Describir las delimitaciones y adecuaciones conceptuales respecto a los lineamientos específicos de las competencias transversales desarrollados en los marcos normativos y en las organizaciones internacionales (asociado a objetivo general N°1).
- Identificar las modalidades de posicionamiento de las competencias transversales al interior de la Universidad de Barcelona, especialmente en las titulaciones de grado, con relación a las adecuaciones de los planes de estudio, de los planes docentes, así como de la práctica del profesorado (asociado a objetivo general N°1).
- Caracterizar las representaciones significativas que tiene el estudiante de la universidad, y su relación con las representaciones sobre la enseñanza de las competencias transversales incorporadas a los planes de estudio en su titulación (asociado a objetivo general N°2).
- Caracterizar las descripciones y los reconocimientos en la dinámica de grupo de los estudiantes, con relación a las metodologías didácticas, a la evaluación, a los entornos de aprendizaje, y el contexto de interacción social en las Facultades, vinculados a las enseñanzas de las competencias transversales (asociado a objetivo general N°2).
- Interpretar las representaciones significativas del estudiante respecto los aprendizajes adquiridos en competencias transversales, con relación a las transferencias esperadas en el perfil profesional, asociado a ciudadanía y empleabilidad (asociado a objetivo general N°3).
- Relacionar las representaciones significativas del estudiante respecto a los aprendizajes adquiridos en competencias transversales, y la capacidad de

movilización de saberes en su futuro como ciudadano y profesional (asociado a objetivo general N°3).

- Interpretar los campos de significación social respecto a las representaciones significativas de la realidad social y su adecuación con las enseñanzas en competencias transversales (asociado a objetivo N°4).
- Interpretar los campos de significación social respecto a las representaciones significativas de los aprendizajes adquiridos en competencias transversales, y su relación con las transferencias esperadas por la sociedad, de acuerdo a los lineamientos normativos de la Universidad de Barcelona (asociado a objetivo N°4).
- Identificar elementos de mejora en la práctica docente y en la práctica del estudiante con relación a fortalecer la integración, así como la movilización del aprendizaje por competencias transversales (asociado a objetivo N°4).

I.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

La explicitación del objeto de estudio se inicia con una intencionalidad conceptual y empírica, entendida como una definición provisoria emanada desde la literatura teórica y metodológica, que nos colabora, entre otras cosas a construir la primera ruptura epistemológica con las prenociones del sentido común⁴ (Bourdieu, Chamboderon y Passeron, 2008; Durkheim, 1973).

Definir el objeto de estudio se entiende como un paso provisional, bajo la certeza de la existencia de un sistema de hechos que constituyen nuestro fenómeno a estudiar. Su determinación está dedicada a emprender la investigación, a determinar lo que se debe estudiar, sin anticipación a los resultados. De esta forma, el objeto de estudio delimita el campo de la investigación, determina el proceso de trabajo, y otorga procedimientos a la construcción de las primeras hipótesis de trabajo.

⁴ Para mayor indagación respecto a los procedimientos de ruptura epistemológica, remitirse al Capítulo Segundo, apartado II.6.

Valga señalar, que esta definición se realiza antes de la experiencia empírica, es decir, con el conocimiento de las condiciones externas del hecho social. Ese es el objetivo de explicitar el objeto de estudio: caracterizarlo, definirlo, conocer sus contornos, situarlo y fecharlo. Explicitación que nos permita identificar, que es y que no es, nuestro fenómeno. Tarea compleja, sobre la base de la proliferación de articulaciones conceptuales que provienen desde el sentido común, desde los campos académicos, y desde la primera impresión del investigador.

Así, la construcción del objeto científico se realiza de forma deliberada y metódica, asumiendo la pregunta de investigación y las técnicas de construcción de los problemas que se le plantea al objeto de estudio. Todos dispositivos altamente relevantes a la hora de tomar las definiciones centrales respecto al tipo de orientación empírica que sea más pertinente a la hora de atribuir el cómo nos interesa que sea explorado nuestro objeto. En síntesis, la construcción del objeto de estudio es la propia atribución que se otorga el investigador de definir cuál es su fenómeno a investigar.

Definición del Objeto de Estudio:

Caracterizar, relacionar e integrar la interpretación de las representaciones significativas que construyen los estudiantes de cuarto año de la Universidad de Barcelona, respecto a la universidad, al desarrollo de la enseñanza, a los aprendizajes adquiridos, y a la realidad social; con referencia a las transferencias esperadas por la sociedad, a través de la articulación de campos de significación que integren ámbitos de dominio significativo en el aprendizaje por competencias transversales, en diversas áreas de conocimiento: Artes y Humanidades (Titulación de Historia), Ciencias (Titulación de Ciencias Ambientales), Ciencias de la Salud (Titulación de Medicina), y Ciencias Sociales y Jurídicas (Titulación de Derecho); con la finalidad de incorporar elementos significativos de construcción teórica y prácticas de mejora.

Observaciones de interés.

La invitación de este enunciado, que define y sitúa nuestro fenómeno de estudio, se orienta a entregar relevancia a los aspectos contextuales de la dinámica social y práctica educativa que influyen en la acción social del

individuo en su trayectoria universitaria. Aspectos que desde la perspectiva epistemológica, conciben a nuestro fenómeno de estudio, el aprendizaje por competencias transversales, como un hecho social que es causa de las representaciones que construye el individuo al dotar de inteligibilidad su vida académica, así como cotidiana.

La orientación a identificar nuestro objeto de estudio como hecho social, radica en orientar los contornos hacia los aspectos morfológicos e institucionales que entregan objetividad a la vida social y a la organización educativa. Es decir, recoger desde la identificación del hecho social los datos que interesan a la investigación y que constituyen su punto de partida, toda vez que la realidad fenoménica que la expresa, es el camino para considerar los fenómenos sociales en sí mismos, y abstraerse exclusivamente de las representaciones que de ellos tienen los sujetos sociales. Esto es, entender que el fragmento de la realidad que se ha estudiado, si bien está situado con una perspectiva centrada en la significación subjetiva de los individuos, contiene aspectos de la realidad social y pedagógica, que están dados objetivamente por las formas de organización social y de la propia organización educativa; constituyéndose en atributos que se encuentran fuera de las conciencias individuales⁵ (Durkheim, 1973).

Es así, aún entendiendo que pueda parecer una tautología, por el cual la ciencia social se constituye construyendo su objeto de estudio fuera del sentido común y fuera de las conciencias individuales, diferenciando explícitamente el objeto real preconstruido por la percepción, y el objeto científico, el cual se encuentra articulado a través de un sistema de relaciones que construye el investigador, ejerciendo la ruptura epistemológica.

No basta darse un objeto dotado de realidad social para poseer, al mismo tiempo, un objeto dotado de realidad científica. Esta investigación tiene una problemática que va más allá que la simple designación y exploración de los discursos que tienen las conciencias individuales y los grupos sociales respecto

⁵ He aquí, una situación de definición epistemológica relevante por cuanto indicar desde donde se observa nuestro fenómeno, desde donde se identifican sus contornos, y desde donde se analizan sus propiedades. Para nuestro caso, la primera distinción se configura a través de la relevancia de los aspectos sociales, institucionales y conceptuales.

al aprendizaje por competencias transversales. Situarse solo en el plano del discurso, contiene los riesgos propios del empirismo de dar a entender lo que los sujetos dicen como real. Al contrario, en esta investigación se construyen un conjunto de puntos de reflexión conceptual que dan consistencia al problema de investigación, vinculado a objetivos conceptuales y científicos, que se plasman en un objeto de estudio que determina las hipótesis de trabajo, y un conjunto de categorías iniciales que orientan la investigación.

I.4. LA HIPÓTESIS COMO JUICIO DE VALOR DE LA REALIDAD SOCIAL A INVESTIGAR.

Las hipótesis de trabajo que se presentan a continuación, se explicitan como parte del estado inicial de la investigación, sobre la base de los resultados preliminares de la revisión bibliográfica, así como de la investigación documental y literaria. Estas hipótesis se contrastan en las conclusiones con el análisis interpretativo de los datos empíricos, enriquecido, rectificando o complementando la perspectiva teórica utilizada como referencia⁶.

La construcción de las hipótesis implica lo que se debe demostrar, con la finalidad de entregar ideas nuevas a aquellas que la literatura y la investigación documental no ha entregado sitio, o que desde la perspectiva del investigador requieren ser situadas de otra manera. El no asumirlas como conceptualizaciones novedosas y delimitadas teóricamente, conlleva a dirigir ideas predecesoras y desarrollarlas (es decir, ya dichas) en función de sacar de estas los mejores resultados posibles. Esto es así, porque las virtudes de una buena aplicación del método, no engendran nuevo conocimiento por sí solo.

Es necesario señalar que el razonamiento por hipótesis de analogías desempeña un papel especial, que tiene por especificidad constituir el procedimiento comparativo, así como su correcto uso. El uso de estas analogías, contribuye a la formulación de hipótesis como causas o relaciones de plausibilidad frente al fenómeno observado. Así, en la orientación cualitativa, el uso de hipótesis de analogías (de trabajo) queda legitimado sobre la base que articular las relaciones entre las estructuras de los fenómenos sociales y

⁶ En aras de separarse de las visiones de orientación ideográficas, que sostienen una vinculación directa entre una hipótesis y una deducción, valdrá señalar que el negar la formulación explícita de un cuerpo de hipótesis, es remitirse con frecuencia a adoptar los supuestos de las prenociones del sentido común y de los intereses de la ideología, absteniéndose de toda posibilidad de rectificación del error.

los fenómenos establecidos por otras áreas de estudio, o incluso otras ciencias. La comparación orientada por las hipótesis de trabajo, utiliza entonces las analogías como instrumento de orden procedimental que rompe a priori con los datos puros, evitando que estos sean considerados en sí mismos y por sí mismos. En una palabra: el uso de las analogías constituye el principio de la construcción hipotética de las relaciones entre las relaciones⁷ (Bourdieu, et al, 2008).

La hipótesis, es la anticipación de una relación de simultaneidad capaz de definir el concepto implicado en la percepción del fenómeno y de explicarlo, encontrando a través de ellas, los hechos que permitan controlarlas; no si la afirmación es verdadera o falsa, o si su sentido de enunciación es del todo claro, sino para situar que la idea que se tiene de los conceptos contribuye a la fecundidad del trabajo investigativo. Lo anterior, se justifica en la relación a que el hecho se encuentra en relación con la idea, toda vez que al ser la idea un juicio para juzgar, el hecho es también un juicio de seguridad provisorio que debe atribuírsele luego conformidad o disconformidad, siempre que ambos juicios conecten con los mismos conceptos, y que estos conceptos tengan la misma comprensión.

El hecho por sí, por más validez que tenga el uso de los métodos, no prueba nada si el concepto de enunciación no ha sido previamente sometido a un ejercicio de crítica, rectificación y reformulación. Así es como desde el hecho puro, pasamos al objeto construido, o al hecho reformulado, que nos aporta la información que buscamos. Lo anteriormente dicho, evita que el grado de conformidad o disconformidad se deba solo a una coincidencia, instaurando que se ha llegado a establecer el grado de adecuación, entre una suposición/enunciado y una comprobación/empírea, mediante una llegada al hecho observado por los métodos que la misma hipótesis implica.

Un sistema de hipótesis, contiene su valor epistemológico en la coherencia que constituye su plena vulnerabilidad, donde la experiencia no puede encontrar su

⁷ Es menester evitar la común confusión entre semejanza y analogía, toda vez que la segunda requiere ser conquistada contra las apariencias y construida a través de un trabajo de abstracción, así como de comparación constante: “los modelos analógicos...buscan la comprensión de los principios ocultos de las realidades que interpretan” (Bourdieu, et al, 2008: 84).

prueba sino en la coherencia íntegra del sistema total de hechos creados por la hipótesis teórica que se trata de convalidar.

Finalmente, entenderemos que la descripción del tipo ideal conceptualizado en la hipótesis, se realiza sobre la base de su estado puro, referido a su máximo de adecuación significativa, toda vez que la heterogeneidad de los actos cualitativos imposibilita el situar el concepto en una media estadística (Weber, 2013).

Así, el establecimiento de estas hipótesis, se entenderá como la primera de las operaciones que nos conducirán a una situación de proximidad con el conocimiento.

Definición de hipótesis de trabajo.

- No existe relación entre la *misión de la universidad*, entendida como la intencionalidad normativa de un cuerpo de supuestos formales; y la *organización educativa de las titulaciones*, entendida como el ámbito declarativo y de las prácticas académicas en las titulaciones respecto al plan de estudios y la secuencia didáctica del plan docente.
- Existe relación entre los *cambios en la universidad*, entendidos como el conjunto de normativas, así como lineamientos externos que incorporan las reformas universitarias en el Estado Español y en Catalunya, sobre la base del Proceso de Bolonia; y la *organización educativa de las titulaciones*, entendida como el ámbito declarativo y de las prácticas académicas en las titulaciones respecto al plan de estudios y la secuencia didáctica del plan docente.
- No existe relación entre la *organización educativa de las titulaciones*, entendida como el ámbito declarativo y de las prácticas académicas en las titulaciones respecto al plan de estudios y la secuencia didáctica del plan docente; y la *socialización*, entendida como las expectativas de transferibilidad social del individuo, respecto a la construcción de ciudadanía y valores democráticos.
- Existe relación entre la *organización educativa de las titulaciones* entendida como el ámbito declarativo y de las prácticas académicas en

las titulaciones respecto al plan de estudios y la secuencia didáctica del plan docente; y los *atributos de empleabilidad*, entendido como las expectativas de transferibilidad profesional del individuo, vinculado con su perfil de profesional y el fomento a la empleabilidad.

- Existe relación entre *la organización educativa de las titulaciones* entendida como el ámbito declarativo y de las prácticas académicas en las titulaciones respecto al plan de estudios, así como la secuencia didáctica del plan docente; y la *reflexividad* del individuo, entendida como la representación significativa del estudiante, con relación a la capacidad de hacer inteligible su acción en sociedad, vinculado a la integración de las competencias declaradas en el proceso formativo.
- No existe relación entre los *atributos de empleabilidad*, entendido como las expectativas de transferibilidad profesional del individuo, vinculado con su perfil de empleabilidad, y la *estructuración*, entendida como la representación significativa del individuo, con relación a la capacidad de hacer inteligible su acción en sociedad, vinculado a la movilización de las competencias desarrolladas en el proceso formativo.
- No existe relación al interior de la *organización educativa de las titulaciones*, entre el ámbito declarativo y de las prácticas académicas en las titulaciones respecto al plan de estudios, y la secuencia didáctica del plan docente.

I.5. IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS CENTRALES DE LA INVESTIGACIÓN.

De acuerdo a lo señalado con anterioridad, la identificación de las categorías que componen nuestras hipótesis de trabajo, han establecido el significado conceptual por el cual se han utilizado los análisis empíricos, con el objeto de otorgar significado a la interpretación de los datos y que respondan a las dimensiones del problema de investigación, así como a la categoría base de análisis: el aprendizaje por competencias transversales.

Estas categorías, se encuentran formuladas sobre la base de los elementos teóricos atribuidos al marco teórico de referencia utilizado, el cual se encuentran en el Capítulo II. Nótese, que la forma en las cuales estas

categorías adquieren relevancia, se basa en cómo se han conectado con la identificación epistemológica, la construcción del objeto de estudio y las decisiones metodológicas, entendidas como posibilidades de información.

Dentro de las características de estas categorías, podemos identificar: vínculo entre la conceptualización y el fenómeno, adaptación enunciativa con fines de utilidad específicamente científicos, asignación conceptual relacionada con los instrumentos y modalidad de posicionamiento empírico, y relación significativa del concepto con el fenómeno de referencia.

Del mismo modo, en función de generar un ordenamiento conceptual que vincule el uso de nuestras categorías, identificamos dimensiones generales de análisis, las cuales contienen un alto valor heurístico respecto a la construcción de los datos, en el procedimiento de muestreo, así como en el análisis de contenido⁸.

Así, nuestras categorías centrales y dimensiones en nuestra investigación son las siguientes:

Dimensión Pedagógica:

- Misión de la universidad: intencionalidad normativa de un cuerpo de supuestos formales. Cómo la universidad se define a sí misma, y es percibida por los estudiantes. Relacionado con los fines de la universidad y los medios con los cuales concreta estos fines institucionales, explicitados en la naturaleza y objetivos de la universidad.
- Cambios en la universidad: conjunto de normativas, así como lineamientos externos que incorporan las reformas universitarias en el Estado Español y en Catalunya, sobre la base del Proceso de Bolonia. Del mismo modo, contiene los cambios que han influido en el desarrollo de la universidad.

⁸ La modalidad en la cual las dimensiones se posicionan como partes de los procedimientos de muestreo, están especificadas en el apartado III.3. Del mismo modo, el análisis documental que ha conllevado a identificarlas se encuentra especificada en el apartado IV.1 y IV.2.

Dimensión Educativa:

- Organización educativa de las titulaciones: entendida como el ámbito declarativo y de las prácticas académicas en las titulaciones, respecto al plan de estudios y la secuencia didáctica del plan docente: estrategias de aprendizaje, evaluación, entornos de aprendizaje, espacios de interacción, y las acciones del profesorado.

Dimensión Cambio Social:

- Socialización: expectativas de transferibilidad social del individuo, respecto a la construcción de ciudadanía y valores democráticos.
- Movilidad Social: expectativas de transferibilidad profesional del individuo, vinculado con su perfil profesional y fomento a la empleabilidad.

Dimensión Acción Social:

- Reflexividad: representación significativa del individuo con relación a la capacidad de hacer inteligible su acción en sociedad, vinculado a la integración de las competencias declaradas en el proceso formativo.
- Estructuración: representación significativa del individuo con relación a la capacidad de hacer inteligible su acción en sociedad, vinculado a la movilización de las competencias adquiridas en el proceso formativo.

CAPITULO II: MARCO TEORICO DE REFERENCIA.

*“Las teorías jamás proceden de los hechos,
las teorías no proceden sino de teorías anteriores...
los hechos no son sino el camino, difícilmente recto,
por el cual las teorías proceden unas de otras”
(Georges Canguilhem, 2009)*

La teoría, debe su posición de jerarquía en las operaciones de investigación al hecho de remitirse al primado epistemológico de la razón, por sobre la experiencia, siendo esta la condición fundamental de los actos epistemológicos de ruptura, construcción y experimentación; en virtud de su sistematicidad como organización de un cuerpo de conceptos y relaciones de coherencia en los que excluye, así como que establece.

Para nuestro caso, la teoría constituye el sistema de experiencias entre los cuales se establece una relación sistémica, dando cabida a que el ejercicio empírico tenga el poder de desmentirla, al presentarle como teoría, un cuerpo de hipótesis expuesto en todo momento a ser rectificado.

Valga recordar, que un objeto de investigación requiere ser definido y construido mediante una problemática teórica que permita someter a indagación sistemática los aspectos de la realidad social, puestos en relación con los problemas que son planteados al definir la investigación⁹. Por muy novedoso y poco estudiado que sea un fenómeno, atendiendo a la dificultad de mantener esa preposición en la actual sociedad de la información y del conocimiento, es necesario identificar las características, influencias, aspectos históricos, y atributos de valor social que lo posicionen como fenómeno.

⁹ Cuando se pretende identificar desde los hechos la problemática y los conceptos teóricos que permiten construirlo, frecuentemente se corre el riesgo de que estos aparezcan exclusivamente desde los discursos de los informantes, sustituyendo lisa y llanamente las propias prenociones del investigador por las prenociones de quienes estudia, o por una mezcla de ambas. Esto es, el querer comprobar una nada, que se ha construido a pesar de todo (Bourdieu, et al, 2008).

II.1 RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN, INDIVIDUO Y SOCIEDAD EN EL CONTEXTO DE LAS TRANSFORMACIONES SOCIOPOLÍTICAS DE LA SOCIEDAD OCCIDENTAL.

La incorporación de este apartado, que cumple la pretensión de ser un esbozo introductorio al resto del capítulo, se ha realizado con una intencionalidad: contextualizar en términos sociales nuestro fenómeno de estudio, con relación a las transformaciones de la sociedad occidental y su incidencia en la educación¹⁰. La importancia de esta contextualización es que algunas de sus aseveraciones y precisiones, nos acompañarán como marco de contexto a lo largo de este capítulo.

Del mismo modo, en este apartado incluiremos algunas reflexiones sobre el concepto general de educación y el vínculo que se establece entre la educación y la sociología, entendiendo que en el transcurso de esta investigación, la relación entre el ámbito pedagógico y su objeto de estudio, el sistema educativo, convive en diversos aspectos con aportaciones desde la sociología para el tratamiento analítico de nuestro objeto de estudio. Así, como marco estructural, expondremos algunas escuelas de pensamiento desde la sociología de la educación, que se utilizan en el transcurso de esta investigación.

II.1.1. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA SOCIEDAD ACTUAL: ECONOMÍA Y SOCIEDAD EN LOS PROCESOS DE INDIVIDUACIÓN.

Asistimos a una redefinición histórica en las relaciones de experiencia de las sociedades, la cual configura importantes cambios en el ámbito económico y social. En el plano económico de las relaciones de producción, el rol que se le entrega a la educación en el capitalismo informacional, adquiere énfasis relevantes con relación a la productividad vinculada con la innovación, específicamente en el ámbito de la capacidad cultural que requieren las tecnologías de la información (Castells, 1998).

Por este motivo, en la actualidad se hace indispensable la actualización constante de la cualificación en pos de la competitividad del mercado, donde

¹⁰ Hablamos de educación en general, y no de educación universitaria, toda vez que entendemos que ese sistema organizativo mantiene lógicas propias respecto a sus aspectos misionales y a su vínculo con la sociedad actual. Es por esa razón, que se ha dedicado el siguiente apartado a exponer esa temática.

las instituciones educativas invitan al individuo a conseguir estas necesarias actualizaciones curriculares a través de una proliferación de postgrados especializados¹¹.

Lo anteriormente descrito en el plano económico, es inseparable del análisis de la teoría social contemporánea. Una pedagogía con vitalidad debe identificar sus puntos ciegos en la formación académica. Al respecto, el pluralismo de la modernidad a nivel mundial es incuestionable en función de sus causas estructurales asociadas, así como la destemporalización y desterritorialización en la construcción del saber en el quehacer informacional.

De acuerdo a lo señalado por Berger y Luckmann (1996), el pluralismo conduce a la relativización total de los sistemas de valores y esquemas de interpretación de la sociedad actual, la cual es la responsable de la crisis de sentido de las sociedades en la modernidad. Esta crisis de sentido, socavaría el conocimiento basado en el sentido común, colocando en tela de juicio a la sociedad y a la identidad personal a través de múltiples interpretaciones y revisiones biográficas con distintas perspectivas de acción posible; donde esta situación, que para algunos puede generar una mayor libertad, para otros es sustento de inseguridad respecto de su visión en el mundo.

Las instituciones, y entre estas la educativa, han cumplido históricamente el rol de liberar a los individuos de reinventar el mundo y de reinventarse a sí mismas en la cotidianeidad. Es decir, han generado modelos aprobados para orientar la conducta de acuerdo a prácticas en situaciones de interacción social, que definen los roles sociales mediante esquemas de acción.

Es así, como las conciencias individuales internalizan estos programas sociales a través de procesos multiestratificados de socialización, los cuales, en la socialización primaria, forman la base de la identidad personal, y en la

¹¹ Lo anterior, se da con mayor énfasis en países subdesarrollados y en vías de desarrollo, donde aún existe una compulsión social respecto a la confianza con los sistemas abstractos, y en el proyecto de modernidad (Aránguiz y Rivera, 2011a). Por su parte, en países desarrollados, el mismo proyecto de modernidad hoy vive una fase de incertidumbre, de riesgos sociales en sus efectos colaterales y falta de legitimidad de los sistemas abstractos o grupos de poder, atraídos por la crisis de la modernidad (Beck, 1998).

socialización secundaria, conforman los roles de la realidad social y del mundo laboral. De esta forma, las estructuras de la sociedad se transforman en estructuras de la conciencia, por lo cual las instituciones sociales tienen una validez prácticamente incuestionada (Berger y Luckmann, 1996).

El avance científico y tecnológico ha transformado las condiciones externas de la vida, así como las múltiples alternativas a nivel social e intelectual. Hoy en día los supuestos incuestionables de la sociedad son difíciles de definir, por lo tanto, las certezas del mundo disminuyen, aunque el mercado intente demostrar lo contrario. Los procesos de actualización social, han conllevado a plantear en los dinamismos sociales, nuevas formas de representación que generan configuraciones espacio-temporales que denotan el actual proceso de modernización (Lasch, 1990).

La corriente social identificada con la posmodernidad, plantea la asistencia a profundas transformaciones en la estructura social tradicional, lo cual daría surgimiento al desvanecimiento de referentes simbólicos tradicionales y al debilitamiento de organizaciones sociales intermedias, lo que denotaría una diversificación en los modos de vida y los modos de agenciamientos sociales que ya no corresponden a las antiguas definiciones de clase (Jameson, 1991).

Este nuevo cambio social, se vería acompañado de una emergencia de socialización y de individualización, adquiriendo la categoría de campo significativo en el proceso de individuación de la persona, relacionándose sinérgicamente con organizaciones intermedias, pero alejadas de los antiguos valores universales y de la disciplina institucional de socialización. La modernización y su pluralización, conducirían a la relativización total de los sistemas de valores y esquemas de interpretación, por lo cual la gente maneja su vida cotidiana sin una moral compartida y global, socializándose a través de la legalización de normas y moralizaciones formales.

Al respecto, Lyotard (1989) nos señala que en la actualidad nos encontraríamos ad portas de un vaciamiento de sentido por los sistemas abstractos, donde el sujeto entendido como portador de la legitimación de la modernidad estaría agotado. El mundo individual se recubriría a través de los juegos de lenguaje de la sociedad, dando la impresión en la óptica mercantil de

no estar solos. Una de las consideraciones en el advenimiento de esta reflexión, se desarrolla respecto al modo de representación social y cultural, en el contexto de un nuevo paradigma de configuraciones espacio – temporal que darían el carácter de establecer la pretensión de ser un régimen de significación acorde con el desarrollo de la economía capitalista informacional.

A su vez, Beck (1998) nos invita a considerar que el proceso de individuación inicia un nuevo modo de sociabilización, el cual generaría un tipo de cambio de forma en la relación entre el individuo y la sociedad. Sin ser este un concepto nuevo, su sentido genérico alude a determinados aspectos subjetivos y biográficos del proceso de civilización, fundamentalmente en la última fase de la industrialización y la modernización. Acá, es relevante incorporar el rol que cumple el Estado por cuanto poder social centralizado, el ámbito comercial por cuanto concentración del capital, y las nuevas modalidades que acompañan la división social del trabajo.

Ahora bien, este proceso de individualización estaría conformado por un triple caracterización: primero, una disolución de las formas sociales históricas de dependencia en los dominios tradicionales; segundo, pérdida de seguridad con relación al hacer, a las creencias y las normas orientativas; y tercero, un nuevo tipo de cohesión social, devenido en nuevas formas de control e integración. Estas triples características deben ser puestas en análisis tanto con las condiciones de vida objetivas, así como por la formación de la conciencia subjetiva, al realizar un análisis de sus implicancias.

En los procesos de individuación emerge un nuevo centro biográfico, convertidos en nuevas dependencias para el individuo, denotando contradicciones al propio proceso de individualización. Así, hoy se realizan estos procesos con cada vez menos autonomía individual, las cuales ahora son supeditadas a las constricciones del mercado de trabajo y del consumo, así como por las propias estandarizaciones que se producen. Los antiguos lazos de restricción de control del individuo, tales como la clase social o la familia nuclear, hoy son asumidos por situaciones que escapan completamente al control del individuo, y que además se encuentran en constante riesgos y conflictos, a las cuales no escapa la proliferación de las ofertas educativas,

denotando la asistencia a un modelo de forma de vida institucional¹² (Beck, 1998). Esto complejiza las capacidades de decisión de los individuos, toda vez que el fracaso en el sistema educativo, quedan automáticamente fuera de juego, disminuyendo sus posibilidades de ascenso social.

De acuerdo a la perspectiva de la modernidad líquida (Bauman, 2006), la sociedad de individuos se caracteriza por la falta de individualidad, ya que al contrario de lo que el término aparenta, las regularidades son severas no existiendo la posibilidad de elección individual. La individualidad, es una tarea que la propia sociedad de individuos fija para sus miembros, pero en forma de tarea individual, y que ha de ser llevada a cabo individualmente. Así, hoy de lo que debemos hablar es que la individualidad lo que representa es una pretensión de autonomía de la persona.

Esto es así, ya que la vida líquida en la modernidad líquida está constituida por que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en hábitos, denotando un vida vivida en condiciones de incertidumbre constante. Este fenómeno, se encontraría generando una pretensión de sucesivos comienzos y breves e indoloros finales, siendo este último hecho aquel que concentra mayor atención, toda vez que la desechabilidad ocupa un sitio importante (Bauman, 2006). Así, dentro de las características que incorpora el individuo líquido, se encuentra la tolerancia a la fragmentación, a la desorientación, a la ausencia de itinerario y al vértigo; incorporando como aspecto de mayor importancia la velocidad.

La vida líquida dota al mundo exterior de un valor fundamentalmente instrumental, ya que las partes del mundo no aptas o inservibles son descartadas y erradicadas. Así, la sociedad moderna líquida ha significado la desaparición de las utopías centradas en la sociedad, despertando solo interés en la labor de provisión de la seguridad de las fluidas vidas egocéntricas de la vida líquida; esta tendencia, no renegocia ningún marco de referencia, estando atrapada en un móvil perpetuo.

¹² La forma de vida institucional hoy condiciona, por ejemplo, la entrada y salida del sistema educativo, así como del sistema de trabajo, con menor independencia que antes producto de las constricciones que realiza el mercado, contribuyendo a una dependencia que incrementa las situaciones de crisis en las condiciones individuales generadas.

Bauman (2006) entrega a la educación, la alternativa el desarrollar en los alumnos nuevas clases de motivos o propensiones diferentes, los cuales siempre se encuentran al alcance, independientemente de su grado de efectividad, encontrando en la pedagogía crítica una esperanza secular. La educación, como medio de influir en los cursos de los acontecimientos, puede hacer sentir a la sociedad culpable, removiendo las conciencias humanas.

II.1.2. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD COMO PROCESO SOCIAL.

Entenderemos la educación desde dos puntos de vista disímiles y a su vez complementarios. Esto es, en primer lugar visualizar la educación como fenómeno de estudio, como acontecer histórico en cuyo desarrollo intervienen una serie de dimensiones; y en segundo lugar, atender a la educación como proceso, es decir, como todas aquellas dimensiones que forman parte del quehacer educativo. Esta distinción, nos lleva a identificar algunas características y fenómenos que desde la teoría de la educación se plasman al desarrollar la conceptualización en la relación entre educación y sociedad, así como su incidencia en los aspectos de socialización (Ferrero, 1994).

Comenzaremos señalando, que la educación es producto de una necesidad de los seres humanos, concebida como un hecho social que existe en todas partes y en todos los grupos sociales, independientemente de sus diferencias. Esta implicación, a la cual es posible encontrar justificaciones antropológicas, biopsíquicas y espirituales, se denota en las posibilidades de diferenciación, específicamente humanas, vinculadas con la apertura del individuo a niveles diversos de racionalización del comportamiento. Del mismo modo, es posible identificar el vínculo que se establece a lo educativo con su relación hacia la transformación del medio, hacia el desarrollo del campo de la cultura.

Quizás, la principal necesidad esté relacionada con la vinculación del individuo a los grupos de individuos y de éstos con otros grupos de individuos, entendido como la relación del ser humano con la vida en sociedad. Todas estas acepciones, sitúan a la educación en un vínculo que implica en su desarrollo diversos niveles de humanización, siendo este vínculo un derecho de los individuos. Por su parte, la sociedad tendría una obligación de procurársela

desde sus inicios de modo de fomentar la conciencia personal y la conciencia social, para ser hombre y no objeto (Ferrero, 1994),

Sin querer entrar a detallar el largo recorrido histórico, así como sus múltiples e interesantes análisis de los hitos que han marcado el proceso de institucionalización de la educación occidental, desde la tradición greco romana, hasta nuestros días, valga señalar que tanto la Ilustración en el siglo XVIII, con toda su implicancia elitista, así como la revolución francesa y la revolución industrial en el siglo XIX, marcan un punto de inflexión en los referentes ideológicos y sociológicos que sustentan el devenir de la educación institucional.

Situándonos en el siglo XX, entendemos que en el desarrollo de la educación existe una dialéctica con relación a los factores objetivos de la sociedad, relacionados con las necesidades de cualificación; y los factores subjetivos del individuo, relacionados con la movilidad social. Esta relación entre sociedad y educación ha estado históricamente basada en una intencionalidad educativa para un tipo de sujeto en un tipo de sociedad. El problema en la actualidad es la existencia de una tensión con relación al punto de llegada de la educación, ¿para qué educar?, entendiendo que la educación reproduce y renueva a la sociedad. He aquí un interesante dilema que merece toda su atención dialéctica y holística en su análisis, con relación a la educación para la técnica, para el cambio y para la convivencia (Ferrero, 1994).

Lo anterior, adquiere complejidad por la ruptura de la armonización de los factores objetivos (asociado al perfil profesional) y los factores subjetivos (asociado a la movilidad social implícita) de la educación. El dinamismo de la sociedad y la constante demanda de movilidad social de los individuos, se han encontrado en la actualidad con una respuesta desde la política educativa sobre la base de los recursos disponibles para ella.

Como ejemplos de estos cambios en el siglo XX, se observa el dinamismo expansivo de la demografía, el cual avanza en paralelo con la demanda de educación y la oferta de establecimientos educativos; del mismo modo, las exigencias del desarrollo económico, que diversifican constantemente las

exigencias en el sector industrial, de servicios y el nuevo sector informacional, incorporan nuevas exigencias a la educación.

Todo lo anterior, asociado a una demanda desde distintos grupos sectoriales que reclaman diversos tipos de educación dependiendo su situación particular. En éstos, encontramos a los individuos escasamente escolarizados, a las nuevas demandas de especialización que requieren actualizar la escolarización en las universidades e institutos técnicos, así como a los individuos que teniendo algún grado de especialización, requieren reciclar sus conocimientos por otros con mayor dinamismo profesional.

Para el caso de nuestra investigación, en el marco de las aproximaciones entre la educación y la sociedad, y más especialmente entre los sistemas educativos y la sociología, se han definido dos puntos de acercamientos relacionales:

- Relaciones entre educación y trabajo: El auge de la sociedad del conocimiento y de la información, están incidiendo en requerimientos de mayor cualificación de acuerdo a las nuevas formas de organización de las empresas.
- Relaciones entre educación y formación de ciudadanos: La educación, y en particular la escolarización, se entiende como la institución socializadora por excelencia que contribuye a forjar la identidad de los sujetos con los valores de la cultura dominante de la sociedad. Ahora bien, la centralidad en esta área va determinada por el compromiso del sistema educativo en la defensa de la ciudadanía y en la formación de individuos críticos, capaces de comprender e interpretar el mundo, contribuyendo a una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

II.1.3. APORTACIONES DESDE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

En el ámbito de los sistemas de enseñanza, tenemos la certeza de la existencia de diversas dimensiones que contribuyen en el proceso educativo. Dentro de las más importantes, conviene destacar la dimensión didáctica, entendida como los métodos de enseñanza y estrategias de aprendizaje que dan lugar a resultados esperados como exitosos. Del mismo modo, podemos

señalar en el marco del diseño educativo, las estrategias planificación docente, así como las estrategias de evaluación, las cuales en conjunto con la dimensión didáctica, determina una secuencia en continuidad necesaria para dar una mirada homogénea al proceso (Fernández, 2003).

Respecto a los ámbitos del aprendizaje vinculados a la psicología, se encuentran internalizados en el proceso educativo, diversos conceptos relacionados con el proceso individual que realiza el estudiante para conseguir sus aprendizajes exitosos; esto es, habilidades, inteligencia, aptitudes, actitudes, entre otras.

Al respecto, lo que se espera como contribución de esta investigación, es que en conjunto con las dimensiones señaladas con anterioridad, que forman parte central del proceso de enseñanza, sea posible identificar en el aprendizaje por competencias transversales, la dimensión social de los procesos que ocurren en la relación entre el estudiante y su proceso de enseñanza.

Con esta afirmación, lo que se quiere plantear es que la enseñanza, y por supuesto el aprendizaje, al igual que tienen una dimensión pedagógica normativa y educativa, tienen una dimensión social, que consiste en la dinámica general de las atribuciones que los propios individuos realizan de su proceso en términos simbólicos, culturales, y de vínculos con la sociedad, las cuales tienen una relación vinculante con el mismo proceso de socialización que la educación pretende realizar.

De esta forma, con relación a las prácticas educativas universitarias, el interés está centrado en visualizar la realidad de los procesos de producción social y los mecanismos (propiedades) que los constituyen, como resultado de acciones sociales y fuerzas disposicionales.

A modo de visualización, se expondrán algunas de las principales corrientes o perspectivas desde la sociología de la educación, pertinentes a esta tesis, de las cuales considerando su pertinencia, se recogerán algunos de sus elementos expuestos.

Perspectiva fenomenológica.

Siguiendo esta idea, identificamos que la sociedad (re)produce depósitos históricos de sentido que conforman reservas sociales de conocimiento y de sentido. La objetivación que se constituye e institucionaliza en las regularidades cotidianas del sentido común, es la que conforma la base para la institucionalización de saberes y prácticas sociales en todo orden de cosas. He ahí la importancia de la educación en el proceso de socialización del individuo: la educación, como institución social objetivada y tipificada, reglamenta la acción social en su área funcional particular. Su labor incluye el procesamiento social de sentido con relación a portar, administrar y transmitir el núcleo del sentido común cotidiano en términos de conocimiento general. De esta forma, la escolaridad comunica (y controla) la producción del sentido en forma de pensamiento y acción del individuo en sociedad, impuesto como una norma de conducta de vida incuestionable y de aplicación general (Berger y Luckmann, 1996).

De manera similar que en la fenomenología, la visión del imaginario en la sociedad, considera la relevancia de la subjetividad en la producción de sentido. Desde esta perspectiva, se realiza la conjunción de la diacronía y sincronía en la inteligibilidad histórica de lo social, introduciendo el concepto de *magma* con una profunda lógica de organización de la diversidad. La invitación a reinsertar la temporalidad en la relevancia de lo social, nos sitúa en una perspectiva histórica en la concepción social del pasado y del futuro (Castoriadis, 2007).

La construcción de la realidad social no puede ser conceptualizada de manera objetiva en el entendido que la misma realidad es un constructo social en el cual se contiene la significatividad de los sujetos. De esta forma, la realidad depende de un imaginario social que mediante la institucionalización de este magma particular, dota de sentido a la vida cotidiana. Aquí, la significación imaginaria se genera en el umbral de visibilidad como marco de referencia a la percepción de lo real, convirtiéndose la realidad en una certidumbre ontológica incuestionable (Carretero, 2001).

Perspectiva de la reproducción o estructural constructivista.

Bourdieu (1997), entiende que en el desarrollo de la educación existen estructuras objetivas que son independientes de la conciencia o voluntad de las personas (agentes), existiendo a su vez una génesis social por parte de los sistemas de percepción y de las estructuras sociales.

El habitus en Bourdieu (1997) se entiende como un sistema de “enclasmiento” de las prácticas que producen los agentes, siendo el principio orientador de prácticas disposicionales en un espacio social. Este constructo llevado al campo de las prácticas educativas, ejemplifica que en un determinado sistema de enseñanza se creen habitus transferibles a otros campos sociales a través de la violencia simbólica que legitima un poder arbitrario.

La relación entre reproducción cultural y educación, se hace patente para Bourdieu y Passeron (2001) en el sistema educativo ya que el sistema de relaciones educativas garantiza la imposición y reproducción de cultura dominante. Esto explicaría que ciertos grupos sociales tengan prácticamente garantizado el éxito o fracaso en el sistema de enseñanza, según la proximidad o distancia que exista entre la cultura de los individuos con la cultura dominante.

Es así como la reproducción cultural se encuentra directamente relacionada con la reproducción social, es decir cómo el capital cultural heredado da acceso o restringe al capital social. Por ello, se desprende que tanto las prácticas como los contenidos educativos no son “neutros”, sino que responden a la dominación de una clase sobre otra, no sólo a través de la posesión de los medios de producción, sino que a través de la imposición cultural.

La forma en la cual esta imposición se hace efectiva es gracias al ejercicio de la violencia simbólica, es decir, el poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza (Bourdieu y Passeron, 2001). Esta violencia simbólica es ejercida a través de la acción pedagógica que posee el poder arbitrario de una arbitrariedad cultural, es decir su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como cultura legítima y universal.

Por otra parte, la sutileza de la violencia simbólica tiene como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural que no sea la dominante. De esta manera, se enmascaran las relaciones de dominación y los dominados son incapaces de percibir la violencia de imposición cultural. El sistema educativo hace que se aprenda la cultura de tal manera que se incorpora como propia y tiende a perpetuarse, no sin contradicciones, en formas de conducta material y simbólica. Este aprendizaje es eficaz y durable, porque el sujeto sostiene estos aprendizajes aún cuando la autoridad pedagógica ya no esté presente, es decir, la autoridad pedagógica es quien inculca la cultura dominante como legítima.

Perspectiva de la Sociedad de la Información.

Sociedad de la Información (Castells, 1998) es el término utilizado para destacar el rol que juegan las tecnologías de la información en las transformaciones de la estructura social. Donde la magnitud de las repercusiones de los cambios tecnológicos, superan el ámbito de las relaciones de producción impactando también en las relaciones sociales y culturales, alterando las relaciones de poder entre los grupos sociales, organización de la economía, transformación del trabajo, formas de comunicación y rol del Estado.

A diferencia de los análisis clásicos de la línea marxista, donde lo económico se reduce a los factores capital y trabajo, en la sociedad de la información el crecimiento económico y la productividad dependen del control de la información en relación a la producción, gestión y distribución de bienes y servicios. Esto, se hace patente en la globalizada sociedad actual donde el protagonista es el capital financiero en detrimento del capital industrial.

Es bajo este escenario, que la educación y la formación, son factores fundamentales para organizar los procesos productivos, el crecimiento económico y la competitividad, resurgiendo en el discurso, la revalorización de la teoría del capital humano, destacando la preponderancia del nivel intelectual por sobre el material. No cabe duda que en el sector productivo, la estructura es el factor determinante que orienta las transformaciones en la organización de la educación. Las tecnologías de la información repercuten en el modelo de acumulación y organización del trabajo, y por ende en las necesidades de

cualificación de los trabajadores. En este modelo, lo que importa es la capacidad para procesar y generar información, como base material del crecimiento económico y la productividad (Castells, 1998).

En el siglo XX, la proliferación de las instituciones educativas estuvo vinculada a la necesidad de una mano de obra alfabetizada y disciplinada. En la actualidad, las necesidades de producción y fuerza de trabajo, impactan a los cuatro sistemas de mensajes del conocimiento educativo: currículum, pedagogía, evaluación, y organización y gestión, re orientando el sistema educativo (Bonal, 1998).

La sociedad de la información, se basa principalmente en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs, en adelante), donde la información se gestiona como una materia prima para la economía, con la finalidad de producir conocimiento en la innovación, en la creatividad, y en la capacidad de interactuar con flujos de información, decodificándolos y comprendiéndolos. Es por ello, que los nuevos discursos pedagógicos subrayan la necesidad de introducir cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje, centrándose más en habilidades que en contenidos, focalizándose en el uso de las TICs, el trabajo en equipo, habilidades comunicativas, autonomía, y la capacidad de adaptación al ritmo de los cambios (Bonal, 1998). De esta forma, nos encontraríamos frente a un escenario, en función de las necesidades de la producción, donde se refuerza la función socializadora y se minimiza la función de instrucción del sistema educativo.

II.2. DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD Y LAS ADECUACIONES A SU MISIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL¹³

II.2.1. PROCESO DE DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD Y LAS INTERPRETACIONES DE SU MISIÓN.

En la actualidad, en los países desarrollados y en vías de desarrollo, se entiende la educación en su conjunto y específicamente la educación superior, cómo una forma de incrementar el valor del capital humano especializado en

¹³ Algunos elementos de este apartado, corregidos y precisados, han sido publicados por el doctorando en la Revista Imagonautas, Nº 1, 2011, Universidad Santiago de Compostela, España, bajo al título: “Los desafíos de la universidad en el siglo XXI: del profesional al ciudadano universitario”.

pos de las necesidades de la sociedad¹⁴. De esta forma, a la universidad se le otorga en sí una funcionalidad intrínseca sobre este proceso, en el entendido que se tiene una “idea del sentido¹⁵” de la universidad; es decir, cuál es su función y su contribución a la sociedad.

Al pensar sobre la universidad y reflexionar sobre sus condiciones de existencia, así como la valoración hacia/desde la sociedad, el sentido común la describe como una institución portadora y creadora de saber especializado, circunscrita a su territorialidad. Es decir, tenemos una idea, un sentido de su función, sabemos dónde está en términos físicos, la identificamos. Sabemos quiénes la integran: cuerpo docente, funcionarios y estudiantes; y sabemos quiénes no la integran: los que no forman parte de ella, sea por su relación contractual o formativa.

Dentro de las condiciones físicas necesarias para esto, se visualiza la existencia de un espacio donde se concreta y se construyen estos saberes que lo constituyen. Es decir, un lugar de intercambio, donde se forman, actualizan, aprenden y debaten procedimientos, estrategias e ideas respecto del qué y del cómo se construye a este profesional. La universidad tiene un espacio territorializado, unas fronteras delimitadas donde se reproducen y se construyen estos saberes en función de la formación del profesional (Aránguiz y Rivera, 2011a).

Según la perspectiva fenomenológica, el hombre experimenta el mundo social que ha nacido y dentro del cual debe orientarse, como una trama de relaciones sociales, sistemas de signos y símbolos con su particular estructura de sentido,

¹⁴ En España, la importancia en la formación universitaria viene normativizada por las leyes y decretos reales acordes a los lineamientos estratégicos del Espacio Europeo de Educación Superior (LOMLOU, 2007; Real Decreto, 2007), los cuales serán expuesto en detalle en el Capítulo IV, investigación documental.

¹⁵ Precizando, los supuestos básicos fenomenológicos con relación a la atribución de sentido que se le otorga a la universidad, podemos señalar que este sentido se construye: en primer lugar, por la existencia de un orden significativo de nuestros predecesores y articulados por nuestros contemporáneos mediante dominio de significatividades de sentido común; y en segundo lugar, por la tematización en la conciencia de un horizonte abierto de experiencias perfiladas (núcleo de experiencias), que en su relación con otras experiencias, construyen la forma más elemental de sentido, denotando el saber subjetivo a través de las reservas sociales de conocimiento. La conciencia siempre es conciencia de algo mediante la intencionalidad hacia un objeto (Berger y Luckmann, 1996).

de formas institucionalizadas de organización social, de sistemas de status, entre otras.

Del mismo modo, podemos señalar que esta representación social de la universidad, conlleva a la preeminencia del imaginario social por cuanto constitución de una estructura de sentido que legitima el orden social, desde una pluralidad de representaciones y de imaginarios en la sociedad a través de una trascendencia inmanente que dota de sentido y justificación a la realidad social (Carretero, 2001).

Este sentido que se le atribuye a la universidad, viene dado por el sentido subjetivo de base o sentido común cotidiano que una sociedad tiene. Este sentido común se encuentra estructurado en esquemas de acción institucionalizado y, por lo tanto, objetivado en las reservas sociales de conocimiento (Berger y Luckmann, 1996), el cual viene dado por la historicidad del mundo preconcebido por nuestros predecesores y actualizado en la contemporaneidad en dominios de significatividades (Schütz, 1974). Es así cómo hoy nadie duda al pensar en la idea de universidad, que ésta sea entendida como una institución donde se forma la figura social del “profesional”, cuya etiqueta productiva es el título universitario.

Esta nueva figura social que conceptualizamos como profesional, indica un estado de cosas distinto a la figura que, reconocida hasta nuestros días pero con una delimitación conceptual polisémica, denotaba al intelectual. La figura del intelectual, marca un hito universitario en el Medioevo, toda vez que es el sujeto que emanaba de la incipiente institución universitaria, denominada: “universitas magistrorum et scholarium”, la cual desde su traducción al latín significa comunidad de académicos y profesores (Pozo, 2005).

Acá lo relevante, más allá del razonamiento escolástico y su doctrina clerical hasta fines del siglo XIX en Europa, es el espíritu de la forma que adquieren el conjunto de estudiantes y maestros intelectuales, al plasmarse como una agrupación corporativa que cuidaba los intereses de las personas dedicadas al oficio del saber. Así, la universidad se entiende como una institución generadora y productora de saber, atribución de Alma Mater, cuyo significado se relaciona con el crear y transformar al hombre mediante la ciencia y el

saber¹⁶. Es así, como la educación universitaria se encontraba referida no sólo a la formación de profesionales de oficio, sino a la formación de personas capaces de concebir un ideal, de gobernar su propia vida y producirla mediante la armonía de todas sus facultades.

Es decir, durante el proceso de desarrollo de la universidad, en conjunto con definirse como una agrupación corporativa y territorial, su producto social estaba definido con un doble carácter: por un lado el profesional propiamente tal o conocedor de un oficio, y a la formación de personas. Es decir, un profesional, que a la vez pudiese constituirse en un ciudadano universitario¹⁷.

Las circunstancias que viabilizan este constructo con relación a la interpretación de la misión de la universidad son claramente atribuibles al desarrollo socio-histórico de las sociedades. Valga tener en consideración que la escolaridad depende de la robustez pública de una nación en conjunto con la vitalidad de la pedagogía. Precisando, en la universidad se plasman al menos dos enseñanzas: las profesiones y la investigación científica. Pero al mismo tiempo, es deseable que se enseñen los saberes sociales, los saberes de las ideas sobre el mundo y sobre la humanidad, lo que en algunos lugares se ha denominado la cultura general (Ortega y Gasset, 1930).

El ser humano se encuentra en un espacio situado y fechado. Vive en un determinado lugar donde proliferan un conjunto de ideas y valores. Difícilmente

¹⁶ La universidad está configurada desde sus inicios, hasta nuestros días, como una agrupación territorial que intenta disuadir a los poderes que ejercen influencia sobre su quehacer. La relación con la autoridad ha conllevado históricamente a que la generación de saber sea motivo de interés por el control social de sus conocimientos. En sus inicios, la relación con el mundo eclesiástico confirió protección y privilegios a la universidad dotándola del reconocimiento para enseñar. No obstante, con el devenir de los avances técnicos y científicos, esta relación decae al limitar a la universidad el alcance y progresos que contravenían el poder cristiano. Con posterioridad, sucede la misma relación de disuasión de influencia con relación al poder del Estado Nación, así como de los poderes mercantiles.

¹⁷ Conceptualización de elaboración propia, tipificada desde el reconocimiento del sentido significativo de base del estudiante que, entendido como sujeto de aprendizaje, deviene desde su proceso formativo universitario, como ciudadano con saberes culturales, históricos y sociales (Berger y Luckmann, 1996; Ortega y Gasset, 1930; Quintanilla, 1999). Este ciudadano de carácter civil, se caracteriza por su fuerte sentido de pertenencia a su comunidad por cuanto experiencia socializadora. (Cortina, 1997). De esta manera, la conjugación en la adquisición de competencias transversales, se deberá plasmar en el estudiante, mediante su proceso de aprendizaje, así como su vinculación con la sociedad. El resultado de este proceso es un profesional de excelencia, con saberes reflexivos e implicados con la sociedad (Aránguiz y Rivera, 2011b).

estos saberes tan mundanos son transmitidos con igual eficiencia e importancia que los saberes disciplinares y de alta especialización científica en las más diversas áreas de conocimiento. La sociedad al reproducir depósitos históricos de sentido, conforma reservas sociales de sentido y de conocimiento. Esta objetivación que se constituye e institucionaliza en las regularidades cotidianas del sentido común, es la que conforma la base para la institucionalización de saberes y prácticas sociales en todo orden de cosas, las cuales deben estar presentes al considerar cual es la misión de la universidad respecto al proceso de socialización del individuo¹⁸.

Es en este punto donde es importante explorar la condición social del estudiante universitario, no sólo como sujeto implicado en una institución de formación formal regularizada y reglamentada, o cómo sujeto de aprendizaje didáctico-pedagógico, sino además, cómo colectivo generacional que contiene saberes cotidianos regularizados por sus conocimientos en la construcción biográfica de sentido en la sociedad que le ha tocado vivir; es decir, un ciudadano pre-universitario. He aquí una situación de interacción social comunicativa que, desde el ámbito de la pedagogía y la sociología, merece la atención como objeto de estudio (Aránguiz y Rivera, 2011a).

Desde este punto de vista, hoy no queda claro si la humanidad en su conjunto, y lo que es más grave, el estudiante universitario (aquel que se le entrega mediante etiquetas credencialistas atributos de saber y de poder) posee un saber cultural de carácter histórico, sociológico y filosófico respecto al devenir de la sociedad actual. Independientemente de los vacíos culturales que cada persona puede tener respecto a los saberes sociales, lo problemático es que la construcción de la formación universitaria deje estos saberes a un lado en función de especializaciones técnicas cada vez mayores. La focalización del saber en áreas determinadas del conocimiento científico, y vaya esto también para los saberes humanistas y sociales, no se condicen con el saber integral

¹⁸ La educación, como institución social objetivada y tipificada, reglamenta la acción social en su área funcional particular. Su labor incluye el procesamiento social de sentido con relación a portar, administrar y transmitir el núcleo del sentido común cotidiano en términos de conocimiento general. De esta forma, la escolaridad comunica (y controla) la producción del sentido en forma de pensamiento y acción del individuo en sociedad, impuesto como una norma de conducta de vida incuestionable y de aplicación general (Berger y Luckmann, 1996).

del individuo con su relación a la sociedad. Al parecer, mientras más se profesionaliza la educación superior, se hace, a la vez, menos ciudadana y menos humanista.

De ahí que una de las temáticas centrales de esta investigación, se aboque al desarrollo universitario, así como a su misión central, relacionándola con la transmisión y formación de los procesos culturales, históricos y sociales en el cual la universidad está inmersa. Se señala esto con fuerza, porque la enseñanza profesional, la formación de nuevos científicos y la investigación científica no están en duda. No obstante, la sociedad descansa sobre la base de la formación integral del estudiantado universitario en el seno del aprendizaje por competencias, construyéndose expectativas que van más allá de la formación profesional y que, en términos generales, carecen de validez empírica. Por eso, el meollo de la discusión en esta temática, basa sobre los límites que la misma universidad realiza al pensarse a-sí-misma. Y esos límites autoimpuestos se encuentran en los mismos saberes especializados, en los científicos y académicos que viven en sus fronteras universitarias.

Si entendemos la misión de la universidad por aquella institución social que en su control y procesamiento de sentido en la sociedad forma a los profesionales, investigadores y que realiza investigación científica, es menester que en la transferencia, así como en la formación de estos saberes, se introduzca un conocimiento de carácter crítico y reflexivo respecto a la actual condición de la sociedad, dominada por el pluralismo moderno y sus características asociadas.

Lo anterior, se basa sobre el argumento central respecto a que una pedagogía que tenga vitalidad e interés por ser protagonista de las transformaciones sociales, debe considerar el contexto empírico de la realidad social en la cual se reproducen sus saberes. No es posible que el ámbito educativo sólo se suscriba a la formación y procesos de aprendizaje exitosos, cómo si la sociedad fuese un sistema ajeno e impenetrable. Lo anterior, es un caldo de cultivo para fomentar la compartimentación de saberes específicos,

excluyentes, que no contribuyen a generar un conocimiento holístico e interdisciplinario¹⁹.

II.2.2. EL ROL DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y SU RELACIÓN CON LA (TRANS)FORMACIÓN DE LA SOCIEDAD.

La universidad actual debe contemplar el análisis crítico de la sociedad en función de los imperativos y contextos que le ha tocado vivir, con relación a sus procesos de aprendizaje y construcción de saberes. Esta apuesta por el desarrollo de la pedagogía en la educación superior universitaria, tiene su sustento argumentativo en las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que se vienen desencadenando con fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, las cuales han generado procesos sociales inéditos plasmados en la globalización y la sociedad del conocimiento (Aránguiz y Rivera, 2011a) .

El desarrollo universitario, así como las adecuaciones a su misión, son indisociables de las actuales dinámicas en curso respecto a la realidad social. Uno de estos aspectos, dice relación con el fenómeno de la universidad abierta o universidad de masas. De acuerdo a lo señalado por Quintanilla (1999), entre las características de la universidad actual es posible identificar los siguientes aspectos: aumento de la población que accede a los estudios universitarios, diversificación de la oferta, altas expectativas sociales en cuanto a calidad del servicio, políticas de extensión, y fuertes restricciones financieras. Estos aspectos, las cuales se visualizan con distinta celeridad dependiendo de los modelos de desarrollo socioeconómico de las sociedades, han provocado desajustes con relación a las demandas de la sociedad y las respuestas que la universidad tiene al respecto.

En este punto, se hacen significativas las reflexiones que mencionábamos con anterioridad. A nada nuevo conducirá el desarrollar reformas y planes de estudios que no respondan a la cuestión de la misión de la universidad (Ortega

¹⁹ En la actualidad existen diversos mecanismos de comunicación entre la universidad y su entorno. Al respecto es destacable los convenios universidad-empresa, los financiamientos para investigaciones específicas, así como el modelo de aprendizaje y servicio. El énfasis, y que establece un mando de dudas, está en los alcances, así como en el interés que tiene la universidad por complementar la mirada técnica—disciplinar-económica, por un saber más integral y crítico. Volveremos a ello en el aparato II.4. que identifica algunos elementos de interés con relación a la construcción de ciudadanía.

y Gasset, 1930). Por tanto, si entendemos a la institución universitaria como la responsable de la formación de profesionales integrales que dominen su ámbito de acción, pero además, que entiendan y comprendan el mundo en que viven, ya tenemos una pista de la relación que estamos queriendo responder. Y para esto, volvemos a reiterar la figura del estudiante como central en el desarrollo universitario: poseedor de un saber extrauniversitario, territorializado, temporalizado, e impulsado a la adquisición de nuevos saberes útiles en su futuro.

Desde este punto de vista, entendemos entonces que en la actualidad la relación de la universidad con la sociedad es contribuir a la enseñanza y a la investigación. Esta frase, al parecer tan obvia y que no dice nada nuevo, tiene una profunda connotación en el plan de estudios de las carreras profesionales en el siglo XXI: formar profesionales e investigadores con excelencia no sólo técnica sino también cultural. Es decir, formar no sólo profesionales capaces en sus respectivas especialidades, sino formar ciudadanos con habilidades y competencias de alto nivel intelectual respecto a la sociedad en que les ha tocado vivir en función de posicionarse reflexivamente en ella (Aránguiz y Rivera, 2011a).

La universidad debe tener un rol impulsor de las transformaciones que atañen a la sociedad en su conjunto. El tipo y forma de realizar aportes a estas transformaciones dependerá de cada ámbito concreto y sus modalidades de implementación. La innovación y actualización de conocimientos que actualmente reclama la sociedad con relación a la calidad universitaria, debe manifestarse formativamente en ámbitos de mayor alcance que la lógica de utilidad mercantil, donde el Estado debe cumplir un rol de legitimación hacia la universidad acorde con este rol impulsor de las transformaciones sociales.

Si la dimensión económica y política atribuye a la universidad el rol formativo profesional, de igual modo deben atribuir el rol de experto a la crítica y cambio social. Lo anterior, sugiere implementar formas concretas de organizar el quehacer y los gobiernos universitarios, alejándoles de los modelos burocráticos rígidos y del liberalismo de mercado, a través de diseños mixtos que aseguren la autonomía universitaria. Esta discusión sobre gobernanza, que

sobrepasa los objetivos de esta investigación, presenta una interesante reflexión respecto a la realidad de España y Europa (Quintanilla, 1999).

Los nuevos escenarios que la sociedad asiste en los albores del siglo XXI, invitan a la educación a orientarse sobre la base de este nuevo contexto pedagógico. Contexto que sitúa la praxis en un paradigma distinto, una racionalidad sustantiva en interrelación constante con la sociedad, que nutre e imbrica la producción de una dialéctica regida por el compromiso social y herramientas pedagógicas coherentes a este desarrollo (Boix y Bursset, 2011).

Este cambio debe reconfigurar los procesos clásicos del esquema de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Actualmente el desvanecimiento de las ataduras institucionales que nos invita la sobremodernidad, cambian el punto de acercamiento desde la disciplina a la seducción por el aprender. La enseñanza y el aprendizaje deben entenderse en este nuevo escenario como un acto seductivo de modalidad continua y permanente; la obligatoriedad disciplinaria de la modernidad hoy abre paso a la satisfacción del individuo en los actuales procesos de personalización²⁰.

Este modo de representación, presenta un modo específico de significación posibilitado por la diferenciación cultural a través de un sistema de distinciones cada vez mayor, que conllevarían a hablar de un proceso de desdiferenciación. De esta forma, se identifica a la universidad como generadora de productos académicos tematizados tangiblemente en títulos. Es así como para generar una estructura que defina una mayor calidad, se apuesta por des/diferenciar lo que existe. Es decir, asumir desde una óptica altamente competitiva la forma en que el capital, el trabajo y la tecnología deben ser significativos en la autonomía universitaria. Un ejemplo del nuevo sistema de

²⁰ Cabe señalar, que un número importante de obras se que pudiesen identificar con la posmodernidad, vislumbran un predominio de las prácticas estéticas y de nuevas relaciones de producción a través de objetos culturales (Lasch, 1990), los cuales constituirían un nuevo régimen de significación basado en el modo específico de este, de la economía cultural asociada (Jameson, 1991) y de la producción mediática que seduce por lo efímero en la cultura de la comunicación de masas (Lipovetsky, 1988).

distinciones es la proliferación de rankings y sus efectos asociados (Aránguiz y Rivera, 2011)²¹.

II.3. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD.

II.3.1. ACERCAMIENTO CONCEPTUAL Y PERSPECTIVAS RESPECTO AL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS.

El enfoque del aprendizaje por competencias (también denominado aprendizaje basado en competencias), se fundamenta en el cambio de mirada desde la centralidad en el enseñar, hacia la centralidad en el aprender. Este cambio de mirada, incorpora al estudiante como responsable de su aprendizaje, situándolo como centro del proceso, toda vez que se constituye como “sujeto de aprendizaje”.

Lo anterior, va referido al desarrollo de competencias a lo largo de la formación académica y profesional, denotando un cambio respecto a la formación tradicional centrada con exclusividad en el conocimiento disciplinar. En el enfoque de aprendizaje por competencias, el estudiante debe desarrollar su modo de aprender, aplicar los conocimientos a situaciones nuevas, e integrar los diversos saberes, con técnicas propias, en diversas situaciones complejas. Todo en función de incrementar el énfasis en los resultados de aprendizaje del estudiante.

En términos etimológicos, el término competencia deriva del verbo latino *competere* que tiene su acepción implicada en el competir, en la suficiencia para algo, así como en aquello que conduce a ese algo. Es decir, apela fundamentalmente a la suficiencia para hacer algo y ese algo, hacerlo. Así, toda competencia está acotada a un campo de acción y a los logros correspondientes en ese campo (De la Orden Hoz, 2011b).

²¹ Este es el estado de la cuestión donde los nuevos discursos pretenden hegemonizar la realidad social ante un escenario social que sería cada vez menos certero, más líquido, menos histórico y más centrado en lo informacional. Las objetivaciones que cada uno de nosotros realiza en sus respectivas formas de interpretar y dar sentido a la realidad cotidiana, nos llevan a incrementar una postura respecto al rol de la educación superior universitaria frente a esta realidad. Es decir, el tipo de contrato social que debe tener la universidad con la sociedad. Específicamente, ¿Cuál es la relación de la universidad con la sociedad y cuál es el rol de la universidad ante esta realidad social?

El aprendizaje por competencias transversales, supone diversos cambios que afectan el desarrollo de la organización educativa, el currículum, los roles de los participantes, los instrumentos de evaluación, así como los escenarios donde se desarrolla el proceso. Cabe señalar, que el aula no es el único lugar en el cual se pueden aprender las competencias transversales, debiendo reconocerse otros escenarios de aprendizaje, tales como: laboratorios, prácticas externas, trabajo autónomo y los espacios dentro del campus universitario como zonas de interacción social. Al respecto, el aprendizaje y servicio se plantea como una alternativa que vincula en un mismo proyecto formativo, actividades de aprendizaje con actividades de servicio a la comunidad, permitiendo al estudiante analizar reflexivamente su experiencia personal (Martínez y Puig, 2011).

La metodología de la formación de este enfoque de competencias se convoca como respuesta a la demanda de la sociedad por superar los modelos más tradicionales de educación. De esta forma, el aprendizaje basado en competencias guarda estrecha relación con los pilares fundacionales del Espacio Europeo de Educación Superior, como son: la igualación de los marcos de cualificación, fomentando la competitividad, comparabilidad y transparencia de las titulaciones, en pos de contribuir a la empleabilidad y a la cohesión de la ciudadanía europea. Para esto, se requeriría partir de un perfil académico-profesional, explicitando cuales son las competencias, y específicamente en esta investigación, las competencias transversales articuladas en un mapa coherente de competencias (Villa, 2011).

Ahora bien, el desarrollo de las competencias, y específicamente en esta investigación de las competencias transversales, no está exenta de complejidades, debates y perspectivas diversas respecto a la utilidad, modalidad y pertinencia de su aplicación. Al respecto, entre sus críticos se encuentran aquellos que la asimilan al entrenamiento de la formación profesional²² (Carabaña, 2011); y entre sus precursores, aquellos que la

²² Esta crítica que realiza Carabaña tiene como argumento la implementación del entrenamiento profesional en EEUU durante la mitad del siglo XX bajo el nombre “Competency Based Education and Training”, asociada al conductismo y en la cual, según el autor, tuvo escasos resultados en satisfacer las necesidades de los empleadores; suponiendo además la subordinación de la enseñanza a los intereses de la industria y del mercado. Otros argumentos utilizados por el autor son: la polisemia conceptual del

atribuyen con el potenciar las destrezas, conocimientos y actitudes de los estudiantes, con relación a las demandas de cualificación actual, las cuales requieren la resolución efectiva de problemas²³ (Kerka, 1998; Sala y Planas, 2009; OECD, 2006; Ribes, 2011).

Más allá de las legítimas posiciones de expertos, así como de algunos sectores del profesorado universitario, que aprecian con distinta valoración los retos del Proceso de Bolonia y del enfoque por competencias, en la consideración de este apartado se procederá al planteamiento teórico de referencia respecto a la toma de posición de las competencias transversales, así como de los elementos que la conforman para esta investigación.

De acuerdo a lo indicado en términos etimológicos, el concepto de competencias, apela a la suficiencia para hacer algo, es decir, lo competente que una persona es para desarrollar actividades relacionadas con la adquisición de conocimientos y saberes. Así, el ser competente implica ser apto en el ejercicio de habilidades diferenciales, ajustando estas habilidades como ejercicios de conocimiento a criterios funcionales de distinto nivel: “Ser competente significa ser capaz de hacer o decir algo respecto de algo o alguien

término, lo cual dificulta especificar el enfoque en términos operaciones, generando una contradicción semántica entre los componentes de subjetividad que se esperan adquirir y la complejidad de las personas y sus organizaciones de trabajo; la verificación de las tareas, las cuales refuerzan la adquisición de competencias a través del ejercicio, sin considerar las afinidades didácticas de los alumnos; y el vínculo entre las competencias específicas y transversales, lo cual en el último caso se dificulta por la complejidad de enseñar un atributo que se espera se realice a futuro. Así, para Carabaña, las competencias son un concepto reformista que está de moda, el cual estaría condena a fracasar, toda vez que el enfoque nada dice respecto a cómo enseñar, como desarrollar destrezas, ni cómo desarrollar actitudes y valores (Carabaña, 2011).

²³ De acuerdo a lo señalado por estos autores, el aprendizaje por competencias se debe entender como una combinación de destrezas, conocimientos, actitudes y valores compatibles con concepciones cognitivas del aprendizaje (Kerka, 1998); así como la enseñanza a nivel general de acuerdo a las demandas de la economía en interacción con otras vías de cualificación (Sala y Planas, 2009); o el tratamiento que les otorga el Programa PISA (Program for International Student Assessment), respecto a la capacidad de aplicar conocimientos, así como destrezas, en materias clave con la finalidad de analizar, razonar y comunicarse, favoreciendo el planteamiento, resolución e interpretación de problemas (OCDE, 2006). De igual modo, se sostiene que ser competente es ejercitar el conocimiento previamente aprendido, especificando el desempeño, así como los criterios que dicho desempeño debe satisfacer; implicando el ejercicio de habilidades determinadas para satisfacer un criterio de aptitud funcional (Ribes, 2011).

en una situación determinada, con determinados resultados y ajustándose a criterios diferenciales de desempeño” (Ribes, 2011:41).

La relevancia de esta cita es el considerar que la competencia debe siempre incluir la especificación de las habilidades, logros y criterios que se deben satisfacer, con la finalidad de apreciar que, a diferentes criterios, se visualizan diferentes habilidades. Así, la competencia estaría constituida por las capacidades de actuar integralmente entre actividades, así como en problemas del contexto (entorno), de forma idónea, con compromiso ético, y articulando el saber, el saber hacer, y el saber ser, en una perspectiva de mejora continua (Pimienta 2011).

No obstante estos acercamientos descriptivos y de perspectivas respecto a las competencias, es menester indicar que el concepto de competencia tiene una escasa especificidad conceptual con relación a un núcleo teórico, lo cual se obedece a las diversas ciencias y disciplinas que lo utilizan²⁴. Por lo tanto, al no existir una clarificación conceptual del término competencia que nos oriente inequívocamente, se dificulta el desarrollar una investigación que sustente su aplicación, así como su uso educativo.

Es por este motivo, que en el transcurso de este apartado identificaremos los componentes centrales que, desde esta investigación, componen el concepto de competencia, así como sus implicancias en la organización educativa. Lo anterior, se realiza como estrategia analítica, en pos de ir dotando al concepto de competencias de un entorno teórico conceptual que lo transforme en objeto de conocimiento científico, observable y contrastable con la realidad empírica²⁵

²⁴ Sólo por dar algunos ejemplos, hoy nos encontramos en la literatura diversas acepciones del concepto competencia, lo cual evidencian su carácter polisémico: Capacidad específica ya mostrada en acto en el pasado y tener la atribución para (De la Orden Hoz, 2011a); conocimiento de lo que se tiene que hacer, saber hacer porque ya lo ha hecho (OCDE, 2006); potencia y experiencia específicas correspondiente a la lógica de las categorías episódicas (Pimienta, 2011); correspondencia de destrezas, habilidades y actitudes, al igual que un conjunto de conocimientos y valores (Martínez y Viader, 2008), movilización del saber, del saber hacer y del saber estar/ser, en la resolución de situaciones problemáticas, entre otras (Tuning, 2003).

²⁵ Como hemos señalado en el Capítulo I, la identificación de un problema de investigación que constituya un objeto científico de estudio, requiere situarse a través de un cuerpo teórico que dote de racionalidad conceptual el fenómeno observable. De esta forma, es posible ir construyendo categorías iniciales de investigación, las cuales dotadas de atribución conceptual típica, puedan ser puestas a

Para comenzar esta delimitación conceptual del término competencia, señalaremos que en el uso general, el ser competente se refiere a una forma de intervención o al hacer algo específico en ciertos ámbitos concretos, es decir, ser competente en o para algo. Este algo concreto, en principio aleja a la competencia de una constitución conceptual general, lo cual complejiza su aplicabilidad genérica; además el término competencia es cercano a otros términos categoriales tales como: inteligencia, habilidad, aptitud, conocimiento y el propio aprendizaje (Ribes, 2011).

No obstante, se debe hacer notar que los términos señalados con anterioridad poseen gramáticas funcionales distintas, donde la interpretación teórica de estos términos nutre sus significados al diversificarlos como casos distintos de categorías más generales, con mayor cobertura heurística.

A modo de diferenciación categorial expondré descriptivamente, así como comparativamente, la delimitación que Ribes (2011) propone para estos términos y que nos ayudarán a entender qué queremos decir con cada uno de estos conceptos en el desarrollo de este estudio.

En la tabla 1, se pueden apreciar las diferencias gramaticales en la función de los siguientes términos:

- *Inteligencia*: concepto disposicional que corresponde a una categoría modal (Posibilidad).
- *Aptitud*: concepto de adecuación de la acción sobre un objeto (Propensión).
- *Habilidad*: concepto de atributo de la acción sobre un objeto (Ejercicio).

contrastación con la realidad empírica que pretenden sostener. Complementariamente con la teoría, la investigación documental incorpora elementos de suficiencia que permiten construir en conjunto esta primera disposición categorial. Este ejercicio epistemológico, es de alta importancia toda vez que transparenta el lugar desde donde se construye la orientación metodológica y desde donde se observa el fenómeno en términos de análisis interpretativo.

Tabla 1

Gramaticales Funcionales Inteligencia, Aptitud, Habilidad

INTELIGENCIA	APTITUD	HABILIDAD
Fundamento y aplicación al desempeño	Lo que se puede hacer satisfaciendo criterios	Algo que se tiene y posee
Ejercicio de actos efectivos		
Capacidad no implica ser competente.	Cómo se realizará una determinada tarea	Presupone técnica y uso apropiado.
Posibilidad de actuar		

Elaboración Propia, adaptado de Ribes, 2011.

En esta tabla apreciamos como la inteligencia al ser considerada una disposición en términos de posibilidad, favorece el desempeño, los actos efectivos, la capacidad y las actuaciones. No obstante, la inteligencia por sí sola no es una aptitud, siendo esta última una adecuación de la acción sobre un objeto, a través de la identificación de criterios y trazabilidad de tareas concretas. La inteligencia por tanto, se puede poseer en mayor o menor grado, pero esta continúa siendo siempre una posibilidad potencial, la cual requiere ser cultivada y confrontada en la práctica, a través del desarrollo de aptitudes.

Finalmente, el paso posterior al poseer una aptitud, es desarrollar la habilidad, la cual es ya un atributo de la acción sobre un objeto determinado. De esta forma, el desarrollo de la aptitud incorporar una adquisición de habilidades, las cuales una vez realizadas, tienen una alta posibilidad de volver a desarrollarse, constituyéndose en un atributo que posee la persona. Atributo que además está vinculado al uso de herramientas, técnicas e estrategias que contribuyen a conseguir el desarrollo una tarea.

Ahora bien, en el ámbito educativo los anteriores términos gramaticales deben ser puestos en acción a través de la enseñanza de saberes, es decir, integrar una serie de conocimientos que nos permitan obtener un aprendizaje deseado.

En la tabla 2, se pueden apreciar las diferencias gramaticales con relación a los términos conocimiento y aprendizaje que vincularemos al ámbito educativo:

- *Conocimiento*: concepto disposicional de saber (experto), de capacidad (hacer) y de actitud (declarativo).
- *Aprendizaje*: Concepto disposicional del resultado de actividades relativas a un criterio de logro (desempeño efectivo).

Tabla 2

Gramaticales Funcionales Conocimiento – Aprendizaje

CONOCIMIENTO	APRENDIZAJE
Resultado de aprendizaje	Posibilitado por el conocimiento previo
Hacer bien las cosas	
Utilizar procedimientos adecuados	Logro de capacidades en forma de resultados y efectos satisfactorios
Uso de capacidades, desempeños específicos a ciertos criterios	

Elaboración Propia, adaptado de: Ribes, 2011

El conocimiento como concepto disposicional, se encuentra vinculado con el desarrollo de diversos niveles de saberes, tales como: el saber disciplinar o experto, vinculado al conocer una determinada área del conocimiento; el saber procedimental, vinculado al hacer las cosas bien, a actuar adecuadamente en la consecución operativa de los conocimientos; y el saber actitudinal, vinculado a disposiciones de la persona con relación a la integración de un conjunto de valores sociales. Todos estos conocimientos deben poner en acción el uso de las capacidades adquiridas, mediante la identificación de criterios de desempeños específicos (Ribes 2011; Pimienta, 2011).

Así, la adquisición de estos niveles de conocimiento permite desarrollar resultados de aprendizajes, los cuales pueden ser inteligibles de acuerdo al logro de los criterios de desempeño declarados. Es decir, las capacidades

puestas en acción con resultados satisfactorios, permiten atribuir que un conocimiento sea transformado en aprendizaje, toda vez que las capacidades han sido realizadas acorde a estos criterios. Cabe señalar, que el desarrollar aprendizaje y por ende obtener estos en términos de resultados, es posibilitado solo por el conocimiento adquirido previamente en el conjunto de saberes. Sin saberes, no hay aprendizaje, y sin aprendizajes efectivos, no hay resultados.

De esta forma, el desempeño efectivo es el criterio que satisface el hecho que se haya aprendido, y por lo tanto que lo que se ha aprendido se sabe. Así, a través de esta clasificación, es posible ubicar estos planos en el nivel de lenguaje profano, así como términos funcionales en el área educativa, donde su uso requerirá de un marco de referencia en el lenguaje abstracto propio de una teoría científica.

El aprender una competencia, significa aprender a ejercitar el conocimiento en situación, sobre la base de criterios y de requerimientos de logro, donde el aprendizaje de la competencia debe realizarse en una situación de enseñanza equivalente a la situación en que se espera que dicha competencia sea desarrollada. Del mismo modo, el que enseñe la competencia debe ser también capaz de ejercitar la competencia mientras lo hace (Gairín, 2011).

Por lo tanto, existe claridad que la competencia no es un conocimiento determinado. Más bien, es la conjunción de conocimientos que requieren ser activados al desarrollar una actividad en un contexto determinado, pudiendo ser observables durante el desempeño de las acciones del individuo. Así, podríamos señalar que la competencia supone la integración de una serie de elementos que una persona pone a disposición en una situación compleja, evidenciando que es capaz de resolverla.

En la actualidad, el término competencia estaría vinculado con los objetivos mismos que requiere la educación en relación con su función en sociedad, esto es, el preparar al individuo para el desempeño exitoso de sus roles vitales, en el contexto comunitario y cultural (Martínez y Viader, 2008). La competencia, se entendería como el reunir los requisitos suficientes para hacer algo, o para lograr algo con éxito, donde estos requisitos estarían vinculados como un todo integrado de factores interrelacionados (Pimienta, 2011). Por su parte, la

educación basada en competencias, tendría la función de identificar los roles que se deben desempeñar con éxito, así como las exigencias para ello, manteniendo el clásico aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes; donde la identificación de principios básicos incorpora complejas interacciones que deben ser útiles para el trabajo, pero no necesariamente para el empleo, entendiendo esto como el desarrollar mejor la vida (Villa, 2011).

Desde la fenomenología de lo cotidiano, el objeto de conocimiento de la competencia está constituido por las prácticas de lenguaje ordinario que integran diversos tipos de relaciones sociales, las cuales son realizadas siempre en circunstancia. La construcción de sentido, radica en el contexto en el que tiene lugar la competencia como una práctica personal e interpersonal, desarrollada bajo determinadas circunstancias (Ribes, 2011).

La anterior afirmación tiene importancia, por cuanto los objetos abstraídos por la teoría científica son los objetos de conocimiento de una disciplina determinada, los cuales, a su vez, son independientes de los objetos concretos de la disciplina. Es decir, los objetos de conocimiento de la ciencia, siempre son conceptuales, no singulares, por lo cual el tránsito entre el objeto concreto de lenguaje profano al objeto científico teórico de la ciencia, es sobre la base de fenómenos en contexto, así como situaciones específicas. Nótese que Ribes (2011) entrega acertadas pistas, para acercar el fenómeno a los recursos conceptuales de análisis²⁶.

En el marco de la Universidad de Barcelona, documentos publicados desde Instituto de Ciencias de la Educación, nos señalan que se debe entender la competencia como la capacidad de movilizar una serie de recursos para afrontar de modo eficiente situaciones específicas. Estos recursos identificados como conocimientos, habilidades y actitudes, obedecen a la capacidad de respuesta de la persona, previa integración y movilización de estos saberes

²⁶ En términos específicos, Ribes aplica como teoría científica de análisis al concepto de competencia la teoría de campo, la cual consiste en una taxonomía de funciones de carácter abstracto, basadas en relaciones de campo en el ámbito del desarrollo psicológico y el proceso educativo. Si bien esta teoría tiene énfasis de análisis distintos a esta investigación, se destacan en el análisis la influencia que ejerce la cultura, la importancia de la historia-biografía de referencia, de los grupos sociales, así como de la variabilidad de la competencia dependiendo del criterio funcional que satisfaga, en especial en las competencias de vida (Ribes, 2011).

(Parcerisa, 2004). Es relevante considerar, de acuerdo a esta perspectiva, que un determinado conocimiento y/o habilidad no implica necesariamente el nivel de competencia de una persona. La competencia requiere desarrollarse en la acción y en situaciones especiales, siendo una función de la formación universitaria colaborar con los estudiantes en la adquisición de las competencias para su futura práctica profesional, y su acción como ciudadanos.

Ahora bien, considerando un acercamiento conceptual de perspectiva general, conviene ahora identificar a qué tipo de competencia nos estamos refiriendo en nuestra investigación. Para esto, utilizaremos la tipología que realiza Parcerisa (2004) quien divide las competencias en: específicas, transversales de cada titulación y transversales de la universidad²⁷. Para nuestro estudio, entenderemos que las competencias que nos interesan son las transversales de la universidad, toda vez que identifican la voluntad e intencionalidad pedagógica y normativa de la institución universitaria. Esto es consistente con nuestra mirada respecto a la misión de la universidad, los cambios identificados en los últimos años, y cómo estas competencias se incorporan, y desarrollan, en los planes de estudio de diversas titulaciones; siempre desde la mirada del estudiante.

Situando la reflexión en nuestro problema de investigación, podemos identificar un doble tipo de acercamiento conceptual inicial: en primer lugar, al ámbito pedagógico en la educación superior universitaria, por cuanto las condiciones de plausibilidad interdisciplinar presentan diversas e importantes aportaciones al identificar las condiciones por las cuales el concepto de competencias debe ser construido como objeto de conocimiento científico para ser analizado en la

²⁷ Las competencias específicas, se entienden como las propias de un campo de conocimiento determinado vinculado expresamente en las exigencias profesionales en un contexto concreto; por su parte las competencias transversales de la titulación, son aquellas que se trabajan en módulos con la finalidad de dotar de aprendizajes necesarios a diversos temas de la titulación y que refuerzan las competencias específicas. Por su parte, las competencias transversales de universidad, son aquellas que están identificadas como sello de la universidad, vinculado a su misión y adscritas normativamente a la intencionalidad pedagógica de la institución. Estas competencias, deben estar incorporadas en todas las titulaciones de la universidad, independiente del área académica a la que pertenezcan (Parcerisa, 2004.). Para el caso de la Universidad de Barcelona, se han definido un conjunto de competencias vinculadas a su estatuto y acuerdos del Consell de Govern, las cuales se exponen, así como analizan en el apartado IV.3. de la investigación documental.

práctica; y en segundo lugar, las condiciones de aplicabilidad necesarias en la organización educativa para implementar este enfoque de aprendizaje, el cual provoca diferentes tipos de cambios en la forma en la cual se ha desarrollado tradicionalmente la enseñanza.

La combinación de ambos atributos, permitirá en el ámbito pedagógico, así como en sus dimensiones normativas y educativas, adecuar la forma en la cual, la primera, vinculada a la misión de la universidad y al cambio de la universidad en el siglo XXI, se compatibiliza con la práctica educativa por cuanto características propias de la organización de los grados.

Para indagar en este último aspecto, se hace necesario identificar algunos aspectos en los cuales, la incorporación del aprendizaje por competencias, ha generado cambios en la estructura organizacional de las titulaciones.

II.3.2. EL DISEÑO EDUCATIVO DEL PLAN DE ESTUDIOS EN LAS TITULACIONES.

Hemos identificado el paradigma de las competencias vinculado a la resolución de problemas en situaciones de contexto, con indicadores funcionales de logro y criterios especiales de desempeño. Del mismo modo, como la integración y movilización de saberes mediante la incorporación del estudiante como centro del proceso educativo.

Para la consecución de estas declaraciones, es necesario y vinculante el incorporar métodos de enseñanza – aprendizaje al desarrollo de las competencias transversales en la formación universitaria. Por lo cual, el éxito de este enfoque tendrá una relación cercana con la importancia que se le otorgue a la planificación del plan de estudios, así como a la evaluación de las competencias.

Por tanto, se hace indispensable incorporar las competencias en el diseño de los planes de estudios de las titulaciones, siendo estos una referencia que identifiquen las capacidades que los estudiantes deben desarrollar en su respectiva titulación. De acuerdo a lo señalado por Parcerisa (2004) cada titulación debe identificar los conocimientos, procedimientos y actitudes que se requieren aprender para desarrollar cada competencia; del mismo modo, se deben identificar tipos de situaciones en los cuales contextualizar la enseñanza

de los saberes anteriormente descritos; y finalmente, el diseño debe considerar como se movilizarán estos saberes con la finalidad de facilitar la integración de los aprendizajes.

La secuencia didáctica, entendida como el conjunto articulado de actividades de aprendizaje formativas y formadoras, así como de evaluación continua, buscan el logro de determinados resultados educativos, los cuales son altamente vinculantes con el aprendizaje de competencias. La teoría del diseño educativo apunta a identificar, en una situación didáctica, diversas situaciones de aprendizaje que deben construir el docente en conjunto con los estudiantes (Pimienta, 2011)

Así, los principales componentes de una secuencia didáctica centrada en el aprendizaje de competencias deberían situarse en los siguientes temas:

- Competencias genéricas a formar: acordes con el perfil de la titulación, cuyo objetivo es caracterizar el desempeño observable sobre el que recae la acción educativa. Deben contemplarse las dimensiones de las competencias.
- Las actividades de aprendizaje (actividades del docente) y de mediación de la enseñanza (actividades del estudiante) como actividades concatenadas.
- Situación del problema del contexto: con factibilidad de resolución al activar los saberes que comprenden la competencia.
- La evaluación, la cual debe realizarse paralelamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde es esencial exponer los criterios y las evidencias (ponderadas), así como los niveles de dominio de la competencia (inicial, básico, autónomo y estratégico)
- El proceso metacognitivo, orientado a la reflexión, al desempeño y la autorregulación de las actuaciones del estudiante; siendo relevante la transformación potencial de la acción del individuo, entendida esta actuación como mejora de futuros desempeños.

Las competencias al destacar el carácter aplicativo de los aprendizajes, acentúan el carácter dinámico de estos, motivos que serían suficientes para justificar el cambio en los modelos de organización y evaluación que le dan coherencia al mismo aprendizaje. Por lo tanto, el diseño formativo basado en competencias, así como su desarrollo, permiten constatar que su correcta ejecución depende de diversos factores tales como: la forma de organización y de desarrollo del currículum, una adecuada planificación, y una evaluación acorde a los objetivos de aprendizaje (Gairín, 2011).

De esta forma, la misma reflexión que la práctica conlleva sobre la aplicación del enfoque de las competencias, puede ser de utilidad para la coherencia del diseño entre lo que se pretende, se enseña y se evalúa. Del mismo modo, las relaciones entre los procesos, los resultados, y la importancia de la autorregulación, debieran ir mejorando el conjunto del proceso.

Cada universidad tiene o debería tener unas competencias transversales que la identifican como parte de la identidad de la organización, donde la titulación debiese incorporarlas en un número razonable. Se entiende que una titulación puede tener énfasis en algunas competencias y no en otras, así como incorporar competencias que no necesariamente son parte de la declaración de la universidad o de la Facultad.

A su vez, no es necesario que la competencia transversal se trabaje en todos los niveles de dominio. Esta decisión corresponderá al diseño de la titulación, toda vez que existen dominios de una competencia que son parte de aprendizajes de segundo o incluso tercer ciclo académico (máster y doctorado). Por lo tanto, las competencias más instrumentales, deberán ser incorporadas en las asignaturas de los primeros cursos del grado, incrementando la complejidad con el desarrollo formativo del estudiante (Villa, 2011). Para un resultado eficiente del proceso, el mapa de competencias de una titulación debe ser concebido, comprendido y aceptado en consenso por el conjunto del profesorado de una titulación, de manera de evitar las resistencias al proceso,

el cual de por sí tiene diversas interrogantes en diversos ámbitos del quehacer académico²⁸ (Buscà y García, 2011).

El diseño y desarrollo de los planes de estudio de las titulaciones de grado que incorporen el aprendizaje por competencias, deben considerar diversas orientaciones. De acuerdo a lo indicado por Parcerisa (2004), en primer lugar, se deben identificar cuáles de las competencias transversales de la universidad son las más relevantes a la titulación, con el objeto de identificar materias y/o módulos que sean coherentes con estas competencias; en segundo lugar, especificar las competencias transversales que se trabajarán y el vínculo que tienen con los contenidos de conocimientos, habilidades y actitudes; en tercer lugar, desarrollar un proceso de distribución de las competencias en los módulos y/o planes docentes, pudiendo este ser deductivo o inductivo²⁹, considerándose importante el rol del profesorado que las impartirá. Finalmente, es relevante establecer los criterios metodológicos organizativos y de evaluación que apunten al objetivo de movilizar los aprendizajes de un modo interrelacionado y pertinente, tanto a nivel de contextualización de actividades donde se aplique la competencias, así como a través de estrategias y técnicas metodológicas que colaboren a practicar las capacidades requeridas para el desarrollo de las competencias (Parcerisa, 2004).

²⁸ De acuerdo a experiencias realizadas en la Universidad de Barcelona, Buscà y García (2011), nos indican sobre la necesidad de identificar las modalidades en las cuales cada titulación ha resuelto las interrogantes que han surgido en el desarrollo del proceso. Entre las definiciones más relevantes a estas interrogantes es posible identificar:

- Vínculo de las competencias transversales a contenidos de diferentes asignaturas o inclusión suplementaria a las asignaturas.
- Delimitación de niveles de aprendizaje: i) conocimiento y comprensión; ii) integración, y iii) movilización en función de la valoración situacional, así como contextual.
- Elaboración de itinerarios de desarrollo de las competencias.
- Identificar escenarios de enseñanza-aprendizaje: adecuados a las clasificación de competencias: instrumental, interpersonal y sistémica.
- Definir las actividades, así como las tareas que permitan la adquisición de competencias.
- Delimitar la necesidad de evaluar y calificar todas las competencias transversales.
- Establecimiento de criterios y componentes de las tareas a desarrollar.

²⁹ Por deductivo se entiende la distribución de las competencias en las diferentes materias o módulos, dependiendo si estas corresponden a asignaturas de formación básica, troncales u optativas, a través de un proceso de ajuste desde lo que las competencias transversales significan en sí mismas. A su vez, por inductivo se entiende el análisis previo de las materias o módulos, sus planes docentes y desde esa reflexión ver los requerimientos de competencias transversales que tenga esa materia es particular.

Este último aspecto, merece una mención particular, toda vez que el aprendizaje por competencias incorpora en la práctica del profesorado universitario diversos cambios con relación a las estrategias y metodologías de aprendizaje. Si bien ahondar en estos aspectos didácticos sobrepasa con creces los alcances de esta investigación, es menester identificar algunos elementos relevantes con relación a estas estrategias.

Los estudios sobre el conocimiento profesional del profesorado universitario, han abierto una importante reflexión respecto a los saberes disciplinares y pedagógicos del profesorado universitario con relación al ejercicio competente de la enseñanza. Estos estudios que se han iniciado con el “Conocimiento Didáctico del Contenido” (Bolívar, 2005) permiten describir la capacidad para transformar el conocimiento disciplinar del docente en un lenguaje accesible al conocimiento del estudiante³⁰. Una interesante investigación al respecto es la realizada en la Universidad de Barcelona, en la cual se ha indagado la forma en que los docentes conocen y adquieren su conocimiento a partir de su experiencia en el aula, en la cual se aprecian importantes consideraciones respecto a la caracterización del conocimiento docente y la estructura del conocimiento Didáctico del Contenido del profesorado universitario³¹ (UB, 2007).

³⁰ El Conocimiento Didáctico del Contenido va referido a cómo el profesorado adquiere el contenido, su relación con el conocimiento pedagógico y curricular, y como lo anterior interactúa con la comprensión de la materia, configurando la formación didáctica del profesorado. Del mismo modo, estudia el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan, y como lo transforman en representaciones escolares comprensibles. Esta perspectiva es crítica de la sobrevaloración de los procesos cognitivos generales, en detrimento de los estudios sobre el contenido del pensamiento del profesorado, recuperando en la práctica didáctica la sabiduría práctica de la profesión y del conocimiento del oficio, señalando que no es posible separar el conocimiento de la acción pedagógica. Del mismo modo, incorpora una preocupación didáctica: como transformar las estructuras de conocimiento disciplinar en materias de ser susceptibles de incorporar al currículo. Saber la estructura que subyace a un cuerpo determinado de conocimiento es saber qué problema son posibles encontrar al impartir ese conocimiento. Esta investigación se inicia con el Proyecto Knowledge Growth in a profession: development of knowledge in teaching de L.S. Shulman, en el cual se identifican cuáles son los componentes del conocimiento base de la enseñanza con interés en investigar el desarrollo profesional durante la formación del profesorado, y como se transforma el contenido en representaciones didácticas y utilizables para la enseñanza (Bolívar, 2005).

³¹ Sobre una base orientadora de carácter cualitativo y fenomenológico, esta investigación ha realizado un estudio a docentes-profesores expertos de la Universidad de Barcelona (Facultad de Biología y Facultad de Ciencias Empresariales), con los siguientes resultados de interés: un carácter experiencial y práctico del conocimiento profesional para la enseñanza universitaria, el cual discurre de forma paralela

Otro de los aspectos que se ha incorporado en el conocimiento profesional del profesorado universitario, influenciado por los cambios que genera la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, es la estrategia metodológica denominada “aprendizaje reflexivo experiencial” (Medina, 2007). Incorporando diversos elementos de interés, tales como el diálogo reflexivo y la traducción dialógica comprensiva e interpretativa, la finalidad es contribuir a satisfacer el tipo de perfil requerido para implementar el cambio de mirada pedagógica hacia la consecución de resultados de aprendizajes en el estudiante³².

e interrelacionada con la construcción de la identidad profesional docente. De esta forma, el conocimiento profesional del profesorado se establece como un proceso único, original, dinámico, con niveles de desarrollo y que se da en procesos contextuales. El conocimiento didáctico del contenido identificado, refuerza la premisa que una parte importante del aprendizaje del profesor se consigue con la propia experiencia de ser profesor, con énfasis en el dominio de su especialización disciplinar, en el valor formativo de la investigación científica en el desarrollo del conocimiento profesional, en los procesos de inducción iniciales y en el vínculo con profesorado experto; siempre mediatizando los saberes elaborados por otros profesores, a través de la reflexión de su propia experiencia docente. Es decir, el docente reconceptualiza su conocimiento en sus diversas dimensiones, el cual se fortalece con el trabajo colaborativo del profesorado, estructurando un conocimiento práctico, integrador, experiencial, y con un alto razonamiento didáctico (UB, 2007).

32 . El aprendizaje reflexivo experiencial se inicia desde una situación real, a través de un proceso en el que los componentes principales son la reflexión sobre la experiencia y la retroacción. Situado en el marco de un taller de formación, Medina (2007) sostiene que aprendizaje experiencial ocurre cuando el profesorado, a partir de una experiencia, observa, comparten la percepción de su experiencia con los compañeros y reflexionan sobre aquella, realizando algún tipo de abstracción e integrando esas reflexiones en sus conocimientos previos. La finalidad del ejercicio (modalidad rol playing) es que el profesorado, situado como alumno, entiendan la perspectiva de ser sujetos de aprendizaje, creando estructuras de diálogo, participación y donde el método utilizado forma parte del contenido. Entre los componentes principales de esta estrategia se encuentran:

- Diálogo reflexivo (Medina, 2007): Puesta en escena del docente en el aula, la cual implica una diversidad de procesos cognitivos, didácticos y experienciales, que se interrelacionan de manera compleja con el conocimiento profesional del docente. Al respecto, el diálogo reflexivo apela a que en la práctica del profesorado este no sólo explique el contenido del conocimiento, sino además el contenido didáctico del mismo. Es decir, hacer inteligible la comprensión propia, sobre la base de la realidad biográfica y experiencial de cada estudiante, relacionándolo con el contenido del currículo en una asignatura.
- Traducción dialógica (Medina, 2007): En el aula la conciencia del sujeto tiene una intencionalidad en la acción comunicativa a priori, es decir, la conciencia es “conciencia de algo”; lo cual implica que existe una relación con el docente y con el objeto de enseñanza que es el contenido. Esta misma relación ya es un fenómeno social que es comprensible desde los distintos sujetos participantes en el acto social, por lo cual, al ser además una dinámica de grupo, la subjetividad propia se transforma en intersubjetividad colectiva, la cual debe hacerse inteligible mediante procesos de comprensión. Para que la comprensión surja efecto, los individuos realizamos cognitivamente procesos de atribución de sentido significativo a los fenómenos en que nuestra conciencia se ha posicionado (Weber, 2013).

Finalmente, entenderemos que el uso de estas estrategias metodológicas en sintonía con los cambios en el diseño educativo de los planes de estudio, involucran una mirada distinta respecto al quehacer en el aula. La clásica sesión expositiva centrada en el conocimiento del docente, debe ir modificándose hasta entender que el protagonista del proceso es el estudiante, lo cual requiere establecer metodologías participativas, que incorporen el aprendizaje significativo del alumno, a través de una mayor implicación en su aprendizaje (Imbernón, 2009).

II.3.3. LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

Otra temática importante respecto al enfoque del aprendizaje por competencias, dice relación con la evaluación, entendida como el procedimiento requerido para que el estudiante demuestre su habilidad en aplicar sus conocimientos a situaciones simuladas de la vida real. Es decir, el grado de dominio de una competencia determinada, sea específica o transversal.

La evaluación de competencias es en la actualidad una de las temáticas más complejas en el quehacer de este enfoque, existiendo diversas posiciones respecto al grado de forma, medición, utilidad y transferencia que se debe atribuir en relación a generar resultados de aprendizaje. Lo anterior, se visualiza en la dificultad de obtener, desde el área de la metodología de la investigación en didáctica evaluativa, instrumentos estandarizados o protocolos establecidos que contribuyan a obtener un sistema de verificación de desempeños (Villa y Poblete, 2007). Más aún, desde posiciones educativas abocadas al diseño curricular, así como en teoría de la educación, se mantiene la premisa que no todo lo que se enseña en el ámbito de las competencias tiene porque ser evaluado.

En la construcción de los sistemas de evaluación, se concuerda que el enfoque dado a la educación, determina en gran medida el alcance del modelo

Esta atribución significativa, se vuelve inteligible a través de procesos de interpretación frente a los otros. Esto es así, ya que el estudiante viene al aula con conocimientos, experiencias y tipificaciones de sentido común que la vida cotidiana le entrega en su proceso de construcción de identidad en la socialización (Schütz, 1995).

educativo, así como el producto y proceso de la educación. Con relación a los alcances del enfoque del aprendizaje por competencias, se establece el qué evaluar centrado en el logro de los aprendizajes con relación a las competencias previamente establecidas, las metodologías e instrumentos respecto al cómo evaluar, así como la frecuencia de las intervenciones educativas en términos de temporalidad evaluativa. Lo anterior, vendría acompañado del impacto de la evaluación en el objeto evaluado, tanto a nivel del proceso, así como el producto de la educación, en función de las consecuencias que tendrá esta evaluación por cuanto toma de decisiones (De la Orden Hoz, 2011b).

Esta perspectiva atribuye a la evaluación el prescribir los objetivos, determinando las características de la intervención, el resultado de aprendizaje de los alumnos, así como las modalidades de enseñanza del profesorado; articulándose con el proceso y las características propias del sistema educativo. De esta forma, la evaluación adquiere un papel protagonista que lo sitúa como palanca del aprendizaje, así como de la innovación educativa; delimitando que la resolución de cuestiones de la evaluación, invita a resolver cuestiones de la enseñanza, mediante un proceso retroactivo que modifica la intervención educativa (Alsina, 2011)

Desde la mirada de la medición y evaluación educativa, el hecho que la demostración de las competencias suponga el dominio de contenidos propios del constructo evaluado, requiere de una definición específica de la competencia a evaluar. Es decir, un saber hacer que es preciso definir y valorar como un indicador de logro académico, mediante un proceso de razonamiento desde la evidencia, que concluye con la emisión de un juicio de valor sobre el nivel de desempeño del evaluado.

Estas evidencias se lograrían mediante un modelo de representación del conocimiento de las competencias, así como de tareas que permitan observar el desempeño y pruebas que cumplan con los requisitos psicométricos de todo procedimiento de evaluación, tales como: medidas, comparabilidad de puntuaciones, fiabilidad y evidencias de validez; requisitos imprescindibles en este tipo de medidas (Castro, 2011).

En esta misma línea, autores señalan la relevancia en la definición de estándares para evaluar las competencias, entendida esta como la especificación de los niveles de calidad en el dominio de una competencia, los cuales devienen de los criterios de evaluación considerados para la observación del aprendizaje (Jornet, González, Suarez y Perales, 2011); siendo relevantes, de igual forma, los criterios de interpretación de las evidencias obtenidas mediante los instrumentos utilizados en la evaluación. Así, los estándares sirven de nexo de unión entre un concepto de calidad acerca de las competencias y las medidas o evidencias observadas como resultados de aprendizaje.

La incorporación de estos estándares en el proceso de planificación y diseño de la evaluación, se realiza en función de la coherencia desde la definición del constructo, hasta la recolección de evidencias y la interpretación de los resultados, conformando un marco de referencia del proceso. La planificación, así como el diseño del proceso de evaluación de competencias debe contemplar el trabajo colegiado mediante consensos intersubjetivos de equipos de especialistas, toda vez que la competencia como constructo complejo, puede implicar subcompetencias integradas.

En esta discusión, aparece el interesante concepto de “dominio competencial” entendido como el conjunto de competencias que debe desarrollarse en una titulación, lo cual implicaría la existencia de un mapa de competencias que se van a desarrollar en las asignaturas (Villa, 2011). Se requiere la previa clasificación de las competencias respecto a tipologías de referencia, la identificación de subcompetencias, y el análisis de los componentes de aprendizaje de cada subcompetencia, apoyados en niveles de contenidos (hechos, procedimientos, principios) y niveles de rendimiento (reconocimiento, comprensión, aplicación). El estándar en este caso será la especificación de los criterios de calidad con los que puede ser posible juzgar las competencias, siendo el referente para determinar el sistema de interpretación de las puntuaciones que sinteticen el desempeño. Así, el sistema de reconocimiento de evidencias se establecerá a partir del mismo estándar, donde la

comparación de las evidencias se podrá realizar de manera cualitativa o cuantitativa³³.

Una condición relevante respecto a la evaluación es la validez de esta con relación a los instrumentos utilizados, la congruencia entre los criterios, los modos de evaluación, los objetivos y el propio proceso didáctico de la intervención. En función de cumplir con esta validez, se sugiere diversas pistas que apuntan a la calidad del proceso, entre las cuales destacan: la claridad en la definición y especificación de los resultados de aprendizaje; la representatividad de los contenidos en los criterios y estándares de evaluación; la evidencia más directa en la selección de los procedimientos e instrumentos seleccionados; y la fiabilidad de los resultados (De la Orden Hoz, 2011b).

Con relación al principio del énfasis en los resultados de aprendizaje, la evaluación debería estar centrada en el estudiante, lo cual significa que el individuo analiza de forma activa su propia modalidad de aprender a través de la autorreflexión, con relación a ciertos criterios concretos de niveles de desarrollo, en el cual la relación de retroalimentación sea inmediata, frecuente, y a la vez formativa (Villa y Poblete, 2007).

³³ A modo de consideración metodológica, es preciso precisar la diferenciación conceptual entre criterios, estándar e indicadores, los cuales están relacionados con el objetivo, así como la finalidad de la evaluación (Jornet, et al, 2011):

Criterios de evaluación:

- Condiciones que debe cumplir una determinada actuación que pretende ser evaluada.
- Se apoya en un principio previamente definido del cual emitir un juicio de valor.
- Debe cumplir características de calidad: explícitos, operativos, evaluables, factibilidad de medida y establecidos por consenso.

Estándares:

- Sistematización del concepto de calidad del desempeño en la competencia a evaluar.
- Especifica los niveles de desempeño observables en el dominio de una competencia, representando metas de desempeño.
- Su graduación dependerá del tipo de usos evaluativos que se realizarán.
- Deben cumplir con características de calidad respecto a la especificidad y operatividad, enfatizando en los tipos de evidencias en las que se basará la evaluación.

Indicadores:

- Datos e informaciones susceptibles de ser interpretados inequívoca y normalizadamente, respecto al grado de adquisición de una competencia.
- Puede ser cualitativo o cuantitativo.
- Deben cumplir con características de calidad, tales como: garantías técnicas al instrumento, permitir interpretaciones diacrónicas y sincrónicas, relacionarse con otros indicadores de nivel.

Cómo la evaluación tendría dimensiones cognitivas, así como no cognitivas, debe existir algunos principios para evaluar las competencias, entre los cuales se destacan: la evaluación integral de los recursos de aprendizaje, mejoramiento de técnicas, tener referencias a criterios u objetivos, la orientación en el estilo de estudio del alumno (superficial o profundo), incorporar la autoevaluación y la participación como incrementos de la autonomía individual, así como entre los pares; identificación de niveles de dominio, indicadores y evidencias a ser valoradas; la planificación del proceso y la consideración de la experiencia personal. Entre los instrumentos o técnicas de evaluación que señala Villa (2011) como relevantes, se encuentran los mapas conceptuales, el portafolio manual, el portafolio electrónico, la entrevista y el aprendizaje colaborativo; entre otros.

En la tabla 3, es posible visualizar la relación entre el método de aprendizaje, los elementos de competencia que se espera trabajar y el instrumento de evaluación.

Tabla 3

Relación Métodos, Elementos Competenciales e Instrumentos

METODO APRENDIZAJE	ELEMENTOS COMPETENCIALES	INSTRUMENTO
Expositivo	Conocimientos	Pruebas Objetivas Examen oral Ensayo escrito
Ejercicios y problemas	Conocimientos, habilidades, destrezas	Pruebas objetivas
Análisis de caso	Conocimientos, procedimientos, actitudes, valores	Informes de caso individual y/o grupal
Aprendizaje basado en problemas	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Informe con solución a situación
Aprendizaje orientado a proyectos	Conocimientos, habilidades, destrezas, procedimientos, actitudes, valores	Informe del proyecto, análisis final, hoja de observación
Aprendizaje colaborativo	Conocimientos, actitudes, valores	Informes hojas de observación, cuestionarios.
Portafolio	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Organización y desarrollo del portafolio

METODO APRENDIZAJE	ELEMENTOS COMPETENCIALES	INSTRUMENTO
Learning by going (by working)	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Protocolo de observación
Mapa conceptual	Conocimientos, habilidades, procedimientos, técnicas	Gráfico complejo
Entrevista	Conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores	Ficha de entrevista y registro de respuesta
Simulaciones	Conocimientos, habilidades, actitudes, valores	Hoja de observación

Adaptado de Villa, 2011

Es importante señalar que la selección de las técnicas para recoger las evidencias sobre los indicadores de competencias, se debe contemplar que tengan consistencia con la competencia a trabajar, permitiendo la recogida de información en diferentes momentos del proceso.

Con todo, la evaluación de competencias demuestra diversas problemáticas, independientemente de la modalidad de medición, sea esta a nivel cuantitativo, respecto a la fiabilidad de las métricas (Castro, 2011), o sea a nivel cualitativo, respecto a la dificultad de clasificar los diversos desempeños según el nivel de desarrollo de la competencias³⁴ (Jornet, et al, 2011).

³⁴ En las medidas psicométricas es posible señalar la inestabilidad en los constructos de medida en función del contexto de evaluación; la inconsistencia de las puntuaciones inter e intra jueces; la baja fiabilidad de las pruebas, limitada por la gran cantidad de varianza de interacción entre examinado y tarea; y la imprecisa definición del propio constructo a medir, para asegurar la validez de contenido; lo cual lleva a cuestionarse este tipo de pruebas psicométricas de competencias (Castro, 2011). Del mismo modo, encontramos en la evaluación de competencias por estándares presenta problemas relacionados con la capacidad de los instrumentos para discriminar entre diversos niveles de desempeño; y la disfuncionalidad en la escalación vertical de los instrumentos (Jornet, et, al, 2011). Otras posiciones señalan que la evaluación de las competencias de una titulación, así como de una institución, sería más pertinente el verificar, a través de estudios de impacto tanto como observatorios de graduados, si el proceso formativo consigue los profesionales que demanda la sociedad, tanto como si los graduados dan las respuestas adecuadas que demanda el entorno (Gairín, 2011).

De esta forma es posible señalar, con cierto grado de aceptación, que en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes de las competencias, no se ha llegado a desarrollar, ni a introducir de modo consensuado, un mecanismo de evaluación que integre todo el proceso de evaluación educativa, mediante procedimientos que puedan ser compartidos por todos los docentes universitarios.

Así, la evaluación constituye un procedimiento de alta complejidad, tanto por la polisemia del constructo, la reciente aplicación del enfoque, así como los diversos contextos en los cuales se aplica en términos de áreas de conocimiento. Esta complejidad se visualiza respecto a la orientación que tendría la evaluación con relación a las competencias, donde es posible situarla como el cumplimiento de una función, en términos de actividades y logros que caracterizan un desempeño eficiente en su formación, a través de criterios de dominio, indicadores de competencias, y desempeños exitosos respecto a niveles de realización empíricamente contrastables.

Esta indicación, tiene una alta correspondencia con la evaluación de desempeño o de realización conocida en el mundo anglosajón como *“performance assessment”*. Desde el punto de vista del diseño evaluativo, este tipo de proceso estaría centrado en la planificación, así como el diseño de la evaluación de competencias en un contexto determinado (De la Orden Hoz, 2011b).

De esta forma, queda abierta la discusión respecto a la problemática de la evaluación en la adquisición de competencias. Si bien la norma, así como las teorías de aprendizajes, señalan que todo lo que se enseña se debe evaluar a través de procedimientos que valoren la adquisición de estas competencias, no existe consenso respecto a las formas en las cuales se consideren los indicadores de logro de las habilidades suficientes para el desempeño adecuado de la tarea, con su respectiva demostración empírica.

II.3.4. ALCANCES SOBRE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

La implementación de este enfoque ha repercutido con fuerza en los cambios curriculares y organizacionales relacionados con las acciones vinculadas al desarrollo de las competencias, en las cuales el cuerpo del profesorado se ha

visto envuelto en diversas complejidades para asumir este nuevo enfoque de enseñanza (Gairín, 2011).

El trabajo que incorpora esta nueva mirada hacia la enseñanza, va acompañada de una intencionalidad pedagógica que incorpora al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. El alumno, debe transformarse en protagonista de su aprendizaje, mediante una formación integral en sus capacidades. Esta premisa incorpora un cambio en el rol del docente, con relación a su contribución como guía del proceso, que acompaña al estudiante en su trayectoria académica, y en el tránsito desde un modelo centrado en la enseñanza, hacia un modelo centrado en el aprendizaje (Boix y Buset, 2011).

La puesta en marcha de los planes de estudios de las titulaciones, requieren incorporar la innovación del profesorado universitario, siendo esta una oportunidad para la reflexión personal y colectiva de la práctica docente, lo cual debería provocar procesos de innovación en los métodos de enseñar, en los recursos didácticos, y en la selección de los contenidos (Parcerisa, 2004). Así, el rol del profesorado es clave por cuando ayudar a que los estudiantes aprendan, focalizando la atención en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza.

Del mismo modo, en el diseño del plan de estudios y de los planes docentes, la articulación coherente de las competencias transversales, requiere que esta tarea sea un trabajo en equipo y colaborativo del profesorado universitario. La formación por competencias requiere de un trabajo coordinado del conjunto del profesorado, con la finalidad de debatir, consensuar, y concertar la forma en la cual desde los diversos planes docentes es posible contribuir al desarrollo del aprendizaje por competencias. Estos desafíos, requieren el soporte formativo de un sector importante del profesorado universitario con relación a contribuir en este cambio de mirada respecto a la enseñanza.

De esta forma, la necesidad de un nuevo profesor universitario, es un imperativo con relación a los requerimientos de una nueva universidad. La dialéctica generada entre la adecuación de la universidad en la sociedad, la función cultural en ella, el grado de compromiso social y la difusión del conocimiento académico, requieren de entender una nueva formación en

docencia universitaria con relación a los alcances de la profesión docente³⁵ (Imbernón, 2000).

Si bien la formación del profesorado respecto a la educación basada en competencias es una temática que merece una investigación propia, vale señalar que para el caso, la determinación del perfil profesional de una titulación define la “identidad” de esta, así como la orientación sobre los aprendizajes a priorizar en lo que respecta a la formación de un profesional competente. El exacerbado dinamismo de la sociedad actual, requiere a un profesorado con diversas capacidades que involucren la gestión al cambio, así como a la creación de conocimiento, otorgando centralidad al metaprendizaje del estudiante.

Las competencias transversales deben ser planificadas y programadas desde los académicos responsables del diseño curricular a partir del perfil académico-profesional de una titulación, siendo integradas en la malla curricular con el fin que el cuerpo del profesorado participe en su desarrollo, entendiendo que es posible un docente no domine una competencias transversal determinada.

II.4. CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y PERFILES DE EMPLEABILIDAD: ELEMENTOS DE CONTRIBUCIÓN A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.

En el contexto de los cambios que han devenido en los últimos años en la formación universitaria, productos de las diferentes transformaciones y dinanismos de las sociedades occidentales, encontramos dos ámbitos de gran interés en las agendas no sólo de las autoridades universitarias, sino en el cuerpo del profesorado, por cuanto contribuir a la formación integral del estudiante.

³⁵ Los cambios dinámicos de la sociedad en las últimas décadas, requieren el asumir una nueva cultura en las formas y contenidos de la universidad, la cual necesita autorrenovarse, entendiendo que la educación debe educar en la vida y para la vida. El asumir la necesidad de nuevas competencias para el profesorado universitario, es parte de la toma de conciencia institucional, y de la necesaria formación en la docencia universitaria, la cual permitirá pasar desde una visión de la enseñanza centrada en la sobrevaloración de la experiencia disciplinar, al interés del profesorado respecto a la formación que necesita para impartir y compartir ese conocimiento con sus alumnos. Las transformaciones sociales que han influido en la pedagogía, identifican que los estudiantes han experimentado sus propios cambios, adecuados a esta nueva realidad social, requiriéndose una formación diferente para un estudiantado distinto (Imbernón, 2000).

Estos elementos son: en primer lugar, el énfasis en la construcción de ciudadanía acorde a los valores de las sociedades democráticas, el cual incorpora un conjunto de estrategias y mecanismos para fortalecer de valores éticos del estudiante. En segundo lugar, encontramos el fortalecimiento de los perfiles de empleabilidad, los cuales, acompañados de los nuevos procesos las relaciones de producción, innovación y organización de las empresas, han configurado un cambio en los énfasis de la enseñanza.

II.4.1. LA FORMACIÓN ÉTICA Y SU CONTRIBUCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA EN LAS SOCIEDADES OCCIDENTALES³⁶.

Como señaláramos en el apartado II.2. “Desarrollo de la universidad y las adecuaciones a su misión en la sociedad actual”, la función de la formación universitaria debe convivir de manera conjunta la formación profesional y la formación basada en saberes culturales o saberes sociales, entendido esto como parte de la intencionalidad pedagógica de la misión de la universidad. Ahora bien, en el marco de estos saberes culturales y sociales, es menester señalar que la formación universitaria tiene (o debe tener) un componente de carácter ético que acompañe el aprendizaje del estudiante con relación a su formación ciudadana.

Ante esto, la formación en valores morales³⁷ en la educación superior se entiende como un requisito indispensable para fortalecer los planes de estudios de las carreras, en función de la comprensión e inteligibilidad de la sociedad. Lo anterior, va más allá de los imperativos de formación deontológica en cada una de las titulaciones, siendo su énfasis la formación ciudadana y la formación personal en las dimensiones morales del estudiante. La integración de este tipo de formación en lo que respecta al tratamiento pedagógico, requiere un cambio de perspectiva respecto a lo que significa la formación universitaria, el

³⁶ Elementos de este apartado, corregidos, precisados y complementados al incluirse en esta tesis, fueron publicados por el doctorando en la Revista Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano, N°18, Chile, año 2011, bajo el título: “La construcción de ciudadanía como imperativo en la formación profesional: análisis crítico a la misión de la universidad abierta”.

³⁷ Al hablar de valores morales, nos referimos a los atributos que definen la humanidad de una persona y su implicación ciudadana al reconocerles una valoración significativa, deliberativa y universal desde la ética cívica. Los valores morales referidos son: libertad, igualdad, respecto activo, solidaridad y diálogo (Cortina, 1997).

compromiso con lo público y la relación profesional (Martínez, Buxarrais, Esteban; 2003).

El actual dinamismo de la sociedad, sus cambios en el plano de los requerimientos de empleabilidad (que revisaremos al final de este apartado), así como el cuestionamiento al proyecto de modernidad³⁸ (Beck, 1998), constituyen un escenario difícil de tematizar con el objeto de hacer inteligible que la formación del buen profesional, debe incorporar la formación ciudadana en el proceso de socialización de la persona.

Desde nuestra perspectiva, el proceso de globalización no proviene, ni provoca la desaparición de los valores, sino más bien que el exceso de información nos impide gestionar una orientación ética que haga, como en antaño, inteligible el horizonte de sentido de los valores. Quizás he ahí donde resida la actual crisis o cuestionamiento hacia los valores, más que profetizar el fin de estos.

Estas reflexiones tienen una profunda misión humanizadora desde el amplio concepto del término. Es decir, no da igual cuál sea el sentido que quiere construir la universidad con relación a la existencia humana en sociedad, lo cual sugiere ser críticos en y desde la sociedad, contribuyendo a que el individuo resignifique la sociedad en que vive y apele a la ciudadanía en su

³⁸ El advenimiento de la modernidad ha traído consigo fuertes cargas subjetivas de crisis de sentido delimitadas estructuralmente por el pluralismo moderno (Berger y Luckmann, 1996). La relativización de los valores sociales y las múltiples interpretaciones de la realidad social pone en tela de juicio no sólo los saberes institucionales, sino las certezas del sentido común cotidiano (Lyotard, 1989). Hoy las corrientes identificadas con un estadio posterior a la modernidad, invitan a considerar el desvanecimiento de los referentes simbólicos colectivos y a la construcción de un nuevo orden significativo, que crea un abismo a la disciplina socializadora (Lipovetsky, 1983). Este vaciamiento de sentido genera el agotamiento del sujeto en la modernidad, donde la tecnologización del saber y la pérdida del espacio-tiempo en la sociedad red generarían espacios propicios para la individuación de los modos de vida (Aránguiz y Rivera, 2011a). Del mismo modo, en la actualidad la universalidad, como fin ideal, como trascendencia, como utopía, deja de existir, no sólo por su realización y pérdida de singularidad, sino por la globalización de los intercambios: “es el triunfo del pensamiento único sobre el pensamiento universal” (Baudrillard, 2004:44).

ámbito de acción³⁹ (Castoriadis, 1996). Lo dicho con anterioridad, se encuentra en las antípodas del pensamiento individualista y competitivo.

Así, en la actualidad debería asumirse que toda forma en la transmisión de conocimientos y de cultura, implica una dimensión política que se debe apropiar como parte de la responsabilidad que conlleva la tarea universitaria, en el entendido que la significatividad de la mediación en el contexto de aprendizaje genera no sólo aprendizajes, sino hábitos también nuevos (Martin, 1995).

La universidad, desempeña sus tareas en una realidad social, política y cultural determinada, donde se estipula la importancia de promover la contextualización de los esfuerzos universitarios desde el reconocimiento de las aspiraciones y de las problemáticas de la sociedad. La vida universitaria debería ser ejemplo de tolerancia en la aceptación y cultivo de concepciones divergentes del bien común, por lo cual será indispensable mantener en su misión la vocación universalista de la universidad en tanto identidad organizacional.

De esta forma, el imperativo ético de integralidad intelectual, el cual debería estar asociado a la misión de la universidad, conlleva al aprendizaje ético en la universidad, como condición necesaria para la construcción de ciudadanía, tal como la ha venido señalando el Proceso de Bolonia⁴⁰. En consecuencia, es necesario visualizar la importancia de lo anterior en función de la necesaria

³⁹ La invitación a tematizar la complejidad social mediante la consideración de la historicidad en la inteligibilidad de la vida en sociedad, apela a que el resultado de la formación académica, comprenda como se constituye la dotación de sentido a la cosas y cómo se construye la significación imaginaria. De ahí la consistencia de la certidumbre ontológica que aparece oculta al ojo del profano. Si la sociedad está en el actual estado del arte es porque en la producción de realidad lo imaginario al ser compartido adquiere la cualidad de ser una garantía de sentido. De esta forma, se requiere del aprendizaje ético por cuanto entender cómo en la actualidad se desarrolla la solidificación del sentido, imposibilitando la interrogación reflexiva del sujeto. Los pilares de coherencia y completud, deben abocar en la formación universitaria al emancipar la autonomización del individuo, entendiéndose que todo desarrollo de la sociedad es autoconstituyente mediante una génesis histórica temporal (Castoriadis, 1996).

⁴⁰ Esto adquiere aún mayor relevancia al revisar la experiencia en Europa desde las premisas del Espacio Europeo de Educación Superior. Si bien esta declaración centra sus objetivos en diversas áreas, instala en sus directrices conceptuales al conocimiento como: "factor insustituible del desarrollo social y humano, y la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea" (EEES, 1999:1). Del mismo modo, la declaración de Londres (EEES, 2007) enfatiza en priorizar la dimensión social de la educación superior en la promoción de la cohesión social, el desarrollo personal, la sociedad sostenible y la cultura democrática.

cohesión social y la necesidad de una ciudadanía europea en el contexto de optimizar los espacios universitario bajo la premisa de movilidad estudiantil (Martínez y Esteban, 2005).

La universidad debe constituirse en un espacio de construcción de valores con la finalidad que los estudiantes puedan construir sus propias matrices singulares y personales de valores. En términos específicos, los valores morales forman parte de lo humano, por lo cual, con independencia de la forma en que se comporte o no un individuo, la persona humana es inevitablemente moral. Es en este sentido que la importancia en educar en valores morales, guarda relación con el ayudar a cultivar las facultades intelectuales y afectivas que son necesarias para construir la ciudadanía en los ámbitos locales y universales (Cortina, 1997).

De esta manera, los valores morales que se demandan desde el imperativo ético de integralidad intelectual a la universidad, se constituyen desde lo cívico: la libertad, entendida como ser dueño de uno mismo mediante la participación, la independencia con cooperación, y la autonomía; la igualdad de todas las personas en dignidad⁴¹, el respeto activo⁴², la solidaridad⁴³ y la actitud dialógica⁴⁴. Todo lo anterior, apela a que en la formación académica universitaria, se entreguen este conjunto de valores morales en función de generar un aprendizaje ético de carácter reflexivo y crítico hacia la sociedad.

No obstante lo anterior, de acuerdo a lo señalado por Martínez (2006), estos valores tienen una coincidencia general en las personas por ser valores

⁴¹ Contempla la igualdad ante la ley, la igualdad de oportunidades, y fundamentalmente la protección a los derechos humanos inherentes a la idea de ciudadanía social (Cortina, 1997).

⁴² Referido al interés positivo por comprender y apoyar los proyectos de los integrantes de la comunidad por cuanto representan un punto de vista moral. Vinculado a la convivencia de distintas concepciones de vida (Cortina, 1997).

⁴³ Plasmado en la actitud que una persona manifiesta hacia otras personas para que logren sus propósitos, pensando en estos y en sus efectos, de manera de constituirse como solidaridad universal mediante la voluntad de cambio e implicación (Cortina, 1997).

⁴⁴ Entendida como disposición al diálogo en la búsqueda de la cooperación y la implicación de las personas en la búsqueda de consenso y soluciones justas a los conflictos (Cortina, 1997).

compartidos en términos de búsqueda ideal⁴⁵. A lo que se debe apuntar, es a construir espacios de convivencia y aprendizaje donde estos valores estén presentes cotidianamente, contribuyendo a formar ciudadanos cultos y críticos⁴⁶. No basta pensar el sentido correcto de lo que debe ser, para que estos vayan acompañados automáticamente de comportamientos éticos; al contrario, se hace necesario conocer las condiciones en las que se van a situar las acciones a favor de los valores para saber si realmente, los comportamientos que desarrollamos se encuentran acordes a lo que pensamos que debe ser (Morin, 2006).

Lo anterior, tiene como punto de implicación la construcción de una matriz de valores éticos desde el propio estudiante universitario, de manera autónoma y racional, que le permita desenvolverse en sus relaciones cotidianas en la sociedad. Al respecto, en este enfoque de aprendizaje ético, la intencionalidad pedagógica y ética implica la construcción de la personalidad moral del sujeto, mediante condiciones que garanticen estos aprendizajes y que optimicen a la persona en sus diferentes niveles de vida en sociedad. Se espera, como condición potencial, que el ejercicio reflexivo y observacional del aprendizaje

⁴⁵ Durkheim (1973), nos invita a entender que frecuentemente las problemáticas de la vida, incluyendo a la ética, difícilmente tienen relación con hechos concretos o cosas, sino con ideas. Es decir, se debe realizar una alusión frecuente a la idea que concebimos desde el derecho y de la moral, más que interrogarse por cual es la naturaleza de estos derechos tomados en sí mismos. Si la representación de la sensibilidad de los hechos sociales viene de las cosas mismas, nuestra representación de la moral provendrá de las mismas reglas que existen en nuestra vida y que se representan en esquemas sociales. Por lo tanto, es menester tomar con atención estas reglas sociales al momento de identificar aspectos de cientificidad. Es decir, no sólo considerar nuestra manera de pensar en el plano de la idea de lo que debe ser, sino las condiciones por las cuales las cosas son y tal como existen.

⁴⁶ Es menester incorporar la visión de ciudadanía desde el ámbito de los derechos y la formación del sujeto de derechos. La ciudadanía, como institución formal tiene un carácter heurístico de derechos debido a sus tensiones y complejidades, cuya invariable es la historicidad, el carácter propiamente arraigado de la ciudadanía, y el Estado nacional. La actual desestabilización de las jerarquías de poder ayuda a visualizar la diversidad de fuentes y ubicaciones institucionales para los derechos, así como la variabilidad del sujeto de derecho que es el ciudadano, con independencia del carácter formal de la institución. Así, hoy es posible identificar dos focos de atención: primero, el aparato formal de ciudadanía como institución, vinculado a la relación entre ciudadanía y nacionalidad, la interacción entre derechos de la ciudadanía y los derechos humanos, y la implicaciones ciudadanas que tiene la privatización del poder ejecutivo. Segundo, los que surgen fuera de esa aparato formal, generando tipos de ciudadanía informal (Sassen, 2010).

ético, se visualice en su dimensión convivencial, en su reflexión sociomoral y en la capacidad dialógica.

En términos de contenidos, esta perspectiva pretende fomentar el desarrollo de estrategias propias de aprendizaje que desarrollen la metacognición del estudiante, incrementando su densidad cultural y los elementos controvertidos en la sociedad. La formación de ciudadanos en la universidad debe fomentar el desarrollo de personas implicadas y preocupadas con el entorno, las cuales deben complementar su formación ética profesional con el desarrollo de capacidades reflexivas y de responsabilidad hacia la sociedad (Martínez, et al, 2003).

Otros dos aspectos significativos en este modelo de aprendizaje ético, guarda relación con el rol del docente y las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En el primer caso, el docente se transforma en el verdadero gestor y modelo de actuación en las temáticas vinculadas con el tratamiento ético y ciudadano. En sus interacciones con el estudiantado, su rol debe estar enfocado hacia a una acción responsable con el compromiso ético al conocimiento y con el respeto a la persona del estudiante. En el segundo caso, la organización del escenario pedagógico, debe asumirse mediante formas de complementación, interactividad y de significados compartidos. El aula es un espacio propicio, no solamente para transmitir conocimiento, sino para generar un tipo de relación práctica y situacional para crear conocimientos ciudadanos significativos en un contexto de comunidad de aprendizaje.

Ambos aspectos tienen implicancias en la cultura docente y laboral del profesorado, así como en la cultura del estudiante, el cual en términos generales, está abocado a la evaluación en términos de aprobación con la finalidad de obtener un título en aras de su exclusivo desarrollo profesional (Martínez, 2006).

Finalmente, en el ámbito universitario Martínez (2006) identifica cinco ámbitos en los que es posible generar acciones que vayan en dirección a la formación en valores y el aprendizaje ético:

- Incorporación de elementos de reflexión, y procedimientos actitudinales que reflejen actuación deseada, en los contenidos curriculares de las titulaciones.
- Favorecer espacios de simetría que potencien niveles de autonomía del estudiante en su relación con el profesorado.
- Incorporar procesos de reflexión y debate sobre la función pedagógica en la formación universitaria, con relación a articular formas de organización social del aprendizaje, que contribuyan a desarrollar estrategias de autogestión del aprendizaje del estudiante.
- Incrementar la ciudadanía activa a través de la participación e implicación de los estudiantes en su comunidad universitaria, fomentando la cultura de lo público.
- Dotar de significación social el aprendizaje del estudiante a través de su implicación en acciones de transferencia de conocimiento, tales como acciones de voluntariado y la integración de la actividad académica y el servicio a la comunidad⁴⁷.

Sin lugar a dudas, la actual complejidad e incertidumbre social deben tener un alto valor pedagógico con relación al como construyen su identidad profesional y personal los estudiantes universitarios. El conocer/comprender el mundo, la participación en lo público, y la construcción de la propia biografía de vida, deben instalarse de manera íntegra en la formación profesional y ética de los jóvenes. De esta forma, se hace profundamente necesario incorporar en la formación las competencias básicas en lo ético, así como las competencias específicas en lo ciudadano, con relación al ejercicio de la ciudadanía (Martínez y Esteban, 2005).

⁴⁷ La relación con el entorno y con la sociedad en su conjunto, se plantea en esta perspectiva desde ámbitos que dicen relación con la preocupación por el desarrollo de la sociedad, el estar presente como un actor significativo y el contribuir a transferir conocimientos. Esta implicación de la formación universitaria en la sociedad involucra la generación de redes en función de ayudar al territorio en el que se encuentra la organización adscrita, tanto en su planificación, en mejorar la calidad de vida y en la realización de diversas actividades que presten los diversos servicios universitarios.

Del mismo modo, adquirir una mayor complejidad ética debe tratar de concebir y establecer la relación que existe entre ciencia, ética y política, con el objeto de apartar la clausura que reviste en muchos casos la cuestión de los valores. De acuerdo a Morin (2006), la mayor complejidad que debe devenir la ética es admitir conflictos entre los imperativos éticos, al igual que admitir la incertidumbre sobre cuál será el resultado de las buenas intenciones y el respeto por cultivar los valores.

Finalmente, creemos que la educación en valores y el aprendizaje ético, ofrece una oportunidad real para impulsar la formación de ciudadanos íntegros con una posición reflexiva respecto a su quehacer social. Sin lugar a dudas, lo anterior requiere una voluntad institucional y del cuerpo del profesorado en su cultura docente. No obstante, si deseamos entender que la universidad no es sólo una organización que produce títulos de calidad, la tarea debe abocarse con convicción. Como otras veces en la historia, la universidad tiene una oportunidad de demostrar a la sociedad que su espíritu fundacional continúa en la actualidad enfocada a la formación de personas capaces de concebir un ideal, gobernar su propia vida y producirla mediante la armonía de todas sus facultades.

II.4.2. PERFIL PROFESIONAL COMO APELATIVO A LA EMPLEABILIDAD.

Los constantes requerimientos de actualización que reclama la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información, han socavado los antiguos lineamientos en que descansaba el tradicional modo de producción capitalista. En la actualidad, es posible visualizar la globalización de las actividades económicas, la flexibilidad en las organizaciones, y un debilitamiento del poder sindical frente a los requerimientos de las empresas. Diversas presiones del mercado, tales como flexibilidad del trabajo, competitividad exacerbada, procuran adelantar una reducción considerable del Estado de Bienestar en Europa y específicamente en España (Alonso, Fernández y Nyseen, 2008).

El contrato social que ha prevalecido respecto a la era industrial de producción parece haberse agotado. Pese a las diversificaciones de la vida en sociedad, así como a los modos de agenciamientos de los individuos, la economía hoy está sentada prácticamente sobre una única base común reglamentaria, que se

diferencia notablemente de los fenómenos de reestructuración capitalista del último siglo (Castells, 1998). De este modo, la constante actualización de la sociedad, ha configurado una redefinición en las formas en las cuales se concibe la relación de la sociedad, lo cual implica la génesis de un nuevo mundo. El avance de las tecnologías de la información, y las crisis que denotan las adecuaciones de los modelos económicos, han conllevado a establecer una nueva forma de capitalismo, denominado capitalismo informacional basado en la producción inducida por la innovación y la competitividad orientada a la globalización.

Las relaciones de producción se han transformado, siendo la productividad competitiva un proceso esencial de la economía globalizada informacionalmente. Este nuevo sistema de producción redefine el papel del trabajo como productor, diferenciándose en lo que respecta a la característica de un trabajador dado. Castells (1998), invita a diferenciar al trabajador genérico, del trabajador autoprogramable; donde el primero es aquel que recibe una cualificación fija, no incorporando en su lugar de trabajo información y conocimientos nuevos, representando un escaso valor añadido a la organización. Por el contrario, el trabajador autoprogramable, es aquel que adquiere un nivel superior de educación, redefiniendo constantemente su cualificación, lo que le permite reprogramarse hacia tareas en cambio constante del proceso de producción.

Lo anterior no es de perogrullo. En la actualidad el capitalismo informacional adquiere características de relevancia central respecto al modo económico de producción y desarrollo sostenible en las economías desarrolladas y en vías de desarrollo. El fomento constante a la competitividad y a la innovación en pos de hacer las economías más dinámicas, flexibles, y especializadas no es a cualquier precio⁴⁸. El mercado informacional solicita una especialización constante presionando a la universidad a adecuarse en la oferta de estos conocimientos (Alonso, et al, 2008).

⁴⁸ Actualmente el desarrollo del modelo económico de las sociedades avanzadas y en vías de desarrollo apela a una doble cara en una misma moneda. Esto es, por un lado una restricción severa en cuanto a la finalidad y el valor que le otorga el capitalismo a la forma de producción de plusvalía; pero por otro lado, una capacidad de flexibilidad en su forma de organización en pos del aumento de la productividad, lo cual debilita los agenciamientos entre trabajadores, acompañado de fuertes restricciones salariales.

En el modelo de desarrollo económico del capitalismo informacional, la universidad asume un rol impuesto por la modernidad tardía en cuanto al tipo de actualización y especialización del conocimiento, así como en el producto social credencialista que emana del sistema. El nuevo profesional cualificado e informacional, asume a priori una condición de autonomía en el mundo del trabajo alejado de los valores morales de la sociedad industrial, motivado por el tipo individual e independiente de las relaciones laborales de mercado.

Ahora bien, de acuerdo a la posición de Beck (1998), esta condición de autonomía sería un espejismo, toda vez que el modelo de la forma de vida institucional creara nuevas situaciones de dependencia. Así, en la actualidad la clave en la seguridad en la vida reside en el mercado de trabajo, lo cual obliga en el transcurso de su incorporación a formarse, toda vez que sin los accesorios credencialistas existe la imposibilidad de acceder a un puesto de trabajo cualificado.

El profesional como producto social universitario, debe estar adecuado a la redefinición en el mundo del trabajo específicamente en lo que respecta a la cualificación permanente en conocimiento e información (o saberes especializados y expertos). De esta forma, la educación superior se transforma en el pivote necesario para la redefinición constante de las personas en el mundo del trabajo, en un mundo donde la estratificación social está sumida en la desigualdad social de los ingresos y del prestigio como tendencia sostenida del capitalismo informacional. En este contexto, es que los líderes políticos europeos desde hace una década han puesto la atención respecto a cómo el nuevo sujeto del siglo XXI va a ser capaz de desenvolverse en un capitalismo informacional inducido por la innovación y la competitividad. Más aún, cuando esta nueva forma de producción va acompañada de una penetración en el ámbito de la cultura, así como en el desarrollo tecnológico; ambos dependientes de la nueva sociedad del conocimiento.

El Proceso de Bolonia (EEES, 1999), así como las sucesivas declaraciones de Ministros de Educación (EEES, 2001; EEES, 2003; EEES, 2005; EEES, 2007; EEES, 2009; EHEA, 2010; EHEA, 2012) de los países miembros de este espacio, han convenido en anticiparse a esta situación, modificando la formas en las cual se convive la enseñanza en la educación superior. La incorporación

del suplemento europeo al título, la movilidad, la implementación de los ciclos formativos, y el énfasis en la calidad, son los pilares para entender esta nueva forma de organización de la educación europea⁴⁹. Organización de la enseñanza que incorpora un cambio en el modelo educativo pasando de la enseñanza a los resultados de aprendizaje, a través de la incorporación de las competencias como sustento integrador.

De esta forma, el dinamismo de la sociedad, en el contexto de las transformaciones actuales, atribuye al aprendizaje por competencias una manera de poder prever los desempeños, respecto a adecuaciones tanto del trabajo, así como de la empleabilidad. Las universidades, a distintas velocidades, se han hecho parte del desafío de preparar a los estudiantes para la sociedad del conocimiento y de la información, incrementando su potencialidad de empleo. Las competencias transversales, por su parte, deben proporcionar una base consistente de saberes en capacidad de innovar y de adaptar rápida, así como eficazmente, la actualización constante de las competencias que se requieren para su vida laboral (Villa, 2011).

En términos concretos, la implementación de la formación en ciclos va acompañada de requerimientos de comparabilidad y transparencia de las titulaciones, por lo cual se ha configurado la relevancia de establecer un marco de cualificaciones europea a las titulaciones universitarias (EHEA, 2005). Este marco de cualificaciones, junto al cambio de paradigma educativo hacia la obtención de outputs de aprendizaje, con atención en descriptores genéricos y el desarrollo de las competencias, ha significado un vuelco en la organización educativa, en pos de transformar los planes de las titulaciones y adecuarlas a los lineamientos del Proceso de Bolonia (Villa y Poblete, 2007; Tuning, 2003, 2006).

De esta forma, la identificación de las competencias transversales como mecanismo curricular que contribuya a generar resultados de aprendizaje, se entiende como puntos de adecuación a los requerimientos siempre cambiantes de la sociedad de la información y la sociedad de conocimiento, donde se

⁴⁹ Vale recordar que el detalle de esta información y su análisis, se encuentra en el Capítulo IV, Análisis de Datos, específicamente en el apartado IV.1. de la investigación documental.

espera, por un lado, obtener titulaciones con mayor grado de transparencia hacia los empleadores, contribuyendo a la movilidad de los trabajadores, así como la consecución de una cultura por el aprendizaje a lo largo de la vida, que mantenga en constante actualización los niveles de cualificación de los individuos.

Finalmente, podemos señalar que la transformación radical de la sociedad en las últimas décadas, plasmada en la sociedad del conocimiento y la información, nos traen a colación importantes desafíos a la educación, y específicamente a la universidad. Los avances tecnológicos y científicos, y por qué no, los avances en el plano del desarrollo cultural y político, sitúan al ámbito educacional universitario a no ser mero espectador de los procesos de cambio social. Al contrario, los requerimientos que se conciben desde la sociedad apuntalan a la formación universitaria a potenciar en los titulados perfiles académicos y profesionales acordes a la nueva adaptabilidad en la empleabilidad, así como en la construcción de ciudadanía.

Las transformaciones de la sociedad y los marcos normativos asociados, representan un desafío (y una oportunidad) a la universidad en función de entregar en su formación académica, aprendizajes significativos que tengan relación con la formación integral en competencias transversales, vinculadas a la educación en ciudadanía y a la construcción de un perfil profesional adecuado a las condiciones de empleabilidad actual.

La socialización, entendida como el proceso de internalización de saberes, conocimientos y prácticas culturales mediante instituciones sociales, hace imperativo a la educación cumplir su rol formativo en la identidad personal del individuo, así como en la construcción de su futuro rol profesional. No obstante, este tipo de formación no debe ser cualquiera. Debe ser una formación acorde a los nuevos tiempos de celeridad, dinamismos e incertezas en función de coadyuvar en la construcción de un individuo autónomo, responsable, crítico y reflexivo.

II.5. LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO EN LOS CAMPOS DE SIGNIFICACIÓN SOCIAL: CLAVES ANALÍTICAS DESDE LA TEORÍA DE LAS DISPOSICIONES SOCIALES.

Una vez expuesto el marco teórico a este punto, podemos señalar que hemos incorporado diversos elementos de interés vinculados a la toma de posición conceptual respecto a las temáticas de estudio. Esto es: las relaciones entre educación y sociedad, fundamentalmente desde la sociología de la educación; acercamientos respecto a la misión de la universidad, con énfasis en las interpretaciones en la construcción de saberes, así como los cambios que introduce la universidad abierta; el aprendizaje por competencias, como concepto que modifica el enfoque del modelo educativo, la organización de las titulaciones, sus estrategias, sus modalidades de evaluación, y las implicancias en el rol del profesorado; y finalmente, las atribuciones generales respecto a los perfiles de empleabilidad y la construcción de ciudadanía en la universidad.

Ahora, por lo tanto, se hace necesario explicitar la toma de posición teórica respecto al como concebimos en este estudio las formas de posicionamiento analítico hacia los individuos, así como hacia a los grupos sociales, que desde el campo de la teoría social nos disponen de herramientas coherentes y complementarias con las opciones epistemológicas que revisaremos en el siguiente apartado. Estas posiciones conceptuales, nos invitan a revisar los planteamientos realizados desde las teorías del sentido, y desde las teorías de las disposiciones sociales; donde las primeras nos sitúan en el plano de las regularidades tipificadas que construyen el sentido común en los procesos de socialización de la persona; y la segunda, los principios de construcción y reproducción del análisis relacional en el espacio social.

II.5.1. SISTEMAS DE TIPIFICACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO.

Comenzaremos definiendo que nos encontramos en un mundo preconstruido y preorganizado, histórica y culturalmente, el cual proporciona un orden significativo establecido y consentido colectivamente⁵⁰. Este mundo de la vida contiene una estructura global de significación de modos, de símbolos

⁵⁰ Según esta perspectiva teórica, el hombre experimenta el mundo social que ha nacido y dentro del cual debe orientarse, como una trama de relaciones sociales, sistemas de signos y símbolos con su particular estructura de sentido, de formas institucionalizadas de organización social, de sistemas de status, entre otras.

localizados y que se constituye mediante un sistema de tipificaciones ordenados por dominios de significatividades que forman un sistema y son elementos de la concepción natural del mundo (Schütz, 1974).

El complejo sentido de la acción social y de las relaciones sociales, se construyen desde diferentes dimensiones de sentido a través de la vida cotidiana, la cual está llena de secuencias de acción social, las que a su vez, construyen la identidad del individuo. Las aprehensiones subjetivas, son el fundamento de la constitución de sentido, donde los estratos más simples de sentido crean la experiencia subjetiva de una persona. Por su parte, los estratos superiores y a su vez más complejos, dependen de la objetivación del sentido subjetivo en la acción social. Lo anterior es posible, ya que existe una subjetividad de base denominada sentido común.

Para hacer inteligible la realidad social, el individuo utiliza la tipificación con la finalidad de clasificar, revisar los patrones experienciales, y delimitar los esquemas de acción. Estas tipificaciones son elementos constitutivos de las reservas subjetivas y sociales de conocimiento en una sociedad determinada (Berger y Luckmann, 1996). En esta perspectiva, todos los factores denotados respecto a su socialización, son elementos de una red de tipificaciones elaborados por otros, sean predecesores o contemporáneos como una herramienta para entenderse y que el grupo en el cual ha nacido acepta como tales, el cual es producto de su herencia sociocultural. La suma de estas diversas tipificaciones, constituye un marco de referencia por el cual el individuo debe ser interpretado, donde las tipificaciones, en el nivel de sentido común, emergen en la experiencia cotidiana del mundo como presupuestas sin ninguna formulación de juicios, perteneciendo al pensamiento prepredicativo. De esta forma, la tipificación consiste en pasar por alto lo que hace del individuo un ser singular e irremplazable (Aránguiz, 2008).

Para Schütz (1974), toda tipificación consiste en la igualación de rasgos distintivos para el propósito particular, con vista al cual se ha formado el tipo, dejando de lado aquellas diferencias individuales de los objetos tipificados que no son significativos para dicho propósito. De este modo, el campo de la experiencia cotidiana se estructura, en un momento determinado, en diversos dominios de significatividades, y es este el que determina lo típicamente igual

y lo típicamente diferente⁵¹. En nuestra investigación, la igualación de rasgos distintivos que se identificarán como significativos, se encuentran en referencia con nuestro problema de investigación, así como con las categorías iniciales de investigación identificadas en el Capítulo I. De esta forma, todos los tipos (propiedades, características o atributos) que estén referidos al problema de investigación, pertenecerán al mismo dominio significativo, adquiriendo la clasificación de rasgos homogéneos, y los que no pertenezcan al mismo dominio significativo, adquirirán la clasificación de heterogéneos⁵².

Siguiendo esta línea de pensamiento, la obra de Berger y Luckmann (1996), nos señala que el objeto de la ciencia social actual es la relación dialéctica entre individuo - sociedad y entre sociedad – individuo, en el entendido de considerar la vida social como una trama de relaciones, la cual forma a la persona como un ser social.

En la construcción social de la realidad, el sentido de la acción se encontraría situado en la conciencia del individuo corporalizado y socializado como persona, fundamentalmente por los diversos temas interrelacionados y que se constituyen en puntos de referencia de las experiencias de vida.

Lo anterior, genera en la sociedad la identificación de reservas de sentido, las cuales devienen de las estructuras históricas de las reservas sociales de sentido, construyendo el sentido común cotidiano como fundamento de diversos patrones de experiencia y acción (Berger y Luckmann, 1996). Cuando

⁵¹ Acá, el mundo que el endogrupo (grupo que tiene el mismo horizonte de sentido de referencia) presupone, es un mundo de una situación común dentro del cual surgen problemas comunes en un horizonte común, siendo problemas que exigen soluciones típicas por medios típicos para lograr fines típicos (Schütz, 1974).

⁵² Es interesante la diferenciación que el autor realiza respecto al concepto de homogéneo y heterogéneo. Por el primero, señala la pertenencia al mismo tipo, y por ende, la correspondencia al mismo sistema de significatividades; por el segundo, señala los elementos pertenecientes a diferentes dominios de significatividades. Acá los términos igualdad y desigualdad, se utilizan para la relación entre elementos que pertenecen al mismo dominio de significatividades, donde estos elementos son comparables. Es menester señalar la existencia de cierto orden de jerarquías entre los mismos dominios de significatividades, los cuales pueden diferir de un grupo a otro y que siempre el endogrupo presupone como un modo de vida indiscutido, siendo un elemento del conocimiento socialmente aprobado y de origen social, con frecuencia institucionalizado. Para esto, es necesario diferenciar si el problema de la igualdad o desigualdad ha sido constituido por la interpretación subjetiva de los miembros del grupo, o si esta homogeneidad se refiere a tipificaciones impuestas por extraños (Schütz, 1974).

las instituciones funcionan, el individuo cumple roles asignados por la sociedad por medio de estos mismos esquemas de acción institucionalizada, donde las conciencias individuales internalizan estos programas provocando que la estructura de la sociedad se conciba una estructura de la conciencia⁵³.

Para entender la realidad cotidiana de cualquier grupo humano, no basta con entender los símbolos o modelos de interacción propios de cada situación individual. Complementariamente, se debe entender la estructura global de significación en la que dichos modelos y símbolos particulares están localizados y de la que obtienen significado colectivamente, de manera de entender el mundo de la vida social. En la sociedad moderna, dominada por la pluralización, el individuo intenta construir y mantener un mundo doméstico que pueda servirle de centro significativo de su vida en la sociedad.

II.5.2. DISPOSICIONES EN EL ESPACIO SOCIAL Y SISTEMAS DE DESVIACIONES DIFERENCIALES EN LOS CAMPOS DE SIGNIFICACIÓN SOCIAL.

Como hemos señalado, los elementos pertenecientes al mismo dominio de significatividades suelen encontrarse con la dicotomía entre la interpretación subjetiva y objetiva de la pertenencia al grupo, a través de la clasificación entre rasgos homogéneos y heterogéneos. En el primer caso, el individuo define su propia definición dentro del grupo (en nuestro caso los estudiantes), a través del reconocimiento de una situación común de significatividades. A su vez, desde el punto de vista de los extraños, que se refieren al grupo como ellos, la interpretación objetiva delimitará, en algunos casos, posibles imposiciones de significatividad (Schütz, 1974).

⁵³ Las modalidades en las cuales los individuos se relacionan con las institucionales sociales ha generado un prolífero debate vinculado al punto de inicio desde el cual se analiza la sociedad. Así, desde el estructural funcionalismo, la incorporación de los miembros de la sociedad a las instituciones sociales, se produce a través de la interpenetración que integra a los individuos al sistema social. A su vez, los patrones institucionalizados de valor, constituyen representaciones colectivas que definen los tipos deseables de sistema social, donde el consenso de los miembros acerca de la orientación de los valores relativos a su propia sociedad, es lo que define la institucionalización de los patrones de valores (Parsons, 1974). Por su parte, desde el posmodernismo, los nuevos procesos de articulación social estarían generando nuevas formas de representación con la emergencia de la individuación, el cual adquiriría el carácter de campo de significación inteligible por el proceso de personalización de las organizaciones, alejándolas de los valores universales y de la socialización disciplinaria (Lasch, 1990; Lipovetsky, 1983).

Lo anterior, tiene implicancias en el entendido que el grupo comporta un sistema de interacción social como red de relaciones, definidas como una unidad común respecto a sus contribuciones en términos de necesidad de un conjunto social. Independientemente que el grupo sea homogéneo (pertenencia y correspondencia al mismo sistema de significatividad), el sistema de interacción social tiene sus propias modalidades de construcción y reproducción en el espacio social, el cual es posibilitado por la diferencia, o la distinción de las propiedades relacionales que coexisten en el espacio social.

El análisis de relaciones de Bourdieu (1997), nos invita a considerar que el espacio social contiene tres movimientos de análisis: en primer lugar, las posiciones sociales, entendidas como concepto relacional en el espacio social; en segundo lugar, las tomas de posición, entendidas como los fundamentos por el cual los agentes (personas o grupos) toman sus decisiones⁵⁴; y en tercer lugar, el habitus, entendido como el encargado de traducir las características intrínsecas y relacionales de una posición disposicional en un conjunto unitario e inteligible de toma de posición, o toma decisiones, que los agentes realizan, y que por tanto, mediante principios de diferenciación, son posible situarlos en el espacio social.

Como concepto disposicional, el habitus presenta diversos atributos de interés⁵⁵ a nuestra investigación, en el contexto de la conformación de la matriz de análisis (mapa de significados) que se espera como resultado de la articulación de los campos de significación social. De esta forma, podemos señalar que los habitus nos incorporan una herramienta analítica de sumo interés en la identificación de las representaciones significativas que construyen los estudiantes.

⁵⁴ El hablar de un grupo social cualquiera, no es sólo describirlos por medio de una de sus propiedades, aunque se trate de la más importante, sino que es también intentar distinguir, mediante un nombre, el principio generador de todas sus propiedades y de todos sus juicios sobre sus propiedades. Esta necesidad se encontraría incorporada, así como convertida, en disposición generadora de prácticas sensatas y de percepciones capaces de dar sentido a las prácticas encontradas.

⁵⁵ Como atributos relevantes, podemos mencionar los siguientes: provee una unidad de estilo que une las prácticas de los agentes; mantiene atributos de diferenciación propia y de diferenciación del otro con lo cual contribuye a hacer distinciones, mediante los principios de diferenciación que utiliza el espacio social; genera prácticas distintas y distintivas, contribuyendo a identificar esquemas clasificatorios; y finalmente, puede ser percibido con el apoyo de categorías de análisis, de modo simbólico y constituyentes de un lenguaje propio (Bourdieu, 1988).

Ahora bien, construir un adecuado dominio de significatividades que represente el campo de la experiencia cotidiana (Schütz, 1974), requiere identificar adecuadamente las reservas sociales de conocimientos, las cuales actualizadas, permitirán identificar las tipificaciones del sentido común que realizan los estudiantes (Berger y Luckmann, 1996). Lo anterior, sólo es posible a través de la conformación de un espacio social que denote las diferencias como propiedad relacionales, y que sólo existe en relación con otras propiedades. La diferencia, a su vez, posibilita el espacio social como un conjunto de posiciones coexistentes, definidas por relaciones de proximidad, así como por relaciones de orden. En el espacio social, los grupos se distribuyen en función de su posición según los principios de diferenciación adhoc, con la finalidad de construir un espacio de diferencias en cuanto formas y contenidos:

“el espacio social, esa realidad invisible, que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes, significa concederse al mismo tiempo la posibilidad de elaborar unas clases teóricas lo más homogéneas posibles desde la perspectiva de los determinantes de las prácticas y de todas las propiedades que resulten de ello” (Bourdieu, 1997:21-22).

Esta cita invoca la relevancia de elaborar una clasificación teórica de las disposiciones relacionales observables en el espacio social, la cual con carácter explicativo se ocupe de intentar predecir las propiedades de un habitus, así como de las representaciones significativas. Cabe señalar, que las posiciones cercanas en el espacio social no implican unidad, sino una potencialidad objetiva disposicional, la cual sitúa una perspectiva definida por una posición objetiva, que ha sido tomada por las representaciones que los agentes construyen y tienen con relación al espacio social.

Otra herramienta potente que nos entrega este análisis relacional es la consideración del sistema de desviaciones diferenciales, el cual define diferentes posiciones en el espacio social como atributo relacional, y que a la vez, crea un propio sistema de desviaciones diferenciales vinculado con las propiedades de los agentes (Bourdieu, 1988). Este sistema de desviaciones

diferenciales, llevado a un ejemplo alejado de su dinámica relacional, haría las veces de los ejes X e Y en un plano cartesiano, donde un eje estaría conformado por las desviaciones diferenciales de las posiciones sociales, y el otro eje, estaría formado por las desviaciones diferenciales de los agentes.

Es decir, los grupos sociales comportan un sistema de relaciones definido como unidad respecto a las contribuciones de la sociedad, generando identidad a través de las distinciones de sistemas de desviaciones diferenciales que generan, a su vez, diferencias simbólicas.

La conjunción social como espacio y conformación, entiende la existencia de un habitus como un campo de fuerza que existe, y subsiste, en posiciones relativas en el espacio de la red de relaciones. Este espacio social, mediado por el sistema de desviaciones diferenciales, es el que contiene las representaciones significativas que construye el estudiante en su trayectoria académica universitaria, articulándose y reproduciéndose constantemente, mediante diferencias estructurales y disposicionales.

Esta estructura estructurante, y estructura estructurada del habitus establece que de acuerdo a su posición en el sistema de condiciones (entendido como un sistema de diferencias) distingue todo lo que no se es y todo aquello a lo que se opone, donde la identidad social se define y se afirma en la diferencia. Lo anterior, equivale a señalar que se encuentra inscrita en las disposiciones del habitus, toda la estructura del sistema de condiciones, tal y como se realiza en la experiencia.

El habitus engendra continuamente metáforas prácticas, como lenguaje distintivo, transferencias, y transposiciones sistémicas impuestas por las condiciones particulares de su puesta en práctica. Para Bourdieu (1997), las prácticas de un mismo agente y de todos los agentes de una misma clase tienen afinidad de estilo, que hace de cada una de ellas sea una metáfora de cualquiera de las demás. Lo anterior, permitiría en nuestra investigación, que en un mismo sistema de dominios de significatividades se produzcan transferencias de un campo de significación a otro, aunque se mantengan los mismos esquemas de acción. Campos de significación que representarán áreas regularizadas de esquemas de pensamiento y acción, las cuales devenidas

en habitus de representaciones significativas, se incluyen en diversas posiciones sociales relacionales, de acuerdo a los principios de diferenciación que se representan en los sistemas de desviación diferencial.

II.6. LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO CIENTIFICO EN SOCIOLOGIA: BASES EPISTEMOLOGICAS EN LA DEFINICION DE LA ORIENTACION CUALITATIVA.

El siguiente apartado presenta la modalidad por la cual en esta investigación se entiende la construcción del conocimiento científico. Al respecto, se explicitarán los aspectos centrales con relación a la epistemología entendida como rectificación del error, y vigilancia. Del mismo modo, la necesidad de implementar técnicas de objetivación que generen la ruptura epistemológica con el sentido común, al construir un objeto susceptible de investigación científica. Finalmente, se expondrán los alcances de la perspectiva fenomenológica en la construcción de sentido y de la estrategia hermenéutica en la comprensión textual de los discursos.

La definición por la orientación cualitativa, ha requerido plasmar en este apartado la justificación epistemológica de su aplicación, en concordancia con lo expresado en los apartados anteriores, y como refuerzo argumentativo al capítulo destinado al diseño metodológico.

II.6.1. ACERCAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO.

Los métodos se distinguen de las técnicas en que los primeros son lo suficientemente generales para ser aplicados a diversas ciencias. A su vez, la epistemología se diferencia de una metodología abstracta en su esfuerzo por captar la lógica del error, y así construir una lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error. De esta forma, las aproximaciones a la verdad científica, así como a sus métodos, requerirían de una rectificación metódica y permanente a través de la vigilancia epistemológica⁵⁶ (Bachelard, 1979).

⁵⁶ La incorporación de las definiciones epistemológicas tiene su justificación en plasmar el cómo la razón epistemológica se polemiza, previamente a someter al objeto de estudio a las operaciones de la práctica: es decir, cristalizar el devenir de la actitud de vigilancia epistemológica que supervise el propio trabajo científico del investigador (Bachelard, 1979).

La constante tentación de transformar los preceptos de la metodología en recetas de cocina abocadas a la ciencia, o en manuales pormenorizados del cómo hacer ciencia, basándose de suyo sólo en la evidencia, requiere que los atributos de vigilancia epistemológica sean las condiciones y los límites de la validez de las técnicas, confinando el beneficio de la aplicación automática de sus procedimientos probados, los cuales deben repensarse en sí mismos, en función de su uso particular a cada fenómeno de estudio.

De esta forma, la epistemología se sitúa como la reflexión necesaria sobre las pretensiones de ciencia en vías de realización, colocando en el centro el poder de rectificación de la experiencia y el poder de ruptura que corresponde a la razón. Esta posición epistemológica, rechaza la existencia de una razón única e indivisible, asentando axiomas⁵⁷, que definen el progreso del conocimiento como una rectificación incesante⁵⁸ (Bachelard, 1979).

De esta forma, se hace necesario invocar desde la vitalidad del instinto y la ignorancia, el hacerse cargo de ir contra lo inmediato para descubrir el fenómeno central que permita construir el conocimiento científico, que nos permita tener la seguridad que nos acercamos a lo real: “es la relación la que dice todo, la que prueba todo, la que contiene todo. Es el camino de la verdad donde el pensamiento encuentra lo real” (Canguilhem, 2009:188)

Nótese cómo se remite el pensamiento al cuestionamiento de la razón para que el propio pensamiento sea cada vez más racional, invocando a la primacía del no y al poder de negación, donde la ingenuidad, así como el espíritu de la inquietud, den paso a la revisión que se debe realizar desde la razón, cambiando el sentido de la creación continua.

⁵⁷ Esta superación constitutiva del saber, se expone en Bachelard mediante axiomas devenidos tales como: el primado teórico del error, que señala que la verdad sólo tiene pleno sentido al cabo de una polémica, es decir, que la verdad existe sobre un fondo de error; la depreciación especulativa de la intuición, donde las últimas son útiles para ser destruidas, pasando de lo inmediato a lo construido; y por último, la posición del objeto como perspectiva de las ideas, referido a que nuestro pensamiento camina hacia lo real al organizarlo, por lo cual no nos es dado a priori.

⁵⁸ Bachelard (1979) no admite que la percepción y la ciencia sean funciones pragmáticas en continuidad, constituyéndose en ruptura con la percepción y cómo crítica de ésta. Subordina la razón a la ciencia acentuando el aspecto dialéctico en la superación constitutiva del saber: “La ciencia no es el pleonismo de la experiencia” (Canguilhem, 2009: 194).

Para Bachelard (1979) es la vigilancia epistemológica la que permite situar, en el marco de las condiciones sociales en las cuales se produce la teoría, la precisión de los axiomas. Así, a través de grados de vigilancia epistemológica⁵⁹ es posible adoptar una función de autorregulación (autovigilancia) que permita comprender que se comprende, y denunciar tanto los errores, como las apariencias de comprensión. Realizar esta tarea, invoca preocuparse de los procesos por los cuales se establece cada concepto (o categoría) y no sólo llevar a escena los desenlaces.

II.6.2. SABER CIENTÍFICO VERSUS SABER INMEDIATO: LA RUPTURA EPISTEMOLÓGICA.

Lo dicho hasta ahora, requiere explayar las formas de posicionamiento en la práctica científica de esta vigilancia epistemológica. Realizar este procedimiento, invoca el considerar las prácticas devenidas de la ruptura epistemológica con el saber inmediato, con la finalidad de conquistar el fenómeno, el hecho social.

Las ilusiones que generan el saber inmediato o el saber profano en el conjunto de la sociedad, han sido consideradas juicios alternativos sistematizados que reciben toda una autoridad por las funciones sociales que cumplen, constituyéndose como un velo distractor entre las cosas y los individuos (Durkheim, 1973). Así, el saber inmediato genera prenociones que ocupan el

⁵⁹ Los grados de vigilancia epistemológica en Bachelard (1979) son:

- La localización de un fenómeno caracterizado y definido. Se atribuye a la vigilancia intelectual la conciencia de un sujeto que tiene un objeto, y que adquieren precisión de manera conjunta. Esta actitud, denominada empirista, define que un hecho es un hecho y nada más, situando a designar el objeto en su espacio y temporalidad.
- La aplicación rigurosa del método a este hecho caracterizado. Se define en la vigilancia de la vigilancia, tanto la explicitación del método, así como la forma que va adquiriendo el hecho con la actualización de la información que se recibe. Este paso es necesario para abolir las censuras previas desde posiciones empiristas y racionalistas.
- La vigilancia del mismo método. Requiere poner a prueba el método, activando una crítica aguda hacia la experiencia de las certidumbres racionales y hacia la interpretación de fenómenos comprobados, declarándose libre respecto a la historicidad de la cultura.

lugar de los hechos sociales, las cuales, desconociendo su verdadera definición como hecho, son tomados por verdaderas⁶⁰.

Por lo tanto, bajo esta perspectiva que adoptamos, se hace imprescindible descartar de un modo sistemático las preconcepciones que existen de nuestro fenómeno u objeto de estudio. Insistimos en lo expuesto en el apartado II.3, respecto a las condiciones teóricas de inteligibilidad de las competencias transversales en la universidad y en la sociedad, con relación a la necesidad primera de alejar el concepto del sentido común (incluso del sentido común de la racionalidad experta) y de la polisemia intrínseca que sugiere su debate. Las conceptualizaciones formadas sin necesidades de rectificación, sugieren al investigador liberarse de falsas evidencias asentadas sin más por la costumbre o la intencionalidad de la ideología.

Lo anterior, sólo es posible mediante técnicas de objetivación⁶¹ que permitan realizar la ruptura epistemológica con el sentido común (Bourdieu, et al, 2008). La primera técnica es la definición previa del objeto de estudio como construcción teórica provisional destinada a sustituir las impresiones del sentido común por una primera noción científica. En nuestro estudio, cabe señalar que el descubrimiento de las evidencias teóricas, no se han reducido a una lectura de lo que se entiende por lo real, sino todo lo contrario: concebir una ruptura con lo que se considera real y con las configuraciones que esta supuesta realidad atribuye a la percepción del sentido común, así como también al saber experto alejado de la crítica.

⁶⁰ Así, aunque sea de manera aproximada, son estas representaciones esquemáticas las que constituyen las preconcepciones que utilizamos en los usos corrientes o comunes de la vida. Esto significa que al estar asentadas en nuestra propia vida cotidiana, de por sí existen, percibiéndola continuamente, y reproduciéndose a lo largo de nuestras vidas con autoridad y ascendencia, producto del mismo hábito social, así como de la repetición constante. Sólo es posible sentir su entereza al oponernos a las interpretaciones de inteligibilidad de las preconcepciones del sentido común, las cuales son, por la mayoría atribuidas a la verdadera realidad social.

⁶¹ Todas las técnicas de ruptura requieren, por lo tanto, hacerse cargo de oponer sistemáticamente los supuestos de las preconcepciones del saber inmediato. Y para esto, se ha de tener presente que la intencionalidad no es requisito suficiente para comprender las instituciones, ya que los hechos sociales tienen una manera de ser basada en la regularidad, la cual no depende de la arbitrariedad individual. Es menester, por tanto, penetrar en el mundo social como si este fuera un espacio desconocido (Bourdieu, et al, 2008).

Sólo mediante la consideración de los hechos sociales como cosas⁶², podremos identificar un hecho que, alejado de su vertiente de inteligibilidad exclusiva a la reflexión mundana, nos permita caracterizarlo como un hecho plenamente científico.

La segunda técnica de objetivación, que Bourdieu (et al, 2008) denomina: principio de la no-conciencia, señala la atribución a construir un sistema de relaciones objetivas en los cuales los individuos se hallan insertos en su dinámica social. En nuestras palabras, el contexto objetivo de la acción social adquiere aquí una importancia central, toda vez que complementa la caracterización del espacio social donde ocurren los fenómenos, y sitúan las opiniones e intenciones declaradas por los individuos⁶³.

En nuestra investigación, el conocimiento de las dimensiones normativas y educativas del ámbito pedagógico, así como de las dimensiones de cambio social y de la acción social de los individuos, en el ámbito social; no pueden ser explicadas solamente mediante las aspiraciones u opiniones que tengan los sujetos que participan de estas relaciones. Lo que se debe hacer es captar la lógica objetiva de la dinámica social en sí, y a través de esta, validar el porqué

⁶² Es oportuno terminar acá con el errado juicio respecto a que el término “cosa” en Durkheim remite exclusivamente a una separación deliberada del sujeto y del objeto. Aún no considerando las condiciones históricas en las cuales se sitúa esta afirmación, relacionamos el término respecto a su analogía con el hecho social necesario para aproximarse al acto científico: “Tratar como cosas a los hechos de un cierto orden no significa clasificarlos en cierta categoría de la realidad, sino enfrentarnos con cierta actitud natural” (Durkheim, 1973:13), es decir, “se trata de definir una actitud mental y no de asignar al objeto un estatus ontológico” (Durkheim, 1973:31).

⁶³ Las relaciones sociales no pueden reducirse a relaciones entre subjetividades intencionales o motivacionales, las cuales se encuentran impregnadas de atributos sociales que representan una realidad mayor a la que el mismo sujeto vive. Las relaciones sociales no pueden ser, por tanto, sólo las representaciones sociales que de ellas hacen los sujetos, transformándose *per sé* en relaciones objetivas (Bourdieu, et al, 2008). Lo anterior, no quiere reducir la tarea a un objetivismo puro, sino poner acento a las condiciones que otorgan plausibilidad al desarrollo de la comprensión real del fenómeno. La superación del estado de espontaneidad en la atribución de certeza desde el sentido común supone, a su vez, superar la oposición arbitraria realizada entre subjetivistas y objetivistas. Si la ciencia social es posible como ciencia objetiva, es porque existe en la dinámica social relaciones exteriores que son independientes a las voluntades del individuo y que muchas veces incluso el individuo no tiene conciencia de ellas. Acá nótese que indicamos que la sola reflexión, o la reflexión primera en la acción social, no es condición suficiente para otorgar comprensión e interpretación adecuada a los fenómenos sociales.

de los discursos, opiniones, expectativas u otras manifestaciones de los individuos partícipes del fenómeno social⁶⁴.

Por tanto, la causa determinante de un fenómeno social debe ser buscada entre fenómenos sociales antecedentes y no entre los estados de las conciencias individuales. La función de un fenómeno social sólo puede ser social, la cual produce efectos socialmente útiles. Que el individuo se vea favorecido/desfavorecido de estas relaciones, no instituye que sea su punto de partida, por lo cual, la función que cumple un fenómenos social debe ser buscada en la relación que sostiene con alguna finalidad social.

II.6.3. FENOMENOLOGÍA Y HERMENÉUTICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO INTERPRETATIVO.

Al hacer ciencia social desde la realidad, se comienza con la intención de obtener información respecto a la estructura actual de las relaciones, así como de la significación de su representación. Ahora bien, al percatarnos que esta realidad que nos rodea contiene un abundante número de relaciones, se hace necesario aprehender científicamente sólo un fragmento de esa realidad. Y este fragmento de la realidad, desde la perspectiva fenomenológica, son las constelaciones de relaciones agrupadas en un fenómeno que sea significativo (Weber, 2013).

Esta perspectiva entiende, epistemológicamente, los comportamientos de los actores sociales como dotados de sentido y accesibles a la comprensión. La acción social, es condicionada por situaciones objetivas mediante criterios de selección respecto a determinados puntos de vista, con la resultante tipología y esquemas interpretativos de inteligibilidad, a través de medios para

⁶⁴ Así es como este procedimiento condiciona la captación de la verdad objetivada de los sujetos, siendo además una condición necesaria para la comprensión de la relación vivida que los propios sujetos mantienen con un sistema de relaciones objetivas: “la descripción de la subjetividad objetivada remite a la descripción de la interiorización de la objetividad” (Bourdieu, et, al, 2008:39). Lo anterior, nos sitúa en considerar los hechos sociales como algo distinto al desarrollo de los hechos psíquicos, ya que los estados de inteligibilidad en la conciencia son, en gran parte, la prolongación de los fenómenos sociales en el interior de la conciencia del individuo. Y esto no es sólo una declaración, sino que sitúa a identificar correctamente el efecto y la causa, donde los estados psíquicos son el efecto de las condicionantes causales que se generan en lo social.

determinados fines. Este criterio de imputación, advierte la posibilidad de la construcción de un proceso hipotético y su posterior comparación empírica, mediante la causación adecuada y la causación accidental, de donde la comprensión del otro es la comprensión del sentido subjetivo (Weber, 2013).

La perspectiva fenomenológica ligada a la intencionalidad de la acción, es entendible respecto a la situación biográfica de mundos transpuestos con elementos significativos en la cotidianidad, mediante acervos de conocimiento que se identifican como sentido común. Esto es, la distinción de nuestro pensar en el acto y los objetos a los que el acto se refiere, lo cual es posible mediante la abstención deliberada y sistemática de juicios sobre el mundo externo, a través de la neutralidad axiológica (Schütz, 1995). Esta misma reducción o puesta entre paréntesis de la realidad es la que se propone como fundamento para la constitución de una investigación científica que se separe del razonamiento espontáneo, a través de la ruptura epistemológica que genere conocimiento alejado del sentido común (Bourdieu, et al, 2008).

El acto fenomenológico es una actitud desinteresada respecto al objeto de estudio como un modo especial de la conciencia, donde la perspectiva de la reducción fenomenológica trascendental se entenderá como la identificación de la fuente de significado en la experiencia del mundo, por cuanto experiencia, donde el mundo se vuelve mero fenómeno en una totalidad que por sí sola es significativa. Se debe volver discutible lo que es considerado como cierto y evidente, asumiendo una conciencia fuera de toda intencionalidad de los propios fundamentos y considerar los elementos del mundo, a cual no tenemos acceso sin interpretación o por no estar apoyados por anteriores estructuras de significación. La fenomenología nos invita a develar la estructura de significación de la conciencia (Osorio, 1999).

Circularidad y comprensión textual intersubjetiva.

La generación de conocimiento es posible realizarla mediante una relación constante de circularidad y desplazamiento. La interpretación que nos invita el análisis hermenéutico, se debe entender desde la inmanencia fenomenológica de la historia efectual, la cual nos permite acceder a la comprensión, a través de un movimiento indefinido en la relación autor y lector (Gadamer, 1993).

Esta posición epistemológica, señala que la comprensión no es un comportamiento subjetivo respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la mediación entre la historia y el presente, y la derivación circular de la comprensión a partir de la temporalidad del estar-ahí (Gadamer, 1993).

Así, el círculo hermenéutico es una derivación circular de la comprensión a través de la cual el todo debe entenderse desde lo individual y lo individual desde el todo; situando el papel del lenguaje como la ampliación de un horizonte de sentido en la constitución del sentido histórico del mundo de la vida. La experiencia biográfica es un elemento central del proceso hermenéutico, al incorporar la dimensión temporal y el reconocimiento histórico de esta (Gadamer, 1993).

De esta forma, la comprensión textual⁶⁵ nos conlleva a entender que la comprensión es interpretación y a su vez, toda interpretación se desarrolla en un medio de lenguaje que proporcionan los individuos (Trias, 1994). El reconocimiento del carácter fundamental de lo interpretativo, deviene en que la representación de lo social es un hecho fundamental en la cognición de los grupos sociales, otorgándoles procedimientos según los cuales es posible generar esquemas acordes a la comprensión (Alonso, 1998).

De esta forma, la circularidad y la comprensión textual intersubjetiva tienen como resultado el diálogo de un documento que reinterpreta, reconstruye la narración y cristaliza la conciencia discursiva del sujeto. La mirada hermenéutica nos ayuda a evidenciar el sentido de la relación social en el contexto de un relato entre dos sujetos, en el cual la construcción de sentido es

⁶⁵ La epistemología hermenéutica sugiere una posición respecto a la realidad, centrada en la identificación de las significaciones latentes; proceso que se realiza con la empatía hacia el texto, y con lo que el ser (sujeto) ha expresado, debiéndose asumir la subjetividad de este (Baeza, 2002). Por lo tanto, el acercamiento al texto, como proceso, está dado por la capacidad de intelección y la interpretación, toda vez que hace referencia a la acción en procura de inteligibilidad, de develamiento y de esclarecimiento, a través de una dinamismo entre la intuición y comparación textual (Baeza, 2002). Este marco de referencia hermenéutico es un arte del entendimiento, que comienza a partir del diálogo, del posicionar una situación dialogal y de construir discursividad. Por lo tanto, la intelección será la visión intelectual de la razón, ya que toda intelección requiere ser la comprensión de un sentido, que sitúa al lenguaje como elemento originario y fuente de toda intelección (Cárcamo, 2005).

una (co) construcción de un “metatexto⁶⁶” que se ofrece como la articulación entre el pensamiento, la historia situada y la interpretación.

En un inicio, el diálogo (entrevistador/entrevistado) es un proceso de conocimiento y de primera interpretación de la acción que se busca comprender; los procedimientos analíticos adhoc, conllevan a que el texto sea una evidencia intersubjetiva de este diálogo, en el cual se han otorgado elementos de conocimiento y de construcción compartida de sentido de la acción dialogada.

El análisis propiamente tal, debe por tanto, evidenciar una experiencia de re-lectura entre dos sujetos con dos narraciones que surgen desde un mismo horizonte de comprensión, dotando al diálogo la virtud de reingresar en el sentido como pensamiento en tanto juego de lenguaje y racionalidad al reconocer el mundo de la vida (Scribano, 2001). La circularidad para la comprensión y la generación de conocimiento define que todo acto es portador de sentido, que expresa sentido, formado una raíz de interacción desde una situación establecida.

II.6.4. REFLEXIONES FINALES: LA DEFINICIÓN POR LA ORIENTACIÓN CUALITATIVA.

Entendemos que la realidad social está abocada a múltiples procesos, relaciones, y conexiones, donde la educación, y particularmente, la educación universitaria, no escapan a ella. El hacer inteligible un fenómeno, desde la óptica significativa que hemos señalado en los alcances de esta investigación, nos sugiere el abordar una porción o fragmento de la realidad singular que adquiera interés, porque consideramos que esta obtiene significación al estar vinculada con ideas de valor en un momento histórico, determinado y culturalmente situado.

⁶⁶ El concepto de metatexto señala la transformación del sentido superficial del texto, a través de su análisis con técnicas y procedimientos específicos. Para esta investigación, las estrategias del análisis de contenido, nos entrega las herramientas necesarias por el cual es posible de una manera consistente utilizar estas nociones epistemológicas de la fenomenología y la hermenéutica, en pos de desarticular la unidad concreta del acto comunicativo (ya situada como texto), con la finalidad de observar la emergencia del sentido latente. La especificación de estos procedimientos se encuentra en el apartado III.4. del capítulo referido al diseño metodológico.

La finalidad con la cual hemos expresado este aparatado, obedece a exponer teóricamente una manera de proceder en la investigación científica, es decir, una ciencia social (y una ciencia sociológica), fundada desde la teoría a la intencionalidad crítica, con un posterior trabajo empírico. Por eso es importante señalar que no sólo es adecuado el realizar un correcto procedimiento metodológico, sino el conocer las implicaciones que una determinada orientación otorga a la investigación⁶⁷.

El tomar decisiones respecto a una orientación u otra sólo es posible teniendo claridad que el acto científico primordial es la construcción del objeto de investigación; es entender que no es lo mismo un problema científico que un problema social. Es posible que por saltarse algunos obstáculos, se tome un problema social, de alto interés de la opinión pública o de alto interés de la comunidad científica, como problema científico, sin realizar procedimientos de cuestionamiento y rectificación de acuerdo a los axiomas, así como a las técnicas de objetivación señaladas. En nuestra investigación, podríamos haber iniciado el problema de las competencias transversales desde una visión simplista que adecuara funcionalmente una definición previa desde el ámbito puramente normativo, con su respectivo correlato de adecuación en los planes de estudio de las titulaciones.

No obstante, la definición de nuestro objeto de investigación identifica diversos puntos de implicación que no pueden reducirse sólo a la implementación de las competencias transversales, sin considerar a los agentes claves que participan en ella. Agentes que además han tenido una reconfiguración de sus roles respecto a la forma de enseñanza que se realiza en el sistema educativo universitario.

Así, la complejidad en la construcción del objeto científico nos lleva a realizar la siguiente pregunta: ¿Cómo repensar las competencias transversales, y sus

⁶⁷ El tipo de orientación epistemológica y metodológica tiene implicancias frente al estudio que se realiza, denotando que no sólo es relevante el cómo tratar los datos en una investigación, sino la forma en el cómo se construye el objeto por el cual esos datos son recogidos; del mismo modo, más que hacer una buena entrevista, importa construir un sistema de preguntas a partir de una problemática previamente estudiada.

contornos de implicación fenomenológica, situándolas no sólo como problema social, sino como problema de investigación científica? ¿De qué forma es posible hacer inteligible el aprendizaje de las competencias transversales, especialmente considerando el acto educativo, la integración y la movilización de saberes?

Como hemos señalado a lo largo de este capítulo, diversos son los antecedentes que nutren el contexto de nuestro problema de investigación, y que nos han permitido construir el objeto de estudio. Interpretar las representaciones significativas de aprendizaje por competencias transversales que tienen los estudiantes universitarios, desde su mirada, incorpora el realizar un doble ejercicio analítico. En primer lugar, caracterizar desde el ámbito pedagógico cuales son estas representaciones significativas respecto a la misión de la universidad, a los cambios visualizados, así como el proceso de organización y práctica educativa en el aula. En segundo lugar, relacionar cuales son los aprendizajes adquiridos que dicen tener los estudiantes, vinculándolos con las transferencias esperadas por la sociedad, y especialmente, con la capacidad de movilización de saberes.

La teoría de los campos de significación social, nos permitirá visualizar como se articulan las representaciones significativas que tienen los estudiantes, con la propósito de establecer una concurrencia de dominio de significatividades tipificadas en la experiencia simbólica y biográfica del estudiante, que establezcan un mapa de significados visualizados en una matriz de análisis integral de los campos de significación.

Este procedimiento de alta complejidad interpretativa requiere, una vez identificado el constructo científico a estudiar, posicionarse en la realidad empírica del estudiante, a través de actos dialógicos mediados por el lenguaje. El acceso a la construcción de sentido que realiza el estudiante, será posible a través del acto comunicativo que permite acceder a la intencionalidad discursiva, apoyándonos por la reducción fenomenológica trascendental, que nos permita develar la estructura de significación de la conciencia de los individuos.

Para realizar este ejercicio, es necesario inclinarse por procesos de índole inductiva que nos permitan comprender el sentido subjetivo de los discursos. Aquí, la orientación cualitativa, se perfila como la orientación adecuada para posicionarse en los atributos buscados, de acuerdo a nuestro objeto de estudio, así como a nuestros atributos epistemológicos de vigilancia y ruptura.

Esta posición implica dos intencionalidades epistemológicas. En primer lugar, el rechazo al empirismo extremo⁶⁸, y su premonición a reducir el acto científico a la comprobación; y en segundo lugar, el rechazo al convencionalismo; que opera desde lo conceptual como preámbulos eternos a la práctica científica⁶⁹.

Hoy no es posible hablar de primacías en la jerarquía epistemológica de los actos científicos⁷⁰, toda vez que se debe entender este acto científico como una permanente construcción devenida de la ruptura contra el saber inmediato. Y esta ruptura exige explayar, de manera heurística, los obstáculos epistemológicos que se presentan específicamente en cada práctica científica.

La fascinación de nuestros contemporáneos por actuar sobre la base de la lógica del sentido común, el cual en los albores del siglo XXI está plagado de ideologías de corte neoliberal, provoca la proliferación de esquemas de pensamientos estandarizados, y proyectos institucionalizados de nombres

⁶⁸ El empirismo, así como el positivismo, adoptan formas de clausura epistemológicas contrarias a la vigilancia y ruptura necesarias en nuestro estudio. La obediencia incondicional a un órgano de reglas lógicas, la implementación de instrumentos igualmente lógicos (que a la vez se utilizan como garantía de evidencia), y la inmanencia metodológica, dificultan los actos de indagación de los procesos fenomenológicos y hermenéuticos que buscamos. La focalización extrema hacia la tecnología como atributo de verosimilitud, así como el considerar el error como transgresión, conducen inevitablemente al empirismo positivista a tomar atajos respecto a los procesos de construcción de conocimiento.

⁶⁹ Se debe dar espacio a entender que la búsqueda de conocimiento, opera en ciencias sociales y particularmente en el campo de la sociología de la educación, con fuertes tradiciones teóricas que muchas veces dificultan el efectuar una ruptura epistemológica. La teoría, como coherencia total del sistema de conceptos, puede intentar universalizar todas las formas y relaciones, ignorando los aportes de la práctica científica que problematiza la construcción de realidad.

⁷⁰ De acuerdo a Bachelard (1979), todas las filosofías del conocimiento científico se ordenan a partir del racionalismo aplicado, incorporando diversas formas de relación con la realidad científica, dependiendo como se sitúa el conocimiento. Este ordenamiento, dependerá si las filosofías se hallan más inclinadas hacia el idealismo o hacia el realismo, como ilusiones de conocimiento, donde el centro filosófico estaría dado por el racionalismo aplicado. Una exposición detallada de esta discusión se encuentra en el Anexo elementos teóricos marco de referencia.

rimbombantes que sólo se utilizan para legitimar y/o explicar, lo que debería ser explicado. El verdadero avance en el conocimiento de lo social, de lo pedagógico y de las ciencias sociales en general, supone rupturas, así como la integración crítica de nuevos datos que cuestionen los fundamentos del saber general.

Es por esta razón que deliberadamente esta tesis no es una investigación con pretensiones generalizadoras ni totalizadoras, que asuman a priori que sólo a través de la evidencia explicativa y representativa es posible crear conocimiento científico, así como contribuciones al saber pedagógico y sociológico⁷¹.

Finalmente, esta posición ha requerido que la delimitación del objeto de investigación, se encuentre en relación con las ideas de valor que son significativas y donde su punto de partida es diametralmente diferente al análisis de la realidad que se pretende descubrir mediante leyes o construcciones generales. Así, lo que pretendemos alcanzar en esta investigación, en términos epistemológicos del conocimiento científico, es precisamente conocer nuestro fenómeno situado y conceptualizado como competencias transversales en la universidad, haciéndolo significativo en su singularidad.

⁷¹ El positivismo, y su dispositivo predilecto, la estadística, se han basado desde sus inicios en esta coartada perfecta, de legitimidad y validez científica al considerar los hechos sociales como datos (lo cual es muy distinto a considerar los hechos sociales como cosas (Durkheim, 1973). Realizando frecuentemente reinterpretaciones obtenidas en condiciones técnicas de semejanzas, el positivismo sitúa la reflexión metodológica sobre condiciones de reiteración, como un sustituto a la reflexión epistemológica. Será necesario recordar que los datos y los hechos, por si solos, no hablan; y menos aún se construyen desde la lógica de la verdad. Al respecto, Bachelard insiste en considerar la rectificación del error como parte de la búsqueda del rigor científico: “si una precisión en un resultado va más allá de la precisión de los datos experimentales, es exactamente la determinación de la nada” (Bachelard, 1979:70).

SEGUNDA ETAPA:
DECISIONES METODOLOGICAS

CAPITULO III: DISEÑO METODOLOGICO.

*El hecho científico se conquista, se construye y se comprueba
(Gastón Bachelard, 1979)*

*Los data más ricos no podrían nunca responder completa y
adecuadamente a las interrogantes para las
cuales no han sido contruidos
(Pierre Bourdieu, et al, 2008)*

III.1. DEFINICIONES PRELIMINARES.

La presente investigación doctoral, está referida a analizar interpretativamente las representaciones significativas que construye el estudiante en su trayectoria académica, respecto a la universidad, a los tipos de enseñanza, a los aprendizajes adquiridos y a la realidad social, sobre la base de la articulación de estas representaciones significativas en campos de significación social. Lo anterior, con la finalidad de visualizar, en un espacio social, sistemas de tipificación y de dominios significativos que en su conjunto permiten dar inteligibilidad al aprendizaje por competencias transversales que desarrolla el estudiante, y a su vez, analizar el grado de adecuación con las transferencias esperadas por la sociedad.

De esta forma, las definiciones preliminares que determinan el carácter epistemológico de esta investigación, así como la determinación de las opciones metodológicas pertinentes, para dar mayor exhaustividad a nuestro objeto de estudio, se realizan con la intención de explicitar los procedimientos de definición, de recogida de datos y de análisis. De esta forma, el lector puede aprehender con mayor facilidad los procesos de la investigación, indagar en sus recorridos y en cómo se llega a través de estos a sus resultados.

El carácter metodológico de esta investigación se caracteriza por diversas delimitaciones o dimensiones de orientación (Sierra Bravo, 1994; Bericat, 1998):

En primer lugar, esta investigación tiene un *planteamiento monográfico* especificado en el estudio concreto del aprendizaje por competencias transversales en la universidad, como temática central; es decir, se ha seleccionado un fragmento de la realidad social, con la finalidad de especificar sus condiciones y sus contornos objetivos. Es decir, nuestro fenómeno de estudio se encuentra situado y fechado (Bourdieu, et al, 2008).

En segundo lugar, esta investigación está orientada hacia *el conocimiento y la comprensión de la realidad*, lo cual se asocia a la aplicación de sus resultados con fines prácticos. Esta última delimitación, obedece al interés de esta tesis en contribuir a la investigación y al desarrollo del aprendizaje por competencias transversales, por lo cual se han utilizado aspectos de la investigación, las cuales están dirigidas a: la obtención de nuevos conocimientos teóricos sobre el fenómeno observado; y la investigación aplicada, en función del carácter práctico de sus resultados, así como al desarrollo de la teoría y de dispositivos que puedan contribuir al mejoramiento del proceso educativo en la universidad.

En tercer lugar, esta tesis se caracteriza por ser una *investigación empírica*⁷², teniendo por objeto el estudio una determinada realidad social observable, delimitada por la experiencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los nuevos planes de estudio implementados en los grados universitarios de las titulaciones de la Universidad de Barcelona (UB, en adelante). En este caso, es menester indicar que en los procedimientos de observación de la realidad, se utilizan instrumentos de recogida de datos documentales y discursivos.

En cuarto lugar, la presente investigación tiene diversos perfiles de orientación: *exploratorio, descriptivo e interpretativo*. Exploratorio, por cuanto se orienta a conocer las características del objeto construido, identificando categorías emergentes, y situando la investigación sobre la base de un problema científico escasamente abordado desde la mirada del estudiante. Descriptivo, por cuanto su interés es analizar elementos de relevancia científica propias de la dinámica de la UB, especialmente en sus Facultades y titulaciones, a través de la

⁷² Cabe señalar, que de acuerdo a nuestra definición epistemológica, el carácter empírico de esta investigación se encuentra vinculado a la atribución dada al objeto de estudio, el cual está caracterizado por un cuerpo teórico que lo sustenta. Sólo de esta forma, es posible realizar una aplicación metodológica de recogida de datos controlada y que responda a los objetivos de nuestra investigación.

investigación empírica de situaciones y acontecimientos de interés, que permitan realizar un diagnóstico descriptivo y situado espacial, así como temporalmente. Interpretativo, con relación a comprender como se construyen las relaciones, significaciones y tipificaciones de sentido respecto al proceso de instalación e inteligibilidad del aprendizaje por competencias transversales. Cabe señalar, que dentro de los alcances de esta investigación, es posible identificar orientaciones regularizadas sobre los fenómenos observados que puedan precisar la adecuación de la implementación de los nuevos planes de estudio en el práctica del profesorado, y principalmente, la atribución significativa que construye el estudiante como sujeto de aprendizaje.

En quinto lugar, la temporalidad de esta investigación, se identifica con un *estudio transversal sincrónico*, diseñado para estudiar las representaciones significativas del estudiante en un momento determinado, por el cual su análisis es sobre el momento en se realiza la investigación. Complementariamente, al identificar en las unidades de observación al profesorado universitario, será posible identificar inferencias lógicas de procesos a lo largo del tiempo, sobre la base de la propia experiencia en la práctica de la docencia, respecto a los cambios inducidos por el Proceso de Bolonia.

Para realizar lo anterior, en el marco de las definiciones emanadas de la reflexión y opción epistemológica, se emplearán elementos de la *metodología cualitativa* en función de dar respuestas a las preguntas de investigación y lograr el cumplimiento de los objetivos. La justificación del uso de la metodología cualitativa, radica en el interés por identificar, a través de la discursividad, esquemas de distinción e interpretación (Sierra Bravo, 1984). Es decir, recolectar datos textuales sobre diversos aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno a investigar, con la finalidad de responder a la pregunta, así como a los objetivos de la investigación (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006). De este modo, se indagará el problema a investigar a través de la comprensión y la interpretación, bajo las premisas de investigación en ciencias sociales, centradas en la fenomenología y en la mirada hermenéutica⁷³.

⁷³ La justificación, explicitación y exposición de los alcances de la perspectiva fenomenológica y hermenéutica, se encuentran señalados en el apartado II.6.

Cabe señalar, que entenderemos el uso de la metodología como el estudio de las relaciones entre cuerpo teórico, el fenómeno a estudiar devenido de la construcción de nuestro objeto, y las actividades que involucra el procedimiento investigativo. La finalidad por el cual se expone en este apartado el diseño metodológico, obedece a explicitar las condiciones por las cuales el doctorando ha preparado el camino para conocer, así como evaluar sistemáticamente, los procedimientos adecuados para el estudio, siempre al alero de las decisiones epistemológicas adoptadas en él.

Finalmente, es importante señalar que si bien este diseño se presenta como un procedimiento de fases sucesivas y continuas, se advierte al lector que esto se realiza sólo con fines de ordenamiento expositivo. Esto es necesario decirlo, toda vez que las fases del proceso de investigación no son continuas, y que ordenarlas de este modo puede conllevar a una ilusión imperfecta del desarrollo real de las operaciones de investigación. Por el contrario, cada una de las fases o etapas del proceso de investigación se encuentran presentes en todo momento.

Aún más, la representación clásica de las fases oculta la importancia que hemos señalado respecto al ordenamiento de los actos epistemológicos, los cuales no se reducen a un orden cronológico en la investigación concreta. La dificultad y complejidad del proceso de investigación realizado, ha requerido dar forma a la jerarquía de los actos epistemológicos necesarios para abordar de una manera consistente la forma de implicación empírica.

Temáticas centrales a investigar:

Expuestas las definiciones preliminares, es necesario concretizar cuales son los temas centrales a investigar con relación a los datos que esperamos obtener del uso de la metodología. Estas temáticas se encuentran directamente vinculadas con la construcción del objeto de estudio:

- ✓ Requerimientos de transferibilidad que debe realizar la universidad a la sociedad con relación a los lineamientos normativos y declarativos, en términos de competencias transversales a adquirir.

- ✓ Adecuación del aprendizaje por competencias transversales en las titulaciones de grado, especialmente en los planes de estudio, en los planes docentes, y en la práctica del profesorado.
- ✓ Representaciones significativas que construye el estudiante en su trayectoria académica respecto a la universidad, a las enseñanzas, a los aprendizajes adquiridos y a la realidad social.
- ✓ Adecuación entre las representaciones significativas construidas por el estudiante y los lineamientos normativos, así como declarativos que realiza la universidad, con énfasis en la construcción de ciudadanía y en los perfiles de empleabilidad.
- ✓ Interpretación de las representaciones significativas que construye el estudiante, con relación a la integración y movilización de saberes del aprendizaje por competencias transversales, en su futuro como ciudadano y profesional.

Para abordar estas temáticas, en consistencia con lo señalado en el apartado epistemológico, la premisa teórica es la interpretación de las representaciones significativas que construye el estudiante, las cuales confluyen en campos de significación social. Este movimiento teórico y empírico, posibilita visualizar en un espacio social simbólico la existencia de un mapa significativo que integra, en una matriz de análisis, zonas tipificadas de acuerdo a las representaciones que realizan los estudiantes⁷⁴. De esta forma, las zonas tipificadas que concurren de acuerdo a los campos de significación, identifican dominios significativos en los cuales es posible situar el fenómeno del aprendizaje por competencias transversales. De esta forma, esta investigación pretende hacer inteligible en el análisis científico pedagógico, la capacidad de interpretar lo que el estudiante dice, contextualizándolo con diversas fuentes de información.

⁷⁴ El análisis relacional utiliza la tipificación de zonas o áreas a través de la implementación de un sistema de desviaciones diferenciales que define diferentes posiciones en el espacio social, como atributo relacional (Bourdieu, 1997). A su vez, en el espacio social se crea un propio sistema de desviaciones diferenciales vinculadas a las propiedades de los agentes, o en nuestro caso, categorías de análisis.

La epistemología de la investigación social escogida, invita a develar la estructura significativa de la conciencia (referida siempre al objeto de investigación), a través de la descripción, comprensión e interpretación que permite la mirada hermenéutica (Osorio, 1999). De esta forma, la significación epistemológica escogida determina las técnicas seleccionadas, con la finalidad de hacer experimentar al objeto, y a la propia significación teórica que lo acompaña, respecto a la búsqueda de respuesta al problema de estudio.

III.2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

Se entenderá por instrumentos las técnicas y recursos que se han utilizado para observar la realidad, sobre la base de la selección del fenómeno, y los contornos propios de nuestro objeto de estudio. Específicamente, estos instrumentos se han construido y seleccionado con relación a nuestro problema de investigación, a las categorías de análisis explicitadas, así como a nuestras hipótesis de trabajo.

Delimitación Teórica.

El trabajo empírico experiencial tiene una relación directa de utilidad de acuerdo al objeto construido que pone a prueba. Del mismo modo, los hechos que convalidan la teoría, valen lo que vale la teoría que validan. Esto es así ya que los hechos, de los cuales obtenemos los datos, sólo responden mediante su indagación a partir de una teoría, donde toda experiencia que se espera sea realizada correctamente, deben tener como punto de implicación el intensificar la dialéctica entre la racionalidad de la teoría y la experiencia de la empírea (Bourdieu, et al, 2008).

Así, es menester pensar sostenidamente los resultados del uso de los instrumentos y el tratamiento de su información contenida, identificando los momentos propicios de detención para someter a reflexión los hallazgos que se van produciendo. Los méritos del uso de un instrumento radican en que infunde cierta duda sobre los resultados que van apareciendo, dándonos cuenta que al realizar la aplicación misma de los instrumentos, se produce una relación dialéctica entre la teoría y la verificación.

Es un lugar común en las ciencias sociales la ilusión de la existencia de instrumentos para todos los fines, y que el investigador se sienta motivado a utilizarlos para ahorrarse el examen de las condiciones de validez, así como los casos particulares de su uso. Es por esta razón, que hemos enfatizado en este apartado el explicitar las consideraciones que hemos abocado en el transcurso de este estudio, y que sostienen la consistencia en la selección de las técnicas de recogida de información.

De esta forma, se han seleccionado dos técnicas distintas, pero a la vez complementarias: la investigación documental, escogida por su alto contenido de datos secundarios asequibles, así como de investigaciones ad hoc; y la entrevista semiestructurada, escogida por su utilidad de registro e indagación de los discursos y experiencias de los sujetos partícipes de esta investigación. Pasaremos a revisar en detalle cada una de estas técnicas.

III.2.1. LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL.

La incorporación de la investigación documental en esta investigación, se realiza sobre la base de sus atributos de información. Se debe tomar la precaución respecto a que el material recogido y disponible, se ha realizado particularmente, y en su momento, con fines específicos para los que fueron creados, no teniendo para nada un carácter neutral como datos. Por tanto, es conveniente recordar y explicitar las condiciones por las cuales esta información documental es susceptible de ser utilizada en esta investigación: siempre como hechos contruidos y nunca como datos puros. Al no tener en cuenta esta precaución preliminar, nos encontraríamos expuestos a confundir lo diferente con lo idéntico, y a confundir la posible información susceptible de comparación⁷⁵.

Dicho esto, nos encontrarnos con dos tipos de datos documentales respecto a la realidad social estudiada (Rodríguez, Gil y García, 1996): en primer lugar, los

⁷⁵ Incorpórese esta precaución respecto a la exposición que se presenta en el apartado IV.2. que incorpora resultados de investigaciones. Esto es aún más relevante con los datos estadísticos, los cuales implican supuestos teóricos constituyéndose en una forma especial de posicionarse frente a los hechos sociales (Bourdieu, et al, 2008). El positivismo, que considera los hechos sociales como datos (no confundir con considerar los hechos sociales como cosas en Durkheim), frecuentemente realiza reinterpretaciones obtenidas en condiciones técnicas de semejanzas. He ahí nuestra primera precaución respecto al uso de la investigación documental.

datos secundarios, entendidos como informaciones de instituciones, organizaciones que no tienen un propósito relacionado con la investigación social, y que son susceptibles de utilizar en función de la información que contienen; y en segundo lugar, la elaboración secundaria de datos primarios, entendida como la revisión analítica de informaciones recogidas en estudios previos y con otros fines investigativos.

A continuación, se expondrá la investigación documental utilizada en nuestra investigación⁷⁶:

A. Datos Secundarios institucionales y organizacionales.

- *Declaraciones de Ministros de Educación de Europa - Proceso de Bolonia: Bolonia 1999, Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009, Budapest y Viena 2010, y Bucarest 2012.*
- *Leyes de Educación y Leyes Universitarias del Estado Español: Ley de Reforma Universitaria, LRU, 1983; Ley Orgánica de Universidad, LOU, 2001; Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades, LOMLOU, 2007.*
- *Reales Decretos Estado Español: Real Decreto 1125/2003, Real Decreto 1393/2007, Real Decreto 1791/2010, Real Decreto 1027/2011.*
- *Ley de Universidades Catalanas: Ley de Universidades de Catalunya, LLUC, 2003.*

B. Elaboración Secundaria de Datos Primarios.

- ✓ *Informe Tuning Fase I – Fase II. Proyecto sobre aprendizaje, evaluación y transferibilidad de las competencias en diversas áreas de conocimiento, 2003, 2006.*
- ✓ *Informe Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Proyecto sobre competencias, 1999; Definición y selección de competencias claves, 2005; Informe PISA, 2006.*

⁷⁶ La exposición analítica e interpretativa, con relación a la utilización de estos datos, se realiza en el Capítulo IV, acompañado cuando corresponda de la referencia bibliográfica específica.

- ✓ *Informe Centro Europeo para la Formación y el Desarrollo Profesional (CEDEFOP). Proyecto como prevenir la obsolescencia de la competencias, 2012.*
- ✓ *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Estudio sobre la educación y el mercado de trabajo en España, 2009.*
- ✓ *Universidad Politécnica de Valencia. Estudio sobre las prácticas empresa como ejes de la empleabilidad, 2012.*
- ✓ *Universidad de Valencia. Estudio sobre las imágenes de los estudiantes sobre su formación en el grado de Magisterio, 2012.*

C. Datos Secundarios de la población de estudio – Universidad de Barcelona.

- *Normativas Universidad de Barcelona: Competències Transversals de la Universitat de Barcelona, 2008; Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges, 2012.*
- *Planes de Estudio de Titulaciones:*

Elementos a indagar:

- ✓ Competencias Transversales a desarrollar.
- ✓ Resultados de aprendizaje.
- ✓ Perfil académico y profesional.
- ✓ Enfoque de la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Contenidos.
- ✓ Créditos (ECTS).
- ✓ Contextos o escenarios de aprendizaje.
- ✓ Asignaturas: niveles y tipos.
- ✓ Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje.

- *Planes Docentes y Programas de Asignaturas* relacionadas con desarrollo de las competencias transversales
 - ✓ Identificación de las competencias transversales: descripción y resultados de aprendizaje. Dimensiones, niveles de dominio, contenido y profundización. Tipología y clasificación.
 - ✓ Asignación de trabajo en crédito ECTS.
 - ✓ Secuencia didáctica:
 - Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje: técnicas educativas, actividades didácticas.
 - Evaluación: métodos, proceso, tipos, criterios, instrumentos. Establecimiento de estándares.

Al seleccionar las fuentes de datos referidas, se ha procurado utilizar criterios de credibilidad, tales como la autenticidad de los datos, actualización de la información durante su fecha de consulta, así como el indagar en las circunstancias en las cuales se producen estos documentos.

Del mismo modo, en función de favorecer la consistencia entre los datos y la muestra de nuestra investigación, se ha procurado seleccionar los planes de estudio de las titulaciones definidas en la muestra, así como los planes docentes y programas de asignaturas relacionadas con nuestras unidades de observación.

III.2.2. LA ENTREVISTA COMO DIÁLOGO DISCURSIVO DE LOS SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN SOCIAL.

La entrevista se entiende como un diálogo entre dos personas, en el cual se producen diversos grados de intervención y profundidad a través de la formulación de preguntas, con el objeto de obtener información de primera fuente sobre una temática determinada. Por lo tanto, la entrevista es un proceso comunicativo por el cual el investigador extrae información de una persona (informante) respecto a su biografía de vida, a sus representaciones y a sus vivencias (García Ferrando, Ibáñez y Alvira, 2003).

La comunicación que se produce en la entrevista, implica subjetividad directa del producto informativo, delimitando su principal característica, así como su limitación (por el cual se deben aplicar procedimientos de control); interesando los actos locutorios manifiestos de la situación social y localizando los enunciados que cristalizan los discursos que han sido construidos en su cotidianidad por la persona (Baeza, 2002).

Entenderemos que la persona en situación de entrevista produce diversos episodios de interés metodológico. En primer lugar, la disposición de la persona como ser social, mirándose a sí mismo en función del otro generalizado, diferenciándose, así como generalizándose, con su grupo de pares de referencia. En segundo lugar, la persona se dispone a una perspectiva narrativa e histórica, manifestando elementos de pragmatismo respecto a cómo las otras personas actúan, y como reconstruyen un sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, identificando la presencia de tipificaciones (Alonso, 1998).

De esta forma, la recogida de un conjunto de saberes privados construye un sentido social de la conducta del individuo y del grupo de referencia al que pertenece este individuo, transformándose la entrevista en la mínima expresión del sistema comunicativo, retroalimentándose, y siendo el resultado de una circularidad interaccional, bajo condiciones de organización concreta y sucesiva de las secuencias comunicacionales (Rodríguez, et al, 1996).

Así, entenderemos la justificación del uso de esta técnica metodológica por su pertinencia respecto a indagar las representaciones sociales personalizadas de los individuos en sociedad, con relación a los intereses de nuestro objeto de estudio.

Criterios de uso y procedimientos de la entrevista semiestructurada.

Se ha seleccionado la entrevista semiestructurada como el tipo más adecuado de obtener información, fundamentado por diversos criterios y procedimientos, que tiene esta herramienta con relación a nuestra investigación (Hernández Sampieri, et al, 2006). Los criterios son los siguientes:

- ✓ Apertura y control del diálogo: permite la profundización en los discursos de las personas, y a su vez, la intervención del entrevistador (doctorando) en la orientación al diálogo, así como al discurso que se ha extraído, entendiendo que en un principio el diálogo es siempre asimétrico.
- ✓ Descriptivo: identifica la presencia/ausencia de antecedentes relevantes e intencionados respecto a nuestras categorías, fomentando la repetición de lo dicho y la aclaración de conceptos.
- ✓ Estructural: permite la demostración de los significados a través del principio de concurrencia, de repetición y de contexto.
- ✓ Contraste: extrae diferencias a través de relaciones y similitud de los dichos con otros significados.

Del mismo modo, se han establecido distintos procedimientos para la realización de la entrevista semiestructurada. Estos procedimientos obedecen al camino respecto al como se ha aplicado la entrevista semiestructurada⁷⁷: Los procedimientos utilizados son:

- ✓ Contrato comunicativo: se explica a los informantes los objetivos generales de la entrevista, lo cual ha definido el sentido discursivo de lo que se espera del diálogo, sometiendo así el discurso al manejo de la pertinencia de lo que se dice. De igual modo, se ha intencionado la apertura de los entrevistados a la situación de comunicación, y a la aceptación de las reglas de la entrevista (Rodríguez, et al, 1996).
- ✓ Interacción Verbal: La reflexividad de oficio que opera en este contrato comunicativo es que la unidad mínima informativa no son las respuestas, sino la conversación misma. La situación de interacción conversacional se encuentra siempre guiada por un marco lingüístico común, donde la conversación se convierte en una situación social regulada pragmáticamente a través de secuencias verbales (Valles, 1997).

⁷⁷ En este apartado se identifican los aspectos metodológicos relevantes que cumplen con los criterios de diseño, rigurosidad y consistencia de la investigación social. Las modalidades detalladas respecto al cómo se han realizado estos procedimientos en terreno, se explicitan en un apartado propio referido al Trabajo de Campo, que se expone en el capítulo V.

- ✓ Contexto social en la construcción de sentido: Se ha entendido la conversación como una situación social, regulada en términos pragmáticos de adecuación al contexto situado por marcos territoriales, corporales y espaciales que dan la sensación de normalidad y verosimilitud (Sierra Bravo, 1984).

Para esto se realizó una intervención del investigador orientando el diálogo, el discurso lógico y la efectividad de esta, teniendo un carácter semidirigido y siendo además flexible en su adecuación de nuevas preguntas (Hernández Sampieri, et al, 2006).

Algunos elementos de control a la situación de entrevista.

La entrevista, como técnica de investigación, es refractaria a criterios de rigurosidad metodológica, ya que no existe una forma única de cómo realizarla, ni una única forma en la cual el investigador toma posición en ella. Por lo tanto, es imposible reducirla a criterios de comprobación o de falsación positivista, ni tampoco generalizar o universalizar sus resultados. Su eficacia y fortaleza se aprecia por los resultados finales respecto a la identificación de aspectos que permiten deconstruir los enunciados del sentido común, así como su capacidad heurística de producción discursiva (Valles, 1997). Por tanto, se hace necesario poner atención a algunos procedimientos de control de la situación de entrevista que se señalan a continuación⁷⁸:

- Imponer a los sujetos preguntas que su experiencia no les plantea.
- Omitir preguntas relevantes desde la experiencia del sujeto.
- Formular preguntas que el propio investigador se hace sobre ellas.

Frecuentemente estos desaciertos, son atribuidos o a una supuesta filosofía de la objetividad, o a un sobrevalorada importancia al discurso de los sujetos. Es necesario recordar que la expresión verbal, por sí, no es un indicador fiable de

⁷⁸ Frecuentemente el investigador, creyendo en una neutralidad de los instrumentos y de los discursos de los sujetos, propone juicios formulados por otros sujetos, clasificándolos en relación con juicios que el propio investigador no sabe tomar, al realizar preguntas que no están teóricamente justificadas. Al negarse el investigador a mantener un margen de control sobre la distancia que mantiene con la realidad social y aún, sobre la realidad que el investigador ejerce sobre lo real, puede cometer diversos errores.

las disposiciones en acto. Las declaraciones de acción y las declaraciones de intención, no tienen una relación verdadera con las probabilidades de acción (Bourdieu, et al, 2008).

Así, cuando no controlamos en situación de entrevista los supuestos implícitos de la temática respecto a la universidad, a la organización educativa, a las competencias transversales (con lo polisémico e sesgos ideológicos del concepto), así como a la acción social de las personas en sociedad, corremos el riesgo que nuestro entrevistado esté dispuesto a hablar de cualquier cosa y sobre todo de ellos mismos, desde una perspectiva únicamente basada en la percepción.

El semiestructurar y semidirigir la entrevista, como lo hemos realizado, permite mantener la reciprocidad del diálogo adecuándola a la propia situación de entrevista y evitando incitar a los sujetos a producir un artefacto verbal, donde el entrevistado intente demostrar una posición, así como un lenguaje esperado de su condición social. He ahí la importancia de cuestionar las técnicas antes de ingresar a situación empírica toda vez que éstas siempre provocan cambios en el objeto de estudio.

Técnicas de comunicación a considerar en la entrevista.

La entrevista semidirigida y semiestructurada, incorpora técnicas de comunicación y formas de organización de la experiencia que deben considerar atributos relevantes en su delimitación, así como en su aplicación. Entre estos, se encuentra la importancia simbólica que otorga el lenguaje para mediatizar el entorno en el cual viven las personas. He aquí una situación de entendimiento, nominación, identificación y clasificación respecto a la descripción de los acontecimientos de la realidad social. En el ámbito del uso del lenguaje, el orden se impone por una organización conceptual devenido de los códigos gramaticales disponibles en los sistemas de comunicación de un grupo dado. Esto quiere decir, que la comunicación, debe satisfacer los imperativos sociales de la comunicación (Schatzman y Strauss, 1955).

Se impone, por tanto, el desafío de detectar la estructura de comunicación característica de un grupo, que de acuerdo a la obra de Schatzman y Strauss (1955), involucra importantes puntos a considerar:

- La perspectiva o punto de vista desde donde el entrevistado se dispone a realizar una descripción. Estas perspectivas pueden diferir en número y alcance, así como la forma en la cual estas se van identificando.
- Correspondencia entre las imágenes del entrevistado y del investigador. La necesidad de introducir mediaciones lingüísticas entre las imágenes subjetivas del entrevistado y las del investigador, no son percibidas frecuentemente por el entrevistado. Esto sucede frecuentemente en situaciones que requieren contextualizar y situar el desarrollo del fenómeno.
- Dificultad del entrevistado para situarse en categorías y sus relaciones, para lo cual se debe propiciar el uso de términos concretos y particulares. Las categorías que puede utilizar el entrevistado pueden ser rudimentarias, utilizando frecuentemente la clasificación del lenguaje común.
- La comunicación exige enunciados organizados. La pregunta determinará el ordenamiento de la descripción, situando el entrevistado su propio marco de organización. En situación de entrevista semidirigida, el informante tiene la libertad de organizar su discurso sobre la base de los elementos para él más significativos.

Como se aprecia, la comunicación que se establece en una situación de entrevista, exige que se intente configurar un orden organizador de los discursos, estando siempre el investigador atento a las significaciones de su propio discurso, así como a las intenciones del discurso del entrevistado.

Por eso es tan importante señalar con fuerza que no sólo es importante el cómo tratar los datos en una investigación, sino la forma en el cómo se construye el objeto por el cual esos datos son recogidos; es decir, no solamente el realizar un procedimiento metodológico, sino a deslindar las implicaciones de una determinada orientación. Del mismo modo, más que hacer una entrevista importa construir un sistema de preguntas a partir de una problemática previamente estudiada⁷⁹.

⁷⁹ Especificaciones respecto a la construcción de la pauta de entrevista, se encuentra en el Capítulo V Trabajo de Campo.

Modalidad de registro y tratamiento de las respuestas.

Como modalidad de registro se han utilizado dos herramientas: en primer lugar el diario de campo del entrevistador, en el cual se recogen impresiones, conceptos claves y apreciaciones de la situación de entrevista. En segundo lugar, se ha utilizado la grabadora de audio, previa autorización del entrevistado. Para esto se ha dado a entender que, de requerirlo el entrevistado, las entrevistas son anónimas (a excepción de los informantes expertos y los jefes de estudio) y lo que procede no es la identificación de los informantes, sino su relato de acuerdo a los temas de interés de la investigación. Para el caso, el profesorado universitario considero oportuno que en la descripción de los informantes, aparecieran sus nombres asociados a sus titulaciones.

Para el tratamiento de la información, se ha procedido a la categorización de acuerdo a las categorías centrales recogidas del marco teórico, la transcripción de las entrevistas, y su análisis de contenido de manera de confeccionar una malla temática. Los procedimientos de estas acciones de investigación se explicitan en el apartado IV.4. de este Capítulo.

III.3. DISEÑO MUESTRAL O SELECCIÓN DE INFORMANTES.

Con relación al proceso de diseño de la muestra, referido al cómo se han seleccionado los informantes a los cuales se les ha aplicado nuestros instrumentos de información, (con la finalidad de obtener los datos requeridos), es menester indicar que el proceso se realiza a través de dos procedimientos:

En primer lugar, *la construcción del dato*. Como hemos señalado en la definición del objeto de investigación y en los procedimientos de atribución de los actos epistemológicos, el dato no es algo que se encuentre otorgado en el simple proceso de recoger información. El dato se construye desde el hecho social otorgándosele valoración de acuerdo a las categorías de análisis contenidas en la investigación, y mediante procedimientos analíticos. Así, la construcción del dato se encuentra relacionada con la técnica de diseño muestral y los procedimientos de selección de la muestra, toda vez que debe cumplir con diversas tareas que contribuyan a organizar la investigación, y a

cumplir con los criterios de validez, así como de vigilancia epistemológica. Esto es así, ya que la constante información que se recibe al aplicar los instrumentos, generan actualizaciones en nuestro fenómeno de estudio.

El segundo antecedente, es la *selección de la muestra*. Aquí, se ha establecido que la población de estudio es aquel grupo de personas de quienes queremos extraer información para construir el dato. Al respecto, es necesario determinar el segmento o parte de la población que debe ser estudiada, lo cual requiere aplicar un método con sus procedimientos para seleccionar la muestra, y que se encuentre en sintonía con las características epistemológicas, así como metodológicas de nuestra investigación.

Ambos antecedentes en esta investigación se encuentran vinculados, toda vez que entendemos que el proceso de construcción de datos está directamente relacionado con la modalidad en la cual se selecciona la muestra. Antes de exponer las formas de tratamiento operativo de ambos procedimientos (y que en su conjunto definen el cómo se ha diseñado la muestra), se explicitará conceptualmente sus partes constituyentes.

Definición conceptual de los elementos que constituyen los procedimientos de muestreo.

El diseño de la muestra ha requerido aplicar procedimientos que se han obtenido a través de literatura metodológica, colaborando a clasificar y entender la relación entre el dato y la muestra. Estos procedimientos, han sido elaborados bajo la técnica de muestreo teórico intencionado (Rodríguez, et al 1996), los cuales se han adecuado a esta investigación.

Antes de revisar en detalle los procedimientos expuestos, es importante comenzar realizando una clarificación conceptual respecto los elementos, o las partes, que constituyen estos procedimientos de muestreo:

- La unidad de análisis. Aquí se encuentra situada nuestra principal fuente de información empírica, desde donde obtenemos los datos primarios. Al constituirse como la unidad central desde donde se obtiene la información, se le atribuye a la unidad de análisis un proceso reflexivo por el cual se indagan las propiedades del fenómeno. Proceso que involucra dos

acciones relevantes: en primer lugar, la acción que se realiza para el tratamiento del dato, al cual hemos denominado “proceso de construcción del dato”; y en segundo lugar, la acción que se realiza respecto a clasificar los niveles de análisis de la muestra (respecto a la información obtenida), al cual hemos denominado “proceso de recolección de datos”.

- La unidad de observación, corresponde a los ámbitos susceptibles de entregar información complementaria relevante a la investigación, sobre la base de sus cualidades y atributos significativos.
- La unidad de información, corresponde al segmento específico desde los ámbitos de la unidad de observación, de los cuales hemos obtenido la información complementaria incorporada en la construcción del dato.

Estos elementos constituyentes de los procedimientos que se exponen a continuación, tienen plena coherencia con el método de investigación y los instrumentos de recolección de información utilizados.

III.3.1. PRIMER PROCEDIMIENTO: LA CONSTRUCCIÓN DEL DATO.

La unidad de análisis como base del proceso de construcción y de recolección de datos, de acuerdo a los niveles de análisis en la definición de la muestra.

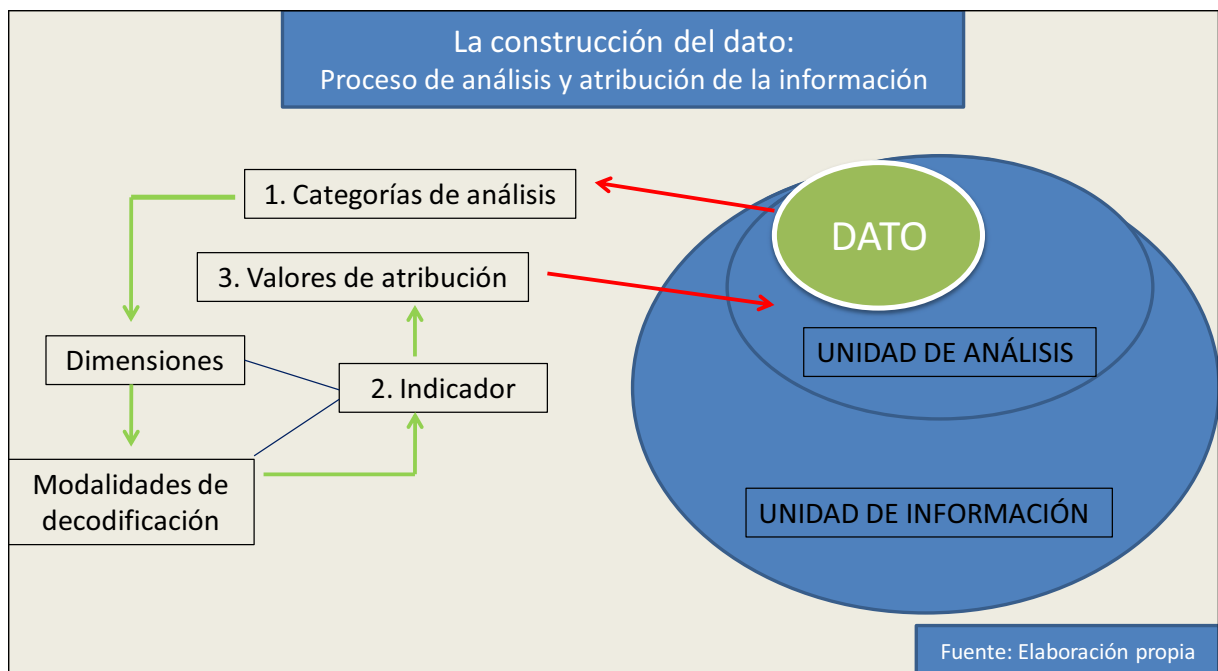
Con la finalidad de visualizar la manera como operan los procedimientos de construcción y recolección de los datos, se ha elaborado un esquema de análisis, adecuado del modelo de matriz de análisis de datos (Samaja, 2004), que considera diversos elementos.

En primer lugar, el proceso de construcción del dato se realiza mediante la operación de poner en práctica una estructura de tres componentes: la categoría, el indicador y el valor de atribución. Como se puede apreciar en la figura 1, la información recogida desde la unidad de análisis y las unidades de información, se entenderán como un primer acercamiento al dato toda vez que se le atribuye un vínculo con las categorías de la investigación. Este primer momento, requiere precisar si la información se encuentra dentro de algunas

de las dimensiones identificadas⁸⁰, a través de modalidades de decodificación que facilitan la asignación de indicadores, generando un valor de atribución a nuestra información. El segundo momento, es una devolución de la información a la unidad de análisis, la cual conteniendo atributos de valoración y un indicador que la identifica, facilita la definición del proceso de construcción del dato, el cual se encuentra en condiciones de incorporarse al proceso de análisis de contenido, a través de las estrategias, criterios, y procedimientos, que se expone más adelante en el apartado del Plan de Análisis de Datos Cualitativos.

Figura 1

Esquema de Análisis en la Construcción del Dato



Por lo tanto, no obtenemos sólo una información bruta que consideremos inmediatamente como dato, sino que obtenemos una información a la cual se le ha realizado un proceso de operación de análisis, que otorgándole características de tratamiento científico, favorece la ruptura epistemológica con las nociones del sentido común. De esta forma, nuestro dato queda situado en un esquema de análisis que en conjunto con la construcción de la malla

⁸⁰ Cabe señalar, que la utilización de las dimensiones se realiza con la finalidad de clasificar y ordenar las categorías centrales de la investigación, sobre la base de visualizar de mejor modo la relación entre las hipótesis de trabajo. Recordaremos que las dimensiones son: normativa, educativa, cambio social y acción social.

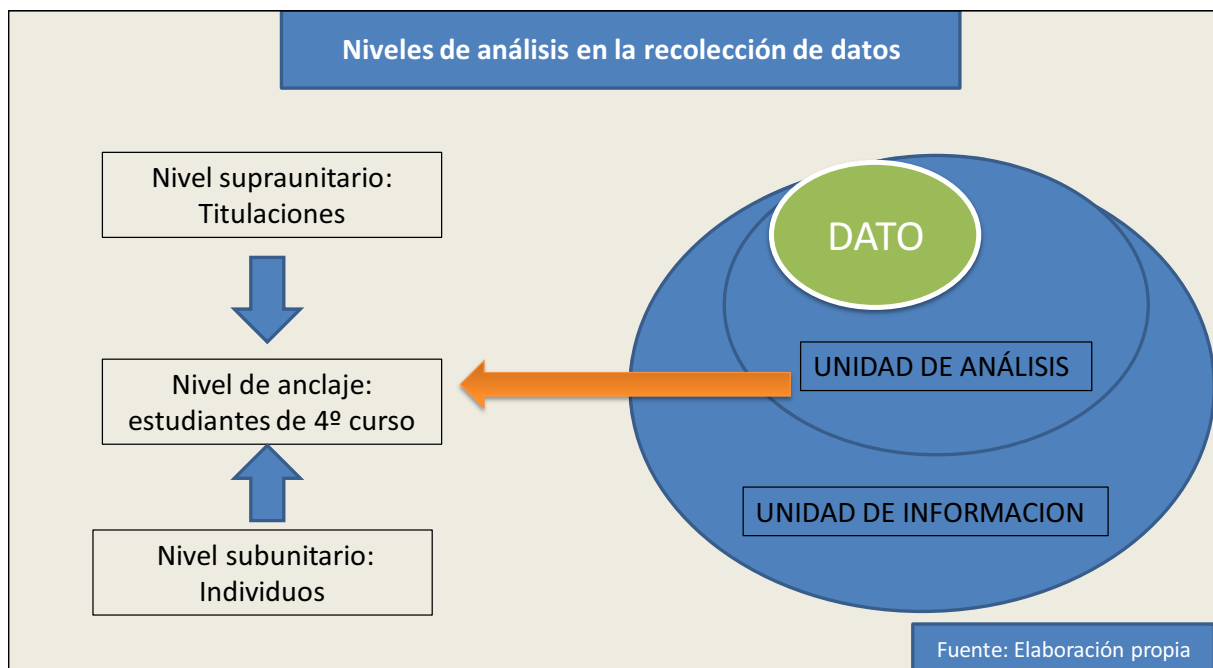
temática del análisis de contenido cualitativo, asigna por cada indicador el procedimiento de atribución a cada dimensión de la categoría en cuestión, otorgándole una valoración atributiva explícita.

En segundo lugar, observamos la acción que se realiza desde la unidad de análisis con relación al proceso de recolección de los datos, donde el esquema que hemos elaborado nos sirve para identificar una clasificación de los niveles de análisis de la muestra.

Como se observa en la figura 2, a partir de nuestra unidad de análisis, es posible identificar tres niveles complementarios: el nivel de anclaje, el nivel supraunitario y el nivel subunitario.

Figura 2

Clasificación de Niveles en la Unidad de Análisis



El nivel de anclaje constituye el nivel central de la unidad de análisis, entendida como la principal fuente de información empírica, desde donde se obtienen los datos primarios. En términos particulares, delimita aquellas unidades que constituyen la base del fenómeno del objeto construido, y sobre los cuales se aplican procedimientos de registro de las propiedades del fenómeno, con la finalidad de analizar las descripciones y relaciones de sus elementos. En

nuestra investigación, el nivel de anclaje está conformado por “estudiantes de cuarto curso de educación universitaria de grado” que de acuerdo a un criterio sincrónico en la investigación, corresponde a los alumnos que ingresaron en el curso 2009-2010.

El nivel contextual, correspondiente al nivel supraunitario, identifica antecedentes de contorno de la unidad de análisis, así como aspectos sociográficos relevantes al nivel de anclaje. Aquí, se identifican elementos que contengan información a considerar respecto a atributos experienciales, temporales, espaciales, e institucionales. Particularmente, el nivel contextual en nuestra investigación está definido por las titulaciones de grado.

En el nivel subunitario, se identifica a los individuos como tal con relación a su referencia biográfica y experiencial en la construcción de sentido significativo en sociedad, que en el nivel de anclaje tienen la condición de estudiantes. Es relevante distinguir la condición de estudiante y la condición de individuo, toda vez que la condición de estudiante representa en la conformación central de la unidad de análisis una característica regularizada y situada como sujeto de aprendizaje. Por su parte, el atributo de individuo representa una condición distinta de intelección, respecto a las representaciones significativas que construye en su vínculo con la realidad social.

III.3.2. SEGUNDO PROCEDIMIENTO: LA SELECCIÓN DE LA MUESTRA ¿A QUIEN ENTREVISTAR?

Unidad de observación y unidad de información en la recogida de datos.

Como hemos señalado, la muestra se ha definido a través de la técnica de muestreo intencionado que aplica criterios de selección estratégicos para la selección de informantes (Rodríguez, et al, 1996). Esto quiere decir que dentro de la población universitaria⁸¹ relacionada al ámbito académico, se incluyen personas que describen un segmento del universo al que pertenece nuestro fenómeno de estudio, caracterizado por las dinámicas que se producen dentro de esta población (García Ferrando, et al, 2002). Como en la mayoría de los

⁸¹ Se entenderá como población universitaria, al conjunto de instituciones vinculadas al ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, así como al desarrollo científico tecnológico en España, perteneciente el Consejo de Universidades.

estudios cualitativos, la definición de la muestra se ha constituido a medida que avanza el trabajo de campo, otorgándole un carácter progresivo, derivado de los propios hallazgos de la investigación⁸². Del mismo modo, la selección de la muestra se realiza por un planteamiento conceptual devenido por las condiciones epistemológicas respecto a las condiciones de ruptura (Bourdieu, et al, 2008), así como por las condiciones de operacionalidad de nuestro objeto de estudio, por lo cual, el tamaño de la muestra no adquiere relevancia desde una perspectiva probabilística, toda vez que el interés no es generalizar los resultados, sino la indagación cualitativa en profundidad (Hernández Sampieri, et al, 2006).

La modalidad por la cual ajustamos la unidad de análisis, así como las unidades de observación, ha ocurrido temporalmente una vez que se ha realizado la inmersión en el tema, especialmente la revisión de bibliografía y la investigación documental. Por lo cual, las definiciones de la muestra devienen en conjunto referidas al planteamiento del problema, a los objetivos de investigación y al objeto de estudio, siendo por lo tanto, el interés definir los casos que nos interesan y dónde podemos encontrarlos.

Al respecto, hemos definido tres criterios muestrales en función de identificar las unidades de observación, así como la unidad de análisis (Hernández Sampieri, et al, 2006):

- ✓ Capacidad operativa de recolección y análisis. El número total de entrevistas está definido por el número de casos que es posible manejar de acuerdo a los recursos disponibles.
- ✓ El entendimiento del fenómeno. El número de casos se ha definido por la capacidad de responder a las preguntas de investigación, cumpliendo la premisa de la saturación de información en las categorías.
- ✓ La naturaleza del fenómeno. El número de casos, especialmente en la unidad de análisis, está referido a la disponibilidad, accesibilidad, y tiempo requerido aplicar los instrumentos de recolección de información, de acuerdo al tiempo aproximado que se ha definido para recoger información.

⁸² Estas indicaciones, están contempladas en el Capítulo V que expone el Trabajo de Campo.

De esta forma, la incorporación de estos criterios, en conjunto con orientaciones entregadas por el director de tesis, y redes académicas del doctorando, ha permitido identificar las unidades de observación, seleccionar las unidades de información, y la unidad de análisis. Pasaremos a describir cada una de ellas con sus respectivos elementos de interés.

La unidad de observación, que corresponde a los ámbitos susceptibles de entregar información relevante a la investigación, sobre la base de sus cualidades y atributos significativos, están constituidos por tres ámbitos de observación. Su justificación, se basa en las propias características que contienen en términos de su referencialidad de pertenencia a grupos sociales diferenciados, pero integrantes de una misma población. Del mismo modo, su pertenencia a ámbitos de acción, conocimiento, vínculos, así como experiencia con relación al fenómeno de estudio. Los ámbitos de observación son: ámbito experto, ámbito universitario y sus enseñanzas (titulaciones), y ámbito experiencial docente.

Antes bien, se hace necesario incorporar atributos de selección con relación a quienes entrevistamos específicamente, más allá de los niveles de observación que se encuentran contenidos en estas definiciones. Así, podemos mencionar que la selección particular de los casos, identificados como *la unidad de información*, ha considerado los siguientes criterios de aplicabilidad (Valles, 1997):

- Género: incorporación del género femenino y masculino.
- Vínculo académico: conocimiento del doctorando de los contextos, espacios y cultura organizacional de la población.
- Accesibilidad: relacionado a condiciones pragmáticas de acceso a los informantes, sobre la base de los recursos disponibles del doctorando.
- Redes académicas: redes del Director de Tesis y del doctorando que colaboren a la selección de los informantes, así como a concertar las citas iniciales.

- Participación voluntaria: aplicado a los sujetos partícipes de la investigación, sobre la base de favorecer los encuentros y disposición a la entrevista.
- Heterogeneidad: atributo relevante respecto a las variaciones y tipicidades que puedan existir entre distintas áreas de conocimiento.

Así, con relación al *ámbito experto*, se han seleccionado docentes de diferentes universidades españolas con un reconocido trabajo en el ámbito de la implementación de las competencias en general y de las competencias transversales en particular. El reconocimiento del trabajo, considera alguna de los siguientes atributos: participación en procesos de innovación docente al interior de su universidad, responsabilidad en gestión académica, autoría de artículos en revistas especializadas, entre otros. Lo central en estos atributos es el estar directamente relacionados con la temática de estudio.

De esta forma, se ha definido seleccionar a informantes expertos de la UB, así como de otras universidades españolas, definiendo entrevistar a seis personas, siempre sobre la base de los criterios muestrales, así como de los criterios de selección de informantes.

Los docentes expertos entrevistados han sido:

- Rosa Sayós, Instituto Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Mercè Gracenea, Instituto Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Artur Parcerisa, ex –Vicerrector Académico, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
- Marta Ruiz, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aurelio Villa, ex – Vicerrector de Innovación y Calidad, Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto.
- Julio Carabaña, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Con relación al *ámbito universitario y sus enseñanzas*, la primera definición ha sido la selección de la Universidad de Barcelona (UB, en adelante) como caso de estudio, por cumplir a cabalidad con los criterios muestrales y de aplicabilidad enunciados, siendo de principal importancia el vínculo académico del doctorando, las redes académicas y la accesibilidad a las unidades de información. Además, se considera relevante el hecho que la UB ha iniciado un proceso de implementación del aprendizaje por competencias en todas las titulaciones a partir del curso 2009-2010, mediante diversos instrumentos normativos y de gestión académica. Del mismo modo, la UB en su plataforma de oferta formativa, contiene diversas áreas de conocimiento que han sido relevantes respecto al criterio de heterogeneidad buscado en la representatividad de las enseñanzas.

Así, los criterios para la selección de las titulaciones a incorporar en la investigación han sido: en primer lugar, el criterio de heterogeneidad, es decir, abarcar las cuatro áreas de conocimiento que imparten enseñanzas en la UB; en segundo lugar, titulaciones con trayectorias consolidadas en su respectiva área de conocimiento; en tercer lugar, haber implementado los estudios de grado en el curso 2009-2010; en cuarto lugar, que la titulación no represente una experiencia exitosa con relación a la implementación de las competencias transversales⁸³; y en quinto lugar, profundizar en la riqueza, profundidad y calidad de la información, no considerando relevante la cantidad, ni la estandarización de las titulaciones.

De esta forma, este muestreo de casos tipo, altamente pertinente en estudios de perspectiva fenomenológica, nos ha permitido escoger grupos sociales típicos, que representen diversas perspectivas respecto a las áreas de conocimiento, enfatizando en la complejidad del fenómeno estudiado.

Considerando lo anteriormente descrito, se ha definido seleccionar cuatro titulaciones, una por cada área de conocimiento:

⁸³ Con relación a este último criterio, la intencionalidad de no incorporar una titulación con resultados exitosos, se basa en que la relevancia de la investigación es conocer realidades comunes en su complejidad e implementación en la adecuación del modelo de enseñanza al proceso de convergencia europea. Esta información, así como contribuciones respecto a la implementación de los otros criterios, han sido el resultado de definiciones tomadas con el Director de Tesis, sobre la base de antecedentes entregados por contactos informales con profesorado del Instituto de Ciencias de la Educación, UB.

- Titulación de Historia, del área de Humanidades.
- Titulación de Medicina, del área de Ciencias de la Salud.
- Titulación de Derecho, del área de Ciencias Sociales y Jurídicas.
- Titulación de Ciencias Ambientales, del área de Ciencias.

De igual modo, para el caso de este ámbito de observación referido a la universidad y sus enseñanzas, se ha incorporado como unidad de información a los jefes de estudio de cada una de las titulaciones seleccionadas. Lo anterior, con la finalidad de obtener discursos oficiales, conocer opiniones respecto a la implementación del grado, y finalmente, incorporar una visión panorámica con relación a obtener información discursiva, respecto a lo que el plan de estudio de las titulaciones dice.

Para esta unidad de información, se han realizado un total de cuatro entrevistas (una por cada jefe de estudio de las titulaciones seleccionadas). Los jefes de estudio de las titulaciones son docentes que desarrollan este rol de gestión durante el curso académico 2012-2013.

- Daniel Piñol A. Jefe de Estudio Titulación de Historia.
- Mariano Monzo P. Jefe de Estudio Titulación de Medicina.
- Marta Bueno S. Jefe de Estudio Titulación de Derecho.
- Marta Pérez V. Jefa de Estudio Titulación de Ciencias Ambientales.

Con relación al *ámbito experiencial docente*, se ha tomado la definición de incorporar como unidad de información al profesorado que se encuentra realizando actualmente funciones académicas.

La finalidad de incorporar a este tipo de profesorado, ha sido el conocer desde su propia voz, la experiencia en la práctica en la implementación del aprendizaje por competencias transversales, y en la adecuación de la titulación al grado; información de contexto necesaria para realizar inferencias lógicas del

proceso a lo largo del tiempo, con relación a los cambios en la enseñanza, así como aspectos de interés respecto a los estudiantes⁸⁴.

Sobre la base de los criterios muestrales y de accesibilidad definidos con anterioridad, adicionalmente, se ha incorporado el criterio de variabilidad respecto a la pertenencia del profesorado a distintos departamentos en cada titulación; y de homogeneidad, respecto a que en las asignaturas que imparten, los planes docentes incorporen expresamente el desarrollo de competencias transversales, lo cual nos otorga una característica similar respecto al vínculo currículo - profesorado.

La vinculación con el profesorado universitario, se ha realizado a través del la técnica por redes o bola de nieve, a lo cual nuestra unidad de información responsable de la titulación, el jefe de estudios, ha accedido a entregar nombres de docentes, acordes con los criterios expuestos.

Ahora bien, sobre la base de definiciones operativas, de entendimiento del fenómeno, y de representatividad en cada titulación, se ha definido entrevistar a dos profesores por cada titulación. Se han realizado un total de ocho entrevistas a docentes.

Titulación de Historia:

- Marta Sancho, Departamento de Historia Medieval, Paleografía y Diplomacia.
- Maritxell Tous, Departamento de Antropología Cultural, Historia de América y África.

Titulación de Medicina.

- David Paredes, Departamento de Cirugía y Especialidades Quirúrgicas.

⁸⁴ Cabe señalar dos precisiones. Primero, que las inferencias lógicas a establecer sólo se remiten a la posibilidad de identificar discursos respecto a los cambios en la universidad, la enseñanza y los estudiantes, no estableciendo un análisis diacrónico en las categorías a identificar. Segundo, los antecedentes recogidos a través de las entrevistas en diversos aspectos de la práctica docente del profesorado, responde al interés por observar elementos de contorno al discurso de los estudiantes. La precisión analítica del uso de esta información se expone en el apartado de las estrategias de análisis de este capítulo.

- Josep Maria Grau, Departamento de Medicina.

Titulación de Derecho.

- Antonio Madrid, Departamento Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Método.
- Montserrat Casanellas, Departamento de Derecho Financiero y Tributario.

Titulación de Ciencias Ambientales.

- Santiago Mañosa, Departamento de Biología Animal.
- Gines Viscor, Departamento de Fisiología e Inmunología.

Especificidad de la muestra respecto a la unidad de análisis: ¿cómo hemos seleccionado a los estudiantes?

Investigar el fenómeno del aprendizaje por competencias transversales, desde la intencionalidad teórica de las representaciones significativas que construye el estudiante en su trayectoria formativa en la universidad, ha conllevado a complementar y tomar decisiones de selección de los casos, complementarias a los criterios muestrales y de accesibilidad que se han enunciado.

Lo anterior, bajo distintos argumentos: en primer lugar, las definiciones de orientación fenomenológica de esta investigación; en segundo lugar, el carácter progresivo en la recogida de información desde las entrevistas a las unidades de observación; en tercer lugar, el carácter flexible del muestreo cualitativo; y en cuarto lugar, los propósitos definidos en la construcción del objeto de estudio.

De esta forma, desde la base inicial de la técnica de muestreo intencionado (Rodríguez, et al, 1996), se comenzó la búsqueda de perfiles de estudiantes que en sus trayectorias vivieran la implementación del aprendizaje por competencias transversales, bajo la mirada de ser individuos que bajo criterios especiales, fuesen representantes (no probabilísticos) de sus titulaciones. Con la información entregada por nuestras entrevistas preliminares a expertos, jefes

de estudio y profesorado de las titulaciones seleccionadas (18 entrevistas en total), fue posible incorporar antecedentes de contexto y de contorno pedagógico, altamente relevantes para definir los criterios complementarios en los tipos y números de casos a entrevistar.

Así, el muestreo inicial para la selección de los casos, estuvo definido por los siguientes atributos:

- ✓ Transversalidad sincrónica: estudiantes que iniciaron sus estudios en el curso 2009-2010. Esta delimitación nos filtra, del total de los estudiantes de la titulación, a aquellos que a la fecha de aplicación de las entrevistas se encuentran cursando cuarto curso, formando parte de la primera generación en las nuevas titulaciones de grado adecuadas al Plan Bolonia. Esta característica nos permite estudiar, desde una mirada sincrónica del proceso, las trayectorias de cuatro años de estudio en las nuevas titulaciones de grado.
- ✓ Casos típicos: con la finalidad de profundizar en la riqueza y calidad de la información, se ha definido seleccionar a “estudiantes típicos”. Es decir, estudiantes que en su trayectoria académica no destacaran por sus alta o bajas cualificaciones, u otros atributos que se vincularan a estudiantes que representaran casos especiales o extremos.
- ✓ Participación voluntaria e interés a participar: estudiantes con disposición a participar de manera voluntaria en la investigación, sobre la base de las solicitudes realizadas desde la titulación, y especialmente, por el interés del estudiante hacia el estudio, una vez que el investigador le explicase al estudiante los objetivos de la entrevista⁸⁵.

Los jefes de estudios y en menor medida el profesorado de las titulaciones, han colaborado a través de la técnica “por redes o bola de nieve”, a identificar a diversos estudiantes que cumplan los criterios señalados con anterioridad. Al respecto, fue posible identificar inicialmente 14 estudiantes, con distinta

⁸⁵ Esta situación u oportunidad, fue llevada a cabo a través de encuentros informales con los estudiantes en sus lugares habituales de encuentro, tales como cafeterías, bares, pasillos, u otros, al interior de las Facultades. La modalidad de este primer vínculo, cumple con el hecho de invitar al estudiante a participar en espacios oficiales, pero no formales de la universidad.

representación por cada titulación, con los cuales hubo diversas modalidades de contacto (cara a cara, por correo electrónico y por teléfono), permitiendo conocer desde sus propias voces el cumplimiento de los criterios mencionados con anterioridad.

Con relación a la selección final de los estudiantes que participaron de la investigación, se consideraron los siguientes atributos:

- ✓ Género: estudiantes hombre y mujeres, que para el caso del número de entrevistas, no representen menos del 30% del total.
- ✓ Similitud de entrevistados por titulación: sobre la base de no otorgar concentración de información desde una titulación, se ha definido que el número total de estudiantes entrevistados debe ser igual en cada titulación.
- ✓ Saturación de información: la realización progresiva de entrevistas a los estudiantes, facilitó el incorporar información relevante a nuestras categorías, hasta el momento en que sus discursos fueron reiterativos. Es decir, en la última entrevista realizada, si bien aparecen antecedentes específicos a la titulación, en los temas de interés conceptual de la investigación, estos no aportaron información nueva.

De esta forma, luego de ajustar los casos con el director de tesis, incorporando los antecedentes de la riqueza y profundidad en la información recogida, así como la característica de una muestra no probabilística, ni generalizable; se ha definido entrevistas a ocho estudiantes, incorporando a dos estudiantes por titulación.

Para la realización de las entrevistas, de acuerdo al compromiso de anonimato, se ha utilizado un nombre de pila o un seudónimo a los estudiantes⁸⁶.

- Xavier y Judith, Titulación de Historia.
- Sofía y Hugo, Titulación de Medicina.
- Alexia y Laura, Titulación de Derecho.

⁸⁶ En el caso que el lector requiera la identidad de los estudiantes, esta se encuentra en posesión del Director de Tesis, Sr. Miquel Martínez M.

- Andreu y Miriam, Titulación de Ciencias Ambientales.

Así, la definición de la unidad de análisis, queda definida por: estudiantes de las titulaciones de Historia, Medicina, Derecho y Ciencias Ambientales de la Universidad de Barcelona, que en iniciaron sus estudios en el curso 2009-2010, y que se encuentren cursando cuarto año durante el curso 2012-2013.

III.3.3. ALCANCES A LA DEFINICIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS: MECANISMOS DE CONTROL EN EL DISEÑO DE LA MUESTRA.

Con la finalidad de controlar la falacia ecológica⁸⁷ (Babbie, 1997), es importante clarificar que la consideración de la unidad de análisis es sobre individuos estudiantes, y no sobre grupos u organizaciones. Lo anterior, referido a que el interés de la investigación es la construcción significativa que realiza el individuo como sujeto de aprendizaje, y no en sí el curso 2009-2010 o una respectiva titulación.

La consideración del curso o la titulación como unidades de análisis queda descartada bajo el argumento que el interés no es estudiar a los grupos de clases de estudiantes que ingresaron el curso 2009-2010, sino que su referencia a este nivel de estudio es únicamente sobre la base de su temporalidad en la universidad (criterio de transversalidad sincrónica) al ser los primeros estudiantes, que a la fecha de recogida de información, sus titulaciones han implementado los nuevos planes de estudios asociados a los requerimientos del Plan Bolonia, cambiando de la licenciatura, al grado.

Del mismo modo, se entiende bajo el esquema explicitado en la figura 2 “Niveles de análisis en la recolección de datos” que las titulaciones son el elemento de contexto del sistema educativo, donde recae la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, no siendo la titulación en sí una unidad de análisis. Considerarla como tal, no responde al planteamiento del problema de investigación, a los objetivos de la investigación, y principalmente a la construcción de nuestro objeto de estudio.

⁸⁷ La falacia ecológica corresponde a la perturbación metodológica que provoca, en la especificación de la muestra, el confundir la unidad de análisis con las unidades de información. Esto es de suma importancia, toda vez que se debe atribuir a priori a quienes observamos para estudiar un fenómeno determinado.

III.4. PLAN Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS TEXTUALES.

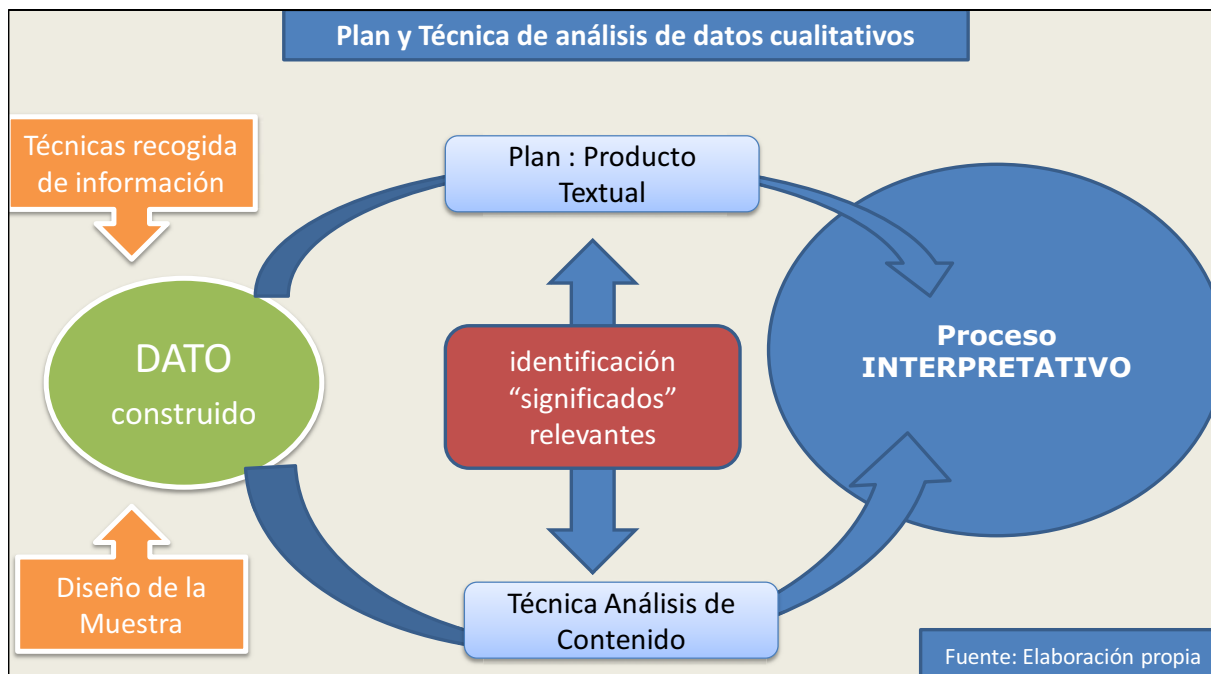
El plan de análisis, y las técnicas de análisis de datos cualitativos, se realizan con la finalidad de evidenciar el proceso devenido de los actos epistemológicos, así como metodológicos, que se han realizado en esta investigación, con la finalidad de otorgar un producto textual consistente para su interpretación. De este modo, este apartado expone los procesos por los cuales se realiza esta etapa, sus atributos conceptuales significativos, y la técnica de análisis de contenido como modalidad de interpretación de datos, sobre la base de estrategias, así como procedimientos específicos. Todo lo anterior, en función de hacer transparente el camino a través del cual el doctorando ha llevado a cabo el proceso de análisis.

Como se observa en la figura 3, comenzaremos señalando que el proceso del plan y técnica de análisis de datos se presenta como un doble insumo altamente relevante para el proceso interpretativo. En primer lugar, constituye la base del proceso de construcción del producto textual a interpretar, y en segundo lugar, involucra las técnicas necesarias de análisis que conducen a una efectiva interpretación.

La interpretación como tal, es el centro del procedimiento reflexivo, que se ha orientado metodológicamente con técnicas específicas de recogida de información, y con sus respectivas delimitaciones en el diseño de la muestra. La trayectoria que se aprecia en la figura 3, exhibe las vías por las cuales se produce el producto textual, y la técnica de análisis, ambas vinculadas dialécticamente a través de continuos procesos de retroalimentación analítica.

Figura 3

Proceso del Plan y Técnica de Análisis



Es por esta razón, que el propio proceso interpretativo puede perseguir diferentes caminos y puntos de llegada, entre los cuales se encuentran: la revelación, descubrimiento o contextualización de afirmaciones en el texto; la reducción del texto original, parafraseando, resumiendo y categorizando (Flick, 2004); el ir contra lo inmediato para acercarnos a lo real (Bachelard, 1979); el identificar regularidades que van más allá de la intencionalidad del comportamiento de los sujetos sociales (Bourdieu, et al, 2008); entre otras. Lo relevante en nuestra investigación, es entender que el plan y la técnica de análisis de los datos (construidos) obedecen a un producto textual, a un proceso de análisis (hacer hablar los datos), y su posterior interpretación, interrogando las certidumbres de la racionalidad, a través de dotar de significación interpretativa nuestro objeto de estudio.

Como hemos revisado en el apartado precedente, el dato encierra un contenido informativo acerca de la realidad externa e interna de los sujetos estudiados con propósitos indagativos. Este es el resultado de una elaboración de la realidad, por lo cual el investigador construye los datos, registrándolos y

empleando algún modo de expresión simbólica (Samaja, 2004). Acá insistimos en que el dato se construye desde el hecho social, otorgándosele valoración de acuerdo a las categorías de análisis contenidas en la investigación, mediante procedimientos analíticos que se abordan desde la construcción del objeto de estudio, las técnicas de diseño muestral, las estrategias de recogidas de información y el propio plan de análisis con sus respectivas estrategias.

De esta forma, se entenderá el plan y técnica de análisis de los datos como una transformación y reflexión deliberativa, con el fin de identificar significados relevantes recogidos desde las unidades de información, de acuerdo con los criterios definidos en el diseño de la muestra, centrado en los objetivos del estudio, considerando nuestra categorías de análisis y la indagación respecto al movimiento del objeto de estudio (Ruiz Olabuénaga, 1996).

III.4.1. EL TIPO IDEAL COMO TÉCNICA DE CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL DE RELACIONES SIGNIFICATIVAS EN EL ESPACIO SOCIAL.

Es menester en este apartado indicar que la contribución del análisis al tratamiento de las hipótesis de trabajo, obedece, en una de sus técnicas, a la configuración provisoria que entrega el concepto de “tipo ideal” de M. Weber (2013), entendida como concepto genérico desde la inducción, para explicitar las condiciones de procedimiento que un investigador debe tener en consideración respecto al movimiento de las categorías incorporadas en el objeto de estudio.

Alejado de las deducciones coherentes del positivismo (que concibe los hechos sociales como datos), este constructo se utiliza para dotar de significación conceptual la formulación del tratamiento de las hipótesis, confiriendo al fenómeno de una construcción concebida para confrontarse con lo real, es decir, una construcción próxima que contribuye a sugerir las preguntas que se plantean a la realidad. De esta forma el tipo ideal weberiano, permite situar la realidad por que se enfrenta con ella, determinando las distancias que lo separan con lo real (Weber, 2013).

Lo anterior, se fundamenta sobre la base que gran parte de la teoría social, sea ésta sociológica, histórica o de la educación, se basa en la formulación de conceptos típicos que buscan, dentro de lo posible, reglas generales del

acontecimiento. Lograr esto requiere el alejamiento de la realidad y contribuir al conocimiento del fenómeno a través de los conceptos que permiten situarlo. Lo que se plantea con fuerza, es que la conceptualización sea unívoca, donde se requiriera bosquejar tipos ideales de complejos de relaciones que se encuentren dotados de una coherencia y una adecuación significativa, favoreciendo el trabajo terminológico, el de clasificación, y a la mirada heurística. Que un acto sea enteramente significativo en términos de inteligibilidad, sería indicarlo como una situación de caso límite de la realidad, lo cual no debe impedir que se formen conceptos con sentidos supuestos posibles, orientados en el acto a una acción significativa.

Por tanto, la idea en las conceptualizaciones que hemos realizado y afirmado en la construcción de las hipótesis de trabajo y que se han configurado como categorías centrales de nuestra investigación, contienen una acentuación de puntos de vista de nuestro fenómeno, escogidos por el investigador, y con la finalidad de formar un cuadro homogéneo, que a la vez sea medio de conocimiento⁸⁸.

De esta forma, no es nuestra intención solo el conocer el discurso que entregan los individuos, tomado en su valor aparente, ya que el mero análisis del discurso conduce a ignorar el espacio social en el cual se produce el mismo discurso y las estructuras sociales que lo determinan.

Lo importante, no son sólo los resultados, sino el proceso por el cual se han obtenido esos resultados. Por esta razón, se ha requerido de las definiciones de la teoría en la delimitación de nuestro objeto de estudio, lo cual ha facilitado la determinación del caso particular a investigar, con la pretensión teórica que en sus resultados, la teoría deje de ser particular. Es decir, particularizamos la definición conceptual típica para someterla a las operaciones empíricas de estudio, y luego en sus resultados, sometemos la elaboración de la teoría a

⁸⁸ El ideal tipo se identifica con un cuadro de pensamiento que no es la realidad propiamente tal, sino un concepto límite puramente ideal con el que se observa la realidad para clarificar el contenido empírico de sus elementos constituyentes. Y eso es así, ya que sobre la base de estos conceptos percatamos imágenes que contribuyen a formar relaciones, que utilizando la categoría de posibilidad objetiva, orienta la realidad.

nuevos conceptos típicos con pretensiones de buscar reglas generales del acontecimiento bajo condiciones de plausibilidad.

Para abordar lo anterior, dentro de las diversas técnicas de investigación de textos en el marco de la orientación cualitativa, se ha seleccionado la técnica de análisis de contenido, por contener las estrategias y modos más adecuados a los fines de esta investigación.

III.4.2. ANÁLISIS DE CONTENIDO: ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS.

El análisis de contenido es una técnica analítica basada en la *necesidad de decodificación*, a través de la operación de material escrito, entendido como el paso de la orilatura a la literatura, el cual involucra un trabajo de identificación significativa e interpretativa (Valles, 1997). Lo anterior, supone que el contenido del texto no es algo que estaría localizado dentro del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido. Es decir, texto, significado del texto, contexto y condiciones objetivas de interpretación al texto.

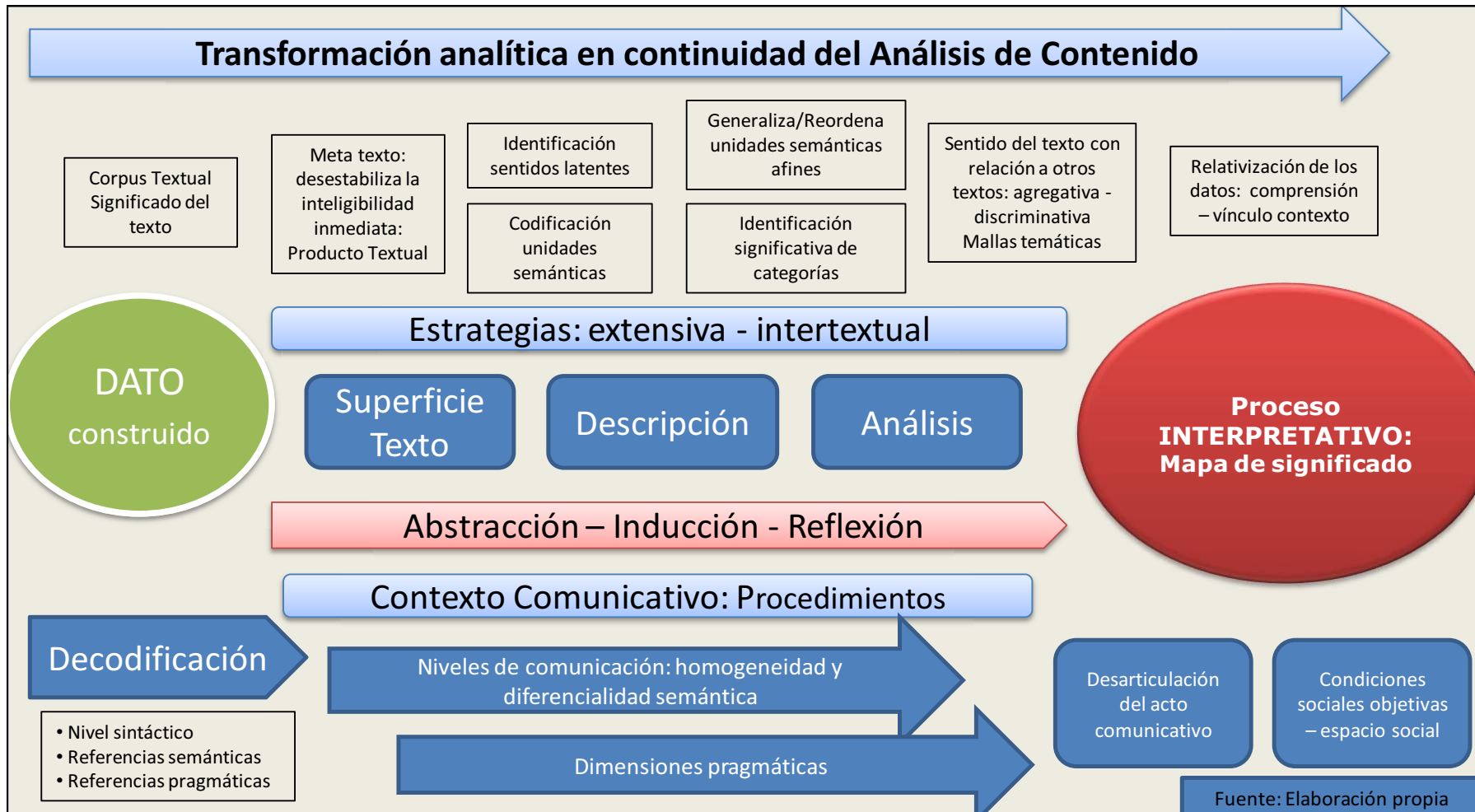
El análisis de contenido de un texto tiene la misión de establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico (relaciones de jerarquía y concordancia de las palabras) de ese texto, en conjunto con sus referencias semánticas (unidades de significado) y pragmáticas (forma de uso de las expresiones). Es decir, no corresponde al análisis de contenido los análisis puramente sintácticos, referidos a la sintaxis así como a la morfología de la palabra, ni los análisis correspondientes a marcos teóricos interpretativos, ya que estas saltan directamente del nivel superficial textual al nivel interpretativo, sin elaborar y estabilizar metodológicamente un nivel intermedio propiamente analítico.

La introducción entre estos niveles de un plano propiamente analítico (lógica texto-descripción-análisis-interpretación) restringe acertadamente el conjunto de interpretaciones posibles de acuerdo con la teoría. De esta manera, el plano analítico genera la capacidad interpretativa del investigador, entre diversas disciplinas, de generar un contexto de contrastación de alta utilidad a la pretensión interpretativa que se asume (Navarro y Díaz, 1995). Se incorpora la

figura 4 para representar visualmente el proceso que describimos en este apartado.

Como hemos señalado en otras investigaciones (Aránguiz, 2008), el resultado del análisis de contenido confiere una doble articulación del sentido del texto, y del proceso interpretativo que lo esclarece; por una parte, ese sentido trasparece en la superficie textual dada inmediatamente a la intuición teórica del investigador; y por otra parte, se refleja la transformación analítica de esa superficie, procurada por las técnicas del análisis de contenido. La figura 4 expone el resultado de este proceso, denotado por la producción de un “metatexto”, consiste en una determinada transformación del corpus inicial (o transcripción pura), en la cual se realizan operaciones determinadas por reglas definidas y que deben ser teóricamente justificadas. De esta forma, el análisis de contenido se concibe como un proceso destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente explícitos y, sin embargo, presentes.

Figura 4
Proceso General del Análisis de Contenido



Como consecuencia del carácter reflexivo de la comunicación humana, el sujeto que comunica no solo expresa aspectos de su propia subjetividad, sino también presupone y expresa aspectos de su imagen de las subjetividades con las que se vincula en el proceso de comunicación. A esto se le denomina “contexto comunicativo”, siendo este contexto, donde el sujeto de la comunicación (sujeto de la enunciación) hace uso de sus virtualidades comunicativas como medios de auto – expresión (Alonso, 1998; Baeza, 2002). Este es posible visualizarlo en el espacio inferior de nuestra figura de referencia.

Al articular los procedimientos de contexto comunicativo en el análisis de contenido, se consideran dos aspectos claves: En primer lugar, los niveles de comunicación, y en segundo lugar las dimensiones pragmáticas de la comunicación:

- El *nivel de comunicación*, asume que el significado de una expresión es siempre una realidad que existe fuera de la expresión misma, la cual puede ser una entidad definida en un dominio intersubjetivo, o bien se conciba como realidad personal y generada por el sujeto que produce la expresión. En el primer caso, la perspectiva que se aborda en el corpus textual es aplicando un criterio de homogeneidad semántica; en el segundo caso, se contemplan las expresiones a través de un criterio semántico diferencial (García Ferrando, et al, 2002).
- En segundo lugar, se ha considerado las *dimensiones pragmáticas de la comunicación*, entendidas como una determinada forma de empleo de las expresiones. El sentido de las formas sintácticas depende de su interpretación semántica, y esta a su vez de su interpretación pragmática, o sea, la interpretación pragmática domina la semántica y esta domina la interpretación del nivel sintáctico. El estudio de las dimensiones comunicativas suele conducir a la reformulación, en un nuevo nivel de análisis, de las unidades semánticas previamente detectadas y sus relaciones (Navarro y Díaz, 1995). De ahí el por qué la continuidad en su permanencia con posterioridad a la aplicación de los niveles de comunicación.

Así, el análisis de contenido permite acceder a un plano distinto al sentido literal que expresa el texto, a través de la desarticulación de la unidad concreta del acto comunicativo. De esta forma, el objetivo ha sido el lograr la emergencia de este sentido latente, que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie actual. El propósito del análisis, ha sido el pasar del plano del producto (el texto), al plano de la producción textual.

Uno de los rasgos esenciales del análisis de contenido es el uso de categorías centrales de análisis (concepto típico ideal), que para esta investigación, han devenido de los modelos teóricos expuestos, así como de la construcción del objeto de estudio. Estas categorías iniciales, que se producen como primera técnica de ruptura en los actos epistemológicos, se han cotejado con el material empírico, vinculándose y modificándose con él a través de un proceso de análisis interpretativo.

Estrategias de Análisis de Contenido: exhaustividad e intertextualidad.

La estrategia de análisis, se ha organizado sobre dos grandes criterios, los cuales se encuentran representados en la parte superior de la figura de referencia:

- Respecto al número y calidad de elementos: se ha utilizado la *estrategia extensiva*, la cual reduce al máximo los elementos considerados en el texto, logrando un tratamiento exhaustivo, completo y preciso de los elementos examinados en detalle (Navarro y Díaz, 1995). Incluye un proceso de resumen del análisis de contenido, generalizando unidades semánticas afines, lo cual permite construir una significatividad a un nivel más alto de abstracción (Flick, 2004). .
- Respecto a su relación con los textos: se ha utilizado la *estrategia intertextual*, la cual busca determinar el sentido de un texto por medio de su relación con otros textos (Hernández Sampieri, et al, 2006; Navarro y Díaz, 1995). Esta estrategia contiene dos técnicas para realizar el análisis:
 - ✓ En primer lugar, la *técnica agregativa* que unifica todos los textos en un único dominio (metatexto) sobre el que se aplican de forma generalizada

las operaciones analíticas, y se evalúan globalmente sus resultados. El sentido intertextual está dado por dotar de resonancia cooperativa textos generados como síntesis concretas diferentes, pero modulados todos ellos por subjetividades en cierto modo análogas, lo cual permite establecer la forma y los límites de esa analogía existente entre las mismas. Se entiende que el conjunto de textos aglomerados son productos de una misma subjetividad de base. Este método se ha utilizado para analizar la unidad central de análisis de la muestra: los estudiantes.

- ✓ En segundo lugar, la *técnica discriminativa*, convierte cada texto en dominios analíticos diferentes, con el objeto de realizar comparaciones entre los mismos. El sentido intertextual esta dado por dotar de resonancia diferencial a partir del contraste que cabe detectar entre los resultados del análisis entre cada texto, de modo de caracterizar las diferencias entre las subjetividades que traspasen los mismos. Este método se ha utilizado para comparar los resultados de análisis entre las distintas unidades de observación, pero siempre en referencia con nuestra unidad de análisis.

Procedimiento general de Análisis de Contenido:

Las actividades que se han realizado en el proceso de análisis, no han tenido un carácter lineal de continuidad, sino una modalidad secuencial, desarrollándose de manera simultánea en todo el proceso⁸⁹.

- i. En primer lugar se ha procedido a *transcribir las unidades de registro* (grabaciones de audio y notas de campo) de manera de vaciar los datos textuales confeccionando un único “corpus textual” por cada unidad de observación; es decir, ámbito experto, ámbito universitario y de sus enseñanzas, ámbito docente y nuestra unidad de análisis, los estudiantes.

⁸⁹ Esta afirmación tiene su relevancia por cuanto en nuestra definición epistemológica, hemos señalado que las ciencias sociales no se encuentran en función pragmática de continuidad hacia una racionalidad única, sino que se encuentran hacia la búsqueda de la ruptura con las certidumbres racionales, con la percepción, y con las primeras impresiones. La vigilancia del método en la interpretación de los fenómenos, favorece la búsqueda de significación en el objeto de estudio (Bachelard, 1979).

En este procedimiento, el interés está dado por captar el sentido en la superficie del texto a través de sus conexiones sintácticas.

- ii. A continuación, identifican elementos de puntuación que definen las unidades *de referencia semántica como unidades de significado* (fragmentos textuales). Acá adquiere plena importancia, de acuerdo a nuestro criterio texto-descripción-análisis-interpretación, los niveles de comunicación entendidos como dominio intersubjetivo (homogeneidad semántica) y dominio individual (semántica diferencial). En este procedimiento, el interés está dado por la identificación de temas y subtemas emergentes que definen el ámbito descriptivo del análisis, así como el movimiento de nuestras categorías centrales de investigación respecto a las unidades de significado.
- iii. El tercer procedimiento, ha correspondido a la *codificación de los datos*, referido a especificar el esquema de categorización, siendo una operación concreta por la que se le asigna a cada unidad semántica un indicativo propio de la categoría en la que la consideramos incluida. Este proceso, denominado con frecuencia codificación, tiene como regla general ajustar el indicativo a los datos, proceso que contiene la esencia del proceso de inducción analítica, toda vez que se representan las operaciones por los cuales los datos se desglosan, conceptualizan y se vuelven a reunir de nuevas maneras. Este proceso lleva al desarrollo de conceptualizaciones mediante la asignación de códigos al material empírico. En este procedimiento, el interés está dado por utilizar la estrategia extensiva del análisis en función de reducir el número de elementos, así como dotar de mayor abstracción el análisis.
- iv. El cuarto procedimiento, denominado *identificación significativa de las categorías*, se refiere a un listado de temas, conceptos, y tipologías del análisis. Se ha asignado un número a cada categoría central de análisis, identificada como tipo ideal relacional. Lo relevante de esta operación de análisis, es la clasificación conceptual de las unidades de significado semántico que son cubiertas por un mismo tópico, explicitando el movimiento de las categorías, confrontándolas con la realidad del dato construido. De esta forma, una categoría final soporta un significado o tipo

de significados, a través de una tarea simultánea de separación en unidades semánticas relevantes. En este procedimiento, el interés está dado por utilizar la estrategia intertextual del análisis, específicamente la técnica agregativa en función de unificar las operaciones analíticas dotando a la resonancia cooperativa de una síntesis intersubjetiva.

Como es posible apreciar en los procedimientos iii y iv, acá se describen lo que se denomina la reducción de los datos, mediante la diferenciación de unidades e identificación de elementos de significado que las soportan (Hernández Sampieri, et al, 2006; García Ferrando, et al, 2002).

Cabe señalar, que el categorizar datos implica realizar un juicio, valorar si determinadas unidades pueden o no ser incluidas bajo un determinado código, y tomar decisiones al respecto. La categorización, se refiere al resumen de la codificación en conceptos genéricos y a la elaboración de las relaciones entre los conceptos, de acuerdo a los fenómenos descubiertos en los datos que son relevantes a la construcción del objeto de estudio.

- v. El quinto y último procedimiento, denominado la *relativización de los datos*, guarda relación con la comprensión de la interpretación y su vínculo con el contexto. Lo anterior, viene denotado por la implicación del sujeto de enunciación en su interpretación regularizada con relación a grupos de pares (Alonso, 1998). Además, se sitúa en este contexto, las condiciones sociales objetivas de contorno, entendidas como sistemas de relaciones donde los individuos realizan su dinámica social, entendida como el espacio social situado (Bourdieu, 1997).

De esta forma, desde el corpus textual inicial, se ha realizado un trabajo de examen de cada línea y párrafo, vinculando el tema del que habla cada fragmento, que sucesos han sido observados y descritos en las libreta de campo, que categoría indica un determinado incidente, y que temas o ideas reflejan la palabra del entrevistado, con la finalidad de asignar un nombre de código provisional a cada unidad de significado. Así, desde la superficie textual inicial, dotada de un alto contenido subjetivo del individuo, se someten a interrogación las certidumbres racionales dotando a las unidades de significado

de actos analíticos interpretativos vinculados al objeto de estudio, construyendo un producto textual (metatexto) organizado.

Las categorías centrales de nuestra investigación, denotadas típicamente como un espacio social relacional de acercamiento a la realidad, se van sometiendo continuamente a un doble movimiento inductivo/reflexivo altamente flexible en su composición. La disponibilidad de la emergencia de nuevas categorías, la ampliación significativa de estas, su modificación, readaptación y redefinición, son los atributos buscados para que la confrontación con lo real se encuentre situada desde lo conceptual y desde lo empírico⁹⁰.

Como consecuencia de un proceso de codificación inductiva, se obtienen un sistema de categorías que es considerado en sí mismo un producto del análisis, siendo el esquema vertebrador de los conceptos presentes en la información analizada, constituyendo un mapa de significados, que definiremos como campos semánticos de significado.

La adecuación por la cual se produce este doble movimiento inductivo/reflexivo en los sistemas de categorías, se han caracterizado por su corrección lógica. Esto comprende las siguientes acciones:

- *Exhaustividad en las categorías*: Las unidades semánticas han sido asignadas en alguna de las categorías centrales, denotando la capacidad de cubrir todas las posibles unidades diferenciadas en los datos. Cabe señalar, que hubo fragmentos en el texto que no fueron considerados, toda vez que no tenían relación con la temática del estudio o eran escasamente relevantes.
- *Exclusión mutua*: cada unidad semántica ha sido incluida en una sola categoría, a excepción de los casos de membresía/contraposición de una categoría, expresando las formas de superposición. Es decir, un sistema

⁹⁰ Durante la codificación es posible constatar que determinados códigos podrían haber sido agrupados en uno solo, o por el contrario, que cabría dividir uno de ellos en otros diversos, o que ciertas categorías podrían haber sido denominadas de otro modo, o simplemente suprimirlas. Por lo tanto, la codificación suele llevarse a cabo como un proceso recurrente, dinámico y simultáneo.

de categorías puede incluir aproximaciones al contenido de los datos en distintas dimensiones.

- *Único principio clasificadorio*: las categorías se encuentran elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación, equivalente al ideal tipo que hemos especificado en los apartados anteriores.

Este proceso de análisis, que se realiza con el objetivo de dotar de significación interpretativa al objeto de estudio, contiene una doble articulación desde la superficie del texto. En primer lugar, la delimitación de inferencias en el texto con codificaciones y observaciones, que darán paso a la confección de la malla temática como elemento de análisis, que especifique, pormenore e incluya las marcas de inferencia de la codificación⁹¹.

En segundo lugar, el análisis aplicado sobre el metatexto a las unidades semánticas a través de la palabra, se ha entendido como asignación de valor, identificando referencias semánticas de frases, donde los semas produzcan unidades distintivas, entendiendo a estas como posibles unidades de sentido interpretativo, en el campo semántico construido en el nuevo sistema de categorías, devenido de las categorías centrales de nuestra investigación (Krippendorff, 1997; Ruiz Olabuénaga, 1996; Hernández Sampieri, et al, 2004).

Por último, cabe señalar que las codificaciones realizadas en la identificación de los sistemas categoriales ha seguido la siguiente clasificación: todos los elementos textuales extraídos desde las entrevistas, se han sometido al proceso de decodificación, respecto al paso de la literalidad del texto al producto textual. Sólo a nuestra unidad de análisis (estudiantes universitarios de cuarto año) se le ha aplicado el procedimiento de nivel de comunicación semántico diferencial, en el entendido que el interés del análisis está dado por el significado dentro/fuera de la expresión del sujeto de enunciación. Del mismo modo, la utilización de la técnica discriminativa en la estrategia intertextual del análisis se realizará como información a cotejar desde las unidades de observación a nuestra unidad de análisis, con la finalidad de observar cómo se

⁹¹ La malla temática se encuentra incorporada en los Anexos correspondientes al análisis de las entrevistas.

movilizan las categorías devenidas del análisis de nuestra unidad central de estudio.

En cada unidad de observación se ha realizado un análisis transversal de los datos, donde el ordenamiento final de los datos cualitativos en el plan de análisis, se realiza mediante la integración inclusiva de los metatextos por unidad de observación (Valles, 1997).

III.4.3. EL TRATAMIENTO DEL LENGUAJE COMO CRÍTICA Y COMPRENSIÓN: ESTRATEGIAS DE SIGNIFICACIÓN DE LOS USOS EN LOS ANILLOS SEMÁNTICOS.

Uno de los fundamentos del porqué se adecúa epistemológicamente la opción por la orientación cualitativa, recae en la importancia de los procesos reflexivos propios del investigador con relación a la relevancia del lenguaje. La elasticidad de las definiciones que conlleva la disponibilidad semántica que otorgan los conceptos, constituyen una condición para acercarse al descubrimiento del fenómeno.

De ahí que consideramos central en el análisis de los datos, dos procedimientos: en primer lugar, atenerse a la vigilancia epistemológica y, en segundo lugar, la modalidad de tratamiento del lenguaje. Este segundo procedimiento centraremos la atención en este apartado.

El análisis de la lógica del lenguaje común, se utiliza como medio para redefinir las palabras comunes dentro de un sistema de nociones expresamente definidas y que puedan estar metódicamente depuradas. Esto se realiza con el objeto de someter a la crítica las categorías iniciales, el problema de investigación y los esquemas que la lengua científica coge de la lengua común. Al no someter el análisis del lenguaje común desde una crítica metódica, se corre el riesgo a tomar por datos objetos preconstruidos por la lengua común.

De ahí la importancia de: utilizar el principio unificador de los objetos a una definición de manera crítica (Bourdieu, et al, 2008), y de analizar la lógica del lenguaje corriente, que por tener esa característica, frecuentemente pasa desapercibido. Así, una crítica a la conceptualización primera es central para evidenciar las falsas problemáticas y las categorías falaces del lenguaje común. Ante esto, es necesario comprender el lenguaje cotidiano, respetar las

reglas de los juegos de palabras⁹², donde el sentido de una palabra está determinado por el sistema de reglas que fijan su empleo (Chastaing, 2008).

Por tanto, como criterios que colaboran en la realización del análisis de contenido, es posible considerar:

- La significación de las palabras se encuentra en relación con las condiciones en las que aprendemos a relacionarnos con ellas.

Esto quiere decir que la significación de una palabra está mediatizada por las circunstancias en las que se la utiliza. Por lo cual, el lenguaje del sentido común debe comprenderse desde su propio ámbito, referido a las situaciones en las cuales se les utiliza.

- El cambio de un modo de empleo de la palabra a otro se realiza de forma gradual, y siempre referido a su uso más que a la idea que se tiene del concepto.

Por este motivo es que la mejor manera de evidenciar los conceptos para que estos sean reconocidos, es utilizar ejemplos de cómo trabajan las palabras. Esto es, el especificar explícitamente las palabras a través de la formulación de las condiciones especiales que tiene una palabra determinada en una significación determinada.

- Situar las categorías en determinados campos semánticos.

Es relevante el comparar los campos semánticos de los vocablos que se utilizan para evitar la confusión entre estos, facilitando la identificación de los objetivos y situando lo que se dice en cada lugar donde se debe asentar el concepto. Precaver esta confusión adquiere desarrollar ejercicios de conmutación, tales como identificar si es posible cambiar una palabra por otra, dependiendo de las condiciones, y del énfasis. La principal estrategia, radica en realizar preguntas en las que se emplee una frase en contraste con otras,

⁹² La alusión del concepto juego de palabras, se encuentra remitido en la obra de M. Chastaing a los problemas de la nosografía del lenguaje utilizado frecuentemente en los análisis semánticos. Toma así de Wittgenstein, la idea de juego de lenguaje referido al sistema de una lengua, al uso de esa lengua en los actos de habla, y en los actos en que esta se confunde (Chastaing, 2008).

reconociendo a la vez las diferencias semánticas que establecen los sistemas de lenguaje habitual.

Estas estrategias permiten disipar el anillo semántico que rodea a las palabras corrientes y controlar las significaciones dudosas, que pueden situar la coherencia de su discurso en un orden distinto del que pretenden inscribir sus formulaciones. Nótese en este punto, la importancia que adquiere semánticamente el uso de palabras que se han situado históricamente fuera del ámbito de la educación y de la pedagogía, incorporándose metafóricamente por decreto normativos. He aquí el caso del concepto competencia, resultados, cualificaciones, entre otros⁹³.

El análisis de contenido requerirá, por tanto, proporcionar un medio de controlar constantemente el sentido de las preguntas planteadas, así como las categorías según las cuales son analizadas e interpretadas las respuestas.

La observación particular, presenta el carácter de un hecho solo cuando puede ser relacionado con otras observaciones análogas, de modo que el conjunto de la serie adquiera sentido, utilizando este recurso a modo de control analítico para interpretar una nueva observación particular, dentro de un mismo orden de fenómenos. Si la observación particular, no es posible interpretarla sobre la base del sentido que otorga inteligibilidad a la serie de categorías, (y que esta observación no es fruto del error) esta observación se deberá incorporar en un nuevo orden de sentido que la haga inteligible.

III.4.4. HERRAMIENTAS DE APOYO AL ANÁLISIS CUALITATIVO A TRAVÉS DE SOFTWARE INFORMÁTICO: USOS Y CONDICIONES DEL PROGRAMA ATLAS.TI.

La utilización de software informático de análisis de datos, se realiza con la finalidad de facilitar, de modo auxiliar, algunos aspectos del procedimiento general del análisis de contenido.

⁹³ La mayor parte de los esquemas metafóricos utilizados como importación de un campo semántico a otro, se identifican por su primera imagen de ingenuidad y cientificidad, aliándose el lenguaje con la imaginación, trasplantando la evidencia de la certeza a la evidencia de la lógica, y evadiendo la refutación a través de diversas modalidades, tales como, la explicación global del fenómeno y las experiencias cotidianas.

El programa Atlas.ti, se ha desarrollado con la intención de segmentar datos en unidades de significado, con la finalidad de codificar datos y construir relaciones entre categorías (Hernández Sampieri, et al, 2006). Para realizar lo anterior, es necesario incorporar los documentos primarios (transcripciones de las entrevistas), los cuales recibirán tratamientos textuales de acuerdo a las reglas de codificación establecidas por el doctorando.

Su intención no es automatizar el proceso de análisis, por lo cual mantenemos intacta nuestra primacía por los actos epistemológicos, sino facilitar, así como agilizar, algunas actividades en la fase inicial del proceso de análisis (Muñoz, 2003). Hablamos específicamente, de las acciones relacionadas con la identificación de las unidades de referencia semántica como unidades de significado en el texto, y de la acción referida a la codificación de los datos. El uso del programa Atlas. ti se ha utilizado para el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes⁹⁴.

Explicaremos brevemente los procedimientos que se han realizado con este programa:

- Creación de la unidad hermenéutica (UH, en adelante): archivo digital que agrupa diversos componentes del software.
- Preparación y asignación de los documentos primarios: ajustar de modo definitivo las transcripciones realizadas, los cuales pasan a vincularse como documentos primarios incorporados a la UH.
- Asignación de citas en los documentos primarios: identificación de fragmentos de texto que tienen significados relevantes.
- Codificación “botton” up de los datos: asignación a cada unidad semántica un indicativo particular de la categoría en que se encuentra contenida. En

⁹⁴ De acuerdo a los procedimientos referidos a la decodificación, así como a las relaciones entre las conexiones sintácticas, pragmáticas y semánticas, que definan la construcción del corpus textual; el análisis de contenido, no considera incorporar las entrevistas de las unidades de observación al procedimiento de los niveles de comunicación, toda vez que el dominio intersubjetivo contenidos en ellas obedecen a criterios semánticos diferenciales, y no ha criterios de homogeneidad semántica.

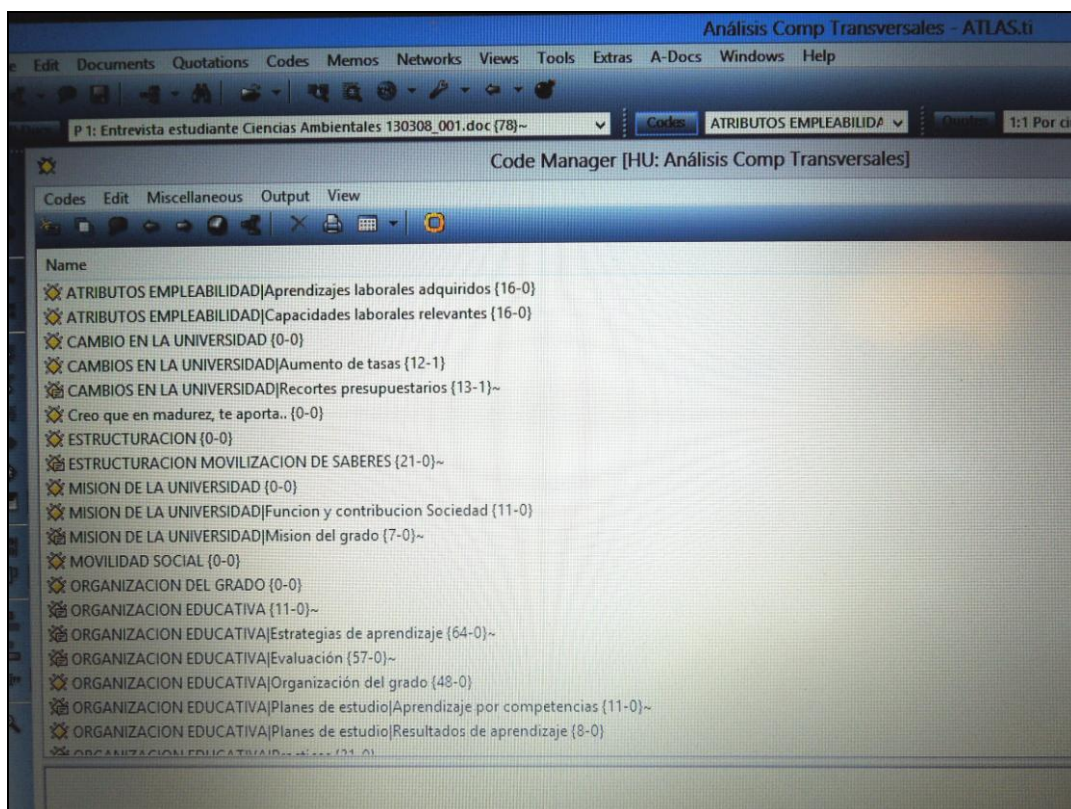
este paso se utilizan las diferentes modalidades de codificación que ofrece el programa.

- Creación de familias a nivel conceptual: asignación de contenedores de datos por cada categoría inicial de la investigación. Este proceso permite, incorporar por cada familia los distintos códigos, así como las citas identificadas como unidades de significado.

La imagen 1 nos permite observar la lista de administración de los códigos principales incorporados al análisis.

Imagen 1

Salida Programa Atlas.ti – Libro de códigos



De esta forma, la utilización de los procedimientos descritos, ha permitido contribuir a facilitar el trabajo inicial del proceso del análisis de contenido, especialmente en lo referido a la identificación de las unidades semánticas de significado, la asignación de códigos, así como la asignación de los códigos a

las categorías iniciales de investigación. Con posterioridad, este trabajo ha sido complementado en su análisis con la construcción de diversas mallas temáticas por cada categoría, asignando conceptualmente definiciones provisorias a las unidades de significado, posibilitando la clasificación conceptual de las unidades de significado semántico con la realidad del dato ya construido. De esta forma, el proceso de inducción, reflexión, y abstracción, permite que las categorías finales de análisis soporten distintos tipos de significados devenidas desde las unidades semánticas.

III.5. CRITERIOS DE VALIDEZ Y DE VIGILANCIA EPISTEMOLÓGICA.

La credibilidad, así como la confiabilidad de los resultados de la investigación científica en general, y de la investigación cualitativa en particular, debe cumplir diversos criterios a través de procedimientos específicos. Como la aplicabilidad de los criterios es una atribución que cada investigador atribuye a su estudio, en nuestro caso se han conformado dos tipos de criterios: uno asociado a la validez de la investigación, y otro asociada a la vigilancia epistemológica.

Respecto a los criterios de validez, estos se pueden identificar como internos y externos a la investigación (Hernández Sampieri, et al, 2006). En el caso de la validez interna, relacionada con la validez de los hallazgos, se han realizado procedimientos que cumplen el criterio de credibilidad:

- ✓ Observación persistente: esta se ha realizado mediante procedimientos de interés en aspectos de contextos relevantes al fenómeno, los cuales han ido apareciendo en el transcurso del estudio. Del mismo modo, se ha puesto atención a los elementos más importantes asociados a la construcción de nuestro objeto de estudio, eliminando información irrelevante durante el proceso de construcción del dato.
- ✓ Análisis de datos negativos: se ha analizado información discrepante a los postulados oficiales respecto a la implementación del Proceso de Bolonia, así como de conocimiento del investigador, asequibles a través de los datos secundarios, y de las entrevistas a las unidades de observación, de manera de obtener una visión conjunta del fenómeno. Este procedimiento ha requerido la revisión y actualización de las hipótesis de trabajo.

- ✓ Triangulación: utilización de múltiples fuentes de información a nivel teórico como empírico, así como uso de diversas técnicas para contrastar los hallazgos.

Con relación a la validez externa, asociada a la posibilidad de realizar inferencias lógicas de los resultados, se ha utilizado el criterio de transferibilidad, mediante los siguientes procedimientos:

- ✓ Análisis de situaciones múltiples: el haber recogido información en diversas áreas de conocimiento, y en diversos niveles de observación ha posibilitado el realizar inferencias a distintas realidades de estudio con los mismos procedimientos metodológicos.
- ✓ Confiability: análisis, discusión y revisión por parte de investigadores externos de la adecuación de la estrategia y del diseño metodológico utilizado en la investigación. Este procedimiento se ha realizado con el director de tesis, con profesorado de la Facultad de Pedagogía de la UB, y con colegas doctores en Educación.

Con relación a los criterios de vigilancia epistemológica, esta se encuentra referida a situar las condiciones sociales en las cuales se ha producido la investigación. Así, han tenido vitalidad en el desarrollo de esta investigación, los grados de vigilancia, que han representado para el investigador, un dispositivo de autorregulación que identifica desde donde se comprende, así como el plasmar los errores identificados en el proceso (Bourdieu, et al, 2008).

Así, los tres grados de vigilancia en esta investigación, están referidos a:

- ✓ Caracterización de un fenómeno: definido a través de la construcción coherente del objeto de estudio, sobre la base de las apreciaciones teóricas y documentales. La toma de posición de esta actitud, ha definido al hecho, como un hecho social situado espacial y temporalmente.
- ✓ Explicitación y aplicación rigurosa del método: es decir, la valorización en la toma de conciencia de la forma dada al objeto, así como de la información que se indaga. Esta dualidad forma/información, se instala como modalidad de aprehender los hechos formados y que se actualizan mediante los

principios de información empírica. Este grado de vigilancia admite educativamente las correcciones, esclareciendo las relaciones de la teoría del método y la experiencia, mediante una dialéctica que socaba los bloqueos puros de una cultura científica.

- ✓ Vigilancia del método: disposición a interrogar en la experiencia las certidumbres racionales, así como las crisis de interpretación de fenómenos ya comprobados. Esta crítica aguda, impugna tanto la cultura establecida, así como la enseñanza tradicional del racionalismo y la racionalización del conocimiento.

De esta forma, la adecuación de estos criterios de validez y de vigilancia epistemológica, han permitido la realización de una investigación acorde a los lineamientos solicitados desde la comunidad científica, especialmente en el ámbito de las ciencias sociales.

TERCERA ETAPA:
ANALISIS DE CONTEXTO DOCUMENTAL
DEL FENOMENO DE ESTUDIO

CAPITULO IV: RESULTADOS ANALISIS DE DATOS DE LA INVESTIGACION DOCUMENTAL

Información preliminar.

La información contenida en los datos documentales, tiene directa relación con la implementación del aprendizaje por competencias transversales en la universidad, y su vínculo con el fomento a la empleabilidad y a la construcción de ciudadanía. Según los procedimientos indicados en el diseño metodológico, cabe recordar que en la investigación documental presentamos dos tipos de datos documentales: en primer lugar, los datos secundarios, los cuales contienen información de instituciones y organizaciones que no tienen un propósito investigativo; y en segundo lugar, la elaboración secundaria de datos primarios, la cual es una revisión analítica de informaciones recogidas de estudios e investigaciones con fines diferentes a nuestro trabajo⁹⁵.

El presente capítulo consta de tres apartados con relación a la exposición de los resultados de análisis de los datos en la investigación documental⁹⁶.

Dicho estas advertencias, se explayará brevemente en contenido de este capítulo:

El primer apartado, contiene el análisis documental de los datos secundarios, entendidos estos como documentos de instituciones y organizaciones sin fines específicos para la investigación. Aquí se expondrán los principales lineamientos del Proceso de Bolonia y la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior, con relación a sus declaraciones, alcances y perspectivas,

⁹⁵ Realizar esta diferencia es relevante en función de los atributos e intencionalidades con las cuales se han elaborado los documentos que se analizan. Para el caso de las investigaciones, los datos que se puedan extraer de ellas sólo tienen un carácter orientativo, ya que los datos como tales no son neutros, obedeciendo a objetos construidos para otros fines. Evidenciar esta diferencia, nos ayuda evitar el uso de datos como si fuesen hechos sociales, reinterpretando erradamente la realidad a partir de estos datos ya construidos.

⁹⁶ Cabe señalar, que el análisis de los datos agrupa dos modalidades analíticas (el análisis documental, y el análisis de datos primarios - entrevistas); al respecto, se ha preferido exponer en detalle cada uno de estos análisis en capítulos separados, con la finalidad de facilitar su lectura, así como su relación analítica con el fenómeno de estudio.

especialmente las vinculadas a las temáticas relacionadas con la empleabilidad y la ciudadanía. Del mismo modo, este apartado expone el marco normativo de la educación superior en España, especialmente la vinculada a la universidad, vistas desde el ámbito de las Leyes Educativas y Reales Decretos.

El segundo apartado, contiene datos documentales elaborados del análisis secundario de datos primarios, es decir, documentos que incluyen investigaciones elaboradas con fines específicos y cuyos datos tomaremos como referencia orientativa. Aquí se exponen los principales resultados del proyecto de investigación Tuning Fase I y II, así como de investigaciones orientativas respecto a las competencias, desde la mirada de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). A continuación, se expone una investigación sobre las relaciones entre las cualificaciones en educación superior y el mercado de trabajo en España, publicado por la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación, ANECA. Del mismo modo, se han revisado investigaciones relevantes realizadas en la Universidad Politécnica de Valencia, así como en la Universidad de Valencia, en las cuales se abarca desde la primera el vínculo entre empleabilidad y prácticas empresa; y desde la segunda el proceso de erosión en la vida universitaria desde los estudiantes de magisterio.

Finalmente, el tercer apartado, vinculado al análisis secundario de los datos documentales, nos sitúa en nuestra población de estudio, la Universidad de Barcelona. Aquí, se exponen la normativa asociada al aprendizaje de competencias transversales, así como la normativa reguladora de los nuevos planes docentes de las titulaciones de grado, con sus puntos clave para el aprendizaje y la enseñanza. Del mismo modo, se presentan los análisis con relación a los planes de estudio de las titulaciones seleccionadas, así como los planes docentes y/o los programas de asignaturas vinculadas al profesorado que ha participado en esta investigación.

Observaciones al análisis de la investigación documental.

Para realizar el proceso de análisis de la investigación documental, se han utilizados herramientas tradicionales de consulta, tales como hemerotecas, registro de instituciones, así como herramientas electrónicas y virtuales de contenido digital.

La siguiente exposición del análisis documental ha contenido las siguientes etapas (Hernández Sampieri, et al, 2006):

- **Inventario:** identificación y selección de los documentos existentes, así como disponibles de la temática.
- **Clasificación:** Ordenamiento de los documentos seleccionados según el siguiente formato: investigaciones sobre competencias; leyes y normativas del Estado Español, así como leyes de la Generalitat de Catalunya; investigaciones sobre cualificaciones en la educación superior; estudios de universidades respecto a empleabilidad y a imágenes de los estudiantes sobre su trayectoria educativa; y documentos de contexto a nuestra población de estudio, es decir, normas de la Universidad de Barcelona, así como documentos de interés de las titulaciones de grado.
- **Selección:** Priorización de los documentos más pertinentes vinculados a los propósitos de la investigación.
- **Lectura en profundidad:** identificación del contenido de los documentos, extracción de elementos de análisis, elaboración de memorándum, registros de aspectos relevantes.
- **Lectura cruzada y comparativa:** Análisis detenido sobre los hallazgos previamente realizados, realizando una síntesis comprensiva total de la realidad estudiada.

Por tanto, el uso de esta información que se detalla a continuación, se expone con procedimientos descriptivos y analíticos en función de su utilidad en esta investigación.

IV1. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL. ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS: DOCUMENTOS INSTITUCIONALES Y ORGANIZACIONALES.

IV.1.1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA CONSTRUCCIÓN ESTRUCTURAL DEL PROCESO DE BOLONIA.

La conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) tiene como fundamento el contexto sociopolítico de la Unión Europea, sobre la base del advenimiento de la sociedad del conocimiento y de la información. Para hacer frente a este desafío, se le ha asignado al conocimiento un factor primordial en el desarrollo social y humano, con relación al papel que la universidad debe cumplir en este nuevo ciclo social. Desafío, que obtiene sus lineamientos iniciales en la Declaración de Bolonia, más conocida como Proceso de Bolonia, y que da comienzo al proceso de convergencia educativa europea denominada EEES (EEES, 1999).

Diversos son los factores que han conllevado a los ministros de los países integrantes a ratificar acuerdos, plasmados en diversas conferencias a lo largo de la última década. Desde el punto de vista macro social, el propio fenómeno de la globalización, ha impulsado la coordinación de esfuerzos que articulen a hacer inteligible los alcances que la sociedad plural demanda a sus instituciones, fundamentados en los cambios de la economía del conocimiento en el mercado de trabajo, así como la necesaria cohesión social europea en este proceso.

En este sentido, el actual dinamismo de capitalismo informacional (Castells, 1998) y la hegemonización del conocimiento por parte de EEUU y en particular del mundo anglosajón, han conferido un escenario propicio para que en el marco de la Unión Europea, se constituya una zona única de educación superior, que contribuya a potenciar, así como a maximizar, las capacidades instaladas y la tradición histórica de las universidades europeas: "We want a higher-education system that gives Americans the workplace skills they need to adapt to a rapidly changing economy" (Spellings, 2008:55).

De esta forma, el compromiso que adquieren los Estados miembros en la Conferencia de Bolonia, es la coordinación política en los siguientes puntos (EEES, 1999):

- Adopción de títulos de suplemento europeo como promoción a la empleabilidad y la competitividad.
- Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales.
- Creación de un sistema de créditos en función de promover la mayor movilidad de los estudiantes.
- Promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.
- Promover la cooperación europea en aseguramiento de la calidad.
- Promover la dimensión europea en la enseñanza superior.

Las futuras declaraciones del EEES, complementan lo anterior en función de los énfasis que se diagnostican de acuerdo a la implementación y seguimiento en el cumplimiento de los objetivos fundacionales.

Entre los lineamientos más relevantes, podemos señalar: la profundización de la promoción de las dimensiones europeas, el aprendizaje de toda la vida, la participación de los estudiantes, así como el aumentar el atractivo de la educación europea (EEES, 2001). De igual modo, en estas declaraciones se indica el establecimiento de un marco de cualificaciones compatible y comparable⁹⁷, el reconocimiento de carreras mediante la implementación del Suplemento Europeo al Diploma, y el fomentar el área de educación superior europea y de investigación, en función de la movilidad de los estudios de doctorado y posdoctorado (EEES, 2003).

Con relación a la calidad, se establece la incorporación de un registro europeo de agencias de calidad que revise las realidades nacionales, en coordinación con la Red Europea de Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA). Se prioriza la importancia de la investigación en la educación superior como

⁹⁷ Cabe señalar que dicho marco debe describir las cualificaciones considerando indicadores tales como: trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Esto genera un cambio en la forma en las cuales se construyen los planes docentes y la formación del profesorado con relación a este marco. O al menos así debería ser. De igual modo, se hace referencia al acceso continuo de los ciclos de primer grado, segundo ciclo y doctorado.

sustento al desarrollo económico – cultural, así como el fomento a la cohesión social. Al respecto, se fomenta la construcción de sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI), focalizado en los estudios de doctorado (EEES, 2005).

A su vez, la Declaración de Londres hace énfasis en los propósitos del EEES por cuanto preparar estudiantes para una vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, centrado en su futuro profesional, estimulando el conocimiento avanzado, la investigación y la innovación. Lo anterior, reafirma el compromiso con la dimensión social, más allá del acceso, en función de la cohesión social, mediante la maximización del potencial individual en orden a contribuir a la sostenibilidad y a la sociedad democrática del conocimiento (EEES, 2007).

Por su parte, la Declaración de Lovaina incorpora el énfasis en el proceso de globalización y avance tecnológico con relación al aprendizaje del estudiante en su correspondencia con el mercado y la ciudadanía, en un contexto de crisis económica. Lo anterior, apela a la excelencia en la formación, en el marco de la diversidad de cada una de los sistemas educativos, focalizado en el aprendizaje permanente; todo esto, en el contexto del establecimiento del Marco Europeo de Cualificaciones como garantía de comparabilidad del proceso (EEES, 2009).

La empleabilidad es uno de los aspectos centrales de esta Conferencia, con relación a la preparación de los estudiantes sobre la base de sus conocimientos, habilidades y competencias para su vida profesional, en función de mejorar la oferta mediante el uso de redes: “Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni” (EEES, 2009: 3). Para realizar lo anterior, se solicita a las instituciones a reformar sus currículos en función de los resultados de aprendizaje, mediante el aprendizaje por competencias, con

centralidad en el alumno, a través de una articulación entre el docente, estudiante y la empresa con el objeto de optimizar la calidad de la enseñanza⁹⁸.

La internacionalización y la colaboración mundial, adquieren cada vez mayor importancia tanto en el desarrollo de la investigación así como la movilidad de los actores del mundo universitario, siendo este último el sello distintivo del EEES⁹⁹ (EEES, 2009). De igual modo, se sostiene que la financiación pública de la educación es garantía de un acceso más equitativo que haga sostenible la autonomía de las universidades (EHEA, 2010).

Finalmente, el año 2012 se realiza la última conferencia de ministros a la fecha, conocida a través del Comunicado de Bucarest. El 26 y 27 de Abril de 2012, los ministros de educación de los 47 países que componen el Espacio Europeo de Educación Superior se reúnen en Bucarest para hacer un balance sobre el proceso de Bolonia y sus futuras prioridades de trabajo (EHEA, 2012).

En el actual contexto de crisis económica, sus repercusiones sociales se encuentran relacionadas en el ámbito de la educación, principalmente en las bajas oportunidades que poseen los graduados universitarios para encontrar puestos de trabajo acorde a su formación. Es por ello, dicen los ministros, que el rol de la Educación Superior es fundamental en la solución para superar la crisis. De esta forma, se adquiere el compromiso a dar soporte con fondos públicos a las instituciones de educación superior, para la formación de los futuros profesionales creativos, innovadores, críticos y responsables, necesarios para el crecimiento económico y el desarrollo sustentable de las democracias europeas.

⁹⁸ En el siguiente apartado, se expondrá la modalidad por la cual España adecua normativamente este lineamiento en las titulaciones universitarias a través del Real Decreto 1393/2007.

⁹⁹ Con relación a la participación de otros organismos vinculados al proceso de construcción del EEES, en el ámbito de las redes, se encuentran la Asociación de Universidades Europeas (EUA), las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB), la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE), la National Academic Recognition Information Centres (NARIC), la European Network of Information Centres (ENIC), la European Research Area (ERA), la UNESCO, y la conformación de un Área de Educación Superior Europea (EEES, 2001; EEES, 2003). Desde la Conferencia de Bergen, se suman como consultores The Education International (TEI), Pan-European Structure y la Union of Industrial and Employers Confederations of Europe (UNICE) (EEE, 2005). Del mismo modo desde la Conferencia de Londres, se incorpora la consultoría de la OCDE (EEES, 2007).

Una de estas medidas, es asegurar el acceso a la educación superior de calidad a todos los ciudadanos, principalmente a los grupos minoritarios de la sociedad, otorgando el soporte adecuado para el acceso y permanencia de los estudiantes y reduciendo las inequidades a través de caminos flexibles para el ingreso a la educación. Es por ello, que los ministros reiteran su compromiso con la enseñanza centrada en el estudiante, con métodos innovadores y que induce al estudiante a ser partícipe de su propio proceso de aprendizaje¹⁰⁰.

De acuerdo a lo indicado en la declaración, el aprendizaje a través de la movilidad es fundamental para asegurar la calidad de la educación; con la idea de expandir la colaboración entre el EEES y otras latitudes, con el objeto de fomentar la empleabilidad. Esta conferencia, adopta la estrategia “Mobility for Better Learning” como una parte integral para la internacionalización de la educación superior, siendo necesario para ello contar con los recursos económicos y oportunidades de acceso para todos los estudiantes, haciéndose necesario que la Unión Europea ayude a través de políticas de préstamos y subvenciones nacionales, para crear una estrategia de movilidad balanceada entre los países de la unión (EHEA, 2012).

Del mismo modo, la declaración otorga énfasis a que los actuales graduados necesitan combinar las competencias transversales, multidisciplinarias, de innovación y la actualización constante de los conocimientos, para contribuir a las necesidades sociales y del mercado laboral. El objetivo de los ministros es mejorar la empleabilidad y el desarrollo de los graduados, para lo cual se potenciará la cooperación entre empleadores, estudiantes e instituciones de educación superior, principalmente para la elaboración de los planes de estudio que contribuyan al fomento de la innovación, emprendimiento e investigación.

Bajo esta misma línea, como necesidad social y del mercado laboral, surge la educación continua y en ella las instituciones de Educación Superior juegan un

¹⁰⁰ De esta manera, la educación superior se entiende como un proceso donde los estudiantes desarrollan independencia intelectual y seguridad a través del conocimiento disciplinario y de las competencias. Así, los estudiantes pueden lograr la confianza necesaria para evaluar las situaciones y fundar su acción en el pensamiento crítico (EHEA, 2012).

rol central en la transferencia del conocimiento, a través del desarrollo continuo de competencias y el reforzamiento de alianzas de conocimiento para el desarrollo de la región¹⁰¹.

Así, el marco de cualificaciones debe seguir desarrollándose para generar mayor transparencia y hacer los sistemas educativos más flexibles, así como abiertos. Si bien su práctica es compleja, la declaración señala que se debe continuar en esta línea para poder transformarse en una realidad habitual en estudiantes, académicos y empleadores. De acuerdo a lo indicado por los ministros, un marco común de entendimiento de las cualificaciones, es esencial para el reconocimiento profesional y académico y, a su vez, un justo reconocimiento académico y profesional, incluye el reconocimiento del aprendizaje formal y no formal. Los ministros consideran que para poder llevar a cabo esto, es de suma importancia revisar las legislaciones nacionales para cumplir con la Lisbon Recognition Convention¹⁰² y así reconocer las cualificaciones externas para crear un marco común de garantía de la calidad.

Sin lugar a dudas, las declaraciones que hemos expuesto y analizado, denotan una orientación desde el sistema político hacia el quehacer del sistema educativo. Será en el transcurso de este apartado en el cual revisaremos como España adecúa su legislación a este nuevo desafío, así como revisar algunos proyectos internacionales devenidos de investigaciones que intentan hacer eco de estas declaraciones en los últimos años.

Queda en entredicho el cómo la actual crisis económica, con relación a las altas tasas de desempleo juvenil, especialmente en los nuevos titulados, afecta no solo la credibilidad del proceso, sino del sistema educativo universitario en

¹⁰¹ Como se ha señalado en las anteriores conferencias de ministros, tanto para este fenómeno, como para la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior, se hace necesaria la implementación de un sistema de resultados de aprendizaje, los cuáles son fundamentales para el éxito del sistema de créditos transferibles (European Credits Transfer System, ECTS), la homologación de títulos, la garantía de la calidad y el marco de cualificaciones.

¹⁰² La Estrategia de Lisboa, realizada el año 2000, se fundamenta en pautas económicas vinculadas al crecimiento del empleo y en las adecuaciones de los recursos humanos al nuevo mercado laboral, sobretodo de las regiones que se consideran competitivas como el mercado estadounidense. Del mismo modo, según esta estrategia, la cohesión social es posible adquirirla a través del empleo de calidad, y el acceso a las oportunidades educacionales a lo largo de la vida de la persona (Alonso, et al, 2008).

general, así como el llamado que se hace respecto a las aportaciones que deben hacer los Estados con relación a los financiamientos de las personas en su ingreso a la universidad.

Es quizás este último punto el cual, en la actualidad, se pone en tela de juicio respecto a los ajustes presupuestarios que el Gobierno de España, así como la Generalitat de Catalunya han incorporado en sus agendas reduciendo drásticamente los presupuestos desde el año 2010 a la fecha. Será parte del desarrollo de esta investigación explorar si este fenómeno forma parte de las representaciones significativas de aprendizaje que construyen los estudiantes con relación a la adquisición de las competencias transversales.

IV.1.2. MARCO NORMATIVO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA Y EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CATALUNYA¹⁰³.

Normativas asociadas al desarrollo de la Universidad en España y Catalunya.

Como hemos revisado en el apartado anterior, la conformación del EEES, desde la declaración de Bolonia en 1999 a la fecha, ha generado diversos lineamientos con relación a los desafíos que las universidades europeas deben desarrollar en miras al advenimiento del siglo XXI.

Es en este marco, que las administraciones educativas europeas centran en el desarrollo del conocimiento un factor central en la construcción de lo social y humano de la Europa de este siglo. Diversos son los énfasis que se han venido trabajando con relación a las titulaciones, a la implementación de los ciclos, el fomento a la movilidad y la cooperación, así como en los resultados de aprendizaje, mediante la categoría conceptual-operativa de las competencias. Todo esto en función de fortalecer la dimensión europea en la enseñanza superior.

¹⁰³ Algunos elementos de este apartado, corregidos y precisados, han sido publicado por el doctorando en las Actas del XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (CITE) bajo la comunicación: “Desafíos de la universidad en la construcción social del individuo: alternativas de aprendizaje, transferencia e innovación de conocimiento en la modernidad tardía. Proyecto de investigación sobre las representaciones significativas de aprendizaje de las competencias transversales en ciudadanía”, 2011.

España, desde el advenimiento democrático, ha construido una serie de procedimientos normativos hacia el quehacer universitario, mediante la promulgación de leyes orgánicas y decretos reales. Desde la Ley de Reforma Universitaria, la Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades, así como a través de diversos Decretos Reales, las diversas administraciones han apelado a la autonomía universitaria y su coordinación con las respectivas Comunidades Autónomas. Sin lugar a dudas, el EEES ha supuesto el adecuar estas normativas a los imperativos y compromisos suscritos, en función de cumplir las metas planificadas, lo cual ha producido importantes cambios en la estructuración de la organización universitaria, delimitación de sus órganos colegiados, políticas de contratación docente e impulsos a la movilidad e investigación.

Este apartado realiza una síntesis cronológica de la forma en la cual España, y en particular Catalunya, se adaptan a los lineamientos del EEES, con el objeto de visualizar contextualmente la experiencia normativa y administrativa que se está construyendo con relación a los desafíos futuros de la universidad.

Leyes de Educación Superior: autonomía, calidad e internacionalización en el aprendizaje por competencias en la universidad¹⁰⁴.

La Ley de Reforma Universitaria (LRU, 1983), ratifica y formaliza a la universidad la potestad de ser la institución encargada del desarrollo científico y tecnológico en España. Su justificación obedece al desarrollo europeo de lo que se ha denominado la “universidad abierta” y su relación explícita enfocada en la movilidad interuniversitaria. Ambas condiciones crean la necesidad de incorporar un marco institucional que adapte los planes de estudio y flexibilice las titulaciones. En términos generales, esta ley se enfoca en el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura; a la cual se le acompaña el reconocimiento de su autonomía universitaria a través de la

¹⁰⁴ Cabe señalar, que no todas las leyes universitarias hacen referencia con igual énfasis al cambio del modelo de universidad y su vínculo con el aprendizaje por competencias, en lo que respecta a la importancia al fomento de la empleabilidad y la ciudadanía democrática. No obstante, se ha considerado de interés realizar esta síntesis cronológica en función de cotejar la manera en la cual, las premisas de la universidad abierta (Quintanilla, 1999), así como la sociedad del conocimiento y la información (Castells, 1998), han influido en la estructura político administrativa de España.

libertad académica (estatutaria, financiera, selección y promoción del profesorado), y la igualdad en el ejercicio de sus derechos (estudio, estatutos funcionarios y regímenes de estudios).

Esta ley entrega el patrimonio de la universidad a la comunidad nacional y comunidades autonómicas mediante la creación de un Consejo Social¹⁰⁵ inserto en la estructura universitaria. Por su parte, el Consejo de Universidades, velará por la ordenación, coordinación y planificación de la misma, incorporando el énfasis en la estructura departamental en pos de fomentar los equipos docentes y la flexibilización de los títulos.

En términos específicos, la LRU en su artículo 8vo, numeral 1, 2 y 3, mandata a los Departamentos a ser el órgano encargado de organizar la investigación y la enseñanza en sus respectivas áreas de conocimiento, las cuales agruparan a sus docentes e investigadores en cada una de sus especialidades. A su vez, en el artículo 9no, numeral 1 y 2, mandata a las Facultades como órgano encargado de la gestión administrativa y de organización de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos universitarios. Cabe señalar que son los propios estatutos de las universidades quienes definen sus funciones y constitución (LRU, 1983).

Cabe destacar de esta ley, al ser la primera normativa en democracia que regula las formas, procedimientos y organizaciones que tienen la potestad de incorporar las modificaciones, tanto estatales, así como las autonómicas y estatutarias en el seno de los planes de estudio de las titulaciones.

La Ley Orgánica de Universidad (BOE, LOU, 2001) en sus disposiciones generales denota el marco de contexto del desarrollo de la universidad en la sociedad de la información y del conocimiento, así como el avance en los cambios, con relación al auge de la universidad abierta y de la autonomía

¹⁰⁵ De acuerdo a lo indicado en el artículo 14, numerales 1, 2, 3 y 4, (LRU, 1983) este órgano colegiado es la representación de la sociedad en la universidad. Está compuesto por dos quintas partes a través de una representación de la Junta de Gobierno, y tres quintas partes por lo indicado en la ley de Comunidades Autónomas. Este órgano se encarga de la aprobación del presupuesto y la programación plurianual. Si bien ciertos ámbitos en la legislación cambian a futuro, el énfasis en nuestra investigación es consignar la existencia de este cuerpo colegiado.

universitaria, coordinada por las Administraciones Autonómicas. Es en este escenario que la normativa apunta a mejorar la calidad docente, de gestión e investigadora, fomentando la movilidad y la competitividad, haciendo a la universidad más eficiente, eficaz y responsable.

La LOU hace hincapié en las transformaciones de la sociedad, y la demanda cultural, científica y tecnológica que se requiere, mediante una imbricación entre formación permanente y autorrealización personal. Así, la motivación normativa apela a fomentar el dinamismo, calidad y bienestar de la comunidad universitaria, en función de mayores niveles de excelencia que contribuyan al desarrollo de la sociedad. Todo lo anterior, acompañado de la adecuación de la autonomía, con la rendición de cuentas a la sociedad. Para esto, la LOU dota de nuevas competencias de autogobierno a las universidades, de modo de hacerlas más eficientes en cuanto a recursos públicos; y de nuevas competencias a las Comunidades Autónomas, vinculadas con la coordinación y gestión (LOU, 2001).

Cabe destacar en el ámbito de la evaluación, la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), organización externa a la universidad, cuyo objetivo central será el promover y garantizar la calidad de las universidades¹⁰⁶. Del mismo modo, se impulsa la movilidad de profesores y estudiantes al interior de España y en el extranjero, bajo la premisa de una formación de mayor calidad, introduciendo competitividad al sistema universitario.

Con relación al EEES, la ley contempla una serie de medidas que intencionan la adecuación de las estructuras universitarias a los lineamientos del EEES. En términos específicos, la LOU en su artículo 9º, numeral 1, mandata a los Departamentos el “coordinar las enseñanzas de acuerdo con la programación docente de la universidad, así como apoyar actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y otras funciones determinadas por los estatutos” (LOU, 2001: 307). Con relación a los órganos colegiados, se crea la

¹⁰⁶ Con relación a la garantía de calidad, el artículo 31, numeral 3, especifican que las funciones de certificación y acreditación corresponden, además, a los órganos de evaluación que la Ley de Comunidades Autónomas determine.

figura del Consejo de Gobierno Universitario quien establecerá las líneas estratégicas y programáticas de la universidad.

En la Comunidad Autónoma de Catalunya, *La Ley de Universidades de Catalunya* (LLEI, 2003), se fundamente en tres premisas: la existencia de una realidad universitaria catalana con tradición intelectual, la voluntad de integrarse al EEES, y la excelencia como instrumento para el progreso de los ámbitos de la actividad universitaria. La LLEI se ampara por las competencias que le corresponden a la Generalitat de Catalunya recogidas en sus estatutos de autonomía y aprobadas por el Parlamento, encontrándose además en el marco de la LOU (2001).

Dentro de las normas ad hoc a nuestro estudio, en su título segundo se establece la posibilidad de que las universidades catalanas se puedan coordinar para ofrecer procesos comunes de acceso, mediante la coordinación del Consejo Interuniversitario de Catalunya. Del mismo modo, en el título VII, se establece la creación de la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Catalunya¹⁰⁷ (AQU), como instrumento de promoción y evaluación de la calidad.

Destaca como relevante para esta investigación, lo relacionado a la formación docente y calidad, en su artículo 19, con la nominación a:

“facilitar que el professorat, al llarg de la seva vida acadèmica i, especialment, en la seva primera etapa d’ actuació docent, gaudeixi de les possibilitats de formació adients per a oferir una docència de qualitat i per a actualitzar el seus coneixements i les seves habilitats” (LLEI, 2003: 7).

He aquí un punto de inflexión respecto a la responsabilidad de las universidades catalanas en la formación del profesorado, cuestión que no está explícita en la LOU (2001) y que en el caso de la Universidad de Barcelona tiene importantes impactos en la forma en la cual, desde la institución, se

¹⁰⁷ No obstante, con anterioridad ya existía una organización de acreditación de calidad en Catalunya, con la LLEI, se le confiere una nueva figura administrativa.

fomenta la formación del profesorado universitario en la temática de las competencias docentes.

Volviendo las leyes Estatales, *La Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades* (LOMLOU, 2007), se crea en función de las deficiencias identificadas en la anterior ley, la LOU (2001), así como de justificaciones programáticas en función de dar cumplimiento al EEES¹⁰⁸. Con el objeto de cumplir lo anterior y articular la organización de la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades, se crea la Conferencia General de Política Universitaria, dándole al Consejo de Universidades un rol de asesoramiento y coordinación académica.

De igual manera, la selección del profesorado es modificado mediante la implementación de un sistema de acreditación que permite a las universidades escoger a los docentes acreditados¹⁰⁹, de donde la ley define de manera más precisa la modalidad contractual en el ámbito universitario.

En función del rol de la universidad con las demandas de la sociedad, así como del sistema productivo, se potencia la relación entre investigación universitaria, y el entorno productivo del sistema de ciencia - tecnología, mediante la transferencia de sus resultados.

Un elemento relevante de la ley es la promoción del Consejo de Estudiantes Universitarios, mediante un estatuto propio; y el rol de la universidad como transmisora de valores sociales. Lo anterior bajo el argumento de: “alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres” (LOMLOU, 2007: 89). Se reclama a la universidad no sólo la transmisión de conocimientos, sino el generar opinión, compromiso con la sociedad y un modelo a seguir.

¹⁰⁸ La Ley especifica en su Título XIII el vínculo con EEES, en función de fomentar la integración de las enseñanzas, los títulos, y la movilidad (LOMLOU, 2007).

¹⁰⁹ Con relación a la vía laboral, la Ley plantea las condiciones y dedicación a la categoría de ayudante y las condiciones de acceso y temporalidad del contrato de ayudante Doctor. Las universidades pueden adoptar en sus estatutos los mecanismos más adecuados, adoptando una política de profesorado (LOMLOU, 2007).

Con la exposición de estas leyes (LRU, 1983; LOU, 2001; LLEI, 2003; y LOMLOU, 2007), se inicia en el ámbito normativo, las pretensiones del sistema político a prepararse para el cambio de enfoque educativo.

Sin embargo, es el Real Decreto 1393/2007 (2007) el que consolida el desafío de adecuación normativa al EEES, por cuanto establece la nueva forma de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Su marco de contexto lo dice todo al fundamentar su realización sobre la base de la armonización de los sistemas universitarios en el contexto del EEES y la modernización de la universidad española. Con un imperativo en la autonomía de las universidades respecto a la proposición y creación de las enseñanzas, así como de las titulaciones a impartir, el acento en la flexibilidad diversificada se sustenta como una respuesta a los cambios y demandas sociales.

Los Reales Decretos en España.

El Real Decreto 1125/2003 (2003), establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, entendida como una reformulación conceptual en la organización del currículo de la educación superior, centrado en el trabajo que realiza el estudiante. El número de horas de cada crédito será de 25, con un máximo de 30, en un rango de 36 a 40 semanas por curso académico a tiempo completo. De esta forma, cada curso académico debe tener 60 créditos establecidos en sus planes de estudios, con un total de 240 créditos en los cuatro años de la titulación (Real Decreto, 2003).

La promulgación de este Real Decreto, va en sintonía con la resolución inicial del Proceso de Bolonia (EEES, 1999) con relación a la indicación a crear en Europa un sistema de créditos en función de promover la mayor movilidad de los estudiantes, así como del establecimiento de un marco de cualificaciones compatible y comparable (EEES, 2003). De esta forma, la figura del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (European Credits Transfer System, ECTS, en adelante) se establece, como unidad de medida que refleja, tanto el volumen de trabajo, así como los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A su vez, el Real Decreto 1393/2007 (2007) establece una nueva modalidad en la ordenación de las enseñanzas universitarias. Fundamentada en las exigencias de la convergencia universitaria del EEES, la norma establece la nueva estructura de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios, incrementando la autonomía así como la flexibilidad de las universidades en la creación y modificación de sus titulaciones¹¹⁰.

De acuerdo al Real Decreto (2007), la nueva organización de las enseñanzas debe ir acompañada de un cambio en las metodologías docentes, vinculando el proceso de aprendizaje del estudiante. Para conseguir adecuadamente este proceso, la norma señala que los planes de estudios de las titulaciones de Grado deben tener en el centro la adquisición de competencias por parte del estudiante, complementando el actual modelo formativo y con una evaluación direccionada a ese objetivo.

Además, la norma refuerza el RD 1125/2003 (2003), por cuanto los créditos europeos deben ser la unidad de medida que refleje los resultados de aprendizaje del estudiante, así como el volumen de trabajo que se ha realizado, con relación al plan de estudios de la titulación¹¹¹.

La movilidad de los estudiantes al interior y fuera de Europa, así como al interior de las universidades españolas, también aparece señalada en esta norma, lo cual incrementa la importancia de la implantación de los créditos ECTS, por cuanto reconocimiento de estos en las enseñanzas.

¹¹⁰ En el artículo 8 “Estructura General” se señala que las enseñanzas universitarias se estructurarán en tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado), donde el Grado tiene la siguiente finalidad “...obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de sus actividades de carácter profesional” (Real Decreto, 2007: 44039).

¹¹¹ La distribución de los 240 créditos ECTS que indica la norma, se distribuyen de la siguiente forma: 60 créditos de formación básica, concretadas en asignaturas que deben tener como mínimo 6 créditos. A su vez, la programación de prácticas externas podrán tener como máximo 60 créditos ofreciéndose a partir de la segunda mitad del plan de estudios. Finalmente, el trabajo de fin de Grado, deberá tener entre 6 y 30 créditos realizándose al final del plan de estudios de la titulación, con una orientación a la evaluación de las competencias asociadas al título. Complementariamente a la formación académica, el reconocimiento de créditos podrá incorporar actividades deportivas, culturales, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación con un máximo de 6 créditos del total del plan de estudios cursado (Real Decreto, 2003).

El incremento a la empleabilidad, aparece reforzado en el RD 1393/2007 (2007) con la posibilidad de incorporar prácticas externas, bajo el argumento de enriquecer la formación de los futuros graduados, y retroalimentando con el entorno laboral, las competencias necesarias que requiere la titulación.

Serán las propias universidades quienes ajustarán sus calendarios al Real Decreto, sobre la base de los compromisos del Gobierno Español con el Proceso de Bolonia, teniendo las universidades como plazo final de reestructuración de las enseñanzas el año 2010. Es decir, un poco más de dos años desde la publicación de la norma.

Nótese, como a través de indicaciones normativas se da un vuelco a toda la mirada tradicional en la forma de entender y hacer la práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin lugar a dudas, es este procedimiento normativo que regula las nuevas enseñanzas, un insumo fundamental para entender la forma en la cual se realizan los cambios, adecuaciones y reestructuraciones en los planes de estudio, así como el impacto en la cultura docente del profesorado universitario, y en la cultura académica del estudiante universitario.

Se hace necesario incorporar, como documento de interés, el Real Decreto 1791/2010 (2010) referido al Estatuto del Estudiante Universitario, en el cual se especifican aspectos de relevancia respecto al rol del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como su vínculo con la institución universitaria.

Sobre la base de la nueva figura que reclama el EEES en el estudiante, como sujeto activo en su proceso formativo, así como de las diversas declaraciones de ministros asociada al proceso de convergencia europea, el rol de los estudiantes ha quedado reconocido expresamente, lo cual se expresa en el Real Decreto como régimen jurídico del estudiante universitario. En términos generales, el Estatuto del Estudiante Universitario desarrolla los derechos y

deberes de los estudiantes universitarios¹¹², así como la creación del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado, el cual es de aplicación en todos los estudiantes de las universidades públicas y privadas de España.

El artículo 5 del Capítulo II (Real Decreto, 2010), establece que las universidades deben desarrollar sus actuaciones para garantizar que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en cada ciclo de sus enseñanzas, incorporando objetivos formativos de formación personal y en valores. A su vez, el artículo 6, se establece el reconocimiento de los conocimientos y competencias a través del Suplemento Europeo al Título, como garantía de movilidad, a través de procedimientos que las universidades deben llevar a cabo para el reconocimiento del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (que se expondrá más adelante).

En esta norma, se establecen diversos derechos referidos a temas comunes, colectivos e individuales referidos a la igualdad de oportunidades, a una formación académica de calidad, a la atención y diseño de las actividades académicas que faciliten la conciliación de los estudios con la vida laboral y familiar, al asesoramiento y asistencia, a la orientación vocacional, a una evaluación objetiva y continua, a obtener reconocimiento por participación en actividades extraacadémicas, a participar en programas de movilidad, a incorporarse e actividades de voluntariado y participación social, a la libertad de expresión y de reunión, a una representación activa y participativa, a participar en la elección de los órganos de gobierno de la universidad, entre otras, los cuales se estipulan a todos los estudiantes universitarios en general (Real Decreto, 2010)..

Del mismo modo, el artículo 8, especifica los derechos de los estudiantes de grado entre los cuales se destacan diversos aspectos relacionados con la elaboración de las memorias de verificación de títulos de grado, el obtener reconocimiento de su formación previa o actividades laborales, a disponer la

¹¹² En su Capítulo II, el Estatuto del Estudiante Universitario afirma que la igualdad de derechos y deberes se realizará bajo el principio de corresponsabilidad universitaria, bajo la normativa estatal y de las comunidades autónomas, fundadas en el principio de la no discriminación de ningún tipo (Real Decreto, 2010).

posibilidad de realización de prácticas, a participar en procesos de evaluación institucional, entre otras que se adecúan a los derechos generales indicados con anterioridad.

El Real Decreto 1791/2010 (2010), aboca una serie de obligaciones del estudiante universitario, entre las que cabe destacar la presencia activa y corresponsable en la universidad, respeto a sus estatutos, participar activamente en su proceso formativo, participar en actividades universitarias, respecto a los símbolos de la universidad, al ejercicio de promover la no discriminación, ejercer las responsabilidades en los cargos de representación, informar de las actividades y resoluciones de los órganos colegiados en los que existe participación, entre otros.

Del mismo modo, cabe resaltar en el Capítulo IV, los aspectos vinculados a la programación docente y la evaluación de las enseñanzas. En su artículo 23 con relación a la programación docente, se acuerda el derecho del estudiante a conocer el plan docente con antelación y antes del plazo de matrícula, disponer de la información sobre planificación de la titulación en términos de dedicación y créditos ECTS, así como su profesorado (Real Decreto, 2010).

Con relación al fomento de la convivencia activa y la corresponsabilidad universitaria, el Capítulo X señala en su artículo 44 que corresponde al Rector de cada universidad adoptar decisiones para el fomento de la convivencia y el respecto a los derechos y deberes de la comunidad universitaria, sobre la base de la creación de comisiones de corresponsabilidad, las cuales deliberarán sobre cuestiones éticas, culturales y sociales que colaboren con el aprendizaje y la convivencia universitaria¹¹³.

Un apartado que merece toda nuestra atención es el referente a la formación en valores, expuesta en el Capítulo XIII. Dentro de sus principios generales, se señala que la universidad debe:

¹¹³ La figura del Defensor Universitario aparece identificada en el artículo 46 con el objetivo de velar por los derechos y libertades de la comunidad universitaria, teniendo como horizonte el velar por la calidad universitaria, a través de tareas de mediación y la conciliación. A su vez, estos podrán asesorar a los estudiantes en procedimientos administrativos y cuando estos sientan lesionados sus derechos (Real Decreto, 2010).

“ser un espacio de formación integral de las personas que en ella conviven, estudian y trabajan....la universidad debe reunir las condiciones adecuadas que garanticen en su práctica docente e investigadora la presencia de los valores que pretende promover en los estudiantes: la libertad, equidad y la solidaridad, así como el respeto y reconocimiento del valor de la diversidad asumiendo críticamente su historia” (Real Decreto, 2010: 109377).

Para estos efectos, la actividad universitaria debe promover que los estudiantes sean autónomos en la toma de sus decisiones y acciones en consecuencia, que sean responsables de sus actos, y que sean razonables en la búsqueda del bien personal y de los otros, en especial a los que tengan menor capacidad para hacer valer sus intereses.

Finalmente, respecto a este Real Decreto cabe señalar la norma asociada a las actividades de participación social y cooperación al desarrollo por parte de los estudiantes, estipuladas en el Capítulo XIV. Sobre la base de la formación integral del estudiante, la universidad debe velar por el asesoramiento científico y profesional, así como la sensibilización de la comunidad universitaria y de su entorno, para lo cual los estudiantes tendrían una serie de derechos y deberes vinculados a incorporarse a actividades de este ámbito, recibir formación gratuita. En consecuencia, la universidad debe favorecer la posibilidad de realizar prácticas en proyectos de cooperación en los cuales corporalizar sus competencias adquiridas, especialmente en prácticas de responsabilidad social y ciudadana, mediante la combinación de aprendizajes académicos con prestaciones de servicio a la comunidad, mejorando la calidad de vida y la inclusión social¹¹⁴.

¹¹⁴ Ambos aspectos expresado en los Capítulos XIII y XIV con relación a la formación en valores y a las actividades de participación social, así como cooperación al desarrollo, encuentran una propuesta y práctica concreta con relación al componente ético que debe tener la formación universitaria. En términos concretos, el dotar de significación social el aprendizaje a través de la implicación en acciones fuera de la universidad como voluntariado y de servicio a la comunidad, establecen una relación con el entorno que coadyuva al estudiante en su vínculo real en su adquisición de competencias éticas (Real Decreto, 2010).

A mediados del 2011, con la finalidad de adoptar un marco comprensivo de cualificaciones para el EEES sobre las definiciones de los “descriptores de Dublin”, el Gobierno de España crea mediante Real Decreto 1027/2011, el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES, en adelante). En términos generales, el MECES contempla la existencia de tres ciclos formativos, los cuales deben ser caracterizados mediante descriptores genéricos basados en resultados de aprendizaje, e incluyendo la cuantificación de créditos ECTS a cada ciclo (Real Decreto, 2011).

Este proceso de articulación incluye el mapa de cualificaciones por el cual España identifica los descriptores de ciclo para el Marco de Cualificaciones Europeo. El MECES incorpora tanto la educación universitaria, así como la educación superior no universitaria, con el objetivo de integrar las enseñanzas de régimen especial. Realizar esta tarea ha abocado la creación de cuatro niveles dependiendo del aprendizaje adquirido y su certificación.

La pretensión del MECES es informar a la sociedad y a los estudiantes sobre las exigencias de aprendizaje de cada nivel, y el suministrar información a los empleadores sobre las competencias de los futuros profesionales, facilitando a su vez la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos:

“El MECES es un instrumento, internacionalmente reconocido, que permite la nivelación coherente de todas las cualificaciones de la educación superior para su clasificación, relación y comparación y que sirve, asimismo, para facilitar la movilidad de las personas en el espacio europeo de la educación superior y en el mercado laboral internacional” (Real Decreto, 2011:87913).

Para desarrollar lo anterior, en términos conceptuales, se definen los siguientes atributos: cualificación, como el certificado que acredita un conjunto de resultados de aprendizaje en una institución reconocida; resultados de aprendizaje, como aquello que el estudiante sea capaz de hacer y que conozca; nivel en el marco de cualificaciones, definido en términos de descriptores genéricos para la clasificación de los resultados de aprendizaje; y

y descriptor, entendido como la colección de resultados de aprendizajes en un determinado nivel.

Con relación al nivel de grado, el artículo 6 señala su inclusión en el nivel 2 del MECES, las que incluyen cualificaciones que tienen por objetivo el obtener desde el estudiante una formación general orientada a la preparación para su desempeño profesional. En términos generales, las características de estas cualificaciones son:

- Adquirir conocimientos y comprensión de aspectos teóricos, prácticos y metodológicos del campo de estudio.
- Aplicar conocimientos, comprensión y resolución de problemas en diversos ámbitos complejos.
- Recopilar, interpretar datos e informaciones a través de la reflexión social científica y ética.
- Saber comunicar temáticas relacionadas al campo de estudio.
- Identificar necesidades formativas en el propio campo de estudio, garantizando un aprendizaje autónomo en diversos contextos.

Sin lugar a dudas, todas las referencias que hemos indicado en este apartado respecto a las leyes de educación, y especialmente los Reales Decretos, sitúan en el plano normativo los cambios que el EEES ha traído consigo en la adecuación de las enseñanzas en España. Será menester analizar, con fundamento a esta base, no el cumplimiento de la norma, sino el entender de qué manera las titulaciones, y sus estudiantes, realmente representan significativamente en su discurso y trayectoria académica el espíritu de la ley. Del mismo modo, identificar las debilidades, potencialidades y desafíos que se presentan en la misión de la universidad con relación a estos cambios que vienen desde el sistema político.

IV.2. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL: ANÁLISIS SECUNDARIO DE DATOS PRIMARIOS: INVESTIGACIONES DE INTERÉS.

IV.2.1. LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EL PROYECTO TUNING FASE I - II¹¹⁵.

Un ejercicio relevante respecto al desarrollo e implementación de las competencias transversales el que desarrolla el Proyecto Tuning en Europa, informes 2003 y 2006 (Tuning Educational Structures in Europe), del cual se entregarán antecedentes analíticos relevantes a nuestra investigación.

El Proyecto Tuning¹¹⁶ (2003) se define como un proceso en dinamismo permanente con el objeto de ir afinando las estructuras educativas desde la mirada de las universidades, de acuerdo a los desafíos implementados desde la declaración de Bolonia (EEES, 1999), el comunicado de Praga (EEES, 2001), la declaración de Berlín (EEES, 2003) y la declaración de Bergen (EEES, 2005).

En términos generales, se puede señalar que el Proyecto Tuning (Tuning, en adelante) ha elaborado una metodología que tiene por objeto la comprensión del currículo, así como su comparabilidad, tomando como puntos de referencia los requerimientos de los perfiles de las enseñanzas.

A continuación se expondrán las principales orientaciones y alcances conceptuales que se utilizan en este proyecto, con la finalidad de otorgar comprensión a las modalidades por las cuales Tuning realiza su trabajo de campo. Además, se expondrá en términos generales la metodología, instrumentos, población de estudio y los resultados de estos informes, entendidos siempre como un proceso continuo.

¹¹⁵ Elementos de este apartado, corregidos, precisados y complementados al incluirse en esta tesis, fueron publicados por el doctorando en la Revista Encuentros, Vol. 10, N°2, 2012, en el artículo denominado: "Competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones de grado: los esfuerzos de Bolonia en la calidad universitaria", Universidad Autónoma del Caribe, Colombia, pág. 61-72.

¹¹⁶ El Proyecto Tuning incorpora la participación de 100 instituciones de educación, clasificados por las siguientes áreas temáticas: administración de empresas, educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Del mismo modo, se incorporan grupos de sinergia que incorporan a lenguas, desarrollo humanitario, derecho, medicina, ingeniería y ciencias veterinarias.

Orientaciones y delimitaciones conceptuales del Proyecto Tuning.

Para realizar lo anterior, en el contexto de la creación del EEES, Tuning da énfasis a puntos de referencia respecto a los resultados de aprendizaje, así como de competencias, con la finalidad de buscar una mayor calidad en las universidades europeas, en el diseño y componentes de las titulaciones en cada una de las áreas temáticas y grupos partícipes del proyecto. De igual modo, Tuning busca promover los conocimientos y la experiencia del profesorado universitario, a través de su incorporación al proceso global de construcción del área europea, mediante la implementación de los acuerdos de las conferencias, foros y seminarios del Proceso de Bolonia, así como el desarrollo de consultas a expertos universitarios y otros actores relevantes en el proceso.

La primera fase del Proyecto Tuning (2003) justifica su implementación en el marco de reflexión sobre la educación superior actual, repercutido por las actuales transformaciones de la sociedad, así como las declaraciones de ministros en pos de la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior. Según Tuning, una titulación logrará estas cualidades si el desempeño profesional de quienes poseen los títulos es comparable, de acuerdo a sus perfiles académico-profesionales.

Junto a lo anterior, se incorpora como elemento complementario el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS, por sus siglas en inglés), así como el aprendizaje de las competencias transversales (o genéricas como las define Tuning) y específicas de las áreas temáticas del primer – segundo ciclo¹¹⁷.

Por resultados de aprendizaje, Tuning entiende: “...el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión, y habilidades que se espera el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un

¹¹⁷ Como revisáramos en el apartado anterior, respecto al Marco Normativo de Educación Superior en España y Catalunya, la implementación de la declaración de Bolonia se ha visualizado en cambios a los sistemas educativos de los países europeos, los cuales deben sintonizar sus estructuras, programas y la enseñanza, en función de los perfiles académicos, así como los profesionales. Todo lo anterior, bajo la evidencia del nivel de formación en el ámbito de las competencias y los resultados de aprendizaje.

proceso...de aprendizaje” (Tuning 2003: 28), los cuales se identifican tanto en los programas de estudios, así como en los módulos de aprendizaje. Es decir, se deben evidenciar resultados de aprendizajes que representan niveles de cualificación respecto lo que se espera que los estudiantes conozcan, comprendan y hagan, una vez terminado un programa de aprendizaje.

Del mismo modo, Tuning (2003) identifica dos tipos de competencias: las genéricas (o transversales, en adelante) y las específicas. De acuerdo a las competencias transversales, que son el interés de nuestra investigación, estas se encuentran en la idea de contribuir al desarrollo de titulaciones comparables y comprensibles en Europa, para cada ciclo formativo de las titulaciones, con sus respectivas atribuciones en las capacidades de desempeño que poseen.

De este modo, las competencias transversales se identifican como los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, concebidas como puntos de referencia para el fomento de la transparencia de los perfiles profesionales y académicos. El resaltar estas competencias, debiese promover la definición de los objetivos de las titulaciones para un programa educativo determinado, de acuerdo a las necesidades identificadas en la sociedad.

Tuning entiende que las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de realizar, respecto a su grado de preparación, así como de responsabilidad respecto a tareas determinadas. Se entiende este concepto desde un enfoque integrador que considere las capacidades mediante una combinación de atributos en pos de un desempeño en el proceso educativo.

Así, las competencias se identifican mediante la siguiente tipología (Tuning, 2003):

- *Conocer – Comprender*: relacionado con el conocimiento teórico de un campo académico (saber).
- *Saber cómo actuar*: relacionado con la aplicación práctica y operativa de los conocimientos en ciertas situaciones (saber hacer).

- *Saber cómo ser*: relacionado con los valores como parte integral del vivir en sociedad (saber estar/ser).

La combinación de estos atributos es lo que define una competencia, respecto al grado de suficiencia que una persona es capaz de desempeñarlos. El poseer una competencia significa el demostrar que su realización está en condiciones de ser evaluada, respecto a criterios específicos; donde una persona cualquiera puede poseer o no una competencia, entendiendo estos como un continuo latente¹¹⁸.

Tuning (2003) elaboró una clasificación de las competencias en tres áreas con la finalidad de facilitar su comprensión y uso para la aplicación del trabajo de campo. La tabla 4 nos visualiza esta clasificación respecto a las competencias instrumentales, las competencias interpersonales, y las competencias sistémicas.

Tabla 4

Clasificación de las Competencias Transversales y Descriptores Asociados.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTEMICAS
Habilidades cognoscitivas, capacidad de comprensión y pensamiento	Capacidades individuales de expresión y crítica	Inteligibilidad del sistema como totalidad
Capacidades metodológicas para manipular el medio ambiente		

¹¹⁸ En esta afirmación de Tuning encontramos una alta coincidencia respecto a la postura que tienen Ribes (2011) y Pimienta (2011) sobre el concepto de competencia, con relación a clasificar los saberes de acuerdo a la tipología del conocimiento (saber), procedimental (saber actuar) y actitudinal (saber ser). De igual modo, los autores tienen una similitud con Tuning con relación a que la adquisición de los anteriores niveles de conocimientos o saberes, permiten desarrollar resultados de aprendizaje a través del uso de las capacidades adquiridas, siendo estas inteligibles e identificables sobre la base de la identificación del logro de los criterios de desempeño declarados para adquirir la competencia.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTEMICAS
Destrezas tecnológicas	Destrezas sociales en relaciones interpersonales y compromiso ético	Integran las competencias instrumentales e interpersonales
Destrezas lingüísticas		

Elaboración Propia, adaptado de Tuning, 2003.

La consideración de esta clasificación en Tuning, tiene su finalidad en operativizar el análisis de las competencias transversales utilizadas en el trabajo de campo, como puntos de referencia flexibles y autónomos a adecuar a los planes de estudio, los cuales deberían estar centrados en los outputs.

Es decir, los conocimientos y habilidades más relevantes que un estudiante debe adquirir en el proceso, deben determinar los contenidos del programa de estudios, toda vez que los resultados y las competencias se deberían referir a los requerimientos que la sociedad atribuye a la disciplina en términos de preparación para el trabajo y la ciudadanía. De ahí, el énfasis en definir el perfil de la titulación (Tuning, 2006).

Lo anterior, implica un cambio de orientación respecto a la importancia de las enseñanzas y sus implicaciones en las estructuras organizacionales del sistema educativo. Lo central, según Tuning (2006) es cambiar desde un énfasis centrado en lo que el estudiante aprende, a un énfasis en lo que puede transferir, lo cual es coherente con evaluaciones de desempeño centradas en las capacidades, así como en los procesos de aprendizaje.

Este nuevo paradigma educativo, guardaría estrecha relación con lo que se denomina la gestión del conocimiento, donde la enseñanza está centrada en el sujeto que aprende, modificando el centro del proceso desde la enseñanza hacia el aprendizaje: se le entrega valor y reconocimiento al conocimiento adquirido mediante la consideración de las competencias, tanto por su impacto en la construcción de los programas de estudios, así como en las cualificaciones (Tuning, 2003).

La idea, según Tuning (2006), es que al reflexionar sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias surjan como elementos integradores en el contexto de una sociedad del conocimiento en constante actualización, donde se visualicen modificaciones tanto en los enfoques de las actividades educativas, así como una evaluación articulada con los perfiles profesionales previamente delimitados¹¹⁹.

Del mismo modo, el aprendizaje por competencias, se encuentran alineadas con las demandas crecientes del aprendizaje permanente y la flexibilización de la organización educativa. En el contexto de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información, el aprendizaje está incorporado en un universo más amplio de conocimiento, el cual se plasma en el modo de gestionar de manera autónoma el aprendizaje, así como en la forma en la cual hoy se concibe las diferentes modalidades educativas y su impacto organizativo.

La distinción entre resultados de aprendizaje y competencias, en Tuning (2003), tiene la función de diferenciar los roles que toman parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, los resultados de aprendizaje son las formulaciones de los que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar al finalizar un proceso formativo (que realiza el profesor). Por su parte, las competencias representan una combinación de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades, las cuales se deben promover y evaluar (las desarrolla el estudiante).

Metodología y resultados del Proyecto Tuning.

En la Fase I, Tuning realizó un cuestionario¹²⁰ respecto a la identificación de las competencias transversales, de donde la priorización elaboró en un comienzo un conjunto de 85 competencias de acuerdo a lo indicado por estudios previos (Tuning, 2003), desde la educación superior y las empresas privadas.

¹¹⁹ Con relación a la creación del EEES, la inclusión del aprendizaje por competencias se utiliza en función de facilitar el reconocimiento académico y profesional, de modo que los nuevos profesionales puedan utilizar sus titulaciones cualificadas en toda Europa como punto de referencia abocados a la comprensión y la relación entre estas.

¹²⁰ El instrumento puede revisarse en la fuente original consultada: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/competences/GENERIC_COMPETENCE_QUESTIONNAIRES.pdf

Al considerar la frecuencia de los conceptos relacionados en estas competencias, así como las sugerencias de las áreas de trabajo por temática, se logró definir un conjunto de 30 competencias las cuales se clasificaron en las tres categorías descritas con anterioridad.

Tres fueron las fuentes consultadas en la investigación de Tuning: graduados, empleadores y académicos, los cuales evaluaron la importancia, así como el nivel de realización de la competencia mediante cuestionarios y criterios de selección específicos¹²¹.

La evaluación se realizó a través de un diagrama específico, con una muestra por segmentos, donde el efecto del diseño ha sido calculado por una correlación intrasegmentos, comparando las clasificaciones entre las distintas unidades de observación de la muestra¹²².

Al término del análisis de la aplicación de la metodología de la Fase I, Tuning plantea las siguientes conclusiones preliminares (Tuning, 2003):

- Importancia de las competencias: este sistema encajaría con el cambio de paradigma de una educación centrada en el estudiante, formando parte central del proceso, y cambiando el rol del docente. Lo anterior, se vería reflejado en el enfoque de las actividades educativas, así como en la organización del aprendizaje, afectando de igual modo a la evaluación.
- Definición de los perfiles académicos y profesionales en las titulaciones: debe estar vinculado a la identificación de las competencias, así como en la manera de incorporarlas en los currículos. Lo anterior, contribuiría a incrementar la transparencia y la calidad de los perfiles en términos de convergencia, propósitos, procesos y resultados, donde el concepto de competencia a nivel de suplemento del título europeo denotaría un avance en términos cualitativos.

¹²¹ La construcción de la muestra tuvo diversos criterios. Para el caso de los graduados, cada universidad aportó una muestra de 150 individuos a través de un muestreo aleatorio; los empleadores, fueron seleccionados por las universidades mediante criterios de experiencia previa o potencial. Por último, a los académicos se les realizó la consulta por área temática de participación en el Proyecto.

¹²² Con relación a la especificidad de la muestra, la metodología y análisis de Tuning, remitirse a Anexo Investigación Documental.

- Duración de los programas de estudio en el ámbito de la educación continua: la creación del EEES supone una mayor reflexión y trabajo en conjunto de las enseñanzas, contribuyendo entre otros aspectos, al aumento de la movilidad.

Tuning (2003) propone que estos aspectos deben ser tratados al interior de las universidades, a través de la reflexión y actualización de la información con el objeto de desarrollar titulaciones adecuadas a una visión panorámica de la realidad de las tendencias a nivel europeo.

Con relación a las competencias transversales, estas estarían en sintonía con los cambios de la sociedad, dejando un espacio de adaptabilidad constante. La opinión de los graduados, así como de los empleadores tendría una alta relevancia en función de la fuerte correlación identificada en la priorización de las competencias¹²³.

Respecto al nivel de realización de las competencias, también Tuning (2003) identifica una fuerte correlación entre graduados y empleadores, donde la priorización de los graduados, como actor con una perspectiva más acertada, priorizaría un conjunto de competencias transversales. La tabla 5 representa una comparación simple de las priorizaciones de empleadores y graduados por nivel de importancia, así como de realización (o logro) de las competencias.

¹²³ El tipo de respuesta solicitada en el proyecto, obedecía a dos modalidades: importancia/nivel de realización, y clasificación de las cinco competencias consideradas más importantes. Se le solicitó a los encuestados que para cada una de las 30 competencias respondieran la importancia de la competencia para su trabajo y el nivel de realización o logro, en el ejercicio de la competencia que ellos habían considerado como logro de sus programas de estudios (Tuning, 2003).

Tabla 5

Comparación Importancia y Nivel de Realización Competencias Transversales
Empleadores y Graduados

IMPORTANCIA		NIVEL DE REALIZACION	
Competencia	Tipología	Competencia	Tipología
Capacidad de análisis y síntesis	Instrumental	Capacidad de análisis y síntesis	Instrumental
Capacidad de aprender	Sistémica	Capacidad de aprender	Sistémica
Resolución de problemas	Instrumental	Resolución de problemas	Instrumental
Capacidad de aplicar conocimientos a la práctica	Sistémica	Preocupación por la calidad	Sistémica
Capacidad de adaptación	Sistémica	Habilidades de gestión de la información	Instrumental
Preocupación por la calidad	Sistémica	Habilidad de trabajo autónomo	Interpersonal
Habilidades de gestión de la información	Instrumental	Conocimientos básicos de la profesión	Instrumental
Habilidad de trabajo autónomo	Interpersonal	Habilidades de investigación	Sistémica
Habilidad de trabajo en equipo	Interpersonal	Motivación de logro	Sistémica

Elaboración propia, adaptación Tuning, 2003.

Cabe señalar, respecto a las priorizaciones entregadas por los académicos, que están tienen una alta concordancia con las expresadas por los empleadores y los graduados, a excepción de las referidas a:

- Conocimientos generales básicos. Priorizado.
- Destrezas elementales en computación. No priorizado.

- Destrezas interpersonales. No priorizado.

Al respecto, los académicos priorizan las competencias instrumentales y sistémicas, tanto para el nivel de importancia, así como para el de realización.

Tuning (2003) considera que las competencias deberían desarrollarse de manera progresiva, siendo adecuadas en unidades y módulos a través del programa de una titulación, entendiendo que lo holístico del enfoque denota la interrelación de todo el proceso¹²⁴.

Desde esta perspectiva, Tuning Fase II (Tuning, 2006) promueve en su informe la generación de puntos de referencia para la consecución de programas orientados en los outputs, descritos como resultados de aprendizaje, los cuales se expresarían en términos de competencias transversales y específicas. Junto a lo anterior, se considera el concepto de nivel, determinados por el uso de los ciclos formativos, los cuales deben incorporar indicadores como descriptores de nivel.

Tuning Fase II, elaboró una plantilla que resume el resultado de cada una de las áreas partícipes del proyecto donde se recogen elementos de referencia sobre cuestiones de interés de cada disciplina. El interés prioritario fue abarcar el perfil dominante de un área, los cuales deberían orientar la elección de los resultados del aprendizaje y las competencias que en él se deben desarrollar. En este punto se establecen como referencia, el considerar los descriptores de Dublín como elementos que distinguen niveles de competencia¹²⁵.

¹²⁴ Lo expresado con anterioridad, focaliza la atención en el concepto de perfil, entendiendo el cómo las partes organizadas o stakeholders, dan su parecer de acuerdo a las necesidades de la sociedad. Lo anterior, complementado con los acuerdos de la Conferencia de ministros de Berlín (EEES, 2003), incrementa la atención en la comparabilidad de los ciclos en términos generales, denotando a través de la creación de un Marco Europeo Global de Cualificaciones (Frameworks European Qualifications, FEQ), una guía para la construcción de marcos nacionales de cualificación basados en resultados de aprendizaje y competencias relacionadas con los ECTS (EHEA, 2005)

¹²⁵ Los descriptores de Dublín, elaborados en la lógica del Marco Global Europeo de Cualificaciones, se diferencia por ciclos formativos enunciando genéricamente las expectativas típicas respecto a logros, así como habilidades. Si bien, no son específicos, ni exhaustivos, cada disciplina deben interpretarse dentro de un contexto, con un lenguaje propio, con relación a: conocimientos y comprensión, aplicabilidad, capacidad de emitir juicios, habilidades comunicativas y de aprendizaje (EHEA, 2005).

Las competencias transversales, entendidas como competencias con un alto grado de transferibilidad, asumen una relevancia en la definición de los perfiles de titulación de cada programa de estudios. Esta consideración, ha llevado a Tuning a realizar una específica modalidad de consulta respecto a ocho competencias priorizadas. A continuación se describirán y presentará las principales descripciones:

A. *Capacidad de análisis y síntesis.*

La comprensión de la idea de esta competencia ha sido diferente en cada área disciplinar. Sin embargo, es posible identificar algunas descripciones relevantes relacionadas con la capacidad para comprender, valorar, así como evaluar información que se debe interpretar, de modo de identificar sus aspectos más relevantes, y relacionándola con la capacidad para resolver problemas.

B. *Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.*

Se relaciona comúnmente con el resolver problemas concretos haciendo uso de conceptos básicos, mediante el desarrollo de tareas académicas específicas que varían en cada disciplina y que algunas veces es posible apreciarlas dentro del mundo del trabajo

C. *Conocimientos generales básicos del campo de estudio.*

Esta competencia tiene una relación evidente con las diferentes áreas disciplinares, donde el conocimiento general básico estaría constituido por los hechos básicos de la disciplina, por la actitud fundamental específica de cada área disciplinar, y por los conocimientos complementarios necesarios en cada titulación. Aquí, se toma consideración en el marco de la actitud de la disciplina, los valores intelectuales, así como las bases éticas y morales del área, las cuales deberían ser estimuladas a través de experiencias prácticas.

D. *Habilidades de gestión de información.*

Se entiende conceptualmente como la capacidad de encontrar y analizar información que procede de diversas fuentes, relacionadas con actividades bibliotecarias, virtuales, con su correspondiente evaluación crítica. La

asignación de tareas progresivas vinculadas a actividades investigativas o experimentales formaría parte de esta competencia.

E. Habilidades interpersonales.

Es considerada importante por las áreas relacionadas con el trabajo con personas, existiendo escaso consenso en su forma de enseñar y evaluar. No obstante, se señala que los estudiantes deberían poseer estas habilidades interpersonales al iniciar los estudios universitarios. Se vincula con el sentimiento de confianza a través de la creación de un entorno donde estas puedan desarrollarse.

F. Capacidad para trabajar de forma autónoma.

Es una competencia que está altamente valorada en todas las áreas, relacionándose con la capacidad de organizar el tiempo, las prioridades, entre otras. El aprendizaje de la administración del tiempo de forma autónoma es central, existiendo polos muy distintos en la forma en la cual desarrollarla.

G. Habilidades informáticas básicas.

Se relaciona con un servicio de apoyo al estudio, como promoción de empleabilidad, así como fomento para el aprendizaje a lo largo de la vida. Sus actividades son prácticas relacionadas la familiarización de las redes de comunicación y las TICs en diversos entornos de aprendizaje.

H. Habilidades de investigación.

La importancia de esta competencia varía desde el conocimiento de los diversos métodos de investigación, al conocimiento de las técnicas en una investigación particular, así como al diseñar proyectos específicos. Aquí es importante tanto el proceso, así como la calidad del producto final.

No cabe duda de los importantes avances que representa el Proyecto Tuning con relación a generar un cuerpo conceptual que delimite, oriente y encamine los procesos con relación al desarrollo del aprendizaje por competencias. A su vez, el informe de la Fase I (2003) tiene una alta utilidad con relación a consignar una priorización de las competencias transversales de mayor utilidad

desde la mirada de los actores sociales relevantes al proceso; así como el informe de la Fase II (2006) entrega importantes claves respecto a las modalidades de incorporación de las competencias en los planes de estudio, sobre la base de distribuir, clasificar y nivelar los resultados de aprendizajes.

Es por esta razón que el análisis que hemos realizado respecto al Proyecto, tiene importantes implicancias a cotejar respecto a su adecuación conceptual de las competencias, así como de los mecanismos para adecuar resultados de aprendizaje en los planes de estudio. Todo lo anterior, guardando las precauciones necesarias con relación a que los datos recogidos por Tuning responden a una intencionalidad propia, lo cual se observa con claridad respecto a la deliberada perspectiva que se adopta en la construcción de los instrumentos cuantitativos de investigación.

Además, el punto de partida conceptual respecto a disponer a priori de un conjunto de competencias, que se asume son conocidas, comprendidas e interpretadas por la población participante del estudio, obedece a un proceso epistemológico que debe leerse como es: una clasificación y priorización.

Desde nuestra perspectiva, el aprendizaje por competencias transversales, debe incorporar el cómo se va construyendo una representación significativa de las trayectorias y prácticas educativas de quienes aún se encuentran en el proceso, desde su propia cotidianidad, es decir, los estudiantes. Además, la inteligibilidad o no de la integración, así como la movilización de saberes propios de las competencias transversales, en nuestra investigación aparecen como un acto discursivo en que se realiza en el momento, a través del pensamiento, la reflexión y el diálogo.

Esta atribución de contexto, nos otorga un grado de precaución con relación a extrapolar, sin más, los resultados de este Proyecto.

IV.2.2. INVESTIGACIONES DE ORGANISMOS INTERNACIONALES SOBRE COMPETENCIAS: OCDE Y CEDEFOP.

Las competencias desde la mirada de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE¹²⁶).

En un informe publicado el año 1999, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, en adelante), expone un conjunto de medidas abocadas a realizar estudios con relación a buscar, así como gestionar, información comparable acerca del nivel de destreza de la población, y sus efectos en la educación, así como en el aprendizaje.

Para desarrollar estos fines, la OCDE advierte una necesidad en progresar en las bases teóricas de evaluación de destrezas y competencias, para lo cual crea el Programa “Definición y Selección de Competencias: bases teóricas y conceptuales” (Definition and Selection of Competences: theoretical and conceptual foundations, DeSeCo, en adelante), asentado en Suiza (OCDE, 1999). Del mismo modo, a partir de año 1997 se inicia el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (Programme for International Student Assessment, PISA, en adelante) con el objeto de monitorear los conocimientos y destrezas de los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria (OCDE, 2005).

Ahora bien, PISA entiende que la evaluación del desempeño de los estudiantes depende de un rango de conocimientos más amplio de competencias para lo cual el Proyecto DeSeCo proporcionaría los marcos de dominio.

Para los intereses de nuestra investigación, realizaremos una exposición a dos tiempos. Es decir, las improntas devenidas de las primeras investigaciones de DeSeCo en 1999, para luego exponer las competencias claves que proponen

¹²⁶ Actualmente, la OCDE agrupa a 34 países con la misión de promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas en el mundo. Con un carácter de foro permanente, los países asociados comparten experiencias y abordan problemáticas comunes en diversos temas de interés mundial. Entre sus principales contribuciones destacan las mediciones de flujos de comercio, inversión y productividad, analizar y comparar tendencias, y fijar estándares internacionales para las políticas públicas.

en el informe 2005. Ambos informes, productos de investigaciones que se nutren desde diversos proyectos asociados a la OCDE.

Desde el primer acercamiento a la temática, DeSeCo asume que en sus inicios existió una mínima coordinación conceptual y organizacional entre los proyectos de la OCDE vinculada a la selección y definición de las competencias. No obstante, se expresa que el criterio de los resultados deseados en educación abarcan campos más amplios que la adquisición de conocimientos enseñada, por lo que la idea de competencia iría más allá del contexto escolar (OCDE, 1999).

Sobre la base de la información recolectada por el Proyecto INES (Indicators Nationals Education System), nace la inquietud de buscar información sobre los resultados del sistema educativo, lo cual da inicio al Proyecto de Competencias Curriculares Transversales (CCC, en adelante) con el objeto: “desarrollar un marco conceptual con bases teóricas para comprender destrezas y competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un estado democrático moderno. La meta principal es brindar puntos de referencia generales para un mayor desarrollo teórico y trabajo futuro en la medición de las competencias” (OCDE, 1999:11).

A través de investigaciones documentales y entrevistas a expertos, el Proyecto CCC comienza su análisis mediante dos indicadores de logro: en primer lugar los conocimientos y destrezas atados al currículo; y en segundo lugar, los conocimientos y destrezas socioculturales no atados al currículo. Con el interés de operativizar la idea de las competencias transversales, se crea el concepto de “kit de sobrevivencia” las cuales incluyen áreas de dominio económico, social y político, obteniéndose resultados satisfactorios en las áreas de civismo y concepto de sí mismo, mientras que los dominios de resolución de problemas y comunicación no alcanzaban los estándares requeridos¹²⁷ (OCDE, 1999).

¹²⁷ El estudio de factibilidad del Proyecto CCC se realizó entre 1993 -1996 con la participación de nueve países. Esto se resultado se encuentran publicados por la OCDE bajo el título “Preparados para la vida” (Prepared for life) en el año 1997 (OCDE, 1999).

Es importante señalar, que en este informe se deja constancia que la disponibilidad de datos se ha convertido en el criterio de selección dominante para los indicadores de resultados, a los cuales, dado la carencia de conceptualización, se otorga el concepto de “competencias curriculares transversales” para referirse a las competencias incluidas en diversas áreas de materia en el currículo, así como aquellas socioculturales no atadas al currículo.

Ante la inexistencia de definiciones y clarificaciones como parte de una reflexión teórica, se generan orientaciones generales para entender el concepto de competencias curriculares transversales:

- No todos los resultados son enseñados por la escuela, por lo cual algunos de los resultados de las competencias curriculares transversales pueden no formar parte del currículo, ni ser enseñados formalmente.
- Preparación para la vida, sobre la base de las demandas futuras de la sociedad. Aquí se entiende que las escuelas y los sistemas educativos no son fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes adquieran niveles de competencias.
- Vínculo de las competencias con el aprendizaje, por lo cual la capacidad de aprender tiene un importante valor frente a la resolución de problemas en la vida futura. Este aprendizaje debe incluir conocimientos y destrezas, así como motivaciones.

De acuerdo a este informe de la OCDE, la utilidad del proyecto CCC fue incorporar de manera consensuada la importancia de las competencias curriculares transversales, tanto en la dimensión de su aprendizaje, así como para obtener resultados de aprendizaje, lo cual ha servido de inputs a nivel informacional para las políticas públicas en el área. No obstante, la falta de una definición conceptual que direccionara este proyecto, así como otros proyectos asociados de la OCDE¹²⁸, dificultó la integración e interrelación de

¹²⁸ En el marco de los proyectos de la OCDE que al año 1999 se encontraban en desarrollo respecto a la generación de información comparativa para medir las destrezas y habilidades de la población, cabe destacar las siguientes: Encuesta Internacional de Alfabetismo de Adultos (IALS), Proyecto de

las competencias entre los proyectos, e incluso al interior de un mismo proyecto.

En el año 2005, la OCDE publica un informe en el cual se exponen los avances, así como las principales definiciones respecto al conjunto de “competencias clave” que requerirían los individuos para afrontar los desafíos de la sociedad actual (OCDE, 2005). Como marco de justificación para el desarrollo de competencias, la OCDE apela a la globalización y a la modernización de la sociedad, la cual presenta diversos desafíos para comprender y desarrollarse en un mundo cada vez más complejo, articulando el desarrollo sostenible y la cohesión social¹²⁹.

El informe de las competencias clave de la OCDE las clasifica en tres categorías:

- Uso de herramientas de manera interactiva con el ambiente.
- Interactuar en grupos heterogéneos.
- Actuar de manera autónoma.

El conjunto de estas categorías permitiría formar una base para identificar y mapear las competencias clave, sobre la base de la capacidad de reflexión del individuo para afrontar una situación, así como para gestionar el cambio de manera crítica (OECD, 2005).

Del mismo modo que otros proyectos europeos (Tuning, 2003) y declaraciones de ministros de educación europeo en el Proceso de Bolonia (EEES, 1999; EEES, 2003), la OCDE argumenta que la base de las competencias claves son una demanda de la vida moderna con relación a las demandas que hace la sociedad a sus ciudadanos. Utilizando el soporte de las destrezas cognitivas deseables desde el punto de vista psicosocial, el centro del posicionamiento utiliza la premisa del enfoque a la demanda, respecto a tipos de destrezas,

Indicadores de Capital Humano (HCI), Encuesta Internacional de Destrezas para la Vida (ILSS), entre otros (OCDE, 1999).

¹²⁹ En general, el proyecto DeSeCo reúne la opinión de diversos expertos complementándose y relacionándose con las evaluaciones de competencias que realiza PISA y ALL (OCDE, 2005).

competencias y capacidades de adaptación que deben tener los individuos (no los colectivos) para hacer frente y cambiar el mundo (OCDE, 2005).

Ahora bien, de acuerdo a la OCDE las competencias clave requieren incorporar como marco los desafíos individuales y globales, sobre la base de valores compartidos que se orienten hacia el logro de metas colectivas. Así, la valoración de las competencias se basa en su aportación respecto a los beneficios mensurables para fines económicos y sociales, así como ampliar el abanico de posibilidades en las diversas áreas de la vida privada. Estas competencias transversales (que para el caso son las competencias clave), por lo tanto debe reducir el énfasis en las competencias de uso específico.

Otro punto de implicación referencial de estas competencias clave dice relación con categorías que denominan “subyacentes” y que atraviesan las tres categorías que presentamos con anterioridad. Estas son:

- Sobrepasar los conocimientos y destrezas enseñados, dándole valor a la flexibilidad, espíritu emprendedor y la responsabilidad personal. Lo anterior, está directamente vinculado con el concepto relacionado a la movilización de destrezas prácticas y cognitivas.
- Pensamiento y acción reflexiva, entendido como un proceso mental complejo que requiere que el hecho social o individual se transforme en objeto de pensamiento:

“Thus, reflectiveness implies the use of metacognitive skills (thinking about thinking), creative abilities and taking a critical stance. It is not just about how individuals think, but also about how they construct experience more generally, including their thoughts, feelings and social relations. This requires individuals to reach a level of social maturity that allows them to distance themselves from social pressures, take different perspectives, make independent judgments and take responsibility for their actions” (OCDE, 2005:8).

Nótese, cómo esta descripción asienta la importancia de la comprensión del pensamiento y de las relaciones sociales, la cual de alguna manera podemos vincular con la propuesta de resignificación que el individuo necesita para constituir la ciudadanía, emancipando la autonomización del individuo (Castoriadis, 1996). Del mismo modo, el llamado construir destrezas meta cognitivas, así como una actitud crítica que permita cultivar la madurez social, se encuentra en sintonía con la propuesta de intencionalidad pedagógica respecto a construir una matriz de valores éticos que fomenten el desarrollo de estrategias propias de aprendizaje en los estudiantes (Martínez, et al, 2003).

Ahora bien, de acuerdo a la OCDE la combinación de estas competencias claves, agrupadas por categorías y subcategorías subyacentes, es la premisa que diversos contextos pueden servir para utilizar las competencias. Es decir, ante diferentes situaciones de aprendizaje, es posible movilizar una constelación de competencias configuradas especialmente para cada caso particular, dependiendo de las estructuras culturales, tecnológicas y sociales disponibles (OCDE, 2005).

En las tablas 6 y 7, se ha elaborado una síntesis esquematizada de las tres categorías de competencias, acuerdo a su justificación, competencia clave asociada, competencia que se espera desarrollar y las metas vinculadas al desarrollo de la competencia.

Tabla 6
Competencias Claves en el marco de la OCDE

CATEGORIA	TIPO COMPETENCIA CLAVE	JUSTIFICACION	COMPETENCIA A DESARROLLAR	METAS
1. Usar herramientas de forma interactiva.	A. Habilidad de uso interactivo de lenguaje, símbolos y textos.	Dominio de herramientas socioculturales.	<i>Competencias de comunicación :</i> Uso de destrezas lingüísticas, orales y escritas, destrezas de computación y destrezas matemáticas.	Enfrentar la transformación, el cambio y los desafíos a largo plazo.
	B. Capacidad de uso interactivo de conocimiento e información.	La herramienta como instrumento de diálogo activo entre el individuo y el ambiente.	<i>Competencia de información :</i> Reflexión crítica sobre la naturaleza de la información.	Comprender y formar opiniones, tomar decisiones y acciones responsables.
	C. Habilidad de uso interactivo de la tecnología.	Reduce la importancia espacial, aumenta el acceso a información, y favorece la interacción con otros.	<i>Competencias tecnológicas :</i> Incorporar la tecnología en las prácticas comunes.	Comprender la naturaleza y reflexionar sobre el potencial tecnológico.
2. Interactuar en grupos heterogéneos	A. Habilidad de relacionarse bien con otros.	Diversidad de sociedades pluralísticas. Importancia de la empatía. Importancia del Capital Social.	<i>Competencias sociales :</i> Empatía y autorreflexión respecto a opiniones y creencias. Manejo de las emociones, conocerse así mismo e interpretar las emociones propias y de los demás.	Aprender a vivir y a trabajar con otros: iniciar, mantener y manejar relaciones personales. Enfasis en la inteligencia emocional.
	B. Habilidad de cooperar.	Fomento de equipos de trabajo, movimientos cívicos, partidos políticos, entre otras formas de organización social	<i>Competencias de cooperación :</i> Habilidad de presentar ideas y escuchar. Entendimiento de las dinámicas de debate y seguimiento de agenda. Habilidad de construir alianzas técnicas y sostenibles. Habilidad de negociar.	Equilibrar el compromiso con el grupo y sus metas, con las prioridades personales. Compartir liderazgo y apoyar a otros.
	C. Habilidad de manejar y resolver conflictos.	Necesidad de enfrentar y resolver los conflictos.	<i>Competencias resolución de conflictos:</i> Analizar elementos e intereses en juego. Identificar áreas de acuerdo y desacuerdo. Priorizar necesidades y metas.	Gestionar los conflictos

Tabla 7
Competencias Claves en el marco de la OCDE – Continuación.

CATEGORIA	TIPO COMPETENCIA CLAVE	JUSTIFICACION	COMPETENCIA A DESARROLLAR	METAS
3. Actuar de manera autónoma	A. Habilidad de actuar dentro del gran esquema.	Descubrir la propia identidad y fijar metas en un mundo complejo, reflexionando sobre los valores y las acciones. Ejercer derechos y tomar responsabilidades, sobre las condiciones de vida y el trabajo.	<i>Competencias de actuación:</i> Comprender patrones. Comprender el sistema social en que se vive. Identificar consecuencias de nuestras acciones.	Crear una identidad personal para dar sentido a nuestra vidas, con orientación al futuro, conocimiento del medio, de las dinámicas y de los roles.
	B. Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales.	Manejo de proyectos en los individuos.	<i>Competencia manejo de proyectos:</i> Definir un proyecto y fijar metas. Priorizar y definir metas, evaluar recursos, aprender de acciones pasadas, monitorear el progreso.	Interpretar la vida como una narrativa, otorgando significados y propósitos.
	C. Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades.	Estructurar cotidianamente asuntos legales con asertividad en los propios intereses.	<i>Competencia derechos y necesidades:</i> Comprender los propios intereses, conocer reglas y principios, construir argumentos, sugerir arreglos y soluciones	Identificar y evaluar derechos, necesidades e intereses
			Fuente: Elaboración Propia, adaptado de OCDE, 2005.	

Sin lugar a dudas, la identificación que se ha expuesto esquemáticamente respecto a las categorías que agrupan a las competencias clave, denotan el interés de la OCDE, a través del proyecto DeSeCo, por articular una base identificatoria que contribuya a monitorear el desarrollo y la evaluación de estas competencias.

El asumir unas categorías generales del proceso, así como unas categorías subyacentes, contribuye no sólo a identificar sus aspectos más relevantes, sino a entregar insumos de orientación con relación a sus implicancias en el ejercicio de estas. Esto es así, ya que la enumeración de las categorías, y sus procesos ordenadas esquemáticamente en las tablas 6 y 7, nada dicen si no se incorpora la necesidad de movilizar los conocimientos y destrezas, así como el fortalecer el pensamiento y la acción reflexiva de la persona.

Es menester destacar, y a la vez poner atención como una posible debilidad de la conceptualización que se propone, el hecho que tener un inicio exclusivo desde el punto de vista cognitivo, sobre la base de la demanda en términos de atributos del individuo frente a la sociedad. Ahora bien, este posicionamiento epistemológico y de premisa de la acción social desde donde se observa las competencias, puede corresponder aportaciones, indicaciones y procesos acertados con relación a como la persona podría desarrollar y movilizar el conjunto de destrezas asociadas. No obstante, traslapar que el conjunto de estas acciones de demanda contribuye *per sé* al logro eficaz de metas colectivas, es una aseveración que requiere ser rectificada en su validez empírica¹³⁰.

¹³⁰ De acuerdo a nuestra perspectiva epistemológica, la necesidad de conquistar el fenómeno (Bachelard, 1979), implica construirlo como un hecho social (Durkheim, 1973). Esto es, alejar el concepto de competencias del sentido común profano, así como de la racionalidad experta ausente de necesidad de rectificación, que frecuentemente cae presa de falsas evidencia asentadas por la ideología. Recordemos que los elementos inscritos en la conciencia cognitiva del individuo, requieren ser evaluados en su contexto objetivo de la acción social, es decir, en la propia dinámica social que otorgan plausibilidad a los hechos observables (Bourdieu, et al, 2008). El hecho social no es devenido del hecho psíquico, toda vez que los estados de inteligibilidad en la conciencia no se dan en estado puro, sino que son la prolongación de los fenómenos sociales contextualizados que el individuo interioriza en su conciencia. El considerar el marco de desarrollo de competencias sólo desde la base individual y no desde las capacidades colectivas del entorno, así como señalar que la suma de metas colectivas afecta la

De esta forma, el valor real del marco del proyecto DeSeCo al pretender generar medidas en las competencias clave de las tres categorías identificadas en su informe, debe incluir que en la construcción de un perfil de competencias, se consideren siempre los aspectos subyacentes vinculados a generar movilización y metacognición en quien las aprende. Del mismo modo, las diversas competencias deben realizarse y articularse en entornos de aprendizaje que contribuyan a asentar la intelección que todo este proceso obedece a un espacio social que se haya situado, en términos sociales y espaciales.

De lo contrario, este vínculo que se pretende establecer con las herramientas lingüísticas, así como tecnológicas y otras competencias que pretenden contribuir a los pilares del bienestar social y económico, pueden encontrarse limitadas en su rectificación real si su presencia se comprueba sólo a través de pruebas estandarizadas.

Desde nuestro punto de vista, este marco de referencia puede ser una importante aportación, incorporando la necesidad actual que se plantea respecto al aprendizaje a lo largo de la vida, toda vez que estas se desarrollan no sólo dentro del ámbito escolar o educativo, sino dentro de otros ámbitos de la vida en sociedad, los cuales son variados, cambiantes e inciertos.

Esto es en la actualidad un ámbito de preocupación real, sobre la base de los dinamismos, liquedeces y vertiginosos cambios en la sociedad, así como en los mercados de trabajo. Pasaremos a ver esta cuestión en el siguiente apartado.

habilidad de alcanzar metas individuales (OCDE, 2005), sesga la relevancia que tienen los procesos sociales en la consecución de la movilización de las competencias. El todo no es igual a la suma de las partes.

La obsolescencia de las competencias desde la mirada del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP¹³¹)

La incorporación de este apartado se realiza con la intención de otorgar antecedentes generales desde el ámbito de la formación profesional y la empleabilidad, sobre la base del como el desarrollo de competencias tiene una dinámica propia que trasciende las responsabilidades exclusivamente formativas en la universidad, y en la etapa de escolarización en los sistemas educativos.

Sobre la base de un informe realizado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, en adelante), se ha puesto el acento a la vulnerabilidad actual por el cual los trabajadores actuales y futuros pueden perder sus competencias productos de las propias dinámicas de los mercados de trabajo (CEDEFOP, 2012).

El informe, elaborado sobre la base de estudios pilotos de empleabilidad y mercado de trabajo¹³², explora la obsolescencia de las competencias¹³³, vinculadas a diversos factores, tales como el progreso tecnológico y otras áreas que requieren actualización de habilidades en puestos de trabajo cada vez, más complejos y exigentes.

Según los resultados del estudio que se aprecia en el informe, entre los trabajadores abunda la sensación de que sus niveles de competencias son

¹³¹ CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) tiene como misión el apoyo al desarrollo de políticas para una formación atractiva que promueva la excelencia y la inclusión social, en el marco de la cooperación y apoyo de la Comisión Europea, sobre la base de la estrategia Europa 2020 con relación al crecimiento económico inteligente, sostenible e integrador que contribuya a aumentar la empleabilidad de la población.

¹³² El estudio tiene por nombre: Pilot survey on skill obsolescence among ageing workers: results and findings from de main phase (CEDEFOP, 2011). El objetivo de la encuesta, se desarrolla sobre la base de conocer en la población activa las competencias que se han ido quedando obsoletas. Su aplicación fue en Alemania, Hungría, Países Bajos y Finlandia.

¹³³ De acuerdo a lo señalado en este informe, este concepto obedece a “la medida en que los profesionales carecen de las competencias y conocimientos actualizados necesarios para mantener un rendimiento efectivo en sus funciones laborales presentes y futuras” (CEDEFOP, 2012:1). Para el caso de interés en esta tesis, el tipo de obsolescencia a analizar es la denominada “obsolescencia económica de competencias”, referidas a las competencias que han sido utilizadas en anteriores puestos de trabajo, y ya no son importantes o necesarias en la actualidad.

iguales o menores a las que poseían al comienzo de su actividad en el puesto de trabajo, con un 25%. Los avances tecnológicos, así como la reorganización estructural, afectan a los trabajadores especialmente en competencias vinculadas con las habilidades comunicativas en idiomas extranjeros, así como a competencias tecnológicas, vinculadas al uso de las Tics. La carencia de formación continua de los trabajadores en el plazo de un año, aumenta la cantidad de trabajadores que se ven afectados por la obsolescencia de las competencias con un 34% (CEDEFOP, 2012).

Especial atención requieren los grupos más vulnerables, representados por trabajadores poco cualificados y de más avanzada edad, los cuales disminuyen sus posibilidades de desarrollar y actualizar sus competencias a lo largo de su vida laboral, constituyéndose en población de riesgo. Así, los trabajadores menos cualificados han sido los más afectados con la pérdida de empleo en la actual crisis económica, lo cual conlleva a la posibilidad de que pierdan su puesto de trabajo, con la consiguiente dificultad de encontrar un nuevo empleo que requiere otras competencias. Esta situación tendría dos consecuencias no deseadas: en primer lugar, la profundización estructural de la tasa de cesantía, y en segundo lugar, el consecuente deterioro de las actuales competencias.

Otro dato de interés de este informe, dice relación con la situación de los trabajadores sobrecualificados, los cuales paradójicamente también se encuentran expuestos a la obsolescencia de sus competencias, toda vez que no las utilizan con regularidad y que en la práctica el trabajador no tiene la oportunidad de actualizarlas continuamente o vincularlas con otras competencias. En situación de crisis económica como la actual, la demanda de trabajo en puestos disponibles de media cualificación, provocaría una descualificación del trabajador sobrecualificado, toda vez que sus competencias no las utilizaría, pasando a quedar obsoletas con el paso del tiempo (CEDEFOP, 2012).

Desde el punto de vista de esta investigación doctoral, la constante pérdida de cualificación de los trabajadores menos cualificados, generando un aumento del paro y de la búsqueda de empleo, la cual finalmente se transforma en un

círculo vicioso que requiere, desde la perspectiva de integridad ética de una sociedad, toda la atención sobre la base de entregar a ese segmento de la población nuevas competencias actualizadas para lidiar con el dinamismo de los mercados de trabajo.

Lo anterior, reviste aún mayor importancia considerando que en los próximos años el uso intensivo de tecnologías, precisarán de una constante formación en los ámbitos tecnológicos que asumirán las empresas en sus procesos productivos. Así, tanto en este ámbito, así como en el ámbito de las competencias vinculadas con la interacción social y la autonomía del individuo, hay en la actualidad una responsabilidad de las empresas, toda vez que los puestos de trabajo deben entregar las condiciones necesarias de actualización de competencias, a través de la formación continua¹³⁴.

De esta forma, es importante destacar que las responsabilidades que se le asigna al sistema educativo, especialmente a la educación superior universitaria respecto a preparar al futuro profesional con competencias que favorezcan y contribuyan a su empleabilidad futura, es una invitación que debe ser atendida en corresponsabilidad con las empresas. Esto es así, ya que como revisaremos en los apartados que siguen, el desarrollo de competencias tiene diversas implicancias de atribución respecto a la valoración de la formación universitaria, la propia valoración que hacen los titulados respecto a esa valoración con las exigencias del mercado de trabajo, así como la incidencia en el tiempo de las competencias que el individuo adquiere en la universidad, y aquellas competencias relevantes desde la mirada del mundo del trabajo que son relevantes para los empleadores.

¹³⁴ Si bien acá no hemos querido incorporar la variable etaria para analizar esta obsolescencia de las competencias, es presumible que los trabajadores de más edad requieran de apoyo para adaptar sus convicciones y actitudes con relación a los proceso de reorganización en los puestos de trabajo.

IV.2.3. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE CUALIFICACIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL MERCADO DE TRABAJO EN ESPAÑA.

El presente apartado, expone las principales premisas, ámbitos, discursos y conclusiones de una investigación realizada por Alonso, Fernández y Nyssen (2008), respecto a las relaciones entre las cualificaciones requeridas a la universidad y su vínculo con los requerimientos de los empleadores en España, las cuales han sido publicadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA.

El interés por exponer esta investigación, radica en las aproximaciones conceptuales que realiza el estudio, así como su mirada metodológica, la cual condice a importantes aproximaciones a considerar como inputs a nuestra investigación. Así, se expondrán los principales lineamientos conceptuales de esta investigación, así como sus orientaciones y principales resultados.

Las competencias como apelativo de empleabilidad en la modernidad tardía.

Se ha decidido incorporar estos elementos de conceptualización en el capítulo del análisis de los datos, toda vez que el desarrollo propio del análisis secundario de datos primarios, debe contener sus premisas conceptuales integradas en su exposición. Así, se facilita no solo la comprensión de los resultados de las investigaciones, sino que se da coherencia a lo que los autores plantean como visión epistemológica.

De acuerdo a lo indicado por los autores, la educación superior se encuentra hace más de una década inmersa en la discusión respecto a su adecuada coherencia con las necesidades de los mercados competitivos, fundamentalmente en el vínculo que se establece respecto al como entregar

valor añadido al sistema productivo¹³⁵ y como la universidad se hace cargo de la adquisición de transferir esos saberes.

La proliferación de la sociedad del conocimiento, generaría una profunda inestabilidad laboral desconocida hasta ahora, donde los gobiernos occidentales definen fomentar la competitividad ante el fenómeno de la globalización y la sociedad de la información. Al respecto, nos encontraríamos ad portas de una transición desde el Welfare State a un Workfare State, denotando un paso desde las redistribuciones sociales, a generar las condiciones de desarrollo económico bajo las premisas del neoliberalismo.

De esta forma, sostienen los autores, se le demanda a la universidad una mayor flexibilidad logística y pedagógica con la finalidad de convertir la enseñanza universitaria en una organización de excelencia, adaptada a las necesidades de las empresas. Lo anterior, significa el aumentar las capacidades de los alumnos universitarios como futuros trabajadores del conocimiento a través de la adquisición de competencias, las cuales van referidas a que el individuo que las posea pueda ejecutar una acción concreta con unos estándares determinados, permitiéndole desarrollar un profesión (Alonso, et al, 2008).

Esta situación, tendría bastantes complejidades toda vez que en una sociedad cambiante, no se asegura que las competencias previstas en la actualidad sirvan para el futuro, las cuales además, en su mayoría, vienen adquiridas en un mercado educativo distinto al clásico entorno universitario.

La investigación realiza un largo recorrido respecto a los discursos institucionales y enfoques que desde el Proceso de Bolonia, la Unión Europea y la estrategia de Lisboa se han generado para justificar la pretensión del cambio en el modelo de universidad, así como los cambios normativos y

¹³⁵ De acuerdo a los autores, en la actualidad asistimos a un cambio profundo en el modelo productivo, el cual replantea las cualificaciones realmente requeridas por el trabajador en el puesto de trabajo, evidenciando una transición denominada postfordismo. En esta nueva etapa, el énfasis se encuentra en la flexibilidad y la adaptabilidad, en contexto con una economía desregulada y competitiva, que desafía a la sociedad a crear valor en condiciones de un capitalismo desorganizado.

conceptuales que incorpora el proceso en España. Como en los apartados anteriores hemos revisado, desde la perspectiva de nuestra investigación, el marco teórico y los datos secundarios pertinentes a nuestro objeto de estudio, y con el ánimo de no ser reiterativo en los argumentos expuestos, sólo se considerarán algunos aspectos conceptuales que aportan novedad al desarrollo de esta tesis.

Uno de estos aspectos es el vínculo que establecen los autores entre empleabilidad y aprendizaje a lo largo de la vida, la cual denotaría una clara evidencia de la transición entre la obtención de un trabajo para toda la vida a la potencialidad que debe tener la persona de ser empleable para toda la vida. Así, la empleabilidad al vincularse a cualificaciones y competencias transferibles, liga el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida como garantía de empleabilidad; a su vez que responsabiliza al individuo, así como a su proceso de aprendizaje, en detrimento de las propias responsabilidades de los mercados de trabajo: “Employability can be enhanced through personal development planning, but success will depend upon the extent to which student see a pay-off for the effort that they put in” (Yorke y Knight, 2008:57).

Con relación al concepto de competencias, los autores abarcan una diversidad de definiciones asociadas a proyectos de la Comisión Europea¹³⁶, con la finalidad de visualizar su complejidad, señalando que el concepto toma diversas formas sustantivas, con fronteras borrosas en su aplicación, amplia inscripción semántica, diversos parámetros clasificatorios, así como diversos conceptos asociados. Complementariamente, los autores identifican dos constantes: en primer lugar, la vinculación al concepto de utilidad, en un

¹³⁶ Entre estos proyectos se encuentra: el marco de cualificaciones del Parlamento Europeo, the Commission on staff working document towards European Commission, EURYDICE, Proyecto Reflex, y Proyecto Tuning. Cabe señalar, que desde la perspectiva de nuestra investigación, atendiendo a la complejidad de la conceptualización, se ha utilizado como referencia el Proyecto Tuning y la OCDE, toda vez que sus temáticas de trabajo son con exclusividad a las competencias, y específicamente, a las competencias transversales. Es por este motivo, que en el apartado del marco teórico hemos priorizado incorporar las definiciones y acercamientos conceptuales desde el ámbito de la educación, más que desde los discursos oficiales vinculados a la Comisión Europea.

escenario de equilibrio de intereses; y en segundo lugar, la facultad de ser adquiribles por los individuos.

Finalmente, los resultados de aprendizaje se señalan a través de una descripción cercana a la que hemos expuesto en Tuning (2003), vinculándolas con los cambios en las estructuras de los sistemas de educación superior, siendo un tránsito desde las competencias, al ámbito de las cualificaciones.

Esta última denominación merece toda su atención, toda vez que desde nuestra perspectiva, hemos adoptado teóricamente y con intencionalidad pedagógica el vínculo entre desarrollo de aprendizaje por competencias y transferibilidad como fomento a la empleabilidad y a la construcción de ciudadanía. En la investigación, los autores entregan una conexión de interés respecto al sentido de valor de cambio que se obtiene con las cualificaciones devenidas en títulos universitarios:

...en el ámbito internacional, “el término <<cualificaciones>> designa la expresión formal de las habilidades profesionales del trabajador, reconocidas en los planes internacional, nacional o sectorial”. Este “complejo” término se expresa, tras un *proceso de evaluación y validación*, como título, diploma o certificado expedido por una autoridad competente acreditativa de haber cursado un programa completo de educación superior (Alonso, et al, 2009:74).

De esta forma, se entiende que el valor que tiene el título universitario, se transforma en un instrumento oficial y simbólico de uso común, donde su observación vendrá del potencial reconocimiento que otorgarán los diversos actores de la sociedad.

Metodología y perspectivas discursivas de la investigación. Principales resultados.

En el desarrollo de la investigación, los autores incorporan al debate diversos elementos discursivos que desde lo cotidiano se encuentran en el mercado laboral desde la perspectiva de los titulados universitarios y los empleadores. Lo anterior, a través de una aproximación comprensiva al estudio de los

factores que determinarían la inserción laboral de los individuos, utilizando como técnica la realización de grupos de discusión con ambos actores por separado.

Con relación al extenso análisis cualitativo que realizan los autores en su informe, para el caso, sólo cogeremos las categorías e indicadores que guardan relación con nuestra investigación, esto es, las valoraciones respecto a la formación universitaria y las valoraciones de las competencias necesarias para la empleabilidad de acuerdo a las exigencias empresariales, desde la visión de los titulados universitarios¹³⁷.

A. Con relación a *la valoración de la formación universitaria*, los autores plantean que los titulados tienen un desencanto con sus estudios, toda vez que los rendimientos profesionales no han respondido a las expectativas creadas. Esto se da con mayor énfasis en las carreras alejadas del ámbito técnico-científico, otorgando la conceptualización de “titulitis”, el ser responsable del fenómeno toda vez que la sociedad promueve a los jóvenes a realizar estudios universitarios. No obstante lo anterior, en el estudio también se apreciaría aspectos positivos vinculados a la formación de la persona y el crecimiento personal. Respecto a los principales atributos de esta valoración de la formación universitaria se observan los siguientes:

- Diferencias salariales: se consideran injustas respecto a los trabajadores técnicos, lo cual menoscaba la inversión que se realiza en la formación universitaria, tanto económica como temporal. Fenómeno acompañado del alto paro (desempleo) que sufren los estudiantes vinculados, especialmente, a las carreras de ciencias sociales y jurídicas.

¹³⁷ La justificación para focalizar la exposición en los resultados de los titulados universitarios, obedece a que es esta unidad de observación más cercana a nuestra investigación. Si bien, estos resultados no son extrapolables, si nos dan algunas pistas que podrían ser relevantes a incorporar en el análisis así como en las conclusiones. Baste señalar que la consideración de los resultados de los empleadores no se justifica toda vez que ellos observan el fenómeno de la transferencia de cualificaciones desde la empresa y el mundo del trabajo, generando una información que no es vinculante a los intereses pedagógicos de este estudio. Al respecto, sólo se expondrán algunas conclusiones generales de los empleadores, que aportan a entender la intelección contradictoria entre los discursos.

- Planes de estudio: visión negativa de la universidad respecto al análisis crítico de los planes de estudio, al considerar la escasa utilidad de la mayoría de las asignaturas, siendo estas muy generales y con escasa orientación al mundo laboral, generándose una exigencia de mayor especialización.
- Prácticas externas: se exigen más prácticas, las cuales son valoradas por su potencial capacidad formativa y simulación con el mundo de la empresa. Al respecto en el estudio se plantea que estas son escasas y mal planteadas respecto a seguimientos y utilidad.
- Requerimientos de idiomas: en la actualidad el conocimiento de inglés es indispensable, toda vez que las empresas lo requieren como atributo.
- Cualidades del individuo hacia el trabajo: La escasa valoración del expediente académico va en paralelo con el aumento de las cualidades personales, las cuales deben manifestarse en la entrevista y en el puesto de trabajo, tales como iniciativa y disciplina.
- Especialización de postgrado: Los másteres se consideran como un apalancamiento respecto al vínculo que tienen con la especialización y redes profesionales.
- Experiencia profesional: se considera como un requisito básico de las empresas, lo cual en los recién titulados es causa de culpabilidad y frustración. Se señala que las empresas no están reconociendo como experiencia las prácticas de carrera, ni el voluntariado.
- Europa: Existiría una idealización del modelo socialdemócrata Europeo, vinculado a las experiencias de los países del norte, quienes se encontrarían mejor preparados para afrontar la vida adulta, al ser más emprendedores, y con un Estado que contribuye al apoyo en la formación universitaria a través de becas y subvenciones.
- Valoración de sí mismo: como aspecto positivo, los titulados tienen una buena autovaloración respecto a su formación personal. Este discurso, a

primeras vistas paradójico, tiene opiniones divergentes respecto a la madurez que confiere el paso de la universidad, versus el escaso aporte de la universidad por cuanto enseñanza de competencias para el ámbito laboral.

B. Con relación a las *valoraciones de las competencias necesarias para la empleabilidad de acuerdo a las exigencias empresariales*, según los titulados las empresas tienen diversas demandas asociadas fundamentalmente a la competitividad. Respecto a los principales atributos de esta valoración se observan los siguientes:

- Escasa valoración de los conocimientos: vinculado a que las empresas no atribuyen valor a los conocimientos que el egresado trae desde la universidad.
- Discriminación: junto con la experiencia laboral, la valoración del idioma inglés son requisitos que hoy operan frecuentemente en la selección de personal. Del mismo modo, la edad se ha ido transformando poco a poco en un atributo que los ejecutivos tienen en cuenta.
- Competitividad a toda costa: los titulados sostienen que la masificación de la universidad, en conjunto con la competencia que existe al interior de las empresas, se ha traducido en un juego entre la oferta y la demanda respecto a las atribuciones que el empleador solicita de los egresados.

Una vez expuestos estos alcances conceptuales y sus resultados de la investigación, es menester incorporar algunos elementos de reflexión que los autores visualizan y que analizaremos en el marco de la realización de esta tesis.

En primer lugar, lo que podríamos denominar una plano conceptual discursivo ideológico desde la política y la economía (los autores lo denominan ideológico-moral), el cual se sustenta sobre la base argumentativa del mercado laboral complejo y competitivo, asociado al recurso escaso del empleo de calidad. Este discurso, es el que aúna el pronunciamiento de la distancia entre la formación

universitaria y los requerimientos del mercado de trabajo actual. Así, el requerimiento económico es un recurso intensivo en capital humano cualificado capaz de integrar, producir, y gestionar saberes en la economía del conocimiento. Este es un sustrato importante a considerar en la efectividad de entrada al tejido productivo de los recursos humanos competitivos.

De acuerdo a lo señalado por los autores, los empleadores, sobre la base de este discurso, demandan aprendizajes de aspectos que no han estado tradicionalmente vinculados a la educación superior, no conectándose con un conocimiento realmente útil; de esta forma, los empleadores harían hincapié en la responsabilidad “moral” del trabajador¹³⁸. Otro elemento a considerar desde los empleadores es la atribución de responsabilidad individual del estudiante por su competitividad por el éxito laboral, a lo cual, vinculado con estas responsabilidades morales hacia el trabajo, requieren que el titulado desarrolle la actualización de aprendizajes y actualizaciones a lo largo de su vida, sobre la base del esfuerzo y el compromiso hacia el trabajo.

He aquí, una contradicción importante respecto a la visión que tienen los titulados, respecto a sus expectativas laborales, las cuales se deben vincular a su perfil profesional, alejados de la flexibilidad, y la competitividad. Los titulados más bien se refieren a dinámicas de reproducción social como elementos constrictores con relación a las circunstancias socioestructurales que desvalorizan las titulaciones, y que repercuten en el intercambio desigual en el acceso a la igualdad de oportunidades.

Es necesario aducir, que en este desencuentro de miradas se encuentra un escaso diálogo entre las partes involucradas respecto a sus expectativas, así como la precariedad del uso de un lenguaje común que alimenta la desinformación y la afectación de los procesos. Al respecto, el mismo término de competencia no es referido como uso cotidiano en las relaciones laborales,

¹³⁸ Este plano moral, en nada tiene relación con los aspectos que hemos revisado en el marco teórico respecto al desarrollo de integridad ética y en la construcción de valores sociales, que ayuden a la consecución de una ciudadanía democrática. Al contrario, este plano moral económico va referido a las competencias de personalidad del trabajador vinculadas a la disciplina, creatividad e innovación.

potenciándose el saber útil y necesario, así como la experiencia laboral en el desempeño del trabajo.

Creemos que estas reflexiones que desarrollamos sobre la base de esta investigación, nos serán de gran utilidad al considerar el cómo se sitúan nuestras categorías de análisis respecto al aprendizaje por competencias transversales que indican los estudiantes universitarios, sobre la base de las expectativas de transferibilidad que poseen respecto a los ámbitos de empleabilidad y ciudadanía.

Recordamos que la investigación expuesta obedece a un ámbito que ya se encuentra fuera de la universidad, posicionada desde el mundo del trabajo y que desde ahí mira a la universidad. Al contrario, nuestra investigación lo hace desde adentro, analizando e interpretando la universidad en sus propios procesos y desde ahí observa a la sociedad, permitiéndonos visualizar puntos de interés hacia el quehacer de la pedagogía y la sociología de la educación.

Finalmente, señalar que la consideración en esta tesis de las representaciones significativas que construye el estudiante, nos permite analizar de manera crítica los hábitos de los estudiantes universitarios respecto a sus miradas con relación a la misión y cambios de la universidad, así como el proceso de organización educativa sobre la base de la relación entre enseñanza y aprendizaje. He ahí una importante reflexión, respecto a cómo se mueven los campos de significación social entre lo que la universidad dice que hace y lo que realmente se hace, colocando como marco estructural los discursos dominantes y legitimados desde la mirada de la sociedad de la información y del conocimiento.

IV.2.4. EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS VINCULADAS A LA EMPLEABILIDAD Y A LA VIDA UNIVERSITARIA¹³⁹.

El presente apartado expone dos investigaciones diferentes, tanto en objetos de estudio, así como en unidades de análisis, pero que tienen un punto en común de interés a esta tesis: la implicaciones de las transformaciones de la sociedad informacional y globalizada, que confirman el argumento central para la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, y el quehacer de la universidad en los ámbitos de empleabilidad, así como en las prácticas de vida al interior de la universidad.

Así, la primera exposición sitúa bajo el contexto de la adaptación de la universidad al EEES y la crisis económica actual, el importante rol de la universidad respecto a fomentar la empleabilidad de los titulados¹⁴⁰. Así, desde la Universidad Politécnica de Valencia (UPV, en adelante) se presenta una investigación cuantitativa respecto a las relaciones universidad-empresa en los últimos años, con énfasis en las prácticas en empresa (Hervás, Ayats, Desantes y Juliá, 2012).

La segunda exposición, las principales imágenes y discursos de los estudiantes al grado de maestro respecto a su experiencia formativa en la Universidad de Valencia (UV, en adelante). Esta investigación en desarrollo, se focaliza en aspectos vinculados a la relación con el saber, con el aprendizaje y con las relaciones humanas al interior de la universidad (Molina, Ros, Pérez, 2012).

¹³⁹ Complementando el interés conceptual y científico de ambas investigaciones que se exponen a continuación, es menester señalar que la oportunidad de conocerlas personalmente e intercambiar reflexiones respecto a sus temáticas, ha motivado su incorporación en este apartado. Para el caso de la investigación de la Universidad Politécnica de Valencia, esta ha formado parte de una comunicación oral en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, realizado en la Universidad de Barcelona el año 2012. En el caso de la investigación de la Universidad de Valencia, esta ha sido una comunicación oral en el Congreso Internacional de Ciudadanía Crítica, realizado en la Universidad Jaime I el año 2011.

¹⁴⁰ Los titulados de la UPV son mayoritariamente de las enseñanzas técnicas vinculadas a las ramas de ingeniería, aeronáutica civil, arquitectura, industrial, entre otras. En menor grado se otorgan grados en el área de las humanidades, ciencias sociales y ciencias experimentales.

El fomento a la empleabilidad a través de las prácticas empresa: la experiencia de la Universidad Politécnica de Valencia.

Asumiendo las demandas del EEES, la UPV considera que dentro de los objetivos de la universidad en el siglo XXI se encuentra el conseguir una inserción laboral de sus egresados, para lo cual se hace necesario el desarrollo de competencias transversales para su formación profesional.

Así, la UPV instaura un programa para realizar un seguimiento a los egresados de sus titulaciones en distintos momentos, con el objeto de conocer factores que determinan su empleabilidad, a través del Observatorio de Empleo y Formación del Servicio Integrado de Empleo, cuyo marco teórico de referencia apuntan en las siguientes direcciones con relación a las prácticas empresa: primero, enfrentan al alumno al mundo real del trabajo proporcionando el desarrollo de competencias transversales difícilmente adquiribles en la universidad; segundo, acercan a los problemas y soluciones actuales de las áreas de conocimiento académicas; tercera, aumentan los contactos profesionales; y cuarto, romperían el círculo vicioso experiencia laboral – falta de contratación.

Mediante la realización de encuestas¹⁴¹ en momentos diferentes a titulados (al finalizar los estudios, a los dos años de su finalización y a 5 años de su finalización), la investigación apunta a conocer el grado de satisfacción de los titulados con la formación recibida, con las actividades realizadas en la formación laboral, las características del primer empleo, y formas de encontrar trabajo.

¹⁴¹ La aplicación de las encuestas se incorpora información desde el curso 2003-2002 al curso 2007-2008 de manera anual para los titulados, con una población de encuestas obtenidas de 15.299. Respecto a los alumnos que ha dos años de finalizado sus estudios, las encuestas otorgan información desde el curso 2001-2001 al curso 2007-2008 con 11.767 encuestas obtenidas. Finalmente, la encuesta realizada para alumnos que han finalizado hace cinco años sus estudios se realizó para la promoción 2001-2002, con 1.509 encuestas obtenidas (Hervás, et al, 2012).

Respecto a los resultados de la investigación, se destaca en la caracterización de los titulados que aproximadamente el 70% de los titulados ha realizado prácticas en empresas, seguido por programas de intercambio en el extranjero con un 23%. Ambas experiencias son muy bien valoradas con 4 puntos en una escala de 1 a 5.

Específicamente, respecto a la realización de prácticas en empresas y su inserción laboral, al momento de terminar la titulación, existe un incremento del 17,8% de ocupación a favor de los titulados que realizaron prácticas versus aquellos que no la realizaron. Con relación a la valoración en la formación recibida en función de las prácticas empresa, si bien no existen diferencias importantes entre quienes realizaron practicas empresa y quienes no, en ambos casos hay una alta valoración a la formación teórica con un 3.78, fomento al espíritu crítico, con un 3.41, fomento a la capacidad de adaptación, con un 3.45, fomento al trabajo en equipo con un 3.75, y fomento de la capacidad de comunicación, con un 3.4 (sobre escala de 1 a 5).

Respecto a los titulados encuestados a dos años de finalizar sus estudios, es relevante el dato respecto al tiempo transcurrido hasta encontrar el empleo después de la titulación. Al respecto, a un mes de finalizar la titulación, un 16.5% de los titulados que realizaron prácticas las encontraron antes que sus pares que no las realizaron. Esta diferencia va disminuyendo a medida que pasa el tiempo, reduciéndose a 5,3% en el primer año de búsqueda de empleo.

Con relación a la modalidad por la cual han encontrado sus empleos, el 36% (valor más alto) lo ha hecho a través de relaciones personales, un 17.7% a través de presentación personal y un 17.5% a través de las prácticas en empresa.

En el caso de las encuestas realizadas a cinco años desde el término de la titulación, de los titulados con contratos estables, presentan un incremento de un 7,5%, para quienes realizaron prácticas en empresas.

Finalmente, el análisis longitudinal entre las tres etapas (finalizar la titulación, a los dos años y a los 5 años), mantiene esta con relación a que la máxima

diferencia respecto a la empleabilidad se da al inicio de la búsqueda de trabajo. Esto es tanto para el caso de los ocupados al finalizar la titulación, 55.5% de quienes realizaron prácticas, versus un 37.7% de quienes no las realizaron; así como en el porcentaje de desempleo, con un 32.4% de quienes realizaron prácticas, versus el 38.7% de quienes no las realizaron (Hervás, et al, 2012).

Estas diferencias disminuyen notablemente a los dos años y son casi inexistentes a los cinco años, toda vez que surgen otros factores de interés como las relaciones interpersonales y la experiencia laboral.

Con relación a la aportación de esta investigación, si bien obedece a una orientación metodológica que se aleja de nuestro problema de estudio, si es importante el analizar el cómo en términos generales, las prácticas empresariales representan una utilidad en la empleabilidad, con relación a quienes no las realizan. Como todo estudio de corte cuantitativo, las representaciones discursivas de los titulados quedan en la caja negra de la investigación, toda vez que se aboga por la generalización y explicación de los datos. No obstante lo anterior, los datos que arroja este estudio son relevantes respecto a los entornos de aprendizaje donde es posible realizar el aprendizaje de las competencias transversales.

Imágenes y discursos de estudiantes con relación a su vida universitaria: el caso del grado de maestro en la Universidad de Valencia.

Sobre la base de la reflexión acerca de la práctica pedagógica y la profundización acerca del conocimiento pedagógico y el saber profesional, las autoras de esta investigación (en desarrollo) dirigen la mirada hacia la formación de los estudiantes de magisterio con el objeto de indagar en su experiencia formativa, especialmente en lo vinculado a percepciones, imágenes, y valoraciones que tienen sobre su trayectoria universitaria.

En el contexto de la inquietud que ha provocado en su práctica docente la implementación de los nuevos títulos de grado, las autoras¹⁴² enfatizan el

¹⁴² Cabe señalar que las autoras forman parte de un grupo de profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

querer conocer la imagen social de los estudios de magisterio sobre la base de las valoraciones que tienen los estudiantes sobre la práctica docente universitaria, el valor simbólico de las representaciones sociales, las proyecciones acerca de la universidad, así como la propia participación de los estudiantes en la dinámica universitaria. La metodología de la investigación ha sido mixta, a través de cuestionarios de preguntas abiertas con la finalidad de conocer el grado de satisfacción, y grupos de discusión para profundizar en las imágenes que construyen los estudiantes (Molina, et al, 2012).

Desde la mirada de las autoras, las movilizaciones estudiantiles que se aprecian contra el Proceso (Plan en sus palabras) de Bolonia, guardan relación con una crítica a la pedagogía del capital¹⁴³, cuestionando las reformas universitarias. Este cuestionamiento, estaría referido al invasivo proceso de mercantilización de la universidad, la jerarquización entre saberes útiles y saberes inútiles, y la transformación de la experiencia de la universidad como un centro exclusivamente examinador. A su vez, entienden que la universidad no puede pensarse únicamente como una crisis económica, sino que este sería una crisis de orden simbólico que afecta a la universidad, la cual se encontraría resentida por el paradigma del capital. La universidad, como espacio fértil de reflexión, relación y formación de cultura debe estar abocada desarrollar una vida universitaria de pensamiento libre, responsable y alegre (Molina, et al, 2012).

Con relación a los resultados de esta investigación, las autoras separan en tres ámbitos las imágenes y proyecciones de los estudiantes, las cuales se exponen a continuación:

- Cómo se relacionan con el saber y como experimentan su transmisión:

Una primera valoración, se refiere al desencanto que tienen los estudiantes con relación a sus expectativas de vivir una relación enriquecedora con relación al saber y el conocimiento. Los estudiantes esperan relacionar y reconocer un

¹⁴³ El concepto de pedagogía crítica se refiere a la postura pedagógica del capitalismo, que orienta su educación hacia el consumo, a través de la disposición de experiencia relacionadas con la mercancía y un horizonte de sentido que ha trastocado la formación universitaria.

conocimiento vivo que les haga significativo el ser futuros maestros, con el análisis de la realidad educativa y escolar. De acuerdo a las autoras, para los estudiantes el estudiar en la universidad los mantiene en la lógica del exceso y la repetición de contenidos, no invitando a descubrir y a indagar:

“El conocimiento en la universidad, al igual que su experiencia formativa anterior, es abstracto y cerrado. Un conocimiento que se presenta más desde la respuesta que desde la pregunta, lo que dificulta la mediación posible y real que conecta con la experiencia y el deseo de aprender” (Molina, et al, 2012:17).

Una segunda valoración que indican las autoras, es lo que denominan “metodología del abandono”, el cual va referido a la renuncia que el profesorado haría de su papel como mediador entre el saber y el estudiante, tanto a nivel de nivelación inicial, así como de cercanía y orientación. Lo anterior, genera en el estudiante una sensación de incertidumbre respecto a lo que hace y el significado de lo que hace, toda vez que el trabajo autónomo por sí solo no entrega claves de significación del aprendizaje.

- Cómo experimentan el aprendizaje en relación a su deseo de ser maestro.

En este ámbito, según las autoras, se observan quejas desde los estudiantes referidas a que el tiempo en la universidad sería únicamente para el “deber hacer”, denotando un exceso de trabajo y a la vez un escases de tiempo para cumplir, provocando situaciones de estrés por la intensidad del aprendizaje.

Lo anterior, generaría una alienación del tiempo en la universidad, donde su visualización concreta sería la obligatoriedad de asistir a clases, lo cual visualizaría un mecanismo de control y un estigma de infantilismo hacia el estudiante. Este proceso de colonización del “deber hacer”, muchas veces repercute en una falta de concentración del alumno en el aula, toda vez que se encuentra abrumando con el exceso de trabajos.

Esta aceleración del tiempo, según las autoras conllevaría a una aceleración del aprendizaje que bloquea el deseo de aprender, dificultando la relación profunda que debe existir entre el aprendizaje y la transformación de uno

mismo, generando una distancia entre el deseo de ser maestro y el sentido de estudiar magisterio.

- Cómo experimentan las relaciones humanas e institucionales.

De acuerdo a lo señalado por las autoras, los estudiantes valoran la experiencia de compartir en el aula lo heterogéneo de sus grupos de pares, lo cual brindaría una riqueza al proceso de aprendizaje. No obstante, por diversos temas organizativos de la práctica del aula habría una alta diversificación de itinerarios que dificulta la generación de vínculos estables, que contribuyen a la convivencia en la universidad. Del mismo modo, habría un proceso a priori de homogenización de conocimientos en los estudiantes que ingresan a la universidad, lo cual la mayoría de las veces no es así. Los estudiantes vienen con distintos conocimientos desde sus propios ámbitos de referencia.

Todo lo anterior, conllevaría a entender la universidad como un espacio de rapidez, rigidez y competencia en la adquisición de los aprendizajes, que no contribuye a generar espacios de intercambio, difuminando lo que denomina ambiente universitario.

Finalmente, las autoras hacen énfasis en la preocupación que como profesoras universitarias entregan estos resultados, lo cuales van referidos en general a una negatividad y a una uniformidad respecto al acto educativo. Ambos elementos contribuirían a poner atención en la vulnerabilidad de la experiencia universitaria, así como en la hegemonía de un pensamiento único. Este vaciamiento de discurso pedagógico, frente a los requerimientos de la pedagogía del capital, atendería contra los procesos de culturalización, toda vez que busca ante todo el disciplinamiento y el control tecnológico utilitario hacia el mundo del trabajo.

Sin lugar a dudas, la investigación expuesta presenta diversos temas de interés y puntos en común con el desarrollo de esta tesis. Si bien, esta se encuentra referida a una única titulación, recoge elementos en la orientación cualitativa, que nos acercan a comprender la forma en la cual los estudiantes del grado de maestro en la Universidad de Valencia, significan su trayectoria universitaria.

Independientemente de la justificación teórica que se utiliza respecto a la pedagogía del capital (la cual desde nuestro punto deja fuera temas relevantes respecto a las complejidades que simboliza la representación del saber que tiene el estudiante), la posición que ocupa el estudiante al situar su experiencia en la universidad exclusivamente desde la queja, nos invita a profundizar nuestras reflexiones en esta tesis respecto a las causas sociales y pedagógicas que construyen este discurso y que se encuentran no visibles en esta investigación.

Es menester ahondar en estos significados latentes de los discursos que expresan los estudiantes respecto a su práctica educativa, trayectoria universitaria y expectativas respecto a su vida en la universidad, así como sus potencialidades de transferencias hacia la sociedad. El cambio del modelo educativo emanado desde el EEES, si bien obedece a lógicas que están fuera del ámbito educativo (y que por cierto deben ser consideradas como aspectos estructurales desde sociedad), requieren en el quehacer pedagógico un profundo análisis respecto a las sus consecuencias y atributos.

IV.3. ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL. ANÁLISIS DE DATOS DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO: DOCUMENTOS DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.

El presente apartado constituye el punto de inicio del análisis central de nuestra investigación con relación a las representaciones significativas de aprendizaje de competencias transversales en los estudiantes de grado de la Universidad de Barcelona (UB, en adelante).

Para realizar esta tarea, de acuerdo a lo expresado en el Diseño Metodológico, se procederá a exponer los documentos de la población de estudio en dos fases. La primera, con relación a los documentos oficiales de la UB respecto a la incorporación de las competencias transversales a los planes de estudio en las titulaciones de grado; y la segunda, una exposición respecto a los aspectos más relevantes vinculados con el aprendizaje por competencias transversales y la organización educativa, en los documentos oficiales de las titulaciones

seleccionadas: planes de estudio, planes docentes y programas de las asignaturas.

La exposición de ambas informaciones ha servido para situar un marco de contexto general sobre la base desde donde analizaremos nuestras categorías con relación a la organización donde se establece nuestra población de estudio, la Universidad de Barcelona.

IV.3.1. POSICIONAMIENTO DEL PROCESO DE BOLONIA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.

De acuerdo a las nuevas concepciones de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, el direccionar los lineamientos del Proceso de Bolonia, así como el dar cumplimiento a las normas de las Leyes y Reales Decretos revisados con anterioridad, la UB ha establecido como respuesta en nuevo enfoque por competencias y resultados de aprendizaje comunes a todas las titulaciones de grado.

En el plano específico de nuestra investigación, las competencias transversales propuestas por la UB se deberían situar como un referente en los Planes de Estudio, los cuales deben comprenderse a través de sus dimensiones claves, entendiendo que el contenido de las acciones pedagógicas dependerá del perfil profesional, así como de la intencionalidad que tiene cada titulación. El identificar estos ejes clave desde las Facultades, es necesario para incorporar la aplicabilidad del plan de estudios en lo que respecta a la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, los cuales deberían estar acorde con la mirada de las competencias¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Los autores Buscà y Garcia (2011) proponen los siguientes *puntos claves* a identificar en la construcción de un plan de enseñanza y aprendizaje, coherente con el concepto de competencia, para el caso de la Universidad de Barcelona:

- Principios que orientan el proceso de adquisición de competencias transversales.
- Ámbitos en los cuales se lleva a cabo el proceso de aprendizaje.
- Modelo que guía el proceso de aprendizaje.
- Componentes y criterios de las tareas.

IV.3.1.1. IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA.

En abril de 2008, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Barcelona aprueba un documento base como referencia orientativa respecto a las competencias transversales, el cual va asociado a los objetivos fundamentales recogidos en el artículo 3 del Estatuto de la Universidad de Barcelona (UB, 2008a). Este artículo, señala que en el marco de las competencias de la universidad, la UB se encarga de la prestación del servicio público de la enseñanza superior, mediante el estudio, la docencia y la investigación.

Del mismo modo, se visualizan los objetivos fundamentales de la UB vinculados al ámbito de la cultura, la preparación para el ejercicio profesional, el enriquecimiento del patrimonio de Catalunya, así como su desarrollo económico y bienestar social; la extensión universitaria, la prestación de servicios a la sociedad, y la formación continua.

Un aspecto central identificado con relación a la construcción de ciudadanía se aprecia en el inciso b, 3.2. del citado artículo, por cuando la universidad debe: “fomentar el pensamiento crítico, y de la cultura de la libertad y el pluralismo, y la transmisión de los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática” (DOGC, 2003: 3). Este inciso, se encuentra en concordancia con el marco del proceso de diseño de las titulaciones de grado, que acompañan el proceso de convergencia del EEES¹⁴⁵.

Complementando la argumentación europea, es destacable la enunciación respecto a dar una mejor formación como respuesta a las exigencias del mercado laboral, sobre la base de la adaptación a las realidades locales y globales del mundo laboral, así como de los sectores económicos e industriales. De acuerdo a los señalado en el documento marco de las

¹⁴⁵ Basándose en los lineamientos estratégicos de mejorar la cualificación, la adaptación a los cambios en la sociedad del conocimiento, la adaptación a la nueva realidad internacionalizada y globalizada, así como el acoger la diversidad, la especialización y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida; este documento hace eco de las indicaciones normativas apuntadas en el Real Decreto 1393/2007 (2007), así como de los acuerdos de los Consejos de Ministros de Educación de Europa (EEES, 1999; EEES, 2001; EEES, 2003; EEES, 2005; EEES, 2007).

competencias transversales de la UB, el proceso que debe ir de la mano con una reflexión sobre el papel formativo de la universidad, mediante una visión enfocada a los resultados de aprendizaje: “Es tracta...d’aconseguir un sistema de titulacions comparable i una transparència dels diplomes i de les qualificacions per tal que promoure més oportunitats de feina i la competitivitat dels sistemes educatius” (UB, 2008a:5).

Esta mirada hacia la profesionalización en el fomento a la empleabilidad, se complementa con el fortalecimiento del rol social, educativo, innovador y de investigación de la UB, a través de la proyección de la propia realidad cultural y la visión crítica del conocimiento.

Así, la definición de las competencias transversales comunes a la UB, recogen el nivel superior de competencias adquiridas previamente por sus estudiantes, fomentando los valores que definen a la institución, mediante el aprendizaje de competencias inherentes a la formación universitaria. La formación mediante el ejercicio profesional, se desarrolla en conjunto con el fomento del pensamiento crítico, la cultura de la libertad, el pluralismo, la transmisión de valores cívicos y sociales acordes a una sociedad democrática. Nótese, como esta última afirmación es consistente con la construcción de una ciudadanía europea basada en valores democráticos, propuesta desde el EEES.

El documento de las competencias transversales de la UB, es enfático en señalar que la formación integral del estudiante, mediante su profesionalización, así como su crecimiento personal, son dos premisas que se desarrollan en conjunto. Para llevar a cabo esta tarea, 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 competencias son: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora, sostenibilidad, y capacidad comunicativa. En la Tabla 8, se exponen las

competencias transversales con sus subcompetencias asociadas, expresadas en términos de capacidad.

Tabla 8

Competencias Transversales y Subcompetencias - Universidad de Barcelona

COMPETENCIA TRANSVERSAL	SUBCOMPETENCIA (Expresada según capacidad)
Compromiso ético	Crítica y autocrítica
	Mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas.
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad	Análisis, síntesis, visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica.
	Tomar decisiones y adaptación a nuevas situaciones.
Trabajo en equipo	Colaborar con otros y contribuir a un proyecto común.
	Colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales.
Capacidad creativa y emprendedora	Formular, diseñar y gestionar proyectos.
	Buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes.
Sostenibilidad	Valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito
	Manifestar visiones integradoras y sistémicas.
Capacidad comunicativa	Comprender, expresarse oralmente y por escrito en catalán, castellano y una tercera lengua, con un dominio de lenguaje especializado de la disciplina.
	Buscar, usar e integrar la información.

Elaboración Propia adaptada de UB, 2008a

Estas competencias, se entienden como el marco de formación integral que propone la Universidad de Barcelona, las cuales deben reflejarse en el diseño de los planes de estudio de las titulaciones de grado, considerando los valores consensuados de la profesión que sirven para contextualizar las competencias transversales. Lo anterior, incluye el fomento al desarrollo de posibilidades de participación, mediante una dimensión formativa más amplia que la visión exclusiva a las asignaturas, fomentando la reflexión, el contraste y el establecimiento de buenas prácticas. De acuerdo a lo indicado en el documento del Consejo de Gobierno de la UB, será importante explicitar en este proceso los procedimientos que se realizarán acorde a la coherencia con las competencias descritas, así como con las directrices docentes y la imagen institucional (UB, 2008a).

Más allá de las adecuaciones que esta normativa utiliza con relación al Real Decreto 1393/2007 (2007), así como a las declaraciones de los Consejos de Ministros de Educación Europeos desde el año 1998 a 2013, para los objetivos de esta investigación, se destacan los alcances centrales que tiene esta norma por cuanto lineamiento estratégico práctico a las titulaciones de grado y que se condicen con los objetivos fundamentales que define la UB en sus Estatutos. Estos alcances son:

- ✓ Respecto a los requerimientos de la sociedad.

Este documento, hace suyo en el contexto de la prestación del servicio público de la enseñanza superior, la creación, transmisión y difusión de la cultura, así como los conocimientos requeridos para el quehacer profesional. Del mismo modo, se sostiene el fomento del pensamiento crítico y la transmisión de los valores de una sociedad democrática, los cuales sitúan en estas competencias la sintonía estipulada en el Estatuto de la UB referido con anterioridad. En ambos casos, tanto el rol profesionalizador, así como el rol de construcción de una ciudadanía democrática, como objetivos fundamentales a entregar por la UB, se constituyen sobre la base del quehacer como universidad pública. Cabe señalar, que en este documento, así como en los estatutos, no se explicita a priori cuales son requerimientos desde la sociedad, por lo cual, los roles

descritos se entenderán como principios y valores propios, que la universidad considera importante entregar a sus estudiantes, toda vez que construyen la identidad y las competencias sello de la UB.

- ✓ Respecto al posicionamiento de las competencias transversales en la Universidad de Barcelona.

Al respecto, el documento es explícito respecto a la relevancia que el Consejo de Gobierno de la UB entrega a la promoción, enseñanza y aprendizaje de las competencias transversales. Lo anterior, se entiende como parte central del proceso de adecuación de las nuevas titulaciones de grado a estos requerimientos, las cuales llevan a cabo los consejos de estudios de las titulaciones en cada Facultad, así como las propias tareas de formación e innovación docente para el profesorado universitario, realizadas desde el Instituto de Ciencias de la Educación. En términos generales, la instalación y/o posicionamiento de las competencias transversales al interior de las titulaciones de grado, ha sido un proceso llevado a cabo desde las autoridades universitarias, las cuales han instruido a sus cuerpos colegiados (decanos, jefes de estudios, y profesorado) el implementar, en la adecuación de sus planes de estudios, la incorporación de las competencias transversales como competencias deseadas en los planes de estudios, planes docentes y programas de asignaturas de cada titulación.

Con relación al posicionamiento de las competencias transversales en la formación del profesorado universitario, es relevante señalar las contribuciones que se han realizado desde el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE, en adelante). Al respecto, desde la sección universidad, el ICE ha contribuido en el diseño de asesoramiento y formación en competencias transversales, de acuerdo a las necesidades de la Facultades; así como fomentar los vínculos con los coordinadores de las Facultades en la temática¹⁴⁶. En términos específicos, el ICE elabora diversas publicaciones con relación a ámbitos de

¹⁴⁶ Cabe señalar, que en el apartado VI.3. Entrevistas a expertos, se encuentra incorporado una sección particular respecto a las contribuciones, atribuciones y complejidades del proceso, desde la mirada del profesorado que desempeña funciones en el ICE.

interés para el trabajo de las competencias transversales, tales como: experiencias de evaluación por competencias en la universidad (Alsina, et al, 2011); así como, orientaciones para el desarrollo de las competencias transversales priorizadas por la UB en las titulaciones de grado, con énfasis en la definición, diferentes niveles de desarrollo, elaboración de itinerarios, incorporación en los planes docentes, y establecimiento de orientaciones para su evaluación (Sayós, et al, 2013).

En síntesis, si realizamos un análisis respecto a los enunciados que justifiquen el porqué de la implementación del enfoque por competencias en la UB, los antecedentes son explícitos en señalar dos vertientes argumentativas. En primer lugar, el discurso hegemónico de los cambios en la sociedad, la complejidad del mercado de trabajo, y las actuales necesidades de una sociedad democrática. En segundo lugar, el adecuar la norma a los lineamientos legales del EEES, así como del Estado Español, respecto a los cambios en el enfoque de enseñanzas, y el énfasis en los resultados de aprendizaje, a través de la incorporación de las competencias transversales como descriptores genéricos.

Ahora bien, la enunciación de cuáles son las competencias transversales que deben ser priorizadas, es un antecedente que se recoge de las investigaciones que hemos revisado con anterioridad, así como del propio proceso de consulta que la UB ha realizado en sus Facultades y titulaciones¹⁴⁷.

Diferencias y similitudes entre las competencias transversales de la UB y de organizaciones internacionales.

Si revisamos las competencias transversales que la UB delimita como prioritarias con las que hemos examinado en nuestro análisis de investigaciones, es posible encontrar similitudes y diferencias. En el caso de las similitudes, las competencias transversales de la UB presentan un conjunto de

¹⁴⁷ Con relación al proceso de consulta, el análisis de datos primarios a través de entrevistas a expertos, así como a jefes de estudio de la UB, nos entrega importantes antecedentes de este proceso. Esa exposición se encuentra en el Capítulo VI, destinado a resultado de análisis interpretativo de las entrevistas.

competencias y subcompetencias que si bien no se encuentran expresadas en términos de áreas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), en su enunciación general se acercan a lo expresado en el Proyecto Tuning (2003).

Entre estas, cabe destacar: la capacidad de análisis y síntesis, la resolución de problemas, y la capacidad de adaptación, que la UB la incorpora como una subcompetencia de la capacidad de aprendizaje y responsabilidad; también tienen similitud las habilidades de gestión de información expresadas en Tuning (2003), que la UB las incorpora dentro de las capacidades comunicativas; y finalmente las habilidad de trabajo en equipo, la cual en la caso de la UB, profundiza con relación a colaborar en un proyecto común y en equipos interdisciplinarios, así como multiculturales.

Del mismo modo, con relación a las competencias claves de la OCDE (2005), existen algunas similitudes relevantes a mencionar: así por ejemplo el informe de la OCDE habla de uso de herramientas de forma interactiva, incorporando las competencias de comunicación, de información, las cuales en las competencias transversales de la UB se agrupan en competencias comunicativas, respecto a las destrezas lingüísticas, que incluyen una tercera lengua, así como el gestionar información. Con relación a la categoría de la OCDE vinculada a la interacción de grupos heterogéneos, las competencias de la UB se aproximan a esta, toda vez que incorporar el trabajo en equipo y el compromiso ético como competencias centrales. Finalmente, con relación a la categoría de la OCDE, vinculada al actuar de manera autónoma, las competencias de actuación, así como la de manejo de proyectos, se encuentran adscritas en las competencias de la UB respecto a capacidad de aprendizaje y responsabilidad, así como la capacidad creativa y emprendedora.

Con relación a las diferencias, en Tuning (2003) aparecen de modo explícito la preocupación por la calidad, la referencia al desarrollo de habilidades de trabajo autónomo, las habilidades de investigación, y la motivación al logro, que en la UB no se encuentran de forma explícita, aunque se pudiera suponer que el desarrollo de algunas subcompetencias las pueda trabajar y desarrollar.

Del mismo modo, respecto a la OCDE (2005), aparecen de modo explícito las competencias tecnológicas, la resolución de conflictos, así como las competencias vinculadas a derechos y necesidades, que de alguna forma están incorporadas en las competencias transversales de la UB.

Cabe señalar, que en las competencias de la UB, el compromiso ético, referido a la capacidad crítica y autocrítica, así como a la capacidad de evidenciar actitudes coherentes con concepciones éticas y deontológicas, es un aspecto que no se encuentran explícito en las investigaciones que hemos revisado. Lo anterior, define un punto de referencia interesante de analizar si en la práctica de los estudiantes, estos lo incorporan en su trayectoria educativa.

Finalmente, es posible coincidir en que las competencias transversales, entendidas como categorías, o por áreas de interés, así como por descriptores, presentan un punto de coincidencia común en la intencionalidad educativa y de transferibilidad en términos de cualificación, aunque su priorización depende del ámbito en que se proyecta para trabajar. Difícilmente, se podrá homogenizar el trabajar un conjunto de competencias transversales en distintos centros de estudios, o universidades, dependiendo de su realidad interna y con la comunidad que le rodea. Del mismo modo, al interior de las titulaciones también existen priorizaciones respecto a que competencias transversales trabajar y de qué manera, al menos en los documentos oficiales. Pasaremos a revisar este tema en el apartado que revisaremos los planes de estudio y docentes de las titulaciones.

IV.3.1.2. NORMATIVA REGULADORA DE LOS PLANES DOCENTES Y DE LA EVALUACIÓN.

Sobre la base de los cambios en la implementación de las enseñanzas de grado en el marco del EEES, la UB ha considerado necesario adecuar los principios y objetivos formativos de los planes docentes, entendido este como un elemento clave para el diseño de las actividades, la metodología y el sistema de evaluación de los aprendizajes. De esta forma, el 8 de mayo, el Consejo de Gobierno de la UB aprueba la “Normativa Reguladora dels Plans Docents de les Assignatures i de l’Avaluació i Qualificació dels Aprentatges”

(UB, 2012a), señalando que el plan docente constituye una herramienta básica para alcanzar los objetivos del EEES respecto a la comparabilidad de los sistemas entre las universidades y sus enseñanzas.

Con esta norma se deja en evidencia la estrecha relación entre el plan docente y la evaluación, con sus características y condiciones, dejando a cada centro la elaboración, así como proposición de una normativa propia específica. Del mismo modo, la norma incorpora un anexo con pauta y criterios generales, para facilitar su implementación.

En su artículo 2, se especifica el plan docente como un documento público que concreta la oferta de la enseñanza, así como sus normativas y recursos, debiendo existir por cada asignatura un único plan docente, que puede concretarse en diversos programas específicos, manteniendo su coherencia. Los departamentos y los consejos de estudios (CE, en adelante) son los encargados de precisar los detalles del plan docente, sobre la base de datos generales que deben constar en él (UB, 2012a).

En su artículo 4, se señalan algunos lineamientos interesantes respecto a las competencias transversales en el plan docente:

“...ha d’especificar les competències transversals, generals i específiques de l’assignatura, d’entre les que té la matèria a la qual està vinculada. Les competències se seleccionen tenint en compte els aprenentatges que l’alumnat ha d’assolir progressivament al llarg del curs i que són susceptibles de ser avaluats” (UB, 2012a:3).

Nótese como en esta afirmación se hace referencia a que los aprendizajes ha alcanzar por el alumnado deber ser siempre evaluables.

Ahora bien, respecto a los objetivos de aprendizaje estos deben tener referencia con las competencias identificadas en las enseñanzas, las cuales se

transforman en objetos de evaluación, asentando aprendizajes basados en conocimientos, procedimientos, y actitudes o valores¹⁴⁸.

Otro punto de interés a nuestra investigación dice relación con a las metodologías y actividades formativas. De acuerdo a la norma, en el plan docente deber ir detallados las actividades a realizar en la asignatura, con relación a las competencias a desarrollar. Del mismo modo, es de interés especificar la secuencia de las actividades presenciales, las actividades dirigidas y el trabajo autónomo del estudiante.

Con relación a la evaluación acreditativa, la norma establece que el plan docente debe incorporar información respecto a la modalidad de evaluación que se utilizará en la valoración de los aprendizajes, así como los instrumentos y plazos. Del mismo modo, se debe establecer los criterios de reevaluación, las evaluaciones únicas y los plazos pertinentes para no optar por la evaluación continua (UB, 2012a).

En el Capítulo III, la norma hace referencia a la calificación de los aprendizajes, donde se establece que la evaluación se debe llevar a cabo a partir de evidencias objetivas y cuantificables, a través de criterios informados. A su vez, se hace hincapié en la evaluación continua como procedimiento central del acto evaluativo:

“... incorpora les diverses evidències indicades en el pla docent, que es recullen de manera progressiva i integrada a llarg del procés d’ensenyament-aprenentatge i que constitueixen indicadors significatius i periòdics per a l’alumnat i el professorat sobre l’evolució i el progrés en l’assoliment dels coneixements, les habilitats i els valors que són objecte d’aprenentatge en l’assignatura” (UB, 2012a:6).

¹⁴⁸ En esta afirmación es posible observar similitudes con la propuesta que presentan en nuestro marco teórico las afirmaciones basadas en el saber, el saber hacer y el saber estar (Pimienta, 2011; Ribes, 2011), así como las planteadas por el Proyecto Tuning respecto a los saberes de conocimiento, procedimentales y actitudinales (Tuning, 2003).

De esta forma, la evaluación continua queda establecida como el tipo de evaluación oficial de los planes docentes de las titulaciones de grado¹⁴⁹.

Como hemos señalado en el marco teórico de referencia de nuestra investigación, el paradigma de las competencias conlleva la integración y movilización de saberes a través de la resolución de problemas en contexto, previa identificación de criterios de logro (Ribes, 2011; Parcerisa, 2004). Al respecto, coincidentemente con lo que señala la norma referida en este apartado, la incorporación de métodos de enseñanza – aprendizaje, así como de evaluación, que fomenten las adquisición de un conjunto de competencias transversales, otorga a la planificación una importancia central del proceso (Villa, 2011).

Ahora bien, de acuerdo a nuestra posición teórica, la definición de los tipos de aprendizajes, así como los tipos de situaciones en los que se contextualizará la enseñanza, requiere que el fundamento evaluativo, como evidencia de la integración y movilización de estos saberes, deba estar incorporado no solamente en el plan docente, sino también en el plan de estudios de una titulación. El Plan de Estudios, lo entendemos como el cuerpo central del diseño del currículum de una titulación, donde deben estar descritos con claridad cuáles son las competencias específicas de la titulación, así como cuáles son las competencias transversales que se espera que los estudiantes aprendan (Parcerisa, 2004).

De esta forma, el plan de estudios debe evidenciar la secuencia didáctica como un conjunto articulado de actividades de aprendizaje formativas y formadoras, que incorporan a la evaluación continua, a través de un diseño educativo que identifique diversos componentes en la secuencia didáctica (Pimienta, 2011).

Si bien, es altamente valorable el hecho que a través de una norma se direcciona el proceso del cambio de enfoque de enseñanza, es menester

¹⁴⁹ Cabe señalar que el estudiante tiene derecho a la revisión de las calificaciones en todas las evidencias que ha llevada a cabo el profesor de la asignatura, donde el profesor de be publicar los horarios de revisión, las cuales deber realizarse antes de la publicación definitiva de las calcificaciones.

indicar que si el Plan de Estudios de la titulación no se modifica en función de la secuencia didáctica requerida para llevar a cabo un aprendizaje central en las competencias transversales, difícilmente se aplicará por sí solo al plan docente.

De igual modo, la norma nada dice respecto a cuáles son los componentes esenciales del Plan de Estudios al interior de los cambios en las actividades formativas y en la evaluación acreditativa. Es decir, la norma está llena de conceptos declarativos, pero carece de elementos pedagógicos para llevarla a la práctica docente. Es así, como por ejemplo autores que han realizado investigaciones en la UB, sostienen que es necesario identificar las diversas modalidades en las cuales, cada titulación, ha resuelto las interrogantes que han surgido en la implementación de este proceso (Buscà y García, 2011).

IV.3.2. ADECUACIÓN EN TITULACIONES DE GRADO EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA: PLANES DE ESTUDIOS Y PLANES DOCENTES DE LAS ENSEÑANZAS.

IV.3.2.1. PLANES DE ESTUDIO Y PLANES DOCENTES DE LAS TITULACIONES:

Planes de Estudio.

La incorporación al análisis como fuente de datos secundarios de los planes de estudio de las titulaciones seleccionadas, se realiza con el objeto de visualizar la toma de posición declarativa a nivel formal en cada una de ellas, incorporando atención en ciertos aspectos que desde la lógica de los cambios pedagógicos y de organización educativa, son posibles de identificar en cada titulación seleccionada. Este posicionamiento declarativo, se ha direccionado como información relevante con relación a la profundización de elementos claves en la construcción de los Planes de Estudio, entendidos tanto a nivel de la construcción de currículo, así como la gestión del trabajo del profesorado en las Comisiones de Estudio (Parcerisa, 2004).

Estos datos secundarios han sido obtenidos desde las páginas electrónicas de cada titulación, y su utilización responde al criterio de evidencia respecto a los que se dice que se hace en el proceso formativo de cada titulación.

Los indicadores relevantes a identificar en los Planes de Estudio han sido:

- Competencias Transversales a desarrollar.
- Resultados de aprendizaje.
- Perfil académico y profesional.
- Enfoque de la enseñanza y el aprendizaje.
- Créditos (ECTS).
- Contextos o escenarios de aprendizaje.
- Asignaturas por niveles y tipos.
- Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje.

A. Área de Conocimiento: Ciencias de la Salud.

Titulación de Medicina

La titulación de Medicina, desde el año 2002 ha identificado competencias que el estudiante debe adquirir durante su proceso educativo. Lo anterior, documentado en la información general del Licenciado de Medicina del año referido, señala que estas competencias son aprobadas por Junta de Facultad, como resultado del proyectos desarrollados por el Grupo de Innovación y Excelencia Docente de la Facultad de Medicina, con el objeto de definir las competencias finales de los estudiantes de medicina de la Universidad de Barcelona (UB, 2002).

Se entiende que estas competencias finales, son competencias mínimas de salida de los estudiantes, con información respecto a lo que la organización espera de sus estudiantes, así como de la actividad docente esperada que desarrolle el profesorado. El proyecto en cuestión que ha permitido identificar

estas competencias, se basa en el concepto de educación médica, basadas en competencias desarrolladas por Harden, Crosby, Davis, y Friedman (1999).

En términos generales, el documento de apoyo utilizado por el Grupo de Innovación y Excelencia Docente de la Facultad de Medicina, hace referencia al artículo “Resultados de aprendizaje para los estudios de pregrado de Medicina en Escocia: una base para formar médicos competentes y reflexivos” del Grupo de Plan de Estudios de Medicina de Decanos Escoceses (Scottish Deans Medical Curriculum Group, SDMCG) , así como la Guía N° 14 de la Asociación para la Educación Médica en Europa (American Association for Medical Education, AAME), texto cuya temática se identifica con la educación basada en resultados, denominado: “De la competencia a la metacompetencia: un modelo para determinar los resultados de aprendizaje”, (Harden, et al, 1999).

Los documentos de referencia utilizados en ese momento en la Licenciatura de Medicina, son el resultado del proceso de cambio de los planes de estudio de Medicina realizada por el *General Medical Council* en 1993. Entre sus principales temáticas referidas, se encuentra la consideración de la educación médica basada en resultados, entendida esta como el producto final del cual es responsable el estudiante, en función que el recién titulado demuestre, desde el principio, una competencia general y una variedad de capacidades que le permitan desenvolverse de modo satisfactorio. Estas, se deben adquirir antes que el estudiante comience su especialización en el internado. Para lograr lo anterior, es necesario construir el proyecto de los resultados de aprendizaje que identifique los resultados generales en la educación médica, con un alto grado de consenso.

El documento de la Facultad de Medicina de la UB, recoge la estructura del modelo de Harden et al (1999), respecto a la consideración de tres círculos que representan niveles de competencias necesarias para un médico competente y reflexivo. Estas competencias van vinculadas a dominios relacionados con estos niveles:

- Lo que el médico debe ser capaz de hacer (hacer lo correcto): lo anterior incorpora habilidades clínicas, procedimientos prácticos, estudio del paciente, como tratar al enfermo, promoción de la salud y prevención de la enfermedad, habilidades de comunicación, y habilidades para obtener información.
- De qué manera aborda el médico su práctica (hacer lo correcto de manera correcta): lo cual aborda como dominio la comprensión de las ciencias básicas, clínicas y sociales, y los principios en que se fundamentan; las actitudes adecuadas y la comprensión de las responsabilidades éticas y legales; y las habilidades para la toma de decisiones, análisis y razonamiento y juicio clínico.

Estos dos primeros niveles están asociados a competencias académicas, vinculadas al conocimiento conceptual y al pensamiento crítico.

- El médico como profesional (lo que es correcto hecho de la manera correcta para la persona correcta): lo cual aborda el dominio del médico como proveedor de servicios en el sistema sanitario, y el desarrollo personal.

Este último nivel tiene una directa relación respecto al desarrollo del médico.

De acuerdo a los intereses de nuestra investigación, vinculados con las competencias transversales de la UB, se ha puesto atención principal como las competencias a adquirir por el estudiante de Medicina se posicionan en los Planes de Estudio, de modo de generar una intencionalidad investigadora en la recogida de información mediante las entrevistas.

La tabla 9, expone la relación de los distintos niveles y dominios elaborados por la Facultad de Medicina, que en el contexto de esta investigación se han considerado relevante tomar en consideración de acuerdo a las competencias transversales de la UB.

Tabla 9
Identificación resultados de aprendizaje Licenciatura de Medicina v/s
Competencias Transversales UB

RESULTADOS DE APRENDIZAJE LICENCIATURA DE MEDICINA Y VINCULO COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UB			
NIVEL	DOMINIO	RESULTADOS DE APPRENDIZAJE	VINCULO COMPETENCIAS UB
Lo que el médico debe ser capaz de hacer	Habilidades Clínicas	Enfoque centrado en el paciente	Sostenibilidad
	Tratamiento del paciente	Importancia trabajo equipo	Trabajo en Equipo
		Contexto social del paciente	Sostenibilidad
	Promoción de la salud	Trabajo colaborativo	Trabajo en Equipo
	Habilidades comunicativas	Técnicas comunicación verbal/no verbal	Capacidad comunicativa
		Mediación y comunicación con familiares	Capacidad comunicativa
		Comunicación con médicos	Capacidad comunicativa
		Confidencialidad	Capacidad comunicativa
	Información médica	Acceso a fuentes de datos	Aprendizaje y Responsabilidad
		Habilidades en TICs	Aprendizaje y Responsabilidad
De qué manera el médico aborda su practica	Comprensión Cs. Sociales	Comportamiento individuo y el grupo	Sostenibilidad
		Conocimiento enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje y Responsabilidad
	Actitud, ética, leyes	Actitud confianza, empatía, autonomía del paciente	Compromiso ético
		Etica médica, deberes, deontología, veracidad	Compromiso ético
		Responsabilidad legal	Compromiso ético
		Visión multicultural de la profesión	Sostenibilidad
	Toma de desiciones	Razonamiento clínico frente a un problema	Aprendizaje y Responsabilidad
		Evidencias y actualización	Creatividad y Emprendimiento
		Pensamiento crítico: racional y sin juicios	Aprendizaje y Responsabilidad
		Uso de metodologías adecuadas	Aprendizaje y Responsabilidad
		Creatividad, iniciativa, búsqueda de certezas	Aprendizaje y Responsabilidad
		Establecer prioridades	Aprendizaje y Responsabilidad
	Médico como profesional	En el servicio de salud	Médico como agente de cambio
Códigos de conductas y cualidades adhoc			Compromiso ético
Médico como investigador y profesor			Aprendizaje y Responsabilidad
Médico como gestor y trabajo en equipo			Creatividad y Emprendimiento
Desarrollo Personal		Reflexivo, responsable, capacidad de respuesta	Aprendizaje y Responsabilidad
		Autoaprendizaje: fuentes, estrategias, objetivos	Aprendizaje y Responsabilidad
		Cuidado personal frente a los riesgos de la profesión	Aprendizaje y Responsabilidad
		Motivación y compromiso con la profesión	Aprendizaje y Responsabilidad
Elaboración Propia, adaptado de UB, Medicina, 2002 y UB, 2008a			

El análisis de la tabla 9 nos demuestra que las seis competencias transversales de la UB se encuentran reflejadas, con mayor o menor claridad, en los dominios y resultados de aprendizaje expresadas en la Licenciatura de Medicina al año 2002 (UB, 2002). Como lo señala en la intencionalidad del documento referido, esta mirada a la educación basada en competencias y resultados de aprendizaje, se debe aplicar a diversas etapas del proceso formativo, teniendo certeza de lo que se espera del estudiante al terminar su formación previa al internado, previo al proceso de especialización y del ejercicio de la medicina.

Es importante señalar, que esta visión de la enseñanza centrada en los resultados, define una primera particularidad respecto al tipo de enseñanza que se dan en esta titulación de Ciencias de la Salud, toda vez que la disposición presentada por Medicina se hace a voluntad, sin tener aún referencias de normativas desde la UB. Además al año 2002, no se establecen apreciaciones respecto al cómo el profesorado debe abordar su práctica en el ámbito de la organización y didáctica, así como tampoco las formas en las cuales el propio estudiante es capaz de autorregular el proceso de aprendizaje con los resultados deseados que se le exige.

Ya en el año 2008, el nuevo Grado de Medicina en su información general de la enseñanza, hace referencia a un marco más amplio que el de la propia área de las Ciencias de la Salud y en particular del estudio de la Medicina por cuanto tal. Las referencias, hacen declaraciones explícitas respecto al proceso de integración de España en la Comunidad Económica Europea y a las normativas jurídicas asociadas a los reconocimientos y las homologaciones de los títulos, generando que las condiciones de acceso al ejercicio de la medicina, se subordinen al cumplimiento del proceso educativo, y garanticen que el nivel final alcanzado en los objetivos, contenidos generales y competencias, sean similares y suficientes con relación a la directrices sanitarias de la Unión Europea (UB, Medicina, 2008b).

Esta orientación vinculada al EEES, establece la implementación del sistema de créditos transferibles (ECTS), las orientaciones respecto a la adquisición de habilidades y competencias, así como los cambios en la metodología y la evaluación de la enseñanza de medicina. Así, la titulación debe tener una formación médica de seis años de estudio, vinculados a 5.500 horas de enseñanza teórica y práctica, donde se especifican los siguientes objetivos:

- Preparar médicos bien formados para el ejercicio de sus funciones en el ámbito de la medicina general y/o de la atención primaria de salud.
- Motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje autónomo, estimulando el interés por la formación continua, y el asumir conciencia

crítica respecto a los resultados de sus decisiones, así como del trabajo del médico.

- Establecer las bases para el acceso posterior de los alumnos a la especialización médica, la investigación científica y la docencia universitaria.
- Contribuir a la optimización del sistema de atención a la salud en el que se deberá integrar el alumnado.

Con relación a los indicadores específicos a identificar respecto a los planes de estudio, es posible identificar los siguientes (UB, 2012b):

- Competencias Transversales a desarrollar: se encuentran indicadas con anterioridad sobre la base de información recogida del documento Competències del llicenciat de Medicina (UB, 2002).
- Resultados de aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.
- Perfil académico y profesional. En el Plan de Estudios se identifica el perfil de acceso recomendado a la titulación, con las siguientes características (UB, 2012b):
 - ✓ Capacidad de comunicarse mediante el lenguaje.
 - ✓ Vocación de atender y servir a otros.
 - ✓ Perfil psicológico adecuado con el aprendizaje de conocimientos, habilidades y aplicar sentido común para el bien de los otros.
 - ✓ Capacidad de establecer relaciones causa – efecto y conocimiento de ciencias experimentales.
 - ✓ Conocimiento de lengua propia y suficiencia de inglés.
- Enfoque de la enseñanza y el aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.

- Créditos ECTS (UB, 2012c).
 - ✓ Total: 360 créditos.
 - ✓ Formación básica (FB, en adelante): 93 créditos.
 - ✓ Formación obligatoria (OB, en adelante): 243 créditos.
 - ✓ Formación optativa (FO, en adelante): 18 créditos.
 - ✓ Prácticas externas obligatorias (PEX, en adelante): 0 créditos.
 - ✓ Trabajo de Fin de Grado Obligatorio (TFG, en adelante): 6 créditos.
- Contextos o escenarios de aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible. No obstante, según se aprecia en el itinerario curricular, se destacan las clases magistrales, seminarios, y prácticas clínicas.
- Asignaturas: niveles y tipos (UB, 2012d):
 - ✓ Los seis cursos del plan de estudios están identificados por tipos de asignaturas, teniendo cada curso en total de 60 créditos, diferenciados por semestre. Así, la FB se concentra durante los dos primeros cursos con un total de 93 ECTS, mientras en el mismo periodo la OB es de 21 ECTS. Llama la atención que durante los dos primeros cursos, cada uno tiene una asignatura optativa de 3 ECTS.
 - ✓ Desde el tercer curso en adelante, comienza a tener mayor importancia la impartición de la formación OB, concentrando en este curso 52 ECTS, 58 ECTS en cuatro curso, 57 ECTS en quinto curso, y 54 ECTS en sexto curso. A su vez, desaparece la FB y aumenta la formación FO con 12 ECTS en estos cuatro cursos. El TFG tiene en total 6 ECTS.
 - ✓ Otro dato relevante dice relación en el considerar las prácticas tuteladas, tanto de estancias clínicas hospitalarias, así como de medicina familiar y

comunitaria como formación OB, no identificando una distinción entre lo teórico y lo práctico.

- ✓ Con relación a los prerrequisitos para continuar estudios en el itinerario curricular, a partir del cuarto curso, solo es posible inscribir asignaturas, si se han superado 151 créditos de los 166 créditos correspondientes a la FB y la formación OB. Para la realización de las prácticas tuteladas en el quinto curso, es necesario haber superado 290 créditos de la FB, OB y FO de los 300 créditos de los primeros diez semestres. El mismo requisito es indispensable para inscribir el TFG.
- Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.

B. Área de Conocimiento: Humanidades

Titulación de Historia

El grado de de Historia es una enseñanza que en su presentación oficial dice proporcionar conocimientos comprensivos sobre la configuración del pasado y del presente, con la finalidad de hacerlos inteligibles a otras personas. Del mismo modo, el comprender los cambios de la humanidad desde unas perspectiva histórica que considere la cultura y el espacio. Para su consecución, el grado de Historia ofrece métodos de análisis crítico de fuentes históricas y medios de gestión de información. De esta forma, el estudiante de historia podrá valorar críticamente la historia y el balance global de los distintos periodos de la humanidad, contribuyendo a fortalecer los equipos multidisciplinares, la expresión comunicativa y terminológica adecuada para enriquecer la propia visión de la realidad que ofrece esta titulación. Finalmente, el grado de historia, ofrece una formación completa que colabora en la incorporación al mercado de trabajo, dando acceso a estudios de postgrado (UB, 2012e). Al respecto, el documento de referencia del grado de Historia, enumera un conjunto de salidas profesionales orientativas para el estudiante, entre las que destacan: docencia, patrimonio histórico, servicios culturales y

turismo, asesorías en temas de interés social, archivos y bibliotecas, gestión de proyectos, entre otras.

Con relación a los indicadores específicos a identificar respecto a los planes de estudio, es posible identificar los siguientes (UB, 2012e):

- Competencias Transversales a desarrollar: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.
- Resultados de aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.
- Perfil académico y profesional: El definido en la identificación de la titulación del grado de Historia, al inicio (UB, 2012e).
- Enfoque de la enseñanza y el aprendizaje: Si bien no aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible, si se encuentran explícito los tipos de evaluación. Al respecto, se señala la evaluación continua con la siguiente definición:

“incorpora les diverses evidències indicades en el pla docent, que es recullen de manera progressiva i integrada al llarg del procés d’ensenyament-aprenentatge, constituint-se en indicadors significatius i periòdics, per estudiants i professors, sobre l’evolució i progrés en l’assoliment de coneixements, habilitats i valors objecte de l’aprenentatge de l’assignatura” (UB, 2012a:10).

Del mismo modo, la evaluación única se reconoce como un derecho del estudiante al que puede ejercer, renunciando a la evaluación continuada. Un dato importante es que este derecho del estudiante no puede contemplar discriminación con relación a la evaluación continuada, respecto a la evaluación máxima. Igualmente, se considera el proceso de reevaluación de acuerdo a lo indicado en la norma que regula los planes docentes en las titulaciones de grado (UB, 2012a).

- Créditos ECTS.

- ✓ Total: 240 créditos.

- ✓ Formación básica (FB): 66 créditos.

- ✓ Formación obligatoria (OB, en adelante): 132 créditos.

- ✓ Formación optativa (FO, en adelante): 36 créditos.

Con relación a esta formación, se puede cursar hasta un máximo de 6 créditos en prácticas externas optativas y un máximo de 6 créditos con reconocimiento académico para otras actividades.

- ✓ Trabajo de Fin de Grado Obligatorio (TFG, en adelante): 6 créditos.

- Contextos o escenarios de aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.

- Asignaturas por niveles y tipos (UB, 2012e).

- ✓ Los cuatro cursos del plan de estudios están identificados por tipos de asignaturas, teniendo cada curso en total de 60 créditos, diferenciados por semestre. Así, la FB se concentra durante los dos primeros cursos con un total de 66 ECTS, mientras en el mismo periodo la OB es de 54 ECTS. Durante los dos primeros cursos no hay asignaturas optativas.

- ✓ Desde el tercer curso, comienza a tener mayor importancia la impartición de la formación OB, concentrando en este curso 48 ECTS, y 30 ECTS en cuatro curso. A su vez, en el tercer curso desaparece la FB y aparece la formación FO con 12 ECTS y con 24 ECTS en cuarto curso. El TFG tiene en total 6 ECTS y se realiza en cuarto curso.

- ✓ Otro dato relevante dice relación con la posibilidad de realizar la titulación a tiempo completo, es decir 60 ECTS por curso, o a tiempo parcial con 30 ECTS por curso.

- Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.

Con relación a las prácticas externas curriculares, estas han comenzado a ofrecerse durante el curso en el cual se ha realizado el trabajo de campo, es decir 2012-2013, la cual debe contemplar su propio plan docente. Es función de la Facultad la publicación de las plazas disponibles en los centros colaborativos para los cursos, no obstante, debido a las propias dinámicas de mercado se indica que la Facultad no puede garantizar las plazas suficientes para todos los estudiantes (UB, 2012f).

C. Área de Conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas

Titulación de Derecho

De acuerdo en lo indicado en la información disponible de la enseñanza, el grado de Derecho tiene como pretensión el obtener conocimientos generales y conceptos fundamentales de las disciplinas jurídicas, capacitando al futuro titulado para resolver problemas mediante un tratamiento adecuado a la información. Para realizar lo anterior, el grado plantea el aseguramiento de una buena formación profesional para el desarrollo de las diferentes profesiones jurídicas. Del mismo modo, se recomienda a los estudiantes en el perfil de acceso cualidades respecto a la capacidad de análisis, habilidades comunicativas, tomar decisiones, actitudes sensibles, espíritu crítico y conocimientos generales en el área de las humanidades (UB, 2012h).

Además se establece que la especialización posterior a la obtención del grado es requerida para el ejercicio de profesiones jurídicas como la abogacía y la función pública.

- Competencias Transversales a desarrollar: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.
- Resultados de aprendizaje: En Plan de Estudios no contiene identificados resultados de aprendizaje. No obstante, en la ficha de identificación del

grado, aparecen algunos objetivos generales que otorgaría la titulación, tales como: aprender a interpretar la realidad, valorar y gestionar la información, distinguir hechos relevantes, calificar jurídicamente los hechos, tomar decisiones, capacidad de negociar y persuadir.

- Perfil académico y profesional: El descrito con anterioridad en la información que identifica el grado (UB, 2012h).
- Enfoque de la enseñanza y el aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.

- Créditos (ECTS).

✓ Total: 240 créditos.

✓ Formación básica (FB): 60 créditos.

✓ Formación obligatoria (OB, en adelante): 144 créditos.

✓ Formación optativa (FO, en adelante): 30 créditos.

Cabe señalar que las prácticas externas obligatorias no aparecen asociadas a créditos (UB, 2012h).

✓ Trabajo de Fin de Grado Obligatorio (TFG, en adelante): 6 créditos.

- Contextos o escenarios de aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.
- Asignaturas por niveles y tipos:
 - ✓ Al igual que la titulación de Historia, los cuatro cursos del plan de estudios están identificados por tipos de asignaturas, teniendo cada curso en total de 60 créditos, diferenciados por semestre. Así, la FB se concentra durante los dos primeros cursos con un total de 60 ECTS, mientras en el mismo periodo la OB, es similar, con 60 ECTS. Durante los dos primeros cursos no hay asignaturas optativas.

- ✓ Desde el tercer curso, comienza a tener mayor importancia la impartición de la formación OB, concentrando en este curso 57 ECTS, y 27 ECTS en cuatro curso. A su vez, en el tercer curso desaparece la FB y aparece la formación FO con 3 ECTS y con 33 ECTS en cuarto curso. El TFG tiene en total 6 ECTS y se realiza en cuarto curso.

Cabe señalar, que hay asignaturas obligatorias que tienen 9 créditos a partir del segundo curso. De igual forma, la realización de optativas va vinculada con las menciones disponibles al título, tales como: derecho Público, Derecho de la Empresa, Derecho Privado y Derecho Internacional, comparado y Comunitario (UB, 2012i).

- Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible. No obstante, en los criterios de matrícula y organización del curso, se estipulan los parámetros de ordenamiento de los grupos en las diferentes asignaturas, las cuales tienen relación con la nota del expediente académico. Si un alumno requiere cambiarse de un grupo, debe argumentar razones médicas o laborales. Así, en la jornada de mañana existen 5 grupos y en la jornada de la tarde dos grupos. Además es relevante la existencia de grupos de estudio orientativo para alumno que han reprobado la asignatura, los cuales tienen un plan de estudios propio (UB, 2012j),

Ahora bien, es interesante destacar que si bien las prácticas externas no están relacionadas con créditos, si existe un documento denominado “Pràctiques Externes” (UB, 2012k), en el cual se entregan antecedentes generales esta asignatura. Así, durante el último curso del grado, los alumnos tienen la posibilidad de obtener créditos optativos con esta asignatura, mediante la realización de prácticas en organizaciones o instituciones. Al estar identificado como Plan Docente (y ahí la aplicación de la norma vista con anterioridad por la UB respecto a los planes docentes (UB, 2012a)), sí se explicitan las competencias transversales a desarrollar en la asignatura, las cuales son todas

las competencias y subcompetencias aprobadas por el Consejo de Gobierno (UB, 2008a), a excepción de la competencia vinculada a la sostenibilidad.

En el contexto de las prácticas externas curriculares, es menester mencionar la experiencia de la clínica jurídica denominada “Dret al Dret” (UB, 2013d), como acción relevante respecto al vínculo entre universidad y comunidad, que hemos identificado como uno de los aspectos centrales del aprendizaje ético en la universidad (Martínez, 2006). De acuerdo a lo indicado en el catálogo de estas prácticas, estas tienen un objetivo particular:

“L’objectiu principal del projecte “dret al Dret” és millorar i afavorir a la ciutat de Barcelona i al seu entorn metropolità la defensa i l’exercici dels seus drets per part de les persones i els col·lectius menys afavorits, així com l’accés als recursos jurídics i institucionals” (UB, 2013d).

Para cumplir con este objetivo general, se identifican diversas acciones a llevar cabo con la finalidad de favorecer las relaciones de colaboración entre la Facultad de Derecho y las diversas organizaciones públicas, sociales y profesionales.

Al respecto, en cada curso, la clínica jurídica presenta un catálogo con las prácticas externas disponibles para los alumnos del grado, asociado a áreas de vinculación con su respectivo docente tutor. Así, por ejemplo se encuentra la clínica jurídica de derechos humanos, la clínica jurídica de protección a la infancia y adolescencia, la clínica jurídica de género y derechos antidiscriminación, la clínica jurídica en derecho de las personas, sindicatos locales y buena administración, la clínica jurídica en medio ambiente, y la clínica jurídica de mujeres.

D. Área de Conocimiento: Ciencias

Titulación de Ciencias Ambientales

De acuerdo a lo indicado en el plan de estudios el grado de Ciencias Ambientales tiene la pretensión de entregar conocimientos teórico-prácticos de

las ciencias naturales y sociales, a través de instrumentos para llevarlos a la práctica. Su objetivo es la formación de profesionales con una mirada multidisciplinaria y global de los temas ambientales, orientándose hacia la conservación y gestión del medio (UB, 2012n).

De igual modo, se sugiere en su perfil de ingreso conocimientos generales en biología, química, física y matemáticas, así como un nivel suficiente de inglés. Con relación a los lugares proyectados de trabajo, se encuentran la docencia, investigación, sistemas de gestión de calidad ambiental, consultorías y evaluación de impacto ambiental, tanto en empresas públicas, así como privadas.

- Competencias Transversales a desarrollar: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.
- Resultados de aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.
- Perfil académico y profesional: El descrito anteriormente en la información que identifica al grado (UB, 2012n).
- Enfoque de la enseñanza y el aprendizaje: El único documento disponible, identificado como “Dades e indicators informe seguiment curs 2011-2012”, en el cual se cuantifica en porcentaje las horas de docencia por tipo de método da la siguiente distribución: teoría 42.24%, prácticas de aula 25.05%, prácticas de laboratorio 27.14%, prácticas externas 1,89%, y seminario 3,67% (UB, 2012o).
- Créditos (ECTS).
 - ✓ Total: 240 créditos.
 - ✓ Formación básica (FB): 60 créditos.
 - ✓ Formación obligatoria (OB, en adelante): 120 créditos.
 - ✓ Formación optativa (FO, en adelante): 42 créditos.

- ✓ Cabe señalar que las prácticas externas obligatorias no aparecen asociadas a créditos (UB, 2012n).
- ✓ Trabajo de Fin de Grado Obligatorio (TFG, en adelante): 12 créditos.
- Contextos o escenarios de aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.
- Asignaturas por niveles y tipos:
 - Al igual que la titulación de Historia y Derecho, los cuatro cursos del plan de estudios están identificados por tipos de asignaturas, teniendo cada curso en total de 60 créditos, diferenciados por semestre. Así, la FB se concentra durante los dos primeros cursos con un total de 60 ECTS, mientras en el mismo periodo la OB, es similar, con 60 ECTS. Durante los dos primeros cursos no hay asignaturas optativas.
 - Desde el tercer curso, comienza a tener mayor importancia la impartición de la formación OB, concentrando en este curso 48 ECTS, y 18 ECTS en cuarto curso. A su vez, en el tercer curso desaparece la FB y aparece la formación FO con 6 ECTS y con 30 ECTS en cuarto curso. El TFG tiene en total 12 ECTS y se realiza en cuarto curso.

Cabe señalar, que la realización de optativas se encuentra vinculada con los itinerarios que desea cursar el alumno, tales como medio natural o tecnología ambiental. También se encuentra la posibilidad de cursar asignaturas de otros grados de la Facultad de Biología (UB, 2012ñ).

- Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje: No aparecen indicados de manera explícita en la documentación disponible.

Un dato relevante respecto a datos e indicadores del grado de Ciencias Ambientales elaborado para el seguimiento del curso 2011-2012 (no hay disponible una versión más reciente), dice relación con la planificación y

gestión de la docencia en el desarrollo de la enseñanza. Al respecto, al curso de referencia un 82.35% de los planes docentes de la titulación se encuentran publicados en la web (UB, 2012o).

Comentarios con relación a los datos de los Planes de Estudio.

Del mismo modo, que en la documentación analizada desde las normativas de la UB, respecto a la implementación de las competencias transversales, así como la norma que regula los Planes Docentes de las asignaturas, es relevante indicar que en la construcción de los Planes de Estudio, en términos generales, no se reconoce el concepto de competencias y el concepto de resultados de aprendizaje como información disponible. Así, en todos los Planes de Estudio aparece la información general respecto al perfil académico y profesional, la distribución de créditos ECTS por tipos de asignaturas, correspondiente a los itinerarios curriculares de los cursos. Acá, a excepción de la titulación de Medicina, que por su particularidad de especialización en el grado tiene características propias, las otras titulaciones tienen en general la misma información básica de ordenamiento curricular¹⁵⁰.

De esta forma, la incorporación de este aparato respecto a los Planes de Estudio, nos ha entregado una visión panorámica de la realidad en la organización educativa de las titulaciones, toda vez que desde nuestro punto de vista entendemos que esta definición en el diseño educativo es central en la forma en la cual se implementará el currículum. Así, tomas de posición respecto a las formas en las cuales se llevará a cabo la integración y movilización de saberes, la gestión de los escenarios de aprendizaje, y las metodologías, así como las estrategias docentes, no son identificadas en la información disponible y pública de las titulaciones.

La única excepción al respecto la presenta la titulación de Medicina, en la cual se han adecuando la formación de la enseñanza a un modelo de competencias,

¹⁵⁰ Es interesante esta consideración, toda vez que el estudiante en su proceso de selección de una titulación, frecuentemente indaga respecto a esta información para tomar sus decisiones, así como sus expectativas futuras.

con anterioridad a que la UB lo refrendara como norma¹⁵¹. Esto es así, motivo de la actualización que ha realizado el Grupo de Innovación y Excelencia Docente de la Facultad de Medicina, la cual se encuentra vinculada a las guías de trabajo de la Asociación para la Educación Médica en Europa. No obstante, en los documentos revisados a la fecha no es posible apreciar aspectos que digan relación a las actividades formativas y la evaluación continua.

Finalmente, creemos que si el Plan de Estudio no presenta modificaciones en función de la secuencia didáctica necesaria para el aprendizaje de las competencias transversales, la incorporación de estas, así como de las estrategias didácticas y de evaluación, sólo se incorporaran de modo declarativo en los Planes Docentes, pero sin una reflexión central en el cuerpo del profesorado y por lo tanto, con escasa comprensión en los estudiantes.

Pasaremos ahora a revisar algunos Planes Docentes de las titulaciones seleccionadas, para tener una mirada más específica respecto a cómo se adecuan estos cambios en las asignaturas.

Planes Docentes y Programas de Asignaturas.

Con el objeto de atender la especificidad de nuestro objeto de estudio, la incorporación de este apartado tiene la finalidad de identificar en las asignaturas relacionadas con el profesorado partícipe del estudio, cuales son las competencias transversales incorporadas a los Planes Docentes de las asignaturas. Del mismo modo, desde la mirada de la secuencia didáctica, identificar las estrategias formativas con relación a las actividades para el desarrollo de las competencias transversales, así como los tipos de evaluación formativa y acreditativa de los resultados de aprendizaje.

Los indicadores relevantes a identificar en los Planes Docentes han sido:

¹⁵¹ Como hemos revisado con anterioridad, la norma respecto a las competencias transversales indica que estas deben incorporarse como modelo orientativo en el diseño de los nuevos planes de estudio de las titulaciones, junto a los valores centrales de cada titulación (UB,2008a).

- **Identificación de las competencias transversales:** descripción y resultados de aprendizaje. Dimensiones, niveles de dominio, contenido y profundización. Tipología y clasificación.
- **Asignación de trabajo** en crédito ECTS.
- **Secuencia didáctica:**
 - ✓ Estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje: técnicas educativas, actividades didácticas.
 - ✓ Evaluación: métodos, proceso, tipos, criterios, instrumentos. Establecimiento de estándares.

A. Área de Conocimiento: Ciencias de la Salud. Titulación de Medicina

Plan Docente Asignatura Semiología General y Propedéutica Clínica.

Esta asignatura de carácter obligatorio, se realiza en el tercer curso de la titulación. Tiene como objetivo dar al estudiante un conjunto de conocimientos necesarios para iniciar métodos y técnicas de diagnóstico de las enfermedades, siendo su objeto de estudio el hombre enfermo, constituyéndose el primer contacto del estudiante con la clínica, ofreciendo una visión panorámica del enfermo. (UB, 2013a; UB, 2013b). En la Tabla 10, podemos apreciar una síntesis elaborada con los indicadores de interés del Plan Docente.

Tabla 10

Indicadores de interés Plan Docente Semiología General y Propedéutica

Titulación	Plan Docente	Créditos ECTS	Competencias Transversales	Estrategias Didácticas	Evaluación
Medicina	Semiología General y Propedéutica	16	<u>Fisiológicas</u> : saber interpretar las consecuencias de enfermedades del aparato respiratorio, cardiovascular, sistema hemático, aparato digestivo, aparato nefro urológico, sistema endocrino y metabolismo, aparato locomotor, sistema nervioso.	Seminario	<u>Evaluación Continua</u> : Evaluación Clínica 40%: examen clínico y vivencia clínica. Una Evaluación Teórica 60% <u>Evaluación única</u> : incluye temario clases teóricas, prácticas y seminarios
			<u>Semiología</u> : anamnesis y exploración física de manifestaciones patológicas <u>Propedéuticas</u> : métodos y procedimientos para observar síntomas. Historia clínica. Establecer un diagnóstico sindrómico. Actitudes, valores y normas de comportamiento con el paciente.	*Seminario *Laboratorio habilidades clínicas *Docencia clínica (Prácticas Hospital)	
			<u>Exploración complementáreas básicas</u> : conocer el valor del diagnóstico y saber interpretarlas.	*Seminario *Laboratorio habilidades clínicas *Docencia Clínica (Prácticas Hospital)	
			<u>Habilidades comunicativas</u> : comunicación con el paciente y sus familiares. Comunicación oral, comunicación paraverbal, información psicosocial, entrevistas, transmitir información.	*Seminario *Laboratorio de habilidades de comunicación	
				Elaboración Propia adaptado de UB, 2013a; UB, 2013b	

Como se puede apreciar en la Tabla 10, el Plan Docente de la asignatura de Semiología General y Propedéutica contiene diversas competencias transversales de interés con relación a la coherencia de su Plan de Estudio; esto es procedimientos y habilidades de los que el médico es capaz de hacer, la forma en la cual el médico aborda su práctica, y finalmente vinculado al aspecto de pensamiento crítico y actitud, la relación del médico como profesional en el sistema sanitario en vínculo con el paciente y sus familiares.

Así mismo, es relevante la forma en la cual las áreas de dominio respecto a las competencias transversales, adecúan diversas estrategias didácticas de aprendizaje que se corresponden con los resultados esperados. No obstante, esta información en los documentos siempre aparece de una manera continua y lineal no observándose esta clasificación expuesta que ayuda a situar el proceso de la secuencia didáctica. Del mismo modo, tampoco es posible apreciar los resultados de aprendizajes desde la documentación disponible en el Plan de Estudios respecto a las competencias a desarrollar por los estudiantes de Medicina, que se ha expuesto en el apartado anterior.

Finalmente, respecto a la evaluación, llama la atención que el valor de la acreditación de los resultados de aprendizaje se concentre en los aspectos teóricos, a través de un examen teórico, toda vez que la evaluación clínica se corresponde a una evaluación continuada.

B. Área de Conocimiento: Humanidades. Titulación de Historia.

Plan Docente Asignatura Historia Medieval de Catalunya.

Según se aprecia en la Tabla 11, el Plan Docente de la asignatura de Historia Medieval de Catalunya, obligatoria de tercer curso, se articula mediante la enunciación de dos de las competencias transversales de la UB, vinculadas a la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, así como el trabajo en equipo.

Del mismo modo, es relevante el hecho que los objetivos de aprendizaje se encuentren vinculado a los tipos de saberes sobre la base de conocimientos, procedimientos o habilidades y actitudes.

Con relación a las estrategias didácticas, si bien no se especifican las técnicas específicas, se aparece una clasificación de los tiempos que utiliza cada una de ellas del total de horas de los 6 créditos de la asignatura.

Finalmente, respecto a la evaluación, los trabajos de investigación en grupo representan la mayor ponderación de la nota con un 40%, reflejando el interés por fomentar el trabajo en equipo como competencias transversal. La autoevaluación también aparece como una novedad, la cual desde nuestro marco de referencia la hemos identificado como una actividad que pretende contribuir a la formación responsable del estudiante en su proceso de aprendizaje.

En general, en Plan Docente cumple con la estructura básica de la norma de la UB, dando una impresión de consistencia entre sus áreas (UB, 2012g).

Plan Docente Asignatura Historia de América.

Según podemos apreciar en la clasificación realizada en la Tabla 12, la asignatura de Historia de América, obligatoria de tercer curso, contiene dos competencias transversales comunes en la UB, referidas a la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, así como a la capacidad creativa y emprendedora. Al igual que la asignatura revisada con anterioridad, el Plan Docente contiene en sus objetivos de aprendizaje la distinción entre procedimientos y actitudes correspondientes a los tipos de saberes.

Esta asignatura de 12 créditos, concentra el mayor tiempo de su docencia presencial en actividades teóricas con 96 hrs, señalándose que una de las estrategias es la lectura crítica bibliográfica y fuentes documentales. A su vez destaca el trabajo autónomo del estudiante con 150 hrs.

Con relación a la evaluación, la mayor cantidad de ponderación son las exposiciones orales y trabajos temáticos con un 40%, los cuales se debe entender que dicen relación con los análisis de los procesos históricos vinculados a la asignatura. Un dato relevante es que la evaluación continua presenta 5 trabajos de síntesis individuales, lo cual evidencia una toma de posición respecto a mantener al alumnado permanentemente preocupado de la asignatura.

Cabe señalar, que en el plano de la evaluación no se aprecia claridad de que manera se observan los resultados de aprendizaje respecto al desarrollo de competencias creativas y emprendedora, específicamente la relacionada con la capacidad de formular, diseñar y elaborar proyectos (UB, 2013c).

Tabla 11

Indicadores de interés Plan Docente Historia Medieval de Catalunya

Titulación	Plan Docente	Créditos ECTS	Competencias Transversales	Estrategias Didácticas	Evaluación
Historia	Historia Medieval de Catalunya	6	<p>*<u>Capacidad de aprendizaje y responsabilidad</u>: Análisis, síntesis, visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica/Tomar decisiones y adaptación a nuevas situaciones.</p> <p>* <u>Trabajo en equipo</u>: Colaborar con otros y contribuir a un proyecto común/Colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales.</p> <p><i>Habilidades</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer diversas fuentes y extraer deducciones históricas. - Aprender a planificar un trabajo de investigación. - Gestionar información. - Redactar textos coherentes y estructurados a partir de datos recogidos. <p><i>Actitudes, valores y normas</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre el sentido de la historia y la utilidad en la sociedad. - Trabajo en equipo de forma coordinada. - Implicarse en el propio proceso de aprendizaje. - Plantear forma de difusión de los conocimientos 	<p>*<u>Teoría y Práctica</u>: 32 hrs</p> <p>*<u>Tutorización grupos</u>: 8 hrs</p> <p>*<u>Prácticas</u> con documentos: 8 hrs</p> <p>*<u>Salida cultural</u>: 12 hrs</p> <p>*<u>Trabajo dirigido</u>: 30 hrs</p> <p>*<u>Aprendizaje autónomo</u>: 60 hrs</p>	<p><u>Evaluación Continuada</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cuestionarios autoevaluables vinculados al temario 20% * Dossier con muestras de aprendizaje que propone el profesorado 20% * Trabajos de investigación tutorizados individual 10% y equipo 40%. * Prueba final vinculada a los trabajos en equipo de otros compañeros 10% <p><u>Evaluación Unica</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Examen contenidos, habilidades y competencias <p><u>Reevaluación</u>:</p> <p>Igual condición que evaluación única</p>
				Elaboración Propia adaptado de UB, 2012g	

Tabla 12

Indicadores de interés Plan docente Historia de América.

Titulación	Plan Docente	Créditos ECTS	Competencias Transversales	Estrategias Didácticas	Evaluación
Historia	Historia de América	12	<p><u>*Capacidad de aprendizaje y responsabilidad:</u> Análisis, síntesis, visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica/Tomar decisiones y adaptación a nuevas situaciones.</p> <p><u>*Capacidad creativa y emprendedora:</u> Formular, diseñar y gestionar proyectos/ Buscar e integrar nuevos conocimientos y actitudes.</p> <p><i>Habilidades :</i></p> <p>- Analizar los procesos históricos de América, cambios y permanencias, e identificarlos con una perspectiva interdisciplinaria</p> <p><i>Actitudes, valores y normas:</i></p> <p>- Participar activamente durante la impartición de la asignatura y con independencia en las actividades dirigidas</p>	<p><u>*Teoría:</u> 96 hrs (lectura crítica de bibliografía y fuentes documentales)</p> <p><u>* Seminario:</u> 15 hrs.</p> <p><u>*Salida cultural:</u> 9 hrs</p> <p><u>*Trabajo dirigido:</u> 50 hrs</p> <p><u>*Aprendizaje autónomo:</u> 130 hrs</p>	<p><u>Evaluación Continuada:</u></p> <p>* Exposiciones orales grupales y de trabajo de acuerdo a temas 40%.</p> <p>* Cinco trabajos de síntesis 20%.</p> <p>* Examen parcial 40%</p> <p><u>Evaluación Unica:</u></p> <p>* Prueba escrita de toda la materia.</p> <p><u>Reevaluación:</u></p> <p>Igual condición que evaluación única</p>
				Elaboración Propia adaptado de UB, 2013c	

C. Área de Conocimiento: Ciencias Sociales y Jurídicas. Titulación de Derecho.

Plan Docente Asignatura Sociología del Derecho.

Como es posible observar en la tabla 13, la asignatura sociología del derecho, optativa de tercer o cuarto curso, incorpora una de las competencias transversales de la UB, referida a la sostenibilidad. Complementariamente, apreciamos una novedad con relación a los otros Planes Docentes revisados, respecto a la incorporación de competencias transversales específicas de la titulación, que en este caso dicen relación con el conocer y actuar desde el respeto a los derechos fundamentales, vinculados a la cultura de la paz, los valores democráticos y la igualdad entre hombres y mujeres.

Del mismo modo que en la titulación de Historia, el Plan de Docente se encuentra referido a objetivos de aprendizaje con relación a las habilidades, así como las actitudes y valores a desarrollar en la asignatura, respecto a analizar el Derecho como fenómeno social y desarrollar una manera crítica de pensar. De acuerdo a este último objetivo de aprendizaje, sería oportuno incorporar en este Plan Docente como competencia transversal de la UB, el compromiso ético expresado en la capacidad crítica y autocrítica.

Con relación a las estrategias didácticas, al igual que en las titulaciones anteriores, no se incorporan las estrategias metodológicas a desarrollar por el profesor, sino la distribución de los tiempos de acuerdo a los tipos de trabajo. Así, las actividades presenciales ocupan la mayor cantidad de tiempo con 27 hrs, seguidos del trabajo autónomo del alumno con 24 hrs y el trabajo tutelado con la misma cantidad de horas.

Respecto a la evaluación, la evaluación continuada presenta una novedad, toda vez que se incorpora la asistencia y la participación con una ponderación del 15%. Del mismo modo se destacan evaluaciones de diversas actividades tales como los comentarios de textos con un 25% y pruebas sobre el contenido de textos con un 15% de la nota final. Ahora bien, en similitud con los otros Planes Docentes, se encuentra la realización de una prueba de síntesis final con un

45%. De acuerdo a lo indicado en la norma de la UB, se contempla la evaluación única y la reevaluación en cada tipo de evaluación de acuerdo a las características especiales expresadas (UB, 2012l).

Plan Docente Asignatura Filosofía del Derecho

Según apreciamos en la tabla 14, la asignatura de Filosofía del Derecho, obligatoria de cuarto curso, no contiene competencias transversales de la UB, incorporando solamente la misma competencia transversal de la titulación de Derecho, referida al conocer y actuar desde los derechos fundamentales.

A su vez, los objetivos de aprendizaje vinculados a habilidades, denotan el interés del Plan Docente en vincular el Derecho a otros saberes, a la comprensión constitucionalista democrática, así como la creación de sentido de la actividad jurídica como práctica vinculada a los valores. Al igual que en el anterior Plan Docente revisado de esta titulación, da la impresión que sobre la base de estos objetivos de aprendizaje, se pudieran expresar y trabajar alguna competencia transversal de la UB.

Con relación a las estrategias didácticas, se mantiene la tendencia a no enunciar las estrategias metodológicas de aprendizaje como tal, sino a exponer los tipos de actividades por distribución de horas. Así, las actividades presenciales contienen la mayor cantidad de horas con 54, señalando que su objetivo es consolidar las habilidades expresivas y el uso del lenguaje. Siguen en cantidad de tiempo de actividades los trabajos tutelados y el trabajo autónomo con 48 horas cada uno.

Respecto a la evaluación, en la evaluación continuada se evalúan tres actividades que incluyen la participación de los alumnos y que en su conjunto corresponden al 50%. Las pruebas de síntesis o pruebas finales continúan siendo la tónica presente en los Planes Docentes con un 50% de la nota final. Al igual que el resto de los documentos, la evaluación única y la reevaluación, mantienen las mismas características (UB, 2012m).

Tabla 13

Indicadores de interés Plan Docente Sociología del Derecho

Titulación	Plan Docente	Créditos ECTS	Competencias Transversales	Estrategias Didácticas	Evaluación
Derecho	Sociología del Derecho	3	<p>* <u>Sostenibilidad</u>: Valorar el impacto social y medioambiental de actuaciones en su ámbito/ Manifestar visiones integradoras y sistémicas.</p> <p>* <u>Transversales a la titulación</u>: Conocer y actuar desde el respeto a los derechos fundamentales, con especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres, a la diversidad funcional y a la cultura de la paz de acuerdo a valores democráticos.</p> <p><i>Habilidades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a analizar el derecho como fenómeno social. <p><i>Actitudes, valores y normas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una manera crítica de pensar sobre los temas relevantes en cuanto a la relación entre el Derecho y los otros fenómenos sociales 	<p>* <u>Actividades presenciales</u>: 27 hrs.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposiciones del profesor y discusión en clase. <p>Análisis de temas mediante textos.</p> <p>* <u>Trabajo tutelado</u>: 24 hrs.</p> <p>* <u>Aprendizaje autónomo</u>: 24 hrs.</p>	<p><u>Evaluación Continuada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Asistencia y participación 15% * Pruebas sobre el contenido de los textos analizados en clase 15% * Actividad presencial de comentario de textos 25% * Prueba de síntesis final 45% <p><u>Evaluación Única</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Prueba final de todo el temario. <p><u>Reevaluación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Prueba de síntesis del 45% en caso de evaluación continuada y de 100% en caso de evaluación única
				Elaboración Propia adaptado de UB, 2012I	

Tabla 14

Indicadores de interés Plan Docente Filosofía del Derecho

Titulación	Plan Docente	Créditos ECTS	Competencias Transversales	Estrategias Didácticas	Evaluación
Derecho	Filosofía del Derecho	6	<p>* <u>Transversales a la titulación:</u> Conocer y actuar desde el respeto a los derechos fundamentales, con especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres, a la diversidad funcional y a la cultura de la paz de acuerdo a valores democráticos.</p> <p><i>Habilidades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir una visión del derecho con perspectiva filosófica, que vincule al alumno en conocimiento jurídico con los otros saberes sociales. - Comprender las aportaciones del constitucionalismo democrático y garantista. - Tomar conciencia del sentido de la actividad jurídica como práctica social vinculada a los valores 	<p>* <u>Actividades presenciales:</u> 54 hrs. Seguimiento de las explicaciones del profesor. Consolidación de habilidades expresivas y uso del rigor del lenguaje, sesiones de discusión.</p> <p>* <u>Trabajo tutelado:</u> 48 hrs. Sesiones de tutoría.</p> <p>* <u>Trabajo autónomo:</u> 48 hrs. Ejercicios escritos, forum virtual, lectura de textos.</p>	<p><u>Evaluación Continuada:</u> * Participación del alumno en actividades 50% (3 actividades) * Prueba de síntesis 50%.</p> <p><u>Evaluación Unica:</u> * Examen escrito de los contenidos del programa.</p> <p><u>Reevaluación</u> * Prueba de síntesis del 50% en caso de evaluación continuada y de 100% en caso de evaluación única.</p>
				Elaboración Propia adaptado de UB, 2012m	

D. Área de Conocimiento: Ciencias. Titulación: Ciencias Ambientales.

Plan Docente Asignatura Contaminación Acústica y Electromagnética.

Como podemos observar en la tabla 15, la asignatura de Contaminación Acústica y Electromagnética, optativa de cuarto curso itinerario de mención Gestión del Medio Natural, no expresa explícitamente competencias transversales comunes a la UB, ni comunes a la titulación. No obstante, las habilidades, así como las actitudes expresadas como resultados de aprendizaje, si dan la impresión que algunas de las competencias transversales pueden ser expresadas y trabajadas en esta asignatura. Por ejemplo, el uso de instrumentos, tiene una relación directa con la aplicación de los saberes a la práctica como parte de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, el compromiso contra la contaminación referida, así como el rigor científico solicitado, dicen relación con las actitudes coherentes en concepciones éticas del desarrollo científico, siendo parte del compromiso ético a desarrollar por los estudiantes.

Respecto a las estrategias didácticas, se aprecia la clasificación de los tiempos en la distribución de las horas, así como los usos de los recursos didácticos disponibles. Así, el trabajo autónomo es lo que ocupa la mayor cantidad de horas en el Plan Docente con 60 hrs, seguido del trabajo tutelado con 40 hrs. En este último caso es relevante la consideración del campus virtual como recurso disponible para la realización de actividades. Otro punto de interés es la incorporación de prácticas de laboratorio, que guardan relación con la especificidad del Plan de Estudios.

Con relación a la evaluación continuada, el 60% de la ponderación total de la asignatura está considerada en una serie de actividades de diversa índole, mientras el 45% corresponde a una prueba final de conocimientos y habilidades. Del mismo modo, aparece la evaluación única como alternativa para que alumno acredite sus aprendizajes (UB, 2013e).

Plan Docente Asignatura Gestión de Fauna.

De acuerdo a la tabla 16 que se ha adaptado del Plan Docente, se aprecia que en la asignatura de Gestión de Fauna, optativa de cuarto curso itinerario mención Gestión del Medio Natural, se incorporan dos competencia transversal de la UB vinculada a la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, así como el trabajo en equipos. Complementariamente, se describen objetivos de aprendizaje vinculados a habilidades que debe conseguir el estudiante en esta asignatura.

Con relación a las estrategias didácticas, de igual modo se encuentra expresada en una clasificación del tiempo usado por cada tipo de actividad, donde la mayor cantidad de tiempo es el trabajo autónomo con 50 hrs, seguido por las clases teóricas con 39 hrs, y el trabajo dirigido con 33 hrs. En el marco de la especificidad de esta asignatura, se incorpora como tipo de actividad las salidas a trabajo de campo con 24 hrs, y el laboratorio en ordenador. Un aspecto relevante en esta asignatura es la consideración de un cuaderno de práctica que contiene diversa información relevante de la asignatura.

Finalmente, respecto a la evaluación, la prueba de síntesis sobre los contenidos de la asignatura, abarca la mayor ponderación con un 70%, seguido de las actividades incorporadas en la libreta de campo con un 30% (UB, 2013f).

Tabla 15

Indicadores de interés Plan Docente Contaminación Acústica y Electromagnética

Titulación	Plan Docente	Créditos ECTS	Competencias Transversales	Estrategias Didácticas	Evaluación
Ciencias Ambientales	Contaminación Acústica y Electromagnética	6	<p>* <u>No se expresan competencias transversales.</u></p> <p><i>Habilidades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para utilizar instrumentos de control contaminación acústica y contaminación luminosa. - Capacidad de utilizar instrumentos para moderdad la intensidad de campos eléctricos y magnéticos. <p><i>Actitudes, valores y normas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso con la lucha contra la contaminación acústica y luminosa. - Aplicar máximo rigor científico en aspectos relacionados con las ondas electromagnéticas de origen natural y artificial del medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> * <u>Actividades teóricas:</u> 30 hrs. * <u>Prácticas laboratorio:</u> 8 hrs. * <u>Seminarios:</u> 12 hrs. (focalizadas en temas específicos en pequeños grupos) * <u>Trabajo tutelado:</u> 40 hrs. (casos de situaciones reales que se deben resolver. Uso campus virtual) * <u>Aprendizaje autónomo:</u> 60 hrs. 	<p><u>Evaluación</u></p> <p><u>Continuada</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Ejercicios en clase, valoración de seminarios, actividades campus virtual, prácticas y asistencia: 60%. * Prueba final de conocimientos y habilidades: 45%. <p><u>Evaluación Unica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> * Prueba de síntesis global.
				Elaboración Propia adaptado de UB, 2013e	

Tabla 16

Indicadores de interés Plan Docente Gestión de Fauna

Titulación	Plan Docente	Créditos ECTS	Competencias Transversales	Estrategias Didácticas	Evaluación
Ciencias Ambientales	Gestión de Fauna	6	<p>* <u>Capacidad de aprendizaje y responsabilidad</u>: Análisis, síntesis, visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica/Tomar decisiones y adaptación a nuevas situaciones.</p> <p>* <u>Trabajo en equipo</u>: Colaborar con otros y contribuir a un proyecto común/Colaborar en equipos interdisciplinarios y en equipos multiculturales.</p> <p><i>Habilidades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la abundancia de las poblaciones mundiales. - Reconocer las principales especies de interés cinegético, piscícola e invasoras. - Desarrollar capacidad crítica respecto a la gestión de especies amenazadas. - Elaborar planes de gestión de fauna. 	<p>* Actividades teóricas: 39 hrs. (magistrales, ejercicios, campus virtual)</p> <p>* Práctica de problemas: 1 hrs.</p> <p>* Prácticas en ordenador: 3 hrs. (poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre las especies. Asistencia obligatoria)</p> <p>* Salidas a trabajo de campo: 24 hrs. (Cuaderno de práctica con actividades desarrolladas, datos recogidos y trabajo de ordenador)</p> <p>* Trabajo dirigido: 33 hrs.</p> <p>* Aprendizaje autónomo: 50 hrs.</p>	<p><u>Evaluación Continuada</u></p> <p>* Cuaderno de prácticas individuales 30%</p> <p>* Prueba de síntesis contenidos teóricos y prácticos 70%.</p> <p><u>Evaluación Unica</u></p> <p>* Prueba de síntesis contenidos teóricos y prácticos</p>
Elaboración Propia adaptado de UB, 2013f					

Comentarios Finales

La revisión en conjunto de los Planes de Estudio de las titulaciones seleccionadas, así como de una muestra intencionada respecto a los Planes Docentes, ha sido de gran interés por cuanto analizar y comprender de qué forma se encuentra desarrollando el proceso de adecuación en la implementación de las competencias transversales, en general, y del cambio de enfoque, en general

Complementando la reflexión que realizáramos con anterioridad respecto a los Planes de Estudio, se evidencian diversas lagunas en el diseño educativo de las titulaciones revisadas. Reafirmando la primera apreciación respecto a la carencia de una norma que implique la incorporación de las competencias transversales y de la secuencia didáctica en los Planes de Estudio, sobre la cual basáramos la afirmación del porqué de su falta de incorporación; en el caso del Plan Docente, nos damos cuenta que la norma no basta para cumplir un proceso de adecuación curricular.

De manera de facilitar la exposición analítica y reflexiva, expondremos por partes cada uno de estos aspectos.

Respecto a las competencias transversales:

Como revisáramos, a excepción de Medicina, en la construcción de los Planes de Estudio, no se reconoce el concepto de competencias y el concepto de resultados de aprendizaje como información disponible. La primera pregunta que se evidencia es ¿con que criterios se incorporan las competencias transversales en los Planes Docentes si no hay un referente que las sitúa en los Planes de Estudio¹⁵²? Incluso considerando Medicina, que si las incorpora, el planteamiento del Plan Docente de la asignatura Semiótica General y Propedéutica, no tiene un vínculo que sitúe consistentemente la identificación

¹⁵² Como revisáramos en el Marco Teórico de Referencia, la construcción de un mapa de competencias de una titulación favorece la comprensión y aceptación en consenso en el conjunto del profesorado evitando las resistencias y favoreciendo la respuestas a las interrogantes que pudiesen surgir (Buscà y García, 2011).

de las competencias transversales a desarrollar con las que aparecen en el Plan de Estudios.

Ahora bien, si consideramos como un antecedente acertado el hecho que en algunos Planes Docentes si se incorporan las competencias transversales de la UB, y aún más, que se incorporen objetivos de aprendizajes establecidos como habilidades y actitudes a realizar por el estudiantado, la falta de conexión entre los objetivos de aprendizajes y las competencias transversales planteadas, no permite dar inteligibilidad a la forma en la cual se integraran los saberes buscados.

De igual modo, el planteamiento de las competencias transversales no están expresadas bajo ningún sistema de niveles de dominio, ni niveles de distribución que permita identificar desde donde se trabajarán. Esta situación claramente dificulta desde un inicio la incorporación de la secuencia didáctica de una manera armónica que centre el aprendizaje desde la mirada de las competencias.

Respecto a las estrategias didácticas de aprendizaje:

Mantenemos el nombre de este apartado, en función de posicionar lo que se debe incorporar en el Plan Docente. Esto es así, ya que en toda la documentación que se ha revisado no se aprecia un posicionamiento estratégico didáctico del cómo se realizará el proceso de aprendizaje desde la transmisión de conocimiento del profesorado al alumno, inclusive del propio proceso reflexivo del alumno. Lo anterior, no sólo se aplica al proceso de transformación del conocimiento disciplinar del docente a un lenguaje accesible al conocimiento del estudiante, en término de representaciones escolares comprensibles, sino de las técnicas que el docente debe utilizar para la efectiva traducción dialógica en términos comprensivos e interpretativos.

Una primera explicación de esta situación (siempre considerando el análisis sobre la base de la lectura de textos documentales), es que objetivos de aprendizaje no están vinculados explícitamente a las competencias transversales de la UB o sean propias de la titulación, lo cual dificulta su

conexión con relación a identificar en el diseño de la asignatura las estrategias didácticas de aprendizaje.

La mayoría de las titulaciones, sólo expone una clasificación general de los tiempos en horas que conlleva cada una de las actividades que se espera realizar. Del mismo modo, nada se dice respecto a la metodología didáctica de aprendizaje, quedando esto a deliberación del profesor que impartirá la asignatura. Es decir, sabemos que se realizan clases magistrales, seminarios, tutorías en grupos, diversos tipos de prácticas, salidas a trabajo de campo, trabajo dirigido y trabajo autónomo; pero el Plan Docente no especifica el cómo se utilizan los recursos didácticos y qué tipo de metodologías participativas se llevarán a cabo para fortalecer el aprendizaje significativo del alumno.

Lo anterior, genera diversas interrogantes respecto a la consistencia de lo que se pretende enseñar y el cómo se enseña. Esto es muy ejemplificador en el caso del trabajo autónomo, el cual contiene una gran cantidad de horas en los Planes Docentes, con poca especificación y claridad en qué consiste, y como desarrollara esta práctica en el estudiante.

Respecto a la evaluación de los aprendizajes

Según nuestra posición teórica, entendemos la evaluación como el procedimiento requerido para que el estudiante demuestre su habilidad en aplicar los aprendizajes integrados a través de las metodologías didácticas, con el objeto de evaluar el grado de dominio de los objetivos de aprendizaje, así como de las competencias transversales que se espera desarrollar. Entendiendo que el diseño de los sistemas de evaluación es una de los aspectos de mayor complejidad en el enfoque de competencias, lo central desde nuestro punto de vista es ir estableciendo los mecanismos y procedimientos que permitan ir paso a paso, acercándonos a encontrar las evidencias necesarias para otorgar un juicio respecto al objeto de aprendizaje.

De acuerdo a la documentación revisada, se aprecian diferencias en cómo cada titulación evalúa, así como diferencias en cada Plan Docente, respecto a los instrumentos de evaluación. A modo de cumplir con la norma de la UB, se

incorporan los tres tipos de evaluación (continuada, única y reevaluación¹⁵³) explícitos en casi todos los Planes Docentes. Concentrándonos en la evaluación continuada, que es la que otorga una visibilidad real al proceso de aprendizaje, llama la atención que en la mayoría de los Planes Docentes, si bien se consideran diversos instrumentos de evaluación, siempre las pruebas o evaluaciones teóricas (incluso muchas de ellas en un solo momento), concentran en promedio el 50% de la ponderación final de la nota¹⁵⁴.

Con relación a los instrumentos de evaluación, es posible observar que se utilizan una diversidad de estos como modalidad de recogida de evidencia de los aprendizajes de los alumnos. Entre estos destacan: exámenes clínicos, dossiers, trabajos personales y grupales, exposiciones orales, comentarios de textos, y en menor medida los ejercicios en el campus virtual. Una práctica en sintonía con las nuevas modalidades de evaluación es la realización de cuestionarios auto evaluables, que realiza el Plan Docente de la asignatura Historia Medieval de Catalunya (UB, 2012g). De igual modo, la incorporación de un portafolio, denominado libreta de trabajo de campo que se incorpora en la asignatura Gestión de Fauna (UB, 2013f).

Entendiendo, que cada Plan Docente incorpora el tipo de instrumento de acuerdo a sus criterios del objeto evaluado, así como con la libertad que cada profesor que realiza la asignatura dispone, es pertinente señalar que en la evaluación de competencias, la identificación de rúbricas con estándares consensuados en el profesorado y de conocimiento público en los estudiantes, puede ser una práctica que favorezca la implicación entre lo que se pretende enseñar, lo que se enseña y lo que se evalúa, toda vez que estos aspectos obedecen a dimensiones cognitivas y no cognitivas del aprendizaje.

A modo de conclusión, podemos señalar que en términos generales, se aprecia que todas las titulaciones cumplen la normativa con relación a la forma de

¹⁵³ Con relación a la reevaluación quedan ciertas dudas de cuál es la utilidad práctica de consolidar el aprendizaje del alumno, toda vez que la evaluación continua debería ser la encargada en el proceso secuencial de la asignatura, de observar el cumplimiento de los criterios mínimos para aprobar.

¹⁵⁴ El caso más emblemático es el Plan Docente de Semiología, el cual incorpora diversas evaluaciones clínicas de práctica y vivencia en el hospital al transcurso de la asignatura, y que a su vez tiene una única evaluación teórica que concentra el 60% de la nota final.

expresión de los Planes de Estudio¹⁵⁵ y los Planes Docentes. No obstante, creemos que si el Plan de Estudio no presenta modificaciones en función de la secuencia didáctica necesaria para el aprendizaje de las competencias transversales, la incorporación de estas, así como de las estrategias metodológicas didácticas y de evaluación continua, sólo se incorporaran de modo declarativo en los Planes Docentes, sin una necesaria reflexión en el cuerpo del profesorado y por lo tanto, con escasa implicación de los estudiantes.

Desarrollar un proceso de incorporación efectiva de las competencias transversales en los Planes Docentes, implica el realizar una distribución desde la titulación, estableciendo los criterios metodológicos organizativos y de evaluación que se direccionen al objetivo de movilizar los aprendizajes.

Este análisis, nos ha servido como una visión panorámica de contextualización respecto a la información a incorporar en los análisis que revisaremos a continuación respecto a las entrevistas a estudiantes de grado. Del mismo modo, como unidad de observación, las entrevistas a los jefes de estudio, así como al profesorado, nos darán algunas pistas de contextualización al discurso y voces que tienen los estudiantes de la Universidad de Barcelona respecto a la 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 en empleabilidad y ciudadanía.

¹⁵⁵ En término rigurosos, a excepción de Medicina, las otras titulaciones no cumplen la normativa respecto a incorporar en sus Planes de Estudio las competencias transversales orientativas que se aprobaron el 2008 por el Consejo de Gobierno de la UB (UB, 2008a).

CUARTA ETAPA:

EL ACERCAMIENTO A LA REALIDAD SOCIAL

VIVENCIA Y REPRESENTACIONES SIGNIFICATIVAS

CAPITULO V: EL TRABAJO DE CAMPO.

Con relación a las especificaciones señaladas en el Capítulo III, el trabajo de campo obedece a la cristalización de los procedimientos que han facilitado llevar a buen término la realización de las entrevistas, para cada una de nuestras unidades de información.

Una vez definida la población, las titulaciones que participarán de la investigación, así como las unidades de observación y la unidad de análisis; en conjunto con el director de tesis, se han definido las modalidades más adecuadas de acercamiento a nuestros informantes, sobre la base de cumplir con los criterios y los procedimientos del diseño metodológico¹⁵⁶.

Cabe señalar, que en la definición del número de casos, ha sido de gran ayuda la incorporación de criterios para definir a los entrevistados expertos, a los jefes de estudio, al profesorado y los estudiantes; criterios, que han obedecido al carácter progresivo, propositivo e intencionado de la orientación metodológica. En nuestra investigación, la selección de las unidades de información, así como la unidad de análisis, no se han definido anticipadamente bajo parámetros definidos a priori, sino que ha obedecido al proceso de inmersión inicial en el trabajo de campo.

V.1. PROCESOS EN LA INVESTIGACIÓN QUE INFLUYEN EN EL DISEÑO DE LA MUESTRA.

Una vez identificado el problema a investigar, redactados inicialmente los objetivos, el objeto de estudio, así como las hipótesis de trabajo; antes del inicio del proceso de recolección de datos, se ha comenzado a indagar, sobre la base de las aportaciones del director y de las redes del doctorando, los posibles niveles de información que se esperaría encontrar en un fenómeno tan novedoso y complejo, como es el aprendizaje por competencias transversales.

¹⁵⁶ Cabe señalar, que la selección de informantes y la especificación del diseño de la muestra, obedecen a procedimientos complementarios que se constituyen a través del proceso de construcción del dato, bajo la técnica del muestreo intencionado. El detalle de estos atributos metodológicos, se encuentra en el apartado III.3.

De esta forma, se realizaron reuniones informales con profesorado de la UB, especialmente de la Facultad de Pedagogía y del Instituto de Ciencias de la Educación, mediante lo cual fue posible recibir diversas sugerencias para el desarrollo de la investigación, y especialmente en lo referido al diseño de la muestra, así como el trabajo de campo.

Entre las definiciones que se adoptaron luego de estas reuniones con el profesorado de la Facultad, destacan las siguientes:

Respecto al desarrollo de la investigación:

- Incorporar los contextos de las Facultades como espacios de interacción social.
- Profundizar el fenómeno de estudio desde los planes de estudio a las adecuaciones curriculares, desde el sujeto que aprende.
- Indagar la adecuación desde lo macro a lo micro, con relación al Proceso de Bolonia, las Leyes Universitarias, los planes de estudio y el currículum.
- Profundizar, desde la mirada del estudiante, los valores sentidos que debiera entregar la universidad, así como la contribución de la institución a cambiar las formas de interpretar la ciudadanía.

Respecto al diseño de la muestra y trabajo de campo:

- Conocer la opinión del profesorado, con experiencia en gestión e implementación de las competencias transversales, en la UB, así como en otras universidades españolas.
- Selección de casos múltiples, de acuerdo a las distintas áreas de conocimiento de la UB.
- Incorporar a los jefes de estudio, toda vez que son responsables del diseño, implantación y desarrollo de las competencias transversales. Vínculo formal debe ser realizado a través del director de tesis.

- Acceder a planes de estudio y planes docentes, donde se identifique la incorporación de competencias transversales. Jefes de estudio, pueden disponer de información complementaria, y no publicada.
- Identificar los departamentos, y el profesorado que imparte las asignaturas que incorporan el trabajo de competencias transversales, contenidas en planes de docentes, e idealmente, entrevistar al profesorado, a través del vínculo con los jefes de estudio.
- Los estudiantes son el centro del proceso, y por lo tanto, el centro de la investigación. El contacto, debe ser a través de los jefes de estudio y el profesorado. La selección definitiva, debe ser de carácter voluntario y en espacio formales, pero no oficiales, dentro de las Facultades.

Sin lugar a dudas, las aportaciones que se han recibido desde el profesorado, así como desde el director de tesis, han sido de alta relevancia para definir aspectos centrales a indagar en el fenómeno de estudio, así como para definir la muestra. Con relación al presente capítulo destinado al trabajo de campo, nos remitiremos a este último aspecto.

Aplicando los procedimientos de selección estratégicos (Rodríguez, et al, 1996), las dinámicas que se producen dentro de la población (García Ferrando, et al, 2003), y los criterios de selección (Hernández Sampieri, et al, 2006; Valles, 1997), nos hemos percatado de la existencia de relaciones mediatizadas en nuestro fenómeno de estudio, requiriendo incorporar distintas dimensiones en la unidad de observación. Dimensiones que tienen sus diferentes cualidades y atributos sobre la base de la información relevante al desarrollo de la investigación¹⁵⁷.

En términos generales, la realización de las entrevistas se ha realizado en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes, tales como despachos, cafeterías, entre otros. Por lo cual, el doctorando ha debido construir formas inclusivas con la finalidad de conocer las diversas visiones de los participantes, estimulando los encuentros, así como la iniciativa en la situación de entrevista.

¹⁵⁷ El trabajo de campo, en términos generales, se ha realizado en conjunto con las tareas de ajuste de la selección de la muestra, análisis preliminares de datos, y recolección de información complementaria.

Comenzaremos por cada dimensión en las unidades de observación, a explicar las modalidades de acercamiento a los informantes, con sus características más relevantes en el trabajo de campo, así como aportes a la investigación.

V.2. MODALIDADES DE CONTACTO Y OBSERVACIONES AL TRABAJO DE CAMPO.

Unidad de observación ámbito experto.

Se han utilizado dos modalidades de contacto con los entrevistados expertos: primero, redes académicas vinculadas a cursos de formación, específicamente el Máster en Educación Superior, de la Facultad de Pedagogía de la UB; y segundo, redes académicas vinculadas a contactos desde congresos internacionales.

Como es de esperar, el caso de Artur Parcerisa, Mercé Gracenea, así como Rosa Sayós, han sido por relaciones interpersonales vinculadas a los estudios de máster, por lo cual, el contacto inicial relacionado con la investigación fue inmediato. El lugar de reuniones con los expertos de la UB, se ha realizado en el Campus Mundet, en el cual se encuentran los edificios de la Facultad de Pedagogía y del ICE.

El trabajo de campo en estos casos es amplio en temporalidad, toda vez que coincide con mi colaboración en el Grupo de Investigación Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP), encontrándome físicamente en la Facultad. De esta forma, en diversas ocasiones fue posible mantener contacto con estos profesores, e incluso con otros docentes de los diversos departamentos. Las entrevistas formales se realizaron entre el octubre del 2012 y febrero de 2014, utilizándose en dos casos registro de audio.

En términos generales, el espacio territorial del Campus Mundet incorpora diversas edificaciones, destacándose el Palau de les Heures, construcción de fines del siglo XIX. En general los edificios se encuentran de manera cercana, y compartiendo espacio con una capilla y un hogar de ancianos. La Facultad de Pedagogía, destaca por sus cuatro plantas, con un espacio central que invita a compartir en una fuente.

El tiempo de estadía en la Facultad, ha conllevado a incorporar diversas e enriquecedoras visiones desde los profesores y en espacial desde los

entrevistados. Del mismo modo, la construcción de redes investigadoras, destaca por la posibilidad de participar en diversos eventos y reuniones de trabajo, que realizan equipos de investigación, tales como el Grupo de Recerca en Educación Moral (GREM).

Las principales sugerencias a la investigación están vinculadas al conocimiento experto de la realidad en la cultura docente e institucional de la UB, así como de la temática en estudio.

En la imagen 2, se puede apreciar la edificación de la Facultad de Pedagogía¹⁵⁸.

Imagen 2

Facultad de Pedagogía – Universidad de Barcelona



¹⁵⁸ Por motivos de espacio en el cuerpo central del texto, se incorporaran algunas fotografías que representen el trabajo de campo realizado. El conjunto de fotografías de interés se encuentra en el Anexo respectivo. Todas las fotografías son de autoría propias realizadas durante el trabajo de campo.

En el caso de los las entrevistas a expertos de profesorado de universidades españolas, estas han tenido diversas consideraciones de interés:

En el caso de Aurelio Villa, tuve la oportunidad de coincidir con él, en el marco de la realización del “VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Enseñanza Superior Innovación y Calidad de la Docencia”, realizado en la Universidad de Porto en junio del 2012; oportunidad en la cual accedió a conceder una entrevista. El lugar escogido, fue su despacho en la Universidad de Deusto, en Bilbao, a orillas de la Ría. La fecha de realización fue el 29 de junio del 2012. A través de una conversación amena, cuya forma de registro fue manuscrito, se abordaron diversas temáticas de interés respecto a sus investigaciones y publicaciones.

El Dr. Villa manifestó temas relevantes en términos de evaluación de competencias, así como de diseño metodológico, siendo su aportación principal su experiencia como autoridad universitaria, así como sus habilidades como investigador.

A Marta Ruiz, tuve la oportunidad de conocerla durante la realización del XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (CITE), realizado en Barcelona en octubre de 2011. En esa oportunidad, acordamos concertar una cita, la cual se realizó el 19 de enero de 2012 en las dependencias de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED), en Madrid.

Entre las principales aportaciones y sugerencias a la investigación, fue la experiencia de la UNED en la implementación del Proyecto Reflex en América Latina, bajo la responsabilidad de la Organización de Estados Iberoamericanos. Del mismo modo, la experiencia interna en la Facultad de Educación, con relación la formación del profesorado universitario, respecto a la importancia del trabajo colaborativo.

Finalmente, al profesor Julio Carabaña, logré contactar a través de correo electrónico, motivado por su mirada crítica respecto a las competencias, en un artículo publicado por la Revista Bordon – 2011, cuyo monográfico es

competencias y educación. El lugar de entrevista, fue su despacho en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), realizada el 27 de febrero de 2013.

Entre las principales aportaciones realizadas por el Dr. Carabaña con relación a las competencias, es su escepticismo respecto a las contribuciones y cambios reales en la práctica y didáctica educativa; señalando que Bolonia es un discurso proveniente desde grupos con intereses consolidados, respecto a transformar la universidad en una escuela profesional.

En la imagen 3 podemos apreciar un edificio universitario donde se han realizado las entrevistas en universidades españolas.

Imagen 3

Universidad de Deusto – Bilbao.



Unidad de observación ámbito universitario y enseñanzas.

Una vez definidas las titulaciones que participaron en la investigación, sobre la base de los criterios muestrales atribuidos a la población de estudio seleccionada en la Universidad de Barcelona, se ha tomado la consideración de comenzar las entrevistas con los jefes de estudio.

La toma de contacto con los cuatro jefes de estudio, se realizó a través del director de tesis, quien contacto telefónicamente y por correo electrónico con cada uno de ellos. A continuación, el propio doctorando realizó un seguimiento a este primer contacto, con la finalidad de concertar una cita para la realización de las entrevistas. El seguimiento se realizó a través de correos electrónicos¹⁵⁹.

Al respecto, se ha definido aplicar instrumentos de recogida de datos de primera fuente, bajo el fundamento de extraer datos relevantes del profesorado responsable de la impartición de la enseñanza en los respectivos centros o Facultades. Lo anterior, bajo el supuesto teórico y empírico de realizar un análisis a la visión global de la titulación, en lo que respecta a la información existente en los datos secundarios de cada titulación.

Objetivos de la recogida de datos en los jefes de estudio:

- Identificar descripciones respecto a la relación de la titulación con la misión de la universidad, en el marco de los cambios establecidos desde el Proceso de Bolonia.
- Identificar las descripciones y percepciones respecto a las formas de organización educativa, con relación a la incorporación del aprendizaje por competencias transversales en el plan de estudios de la titulación.
- Analizar el proceso de implementación de las competencias transversales con relación al enfoque de enseñanza y aprendizaje.

Las entrevistas se realizaron en los despacho de los jefes de estudios, ubicados físicamente al interior de las respectivas Facultades, desde

¹⁵⁹ El cuerpo del texto utilizado para concertar las citas de todos los entrevistados, se encuentra en el Anexo Trabajo de Campo.

noviembre a diciembre de 2012¹⁶⁰, utilizando en todos los casos registro de audio¹⁶¹.

Dentro de las observaciones generales, señalar que las entrevistas se realizaron en ambientes de tranquilidad y buena disposición por parte de los entrevistados, en especial al momento de indagar respecto a las formas de posicionamiento y adecuación en la implantación de los cambios desde las licenciaturas a los grados.

Dentro de las visiones relevantes de los entrevistados, estas entrevistas han dado la oportunidad de poner en práctica lo que dice el plan de estudios con lo que dice el jefe de estudios. Acá, se observa una diferencia en la forma de apropiación de los conceptos, entre las titulaciones de las áreas científicas y las titulaciones de las áreas sociales y humanísticas.

Estas entrevistas, han sido de gran aporte al desarrollo del trabajo de campo, toda vez que han permitido identificar las asignaturas contenidas en los planes de estudios, en los cuales se incorporara el aprendizaje por competencias. Del mismo modo, han colaborado en el contacto inicial con el profesorado que imparte estas asignaturas, así como con el contacto inicial con los estudiantes de cuarto curso de su titulación.

Es relevante comentar, que la disponibilidad a realizar los procedimientos de vínculo con el profesorado y con los estudiantes fue sin contratiempos, a lo cual el jefe de estudios realizó el primer contacto, y a continuación, era responsabilidad del doctorando realizar el seguimiento, adecuar si el docente o estudiante cumpla con los atributos y criterios de selección, así como finalmente concertar la cita para la realización de las entrevistas.

Unidad de observación ámbito docente.

La incorporación del profesorado como ámbito de la unidad de observación, se ha producido gracias a las sugerencias desde profesorado de la Facultad de

¹⁶⁰ El detalle de los datos de todos los entrevistados, a excepción de los estudiantes cuyos nombres son seudónimos o sólo de pila, se encuentran contenidos en el Anexo Trabajo de Campo.

¹⁶¹ Los respaldos de todos los registros de audio, se encuentran en posesión del director de tesis y del doctorando, en caso que se requiera su aportación.

Pedagogía y del ICE, así como de algunos informantes expertos, a lo cual, en conjunto con el director de tesis, se ha decidido su incorporación a la investigación.

Con la finalidad de escuchar desde la propia voz de los profesores sus experiencias respecto a los temas de esta tesis, se incorporaron criterios de variabilidad respecto a la pertenencia a diferentes departamentos de cada titulación, así como de homogeneidad respecto al número de profesores entrevistados.

La modalidad de contacto, fue a través de la técnica bola de nieve, donde el jefe de estudios realizó un contacto inicial con diversos profesores que cumplieran los atributos, proceso que se ha realizado paralelamente a la realización de las entrevistas en las diversas titulaciones.

Sobre la base de los antecedentes que se lograron recabar, se ha escrito correos electrónicos a cada docente, los cuales en la mayoría de los casos accedieron sin problemas a la realización de la entrevista. En algunos casos, el profesorado no estuvo disponible por diversos motivos, y en otros casos, ellos mismos derivaron a otros docentes, que en su opinión tenían mayores conocimientos respecto a la temática de la tesis. Esta situación ha ocurrido en el caso del profesorado de Derecho e Historia.

La consolidación del número de entrevistas se ha realizado de manera flexible, mientras se han ido concertando algunas citas y realizando algunas entrevistas. Esta modalidad, permitió disponer de información relevante respecto a las temáticas de estudio, pertinencia de incorporación del profesorado como parte de la muestra, construcción de redes con otros profesores que participaron de la investigación, así como de alumnos de cuarto curso que habían tenido clases con estos docentes.

Las entrevistas se realizaron en su totalidad en los despachos de los docentes en sus respectivas Facultades, con la excepción del Dr. Paredes y el Dr. Grau, de la titulación de Medicina, cuyas entrevista se realizaron en el Hospital Clinic de Barcelona. Las fechas de realización de las entrevistas, han sido desde

enero de 2013 a enero de 2014, concentrándose su realización durante los meses de enero, febrero y marzo de 2013.

En términos generales, la recepción, disponibilidad, y amabilidad del profesorado fue positiva, en los cuales fue posible explorar sus ambientes de trabajo personal, favoreciendo la complicidad con el doctorando. Si bien la observación como técnica cualitativa no se encuentra incorporada en esta investigación, si cabe destacar algunos atributos físicos del ambiente: despachos individuales o compartidos, sin distinción por titulación; algunas interrupciones leves durante la entrevistas, por tareas propias del profesorado; disponibilidad de material de apoyo en los despachos de los profesores, tales como apuntes, documentos impresos y digitalizados, lo cuales han colaborado en las temáticas a indagar durante la entrevista.

Con relación a los aportes a la investigación, estas entrevistas han sido importantes por diversos aspectos:

- Conocer la visión del profesor como mediador entre la enseñanza y el acto de aprender.
- Indagar en sus percepciones, sensaciones, experiencias y relatos respecto a la instalación de las nuevas titulaciones de grado.
- Cotejar información proveniente del jefe de estudios, respecto a la construcción de los planes docentes.
- Construir redes con otros profesores, así como estudiantes partícipes de la investigación.
- Identificar temas logísticos y de cultura institucional de las Facultades con relación a temas, así como a situaciones propicias para realizar las entrevistas a los estudiantes.

A continuación, se expondrán algunas imágenes del trabajo de campo con el profesorado:

Imagen 4

Entrevista Profesorado Ciencias Ambientales – Facultad de Biología.



Imagen 5

Entrevista Profesorado Medicina – Hospital Clinic, Barcelona.



Unidad de Análisis: entrevistas a los estudiantes.

Una vez realizadas en su totalidad las entrevistas a los jefes de estudio, y en su gran mayoría a los profesores de las titulaciones partícipes del estudio, se ha procedido al contacto inicial con los estudiantes, cuyos datos fueron entregados por los jefes de estudio y algunos profesores entrevistados.

De acuerdo a los criterios en el diseño de la muestra, entre ellos, los criterios de aplicabilidad, así como los criterios complementarios para la selección de los estudiantes; se conformó un grupo de estudiantes iniciales, a los cuales se contactó para cotejar si, efectivamente, cumplían con el perfil requerido para formar parte de la investigación, y ser entrevistados.

Tomar la decisión del número final de casos no ha sido fácil, dada la complejidad de la temática, y el enfoque final respecto al tipo de muestreo. Para esto, se realizaron contactos preliminares con los estudiantes para cerciorar que efectivamente cumplían con los criterios complementarios: transversalidad sincrónica, ser estudiantes típicos del curso, disposición voluntaria, interés a participar en la entrevista, y cotejar una equivalencia de género.

Para esto, durante el mes de febrero de 2013, se realizaron diversos contactos a través de medios tecnológicos o de interacción verbal. En un principio, se preparó un guión abierto de temas poco estructurado, con la finalidad de lograr un precontrato comunicativo a través preguntas generales y sencillas, tales como ¿Qué año has ingresado a la titulación?, ¿en qué curso te encuentras actualmente?, ¿Qué tipo de relación llevas con tus compañeros de curso? ¿Te consideras un buen alumno o un alumno destacado en tu curso?, ¿Por qué motivo te interesa participar de la entrevista?, entre otras.

La idea de estas preguntas abiertas, era situar el cumplimiento de los criterios para la selección final de los casos. Este ejercicio, ha servido para depurar la muestra entre los alumnos que efectivamente cumplían los criterios y algunos que no. Entre estos últimos, se encontraban estudiantes que accedieron para hacer un favor al jefe de estudios, estudiantes que ingresando el curso 2009-2010, se encontraban en tercer curso; estudiantes que se autoafirmaban como destacados o contrariamente aversivos a la titulación, entre otros. Otra

situación especial es que de los 14 estudiantes iniciales, estos se concentraban en su gran mayoría en la titulación de Historia y de Derecho, lo cual también generaba un problema de representatividad por titulación. Si bien, este pudo ser un criterio de menor relevancia al hacer un análisis de homogeneidad semántica; al comenzar las entrevistas, con Alexia de la titulación de Derecho, nos percatamos que las referencias a la titulación eran abundantes. Esta situación, provocaba una doble complejidad: por un lado, si incorporábamos más estudiantes de una titulación que de otra, se podía correr el riesgo de disponer de información no relevante al estudio, con el consecuente desgaste en tiempo y recursos; y en segundo lugar, el escaso conocimiento respecto a las intenciones formativas del grado, en términos curriculares de la disciplina y en mayor medida, en términos transversales de la universidad.

La suma de nueva información en el trabajo de campo, provocó una toma de definición respecto a los criterios complementarios en la selección final del número de informantes, con especial énfasis en: igual número de entrevistados por titulación, y detener las entrevistas cuando hubiera saturación o reiteración de información. Adicionalmente, se incorporó un nuevo antecedente logístico, referido a la accesibilidad a los informantes, toda vez que hubo que hacer una indagación de los calendarios académicos a las fechas de exámenes y comienzo de los trabajos de fin de grado (a excepción de Medicina, en este último caso). Si bien cada titulación tiene sus propios itinerarios, el mes de marzo de 2013 se consideró idóneo para realizar las entrevistas.

De esta forma, la preocupación principal para la selección de los casos, fue elegir estudiantes que cumplieran a cabalidad con los criterios originales y los complementarios, preocupándonos más por la profundidad, riqueza, y significados construidos por los estudiantes en todas las categorías de investigación, más que en el número final de estudiantes a entrevistar. Definición que ha quedado sustentada metodológicamente por el tipo de muestreo intencionado, así como por las propias características de flexibilidad, progresión, y tratamiento de información que permite la orientación cualitativa. Todas definiciones, que cumplen con los grados de vigilancia epistemológica que mencionáramos en los criterios de validez de la investigación. Criterios que, en conjunto con los aspectos metodológicos y de aportaciones en la

inmersión en el campo, permitieron definir la selección en ocho estudiantes, dos por cada titulación.

Las entrevistas, han tenido diversos lugares de realización en el trabajo de campo, así como diversos aportes a la investigación:

En el caso de Xavier y Judith de la titulación de Historia, esta se realizó en una cafetería aledaña a la Facultad de Geografía e Historia de la UB, siendo ese sitio el lugar de encuentro inicial, desplazándose a continuación a esta cafetería.

En el caso de Miriam y Andreu de la titulación de Ciencias Ambientales, las entrevistas se realizaron en la cafetería de la Facultad de Biología, a lo cual concertamos en reunirnos en el portal principal, para luego desplazarnos al lugar de entrevista

Con Sofía y Hugo, el lugar de encuentro fue el patio central de la Facultad de Medicina, lugar en el cual se encuentra una cafetería, en donde se han realizado las entrevistas.

Finalmente, con Alexia nos hemos reunido en una cafetería a las afueras de la Facultad de Derecho, en avenida Diagonal; y con Laura en la cafetería que está al interior de la Facultad.

Todas las entrevistas se realizaron durante el mes de marzo de 2013, con intervalos de tiempo de audio de una hora y de conversación informal de treinta a cuarenta y cinco minutos.

En estas entrevistas, ha sido muy importante conocer los significados que los estudiantes utilizan como referentes lingüísticos, prácticas que realizan en su trayectoria universitaria, así como jóvenes en sociedad, episodios relevantes en la titulación, así como la referencia que realizan de sí mismo y de interpretación objetiva del otro. Para realizar lo anterior, ha sido fundamental lograr que los estudiantes narren sus experiencias y puntos de vistas de manera libre, desde su visión como jóvenes universitarios.

Respecto al ambiente físico de las Facultades, señalar que en general estas se encuentran constituidas por edificaciones de gran envergadura, donde destaca

la simbiosis que existe entre la Facultad de Medicina y el Hospital Clinic, en el barrio del Eixample Esquerra. Del mismo modo, la ubicación de la Facultad de Geografía e Historia, en pleno centro del Raval en Ciutat Bella, otorga una especial oportunidad de vínculo con diversas ofertas culturales, e institucionales. Distinto es el caso de las otras Facultades, las cuales se encuentran en el sector de la avenida Diagonal, conformando una identidad propia. Cada Facultad, tiene un ambiente social y humano propio, el cual favorecido por el ambiente físico, da la oportunidad de observar diversos lugares de encuentro tales como cafeterías, y jardines, donde se realiza la mayor actividad de interacción entre los alumnos. También es menester señalar, una cantidad apreciable de carteles alusivos a la crisis económica, y en contra a las alzas en las tasas universitarias, así como a los recortes en la universidad. Estos carteles hacen llamados a protestar, así como a reuniones en asambleas, invitando a otros estudiantes.

A continuación, se exponen algunas imágenes de las Facultades donde se ha concertado cita para realizar las entrevistas:

Imagen 6

Entrevista Estudiante Derecho– Facultad de Derecho

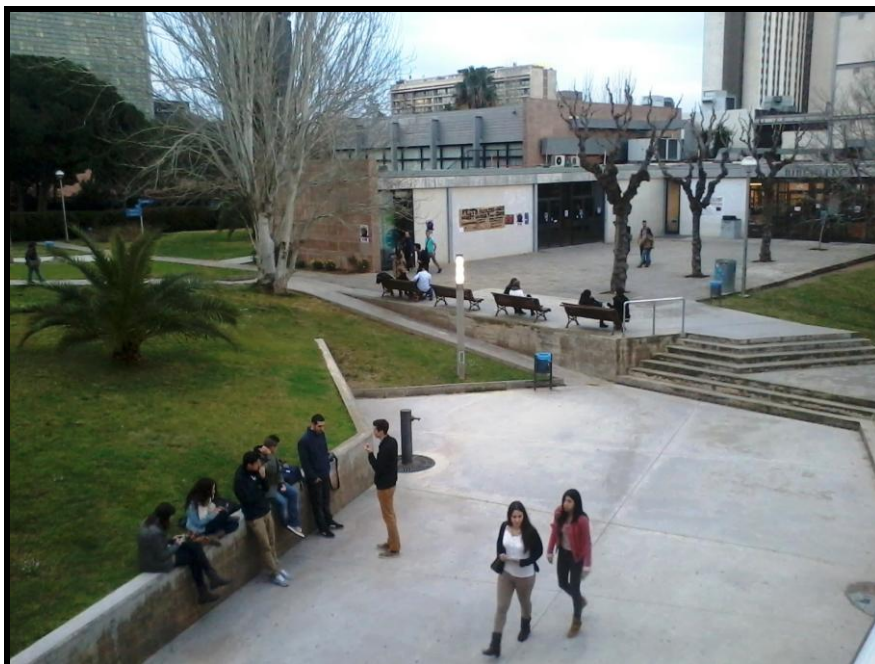


Imagen 7

Entrevista Estudiante Historia– Facultad de Historia y Geografía



V.3. LA SITUACIÓN DE ENTREVISTA COMO ESPACIO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN: CONSIDERACIONES AL TRABAJO DE CAMPO, EN SITUACIÓN DE ENTREVISTA.

Independientemente de las consideraciones de selección de la muestra, así como de los tipos de estrategias y procedimientos realizados en el análisis de contenido de las unidades de observación, la situación de entrevista ha sido igual para todos los 26 entrevistados, entre expertos, jefes de estudio, profesores y estudiantes.

Al respecto, han sido relevantes los contratos comunicativos (Rodríguez, et al, 1996), en función de lo que se espera del entrevistado; el énfasis en la interacción verbal, como marco de lenguaje común (Valles, 1997); utilizar procedimientos de control, para direccionar la entrevista (Bourdieu, et al, 2008); y en términos generales, satisfacer los imperativos sociales de la comunicación (Schatzman y Strauss, 1955).

El énfasis, ha estado en obtener respuestas a las preguntas sobre los temas devenidos de las categorías iniciales de la investigación, entendiendo que la mayor riqueza de fuente de información está en el entrevistado. Construir un clima de confianza con el entrevistado ha sido central, estableciendo situaciones de empatía a través de explayar experiencias propias en la situación de entrevista. Esto último, ha sido de gran ayuda con los estudiantes, quienes se les debía “empujar” a la conversación en un principio, dándoles a entender que no existen respuestas buenas o malas.

La entrevista, se ha realizado a través de un acercamiento a la figura de la persona, entendida como un actor que desempeña un modelo de rol social, el cual está involucrado en dos papeles básicos: uno, como actuante forjador de impresiones, y dos, como personaje que debe responder a sus actos desde esa situación. Así, se exige que la persona se transforme en personaje para poder sostener la realidad social de la interacción social cara a cara, donde la expresión individual es socializada por un contexto cotidiano, estructurado por hábitos lingüísticos, sociales, así como por la propia percepción de la persona por estas prácticas (García Ferrando, et al, 2003).

Así, independiente de los roles formales que cumple cada entrevistado en su posición dentro de la comunidad académica o universitaria, la situación de entrevista se ha realizado con el objeto de que sea una conversación entre iguales, y no intercambio formal de preguntas y respuestas.

Claves realizadas para una entrevista exitosa.

- ✓ Expresar interés e ignorancia respecto a la temática: búsqueda del punto medio, dependiendo cada ámbito de la unidad de observación. Es recomendable, que nuestro entrevistado sepa que hablamos de lo que sabemos, pero que tampoco sabemos tanto o que ya venimos con inferencias definidas. Lo anterior, ha significado adquirir diversos atributos con relación a la experiencia personal en el tema, dependiendo del tipo de entrevistado.
- ✓ Estimular entrar en detalles: con frecuencia, algún aspecto que no tenemos contemplado o que no está lo suficientemente bien abordado desde nuestras fuentes de información, aparece en una entrevista. Acá

hemos solicitado a nuestro entrevistado que se expresen con tranquilidad en estos momentos.

- ✓ Orientar el tema de conversación: las personas que acceden a la entrevistas, están dispuestas a hablar de la temática de acuerdo a su punto de interés. De ahí, la necesidad de orientar y centrar la conversación, de acuerdo a enfatizar las respuestas, y en general el diálogo, desde los puntos que más contribuyen a nuestro estudio.
- ✓ No emitir juicios positivos o negativos: independiente de la postura personal del doctorando, ha sido importante mantener una neutralidad respecto a las apreciaciones que tienen los informantes respecto a los temas abordados en las entrevistas. Esto, ha favorecido el no entrar en falsas e innecesarias polémicas, o llevar la conversación hacia algún lugar a priori.

V.4. ARTEFACTOS DISPONIBLES EN LA ORIENTACIÓN CUALITATIVA: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAUTA DE ENTREVISTA.

Al ser el investigador quien recoge los datos, a través de diversas técnicas, la orientación cualitativa otorga diversas oportunidades con relación al cómo se constituyen las fuentes de datos. Por esta razón, la selección de la entrevista semiestructurada, permite diversas cualidades técnicas con la finalidad de obtener la información requerida. Entre estas, los significados de las personas, sus prácticas académicas, así como episodios relevantes vinculados al fenómeno de estudio.

Ante esto, la construcción de la pauta de entrevistas, adquiere una importancia central en recoger la información de primera fuente.

La Pauta de entrevista como artefacto mediatizado de acercamiento a la realidad social.

En sintonía con nuestra perspectiva epistemológica, de orientación al método, así como a sus instrumentos, la construcción de la pauta de preguntas ha requerido que cada pregunta sea, ante todo, transparente. Por transparencia entendemos la intencionalidad del investigador respecto al tipo de datos que

hemos deseado recoger, y que contribuyan a develar la significación del objeto de estudio.

Si nos basamos en la evidencia común, respecto a la posibilidad de preguntar cualquier cosa a cualquier persona, y que con frecuencia el otro tiene la suficiente voluntad de responder; es plausible sostener, que la carencia de una teoría que señale un mínimo de control sobre la pauta de entrevista, atraviese el riesgo de no hacer inteligibles los significados de nuestras propias palabras. Del mismo modo, en la misma situación de entrevista, podemos otorgar garantías de plausibilidad, exclusivamente, a las respuestas que obtenemos de nuestros entrevistados (Bourdieu, et al, 2008).

Podría objetarse esta afirmación, señalando que la realidad que pretendemos comprender es la que contiene la experiencia de nuestro entrevistados. Pero esta es una proposición engañosa: primero, porque el hecho de comprender e interpretar el significado de los sujetos sociales no implica transferir literalmente sus opiniones como premisas de verosimilitud; y segundo, porque es el investigador quien ha identificado un problema de la realidad social que merece ser estudiado a través de diversos procedimientos científicos. Omitir el primer aspecto, nos llevaría a un plano puro de las atribuciones psíquicas del individuo; así como omitir el segundo aspecto, nos llevaría a cuestionar la práctica misma de las ciencias sociales.

Dicho esto, podemos sostener que, en términos generales, el investigador en ciencias sociales se encuentra desprovisto de los atributos respecto a la problemática que se incluyen en sus preguntas; y que a su vez, frecuentemente es compleja la comprensión de las respuestas que los sujetos sociales entregan a esas mismas preguntas. Por lo tanto, no da lo mismo el tipo de pregunta, ni qué se pregunta.

La construcción de nuestra pauta de entrevista, se ha realizado sobre la base de un mínimo marco pautado, que recoge el problema de investigación, los objetivos, las categorías iniciales de investigación y sobre todo, la inteligibilidad de cómo se va indagando en nuestro objeto de estudio. Todo lo anterior, sobre la base de un proyecto de investigación elaborado (y flexible), un marco

bibliográfico de referencia, así como una investigación documental en desarrollo.

Así, las preguntas que se han realizado a nuestros informantes, han estado delimitadas por la intencionalidad de la información que se espera saber, sobre la base del conocimiento de la temática central del estudio. Por este motivo, cada unidad de información ha tenido su propia pauta de preguntas, donde en algunos casos, se reitera el abordaje a las categorías centrales de la investigación, y en otras, se enfatiza más de acuerdo a lo que se espera el informante profundice¹⁶².

Como criterio general, las diversas pautas de preguntas han identificado diversos tipos de preguntas (Taylor y Bodgan, 2000):

- ✓ Descriptivas: formuladas con el objeto de indagar y explorar en las primeras definiciones de los temas relevantes al objeto de estudio y al problema de investigación.
- ✓ Estructurales: formuladas para comprobar descripciones extraídas a partir de entrevistas anteriores, sean de otra unidad de información o de la misma unidad de información, en distinto periodo de tiempo. Esto, se fundamenta en que cuando se realizan las entrevistas, van surgiendo nuevos conceptos y nuevas ideas que complementan a las preguntas descriptivas.
- ✓ Contraste: formuladas para establecer relaciones entre conceptos por parte del informante, así como para extraer diferencias entre términos que he utilizado y que pueden o no formar parte de una misma categoría.

Del mismo modo, estas diversas pautas de entrevistas se encuentran relacionadas con el tipo de información que se espera recoger (Alonso, 1998):

- ✓ Acontecimientos: hechos que el entrevistado ha vivenciado pero que no dependen de su voluntad, ni de su decisión. Estos tipos de preguntas son centrales en el caso del ámbito educativo.

¹⁶² La exposición de las pautas de preguntas, devenidas de las categorías iniciales de la investigación, se encuentran incorporadas en los Anexos del Trabajo de Campo.

- ✓ Acciones: como el informante ha formado parte del acontecimiento, siendo él protagonista de una situación.
- ✓ Valoraciones: indagación respecto a la realidad social del individuo y del grupo de pares, respecto a las situaciones del aula o en la vida cotidiana.

De esta forma, todo lo anteriormente descrito respecto a la realización de la pauta de entrevistas, así como de los preparativos de las entrevistas y la situación de entrevista, ha permitido la posibilidad de realizar un trabajo de campo con menores complejidades y problemas, facilitando el proceso de recolección de información.

CAPITULO VI: RESULTADO ANALISIS INTERPRETATIVO DE LAS ENTREVISTAS.

Como hemos señalado en el transcurso de esta tesis, la apuesta conceptual y analítica de referencia es el caracterizar, en un espacio social, campos de significación devenidos de las representaciones significativas que construye el estudiante, con relación al aprendizaje de competencias transversales, en su trayectoria académica en el grado.

Para realizar esta tarea, hemos expuesto en los capítulos anteriores nuestra posición teórica, epistemológica y la orientación metodológica, con la finalidad de ir precisando la justificación base en la construcción del conocimiento científico. Lo anterior, visualiza el camino que nos ha conducido a definir el objeto de estudio, el acercamiento a nuestro problema de investigación, así como las hipótesis de trabajo devenidas de la primera tipificación conceptual realizada en términos de categorías centrales de iniciales¹⁶³.

La forma en la cual se nutren, modifican y emergen estas categorías centrales de análisis, ha sido el producto final de la investigación cualitativa, por cuanto contrastar documental y empíricamente, la forma en la cual se relacionan los elementos de contexto social y contexto universitario, con la transformación en la ordenación de las enseñanzas, y la construcción del individuo de una representación significativa de su experiencia educativa en la universidad.

El contenido de este capítulo se constituye por tres apartados:

El primer, apartado, contiene la descripción analítica de la categoría base de análisis, con relación a las propiedades iniciales identificadas en las categorías. Así, se expondrá la conceptualización de la categoría base de análisis “aprendizaje por competencias transversales”, con el objeto de precisar, así

¹⁶³ Cabe recordar, que la especificación de las categorías centrales de la investigación, las cuales representan las diferentes dimensiones del problema, se han construido a partir del marco teórico de referencia, y la investigación documental vinculada al análisis de los datos secundarios de documentos institucionales y organizacionales de Europa y España; específicamente el Proceso de Bolonia, las Leyes de Educación y Reales Decretos de España. Estas categorías son: misión de la universidad, cambios en la universidad, organización educativa, socialización, movilidad social, reflexividad y estructuración.

como especificar, cuáles son sus propiedades constituyentes, que nos permitan contrastar los conceptos típicos ideales de nuestras hipótesis, con la realidad empírica. En otras palabras, darle un significado científico adecuado a nuestro estudio acorde con los fines de nuestra investigación.

El segundo apartado, expone el análisis interpretativo de los datos textuales, los cuales representan el proceso de elaboración de los datos desde los discursos de nuestra unidad central de investigación: los estudiantes. De esta forma, se procederá a exponer los significados desde los niveles de comunicación intersubjetivos que convergen en otorgar homogeneidad a los campos semánticos identificados en cada categoría de análisis. La desarticulación de la unidad concreta del texto, ha permitido con el análisis de contenido, la proliferación de diversos sentidos latentes que han sido posibles identificar desde los discursos de los estudiantes.

Como se ha señalado en Plan de Análisis de Datos Textuales, el criterio inicial utilizado ha sido el uso de la estrategia extensiva, por el cual se ha reducido al máximo los elementos considerados en el meta texto, mediante tratamientos exhaustivos que permiten resumir el análisis de contenido, generalizando semánticas afines y construyendo un nivel de abstracción mayor. Con posterioridad, se ha procedido a relacionar los textos a través de la estrategia intertextual, mediante la técnica agregativa, que corresponde en formar un solo meta texto analítico desde donde se han identificado las unidades semánticas de referencia, los niveles de comunicación y la emergencia de nuevas temáticas. La fortaleza de este apartado, de gran contenido heurístico, reside en el uso complementario de la técnica discriminativa, por cuanto las evidencias de los discursos de las unidades de observación (profesorado y jefes de estudio), son situadas junto al marco teórico de referencia, por cada categoría central de análisis. Así, ha sido posible obtener un análisis unitario, consistente y homogéneo en cuanto a sus resultados.

Finalmente, el tercer apartado, está referido al análisis de datos de las entrevistas a expertos de universidades españolas y especialmente de la Universidad de Barcelona. La finalidad de este apartado, es conocer, describir e interpretar, la visión de esta unidad de observación, con relación al aprendizaje por competencias transversales, sobre la base de las categorías

emanadas del análisis de contenido señalado con anterioridad. Cabe señalar, que los resultados de este análisis, son un insumo a considerar como contexto en nuestras conclusiones.

VI.1. RESULTADO DEL ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA CATEGORÍA BASE DE ESTUDIO: APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

Es innegable, que el concepto de competencia transversal trae consigo una carga de descriptores diversos, que lo configuran semánticamente de manera polisémica. En las definiciones que hemos revisado, aparecen identificadas diversas direcciones del uso del concepto de acuerdo a las visiones disciplinarias (Kerka, 1998; Salas y Planas, 2009; Ribes 2011; De la Orden Hoz, 2011b; Parcerisa, 2004), a las investigaciones relacionadas a su implementación (Tuning 2003; Tuning, 2006; OCDE, 2005; Alonso, et al, 2008), y a las organizaciones, así como a las normas que entregan sus lineamientos programáticos (EEES, 1999; EEES, 2001; EEES, 2003; EHEA, 2005; Real Decreto, 2007; UB, 2008a; UB, 2012a). De estas diversas enunciaciones del término, es posible identificar características que prevalecen como una constante; tales como:

- Concepciones cognitivas y no cognitivas del aprendizaje, centradas en el sujeto que aprende.
- Demandas de la sociedad vinculada a transferencias en cualificación para la empleabilidad, y de valores sociales para la ciudadanía.
- Formación integral, vinculada a desarrollar objetivos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.
- Criterios de desempeño evaluables a través de resultados de aprendizaje, en diversos escenarios de aprendizaje.
- Representación fenomenológica reflexiva del proceso de integración y movilización de saberes en la acción social del individuo en sociedad.
- Ser adquiribles, por cuanto referencia a un marco de cualificaciones nacional e internacional, a través de cambios en los modelos educativos.

La mirada heurística de estas visiones, representan el contenido central del concepto de competencias transversales. Ahora bien, en el desarrollo de esta investigación, acorde con las dimensiones del problema social – pedagógico, así como de caracterización científica (respecto a la identificación de las representaciones significativas de aprendizaje por competencias transversales y su relación con los requerimientos de transferencia a la sociedad), se requiere delimitar desde qué plano se observa el fenómeno, así como los descriptores que lo conforman.

Lo anterior, fundamentado en el precepto epistemológico que hemos incorporado en el desarrollo de esta investigación. Esto es, la necesidad de conquistar el fenómeno social, a través de la ruptura con el saber inmediato¹⁶⁴ (Bachelard, 1979; Bourdieu, et al, 2008). Así, la vigilancia del método, u orientación utilizada, ha requerido la reconceptualización de nuestra categoría base de análisis, con la finalidad activar la crítica hacia las certidumbres de la racionalidad.

Dicho esto, la técnica conceptual denominada “tipo ideal” (Weber, 2013), nos ha permitido establecer un conjunto de constructos inductivos desde la teoría, para establecer tanto las categorías iniciales de investigación (que dotan de significación conceptual a nuestras hipótesis de trabajo), así como un sistema de relaciones significativas que permitan constituir ámbitos y dimensiones. De esta forma, la categoría base de análisis “aprendizaje por competencias transversales” adquiere un conjunto de condiciones que permiten explicitar el movimiento de las categorías iniciales de investigación, las cuales, a su vez son nutridas por subcategorías de análisis.

Establecida esta conceptualización, nuestra categoría central de análisis se sitúa en la realidad, determinando distancias con estos mismos conceptos típicos que adquieren coherencia, así como adecuación significativa. Como

¹⁶⁴ La rectificación de la racionalidad requiere la aplicación de técnicas conceptuales de objetivación, entre las cuales se encuentra la definición del objeto de estudio. Ahora bien, realizada esta tarea y expuesta en el Capítulo I, cabe recordar, que la vigilancia epistemológica que acompaña este proceso contiene tres etapas: la vigilancia intelectual (caracterización del hecho social), aplicación rigurosa del método (incorpora actualización del hecho con la información recibida) y vigilancia del método utilizado (crítica a la certidumbre de la racionalidad).

revisaremos en el análisis interpretativo de las entrevistas, esta conceptualización nos ha servido para particularizar el concepto, sometiéndolo a la rectificación empírica. De esta forma, el surgimiento de nuevos conceptos típicos (esta vez apoyados por lo real rectificado) nos han permitido establecer nuevas reglas generales del acontecimiento que se exponen en las conclusiones de esta tesis.

VI.1.1. CONCEPTUALIZACIÓN RELACIONAL SIGNIFICATIVA DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES: TIPIFICACIÓN OPERATIVA DEL OBJETO DE ESTUDIO.

La consideración del aprendizaje por competencias transversales como objeto de conocimiento, 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 respecto a qué es un aprendizaje por competencias transversales, a una delimitación conceptual que incorpora diversas constantes de lo que en esta investigación se entiende respecto al aprendizaje por competencias transversales. En síntesis, el aprendizaje de competencias transversales pasa de ser un concepto altamente opinable, dependiendo de la mirada disciplinaria, institucional, normativa, o la experiencia de una persona o varias personas, a ser un constructo científico creado especialmente para esta investigación, a partir de las diferentes concepciones (o categorías) que se han identificado.

El producto final de este proceso de conceptualización, es la especificación de ámbitos, categorías y dimensiones identificados desde el marco teórico, así como desde la investigación documental, que permiten identificar un conjunto de indicadores para cotejar la presencia o ausencia de ese indicador en el fenómeno que estamos estudiando, con la finalidad de establecer relaciones típicas. De esta forma, se especifica el significado de los conceptos principales que se analizan e interpretan en esta investigación, en el entendido que al interior de estos indicadores se encuentran hechos observables.

Ahora bien, el crear un orden conceptual que nos permita precisar la conceptualización de nuestra categoría base de análisis, ha requerido una definición operativa para poder ser investigada. Esta definición operativa, de

carácter nominal, está dada por distintos componentes que se describen a continuación:

En nuestra investigación, el aprendizaje por competencias transversales es una convergencia de atributos significativos observables que se articulan desde el ámbito pedagógico y desde el ámbito social. Pasaremos a describir cada una de estos ámbitos, antes de explayar las dimensiones y categorías contenidas en ellas.

Definición conceptual significativa:

- El *ámbito pedagógico*, incorpora las concepciones de aprendizaje centradas en el estudiante, a través de la adecuación de aspectos normativos desde la universidad, que consideran la formación integral, así como los objetivos de aprendizaje. Lo anterior, debe contener criterios de desempeño evaluables a través de resultados de aprendizaje que se articulen en diversos entornos educativos.

Este ámbito es asequible a la comprensión a través de la representación significativa que construye el estudiante respecto a la universidad, a su titulación, y especialmente, a la organización educativa de la enseñanza, desde la mirada de su trayectoria académica.

En el ámbito pedagógico, se incorpora como marco de contexto la dimensión normativa, entendida como la misión de la universidad, en términos de su contribución a la sociedad, tanto a nivel general, así como de sus titulaciones. Además, incorpora los cambios en la universidad en las últimas décadas, los cuales han configurado antecedentes relevantes a considerar por cuanto modalidades de acceso, expectativas sociales y ajustes presupuestarios en el actual contexto de crisis económica.

Del mismo modo, en el ámbito pedagógico interviene la dimensión educativa, relacionada con la organización educativa en la práctica y sus indicadores más relevantes, tales como: el diseño del plan de estudios, los enfoques de aprendizaje, las modalidades de evaluación, la implementación de la secuencia didáctica, el rol del profesorado, y las actividades complementarias que se realizan en las Facultades.

Lo anterior, apela a la conceptualización del hacer bien las cosas, utilizar los procedimientos adecuados, así como hacer uso de las capacidades sobre la base de criterios centrados en el aprendizaje del estudiante. En esta descripción, es central la integración de conocimientos en términos de objetivos de aprendizaje (disciplinares, procedimentales y actitudinales), los cuales conllevarán a adecuar la acción del estudiante en términos de aptitud sobre un objeto determinado, delimitando la posesión apropiada en el ejercicio de la acción educativa, es decir, la habilidad.

Tener propensión a realizar una acción en términos de aptitud, así como tener los atributos apropiados hacia una acción, en términos de habilidad, sólo es posible a través de la adquisición de conocimientos previos, los cuales son indispensables para construir aprendizajes. Ahora bien, visualizar estos aprendizajes en términos de resultados, sólo es posible identificando previamente criterios.

De esta forma, aprender una competencia transversal en el ámbito pedagógico, es el aprender a ejercitar el conocimiento en contexto situacional con criterios identificados, debiendo el que la enseña ejercitar el desarrollo de la misma competencia. Por lo tanto, se entenderá que la competencia transversal no es un conocimiento determinado, sino un conjunto de saberes que se integran mediante actividades educativas, en escenarios situacionales, observables, constituyendo una situación didáctica de aprendizaje.

- El *ámbito social* incorpora las demandas de la sociedad vinculadas a las transferencias que fomenten la empleabilidad y la construcción de ciudadanía, a través de la referencia a un marco de cualificaciones comparables que contribuyan a desarrollar la socialización y la movilidad social del estudiante.

Este ámbito es asequible a la comprensión a través de la representación significativa que construye el estudiante, al hacer inteligible su acción social mediante la integración y movilización de los saberes adquiridos.

El ámbito social, implica los requerimientos de transferibilidad que se atribuyen a la dimensión del cambio social en las sociedades occidentales, asociados a la construcción de la ciudadanía, al aprendizaje ético, así como la formación en

los valores, y el requerimiento de nuevos perfiles de empleabilidad acordes con las necesidades de cualificación del mercado de trabajo.

Del mismo modo, en el ámbito social es necesario considerar la acción social del individuo, por cuanto sujeto de aprendizaje, en lo que respecta a los procesos de significación reflexiva y de estructuración social que permiten el integrar, así como el movilizar saberes. Se entiende en los procesos reflexivos de integración de saberes, los indicadores que guardan relación con la interpretación de la realidad social actual, los procesos biográficos del individuo y su representación de los aprendizajes adquiridos en el proceso educativo. En esta misma línea, la estructuración del individuo se entiende como los procesos de agenciamiento, implicación y adaptación necesarios para la movilización de saberes por parte del futuro profesional y ciudadano.

En el entendido que las competencias transversales se relacionan con saberes que van más allá de los conocimientos disciplinares y procedimentales, se asume, desde esta posición, como la integración de diversos saberes que identifican elementos simbólicos, biográficos y comunitarios del individuo en su vínculo entre la acción social, el cambio social y su experiencia académica en la universidad.

Las representaciones sociales que construye el estudiante en su vínculo entre la universidad y la realidad social, nutren un acervo de conocimiento de sentido común, que se incorpora en los saberes que vienen regularizados desde el ámbito educativo, constituyendo un saber general.

De esta forma, es posible identificar ciertos atributos asimilables a la tipología de las competencias transversales, que se encuentren desarrolladas previamente o con contemporaneidad desde los individuos. A esta cualidad, debe agregarse la descripción de la realidad actual y la forma en la cual le atribuye el individuo sentido a su condición de vida en sociedad, respecto a la percepción que tiene de su experiencia en el mundo.

A continuación, se expondrá la atribución que contiene cada categoría de análisis, con relación a los componentes que la integran, tanto a nivel de

subcategorías, así como temas de interés¹⁶⁵. Del mismo modo, las categorías típicas dotan de significación conceptual la construcción de las hipótesis de trabajo, siendo atributos operacionales para confrontarse con los datos empíricos del trabajo de campo. Este ejercicio, permite contribuir a la observación del fenómeno desde dos planos: la conceptualización típica ideal, recogida de fuentes teóricas y documentales; y los datos primarios, recogidos desde las entrevistas. Así, este proceso sitúa la realidad de lo existente, con lo real que se investiga, determinando posibles distancias que favorecen una masa crítica de análisis al estudio.

Finalmente, las categorías se entienden como un complejo de relaciones con coherencia y adecuación significativa al análisis, las cuales al ser descritas en términos conceptuales con sus componentes identificados, permiten observar la consistencia con los datos de la realidad empírica abordados desde los estudiantes. Así, este proceso favorece la identificación de discurso y las estructuras contenidas en él. Cada categoría está incorporada en un ámbito particular según la definición expuesta anteriormente. Del mismo modo, se han incorporado dimensiones que colaboran a distinguir los niveles de clasificación de cada categoría en sus respectivos ámbitos en el cual se articulan sus atributos.

A. Ámbito Pedagógico

A.1. *Dimensión Normativa.*

Categoría: Misión de la Universidad: es la intencionalidad normativa de un cuerpo de supuestos formales. Cómo la universidad se define a sí misma y es percibida por los estudiantes. Relacionado con los fines de la universidad y los medios con los cuales concreta estos fines institucionales, explicitados en la naturaleza y objetivos de la universidad.

Subcategoría: Contribución - función de la universidad en la sociedad.

¹⁶⁵ Cabe señalar, que en el análisis interpretativo de datos de las entrevistas, lo relevante es identificar unidades de significado semántico que alimenten la categoría de análisis, por lo cual las subcategorías iniciales, son posible mantenerlas, modificarlas, eliminarlas y/o incorporar otras, dependiendo el soporte que el análisis de contenido le otorgue.

Temas o indicadores:

- ✓ Socialización: contribución de la formación universitaria al desarrollo de la persona.
- ✓ Transformación social: contribución de la universidad a la transformación de la sociedad.
- ✓ Compromiso: Vínculo entre la universidad y la sociedad a través del proyectos comunitarios y/o aprendizaje y servicio.
- ✓ Formación profesional: contribución de la universidad como fomento a la empleabilidad.
- ✓ Formación ciudadanos: contribución de la universidad como fomento a los valores democráticos.
- ✓ Investigación: relacionado con la innovación del conocimiento.

Los temas anteriormente mencionados, deberían tener una relación directa con la atribución que el estudiante realiza respecto a la idea, expectativa y experiencia, con relación a su trayectoria universitaria.

Categoría: Cambios en la Universidad: entendidos como el conjunto de normativas, y lineamientos externos que incorporan las reformas universitarias en el Estado Español y en Catalunya, sobre la base del Proceso de Bolonia. Del mismo modo, contiene los cambios sociales que han influido en el desarrollo de la universidad.

Subcategoría: Acceso estudios.

Temas o indicadores:

- ✓ Diversificación de la oferta.
- ✓ Aumento de la demanda.

Subcategoría: Expectativas sociales.

Tema o indicador:

- ✓ Transferibilidad deseada desde en términos de empleabilidad y ciudadanía.

Subcategoría: Ajustes presupuestarios.

Tema o indicador:

- ✓ Reducción aporte de recursos públicos a la universidad.

A.2. Dimensión Educativa:

Categoría: Organización Educativa Titulaciones: entendida como el ámbito declarativo y de las prácticas académicas en las titulaciones respecto al plan de estudios y la secuencia didáctica del plan docente: estrategias de aprendizaje, evaluación, entornos de aprendizaje, espacios de interacción y las acciones del profesorado.

Subcategoría: Planes de Estudio.

Temas o indicadores:

- ✓ Diseño y lineamientos estratégicos al interior de la organización de las titulaciones.
- ✓ Mapa de competencias: priorización, contextualización, participación.
- ✓ Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- ✓ Secuencia didáctica de aprendizaje por competencias: metodologías didácticas, estrategias, evaluación.
- ✓ Rol del profesorado.
- ✓ Actividades académicas complementarias: entornos de aprendizaje, espacios de interacción.

B. Ámbito Social.

B.1. Dimensión Cambio Social.

Categoría: Socialización: expectativas en el ámbito de la socialización del individuo respecto a ciudadanía y valores democráticos. Vínculo entre lo que la persona debe saber o sabe, y lo que ha aprendido en el grado, con relación a la ciudadanía y a los valores.

Subcategoría: Construcción de ciudadanía.

Indicadores:

- ✓ Instituciones sociales.
- ✓ Valores sociales.
- ✓ Compromiso ético.
- ✓ Sostenibilidad.
- ✓ Proceso individualización.

Categoría: Movilidad Social: entendido como las expectativas de transferibilidad del individuo vinculado con su perfil de empleabilidad. Vínculo entre lo que la persona debe saber, y lo que ha aprendido en el grado, que fomenten su inserción laboral.

Subcategoría: Perfiles de empleabilidad.

Indicadores:

- ✓ Requerimientos de cualificación.
- ✓ Emprendimiento.
- ✓ Competitividad.
- ✓ Aprendizajes relevantes adquiridos.

B.2. Dimensión Acción Social.

Categoría: Reflexividad: capacidad del estudiante de hacer inteligible su acción en sociedad, con relación a la integración de las competencias declaradas en el proceso formativo. Se entiende en los procesos reflexivos de integración de saberes, los indicadores que guardan relación con disposiciones del sujeto respecto a la descripción de la realidad social actual, reflexión de los aprendizajes adquiridos en el proceso educativo, y reflexión respecto de la trayectoria en la universidad.

Esta categoría se encuentra relacionada con los aprendizajes más relevantes en la trayectoria educativa universitaria, así como con los aspectos que desde el discurso de los estudiantes se relacionan con aprendizajes para la empleabilidad y la ciudadanía.

Subcategoría: Integración de saberes.

Indicadores:

- ✓ Reflexión de la trayectoria en la universidad.
- ✓ Reflexión de los aprendizajes adquiridos en el proceso educativo.
- ✓ Descripción de la realidad social.

Categoría: Estructuración: capacidad del estudiante de hacer inteligible su acción en sociedad, vinculado a la movilización de las competencias adquiridas en el proceso formativo. La estructuración del individuo, se entiende como el proceso de intelección significativa, y de competencias declaradas para la movilización de saberes, por parte del futuro profesional y de su rol como persona en sociedad.

A diferencia de los atributos de empleabilidad y de la socialización, la movilización de saberes se vincula con la capacidad superior cognitiva de inteligibilizar lo que la persona es capaz de hacer, no sólo lo que es necesario que aprenda o lo que ha aprendido.

Subcategoría: Movilización de saberes

Indicadores:

- Intelección significativa.
- Competencias transversales desarrolladas.

De esta forma, estos atributos significativos, que contienen un alto nivel heurístico, han permitido situar desde el marco de referencia conceptual, así como desde la investigación documental, una consideración relevante para la toma de posición analítica, comprensiva e interpretativa de los datos recogidos durante el trabajo de campo.

VI.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS DATOS PRIMARIOS: REPRESENTACIONES SIGNIFICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO, EN CONTEXTO ACADÉMICO, DOCUMENTAL Y TEÓRICO.

INTENCIONALIDAD ANALÍTICA.

Entenderemos el proceso de interpretación como el centro del procedimiento reflexivo que realiza el investigador en función de atender al plan de análisis de los datos construidos (Samaja, 2004), con la finalidad de interrogar las certidumbres de la racionalidad cotidiana (García Ferrando, et al, 2003) y dotar de significación interpretativa a nuestro objeto de estudio (Bourdieu, et al, 2008).

Para realizar lo anterior, desde el propio hecho social recabado a través de elementos discursivos, hemos entregado una valoración de acuerdo a las categorías de análisis señaladas con anterioridad, acorde a los procedimientos consistentes con nuestro objeto de estudio, elementos de diseño de la muestra, técnicas de recogida de información y las estrategias propias de análisis. Del mismo modo, este análisis se ha realizado de acuerdo a los procedimientos señalados del análisis de contenido, con relación a los niveles de comunicación (García Ferrando, et al, 2003), entendidos como la expresión de significados

del texto, en contexto, una vez ya construido el producto textual (Hernández Sampieri, et al, 2006).

De acuerdo a las estrategias señaladas en el apartado III.4. Plan y técnica de análisis de datos cualitativos, se ha utilizado en primer lugar, la estrategia extensiva con la finalidad de reducir el número de elementos, apoyándonos del software de datos cualitativos Atlas. ti, procediendo a lograr constituir un mayor nivel de abstracción, en función del número y a cantidad de elementos constituyentes del corpus textual; para los cual, el análisis de los niveles de comunicación se ha focalizado en los dominios intersubjetivos a través del criterio de homogeneidad semántica¹⁶⁶ (García Ferrando, et al, 2003).

A continuación, se ha utilizado la estrategia intertextual, referida a captar el sentido del texto con relación al conjunto de textos. Respecto a nuestra unidad de análisis, los estudiantes, esto se ha realizado a través de la técnica agregativa que unifica en un meta texto las operaciones analíticas, confiriendo resonancia cooperativa a las síntesis diferentes, entendiendo que existe una subjetividad de base análoga que confiere sentido a la intertextualidad (Hernández Sampieri, et al, 2006; Navarro y Díaz, 1995).

Esta técnica agregativa, otorga referencias a los dominios intersubjetivos y a los dominios individuales, entendiendo que en los niveles de comunicación, se otorgan interpretaciones diferenciadas basadas en la referencialidad de los actos del enunciante, actos que en el desarrollo de esta tesis están referidos a su carácter intersubjetivo, dotando de resonancia diferencial al conjunto de textos.

Del mismo modo, atendiendo al criterio estratégico de la relación del análisis con los textos incorporados, tanto en el ámbito de fuentes primarias, así como fuentes teóricas, este apartado incorpora en su elaboración el uso de la técnica discriminativa, entendida como la modalidad por la cual los textos situados en

¹⁶⁶ Aquellas expresiones individuales, que no pertenezcan a los dominios intersubjetivos, si bien se toman como elemento en la confección de la malla temática, no son analizados en el cuerpo central del análisis interpretativo que se expone en este apartado. Lo anterior, sobre la base del argumento del interés de los discursos que dotan de resonancia cooperativa al meta texto elaborado con los discursos de los estudiantes.

dominios de análisis diferentes (discursos del profesorado, jefes de estudio, expertos y literatura) son útiles para comparar y contrastar los resultados del análisis de nuestro estudiantes. Valga hacer la advertencia, que el hacer este ejercicio de contraste o de resonancia diferencial, bajo ningún punto de vista se intenta definir algún atributo de valoración hacia la verdad o hacia lo correcto respecto a los discursos de los estudiantes.

Al contrario, el ejercicio intelectual del análisis de esta tesis, es situar en el centro de la reflexión al estudiante, al cual se le otorga en el cambio de enfoque de enseñanza, la categoría de ser sujeto de aprendizaje y por tanto, es el interés el hacer inteligibles las representaciones significativas que el propio estudiante construye con relación a su vínculo con la universidad, con la realidad social, con los tipos de enseñanza y con los aprendizajes adquiridos. Estos atributos, en su conjunto, permiten identificar de qué manera se están articulando los procesos de intelección significativa que realiza el estudiante, con referencia a su trayectoria académica asociada a sus pares estudiantes, y a su vínculo biográfico con la sociedad.

De esta forma, en las siguientes páginas se encuentra el momento central del análisis de nuestra investigación, la cual se ha concebido como una transformación y reflexión deliberativa de los datos, con la finalidad de extraer los significados más relevantes de acuerdo a nuestros objetivos de la investigación.

PROCEDIMIENTO DE EXPOSICIÓN DEL ANÁLISIS.

La presentación del análisis interpretativo, expondrá cada categoría estudiada de acuerdo a las dimensiones identificadas en la operacionalización expuesta con anterioridad. Es decir, se enumerará el ámbito mayor de análisis, para luego dar paso a la denominación de cada dimensión en la cual se encuentra adscrita cada categoría. Las categorías se encuentran enumeradas correlativamente, asociadas estas a sus campos semánticos que las sostienen desde las voces de los estudiantes, y que representan los temas, así como los subtemas centrales identificados en la investigación.

Como se señalase en la definición metodológica y en la explicitación de las técnicas de análisis de datos textuales, el análisis de contenido ha procurado

establecer conexiones entre los diferentes niveles de comunicación en un plano analítico que siga la lógica texto – descripción- análisis – interpretación. Es decir, establecer la conexión entre el sentido sintáctico del texto, sin entrar en su análisis específico, y su nivel semántico, es decir, identificar la conexión de la superficie textual con tipos de expresiones que han configurado unidades de significación (Navarro y Díaz, 1995; Valles, 1997).

Vale recordar, que se entiende como significado de una expresión, una realidad que existe fuera de la expresión misma, y que se genera en un ámbito intersubjetivo, lo cual ha definido un criterio de homogeneidad semántica en el contexto comunicativo (Alonso, 1998). Es esta función semántica, que se identifica como unidad semántica de significación, en las dimensiones pragmáticas de la comunicación (forma de empleo de las expresiones discursivas), donde el análisis adquiere toda su complejidad (García Ferrando, et al, 2003).

Así, este análisis tiene como primera función describir los discursos de los estudiantes con relación a sus propias vivencias en la trayectoria del grado, estableciendo énfasis en aquellos temas que, desde la mirada del estudiante, han sido considerados como importantes. La pertenencia de los estudiantes a titulaciones de diferentes áreas de conocimiento, con sus respectivas experiencias contenidas en ellas, tanto a nivel de la referencia hacia el ámbito pedagógico, así como hacia el ámbito social, han entregado una gran cantidad de información altamente dispersa, por lo cual las estrategias de análisis utilizadas han contribuido para centrar la atención en los elementos más significativos del estudio.

Lo anterior, ha permitido concurrir la atención en los discursos y prácticas relevantes, que dotan de significación a nuestro objeto de estudio, desde las voces de los estudiantes de las titulaciones de Medicina, Derecho, Historia y Ciencias Ambientales.

La presentación de los resultados, se realizará bajo orden conceptual expuesto en el apartado anterior, y que se puede observar esquemáticamente en la tabla 17, de acuerdo a los ámbitos, dimensiones y categorías de análisis iniciales de la investigación.

Tabla 17

Ámbitos, dimensiones, categorías y subcategorías iniciales de la investigación

Categorías Iniciales del Análisis Documental - Bibliográfico			
Ambito	Dimensión	Categoría	Subcategoría
Pedagógica	Normativa	1. Misión Universidad	Contribución y función a la sociedad
		2. Cambios Universidad	Acceso estudios Expectativas sociales Ajustes presueltarios
	Educativa	3. Organización Educativa	Plan de Estudio
Social	Cambio Social (Transferibilidad)	4. Socialización	Ciudadanía
		5. Movilidad Social	Empleabilidad
	Acción Social	6. Reflexividad	Integración saberes
		7. Estructuración	Movilización saberes

Las agrupaciones que se exponen, responden a una organización nominal, la cual debe cotejarse con la discursividad de los estudiantes, sobre la base de su aportación a los ámbitos de la tesis. La enumeración de las categorías, se realizará correlativamente según la numeración del cuadro, donde se procede a realizar las adecuaciones necesarias en el caso que las categorías tengan movilidad conceptual o de estructura, dependiendo de los campos semánticos identificados.

A continuación, se procederá en el Plan Narrativo de Análisis¹⁶⁷ a identificar los atributos semánticos que, en esta investigación, han configurado unidades de sentido significativo, para constituir unidades semánticas que nutren nuestras categorías.

Las citas textuales tendrán la siguiente leyenda:

(EN o PN o JE: N1:N2), donde:

- (): Paréntesis hace referencia a la fuente del texto.
- EN: Donde “E” hace referencia al estudiante y “N” hace referencia a la numeración correlativa del estudiante, acompañado de su titulación.
- PN: Donde “P” hace referencia al profesorado y “N” hace referencia a la numeración correlativa del profesor, acompañado de su titulación.
- JE: Donde “JE” hace referencia al jefe de estudio, acompañado de su titulación.
- N1: Hace referencia al número de cita en orden correlativo del reporte en Atlas ti, a excepción del profesorado y jefes de estudio¹⁶⁸. Este reporte se encuentra en los anexos.
- N2: Hace referencia el número de página correlativa de las transcripciones, donde se encuentra la cita, incorporada en los anexos.

Ejemplo:

“siempre encontrarás asignaturas que te van a gustar” (E1 Ciencias Ambientales, 76:20).

¹⁶⁷ El presente análisis, contiene como respaldo la elaboración de diferentes mallas temáticas asociadas a las categorías centrales de la investigación, las cuales se encuentran incorporadas en el Anexo Mallas Temáticas.

¹⁶⁸ Cabe señalar, que las entrevistas realizadas a los jefes de estudio, así como al profesorado, tienen la característica de ser complementarias al análisis interpretativo de la unidad de análisis: los estudiantes. Por este motivo, la incorporación de estas citas se realizará para reforzar, matizar o incorporar puntos de vistas disímiles de acuerdo a nuestra estrategia intertextual de resonancia diferencial. Por este motivo, para la selección de citas de estas unidades de observación, no se ha utilizado el programa de análisis Atlas ti.

Esta cita, es enunciada por el estudiante 1 perteneciente a la titulación de Ciencias Ambientales. Es la cita número 76, del total de las citas seleccionadas de este estudiante en el reporte de Atlas ti, que se encuentra en los anexos. Esta cita, se encuentra en la página 20 del anexo que contiene todas las transcripciones¹⁶⁹.

Con la finalidad de facilitar al lector encontrar la cita en la página de las transcripciones, se identificará el fragmento completo de la cita a través de una sangría a la derecha, indicando la misma fuente que la cita en el análisis. Es decir, en los anexos correspondientes a las transcripciones (en este caso de los estudiantes), en la página 20, aparecerá indicado el fragmento de cita correspondiente acompañado, de un cuadro con la respectiva leyenda (E1 Ciencias Ambientales, 76:20).

Una vez realizada esta aclaración, comenzaremos con el análisis de los datos.

VI.2.1. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL ÁMBITO PEDAGÓGICO: DIMENSIÓN NORMATIVA.

1. CATEGORÍA DE ANÁLISIS: MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

Desde nuestra primera perspectiva de identificación de esta categoría, hemos entendido la misión de la universidad como el vínculo entre la intencionalidad normativa conceptual, sobre la base de la expresión formal que representa la universidad en su naturaleza y los objetivos institucionales explicitados en el Estatuto de la Universidad de Barcelona (DOGC, 2003); y la voz de los estudiantes respecto a su mirada en esta dimensión normativa del ámbito pedagógico.

¹⁶⁹ A modo de simplificar al lector, la búsqueda del fragmento del texto en las transcripciones, se ha separado por cada unidad de información y unidad de análisis los anexos. Así, se encontrará un anexo de transcripciones para los estudiantes, un anexo de transcripciones para los jefes de estudio, un anexo de transcripciones para el profesorado, y un anexo de transcripciones para los informantes expertos. Cada anexo, se enumera las hojas correlativamente, teniendo cada anexo su numeración propia.

La universidad, a través de sus lineamientos normativos, se describe a sí misma, proyectando una intencionalidad como institución pública al servicio de la sociedad y del país. Basada en su autonomía, la Universidad de Barcelona (UB, en adelante) ejerce diferentes competencias, así como funciones con relación a la prestación del servicio público de la enseñanza superior, en el ámbito de la docencia, la investigación y el estudio, los cuales se encuentran vinculados con objetivos fundamentales en el ámbito del conocimiento científico profesional, en el fomento al pensamiento crítico y la transmisión de valores sociales. De esta forma, la UB contribuye al patrimonio intelectual de Catalunya, así como a la difusión del conocimiento, mediante la extensión y la prestación de servicios a la comunidad universitaria y la sociedad.

Estas declaraciones definen lo que la universidad dice que es, constituyéndose en una argumentación central para la instalación normativa de las competencias transversales, especialmente en las áreas de empleabilidad y ciudadanía (UB, 2008a). De esta forma, podríamos decir que atendiendo al proceso de convergencia europea, y por consiguiente a los requerimientos de la sociedad, estas orientaciones normativas constituyen en una temática relevante de indagar, en función de estudiar la consistencia que tienen desde la mirada de los estudiantes, con relación a la apropiación biográfica que realizan de la universidad¹⁷⁰.

Como identificáramos en el marco teórico, a la universidad se le otorga una funcionalidad intrínseca en este proceso, vinculada a la idea del “sentido” de ser de la universidad. Este sentido, viene dotado desde la perspectiva fenomenológica, por el sentido común institucionalizado en esquemas de acción y en las reservas sociales de conocimiento (Berger y Luckmann, 1996), así como articulado históricamente, actualizándose constantemente en dominios significativos (Schütz, 1974).

¹⁷⁰ Como señaláramos con anterioridad en el análisis documental, la intencionalidad normativa tiene un doble atributo: en primer lugar, explicitar los requerimientos de la sociedad, entendidas como parte del proceso de convergencia europea, y en segundo lugar, el posicionamiento que tienen las competencias transversales al interior de las titulaciones de grado, no sólo en el ámbito declarativo en la planificación del plan de estudios y/o en los planes docentes, sino, en lo vinculado con las estrategias de aprendizaje, evaluación, entornos de aprendizaje y el propio rol del profesorado. Ese análisis, se encuentra más adelante en el ámbito educativo, específicamente en la categoría organización educativa.

De esta forma, el análisis de contenido ha permitido sostener en la categoría misión de la universidad, la subcategoría inicial, denominada contribución y función de la universidad, pasando esta a transformarse en un campo de significación sobre la base de las unidades de significado que la contienen.

1.1. CAMPO SEMÁNTICO: CONTRIBUCIÓN Y FUNCIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

La función y contribución de la universidad es entendida desde el estudiantado en una doble dimensión, con relación a lo que la universidad debe ser en términos de perspectiva, y lo que la universidad realmente es en términos de la experiencia del estudiante. Así, es posible identificar tres temas de interés a nuestra investigación, con relación a cómo se hace inteligible este rol de la universidad en el aprendizaje de las competencias transversales, en particular con los atributos de ciudadanía y empleabilidad.

1.1.1. *LA UNIVERSIDAD Y EL VÍNCULO CON LA SOCIEDAD.*

Desde el discurso de los estudiantes, el vínculo con la sociedad se construye como base de sentido desde distintos relatos con el cual identifican la misión y la función de la universidad. Entre estos relatos, es relevante la consideración de la universidad como lugar donde se produce el saber, el cual permite entregar a los estudiantes una visión del mundo particular, que relaciona los distintos conocimientos, sobre la base de ir construyendo mejores ideas. Este discurso tiene un punto de implicación en la sociedad, toda vez que esta producción de saber está relacionada con la función de la universidad de mejorar las sociedades a través de una manera de pensar y de hacer, así como de la responsabilidad de la universidad de entregar una visión crítica del mundo. Revisemos algunos fragmentos:

“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. No es tanto como la formación o conceptos, sino una manera de pensar y de trabajar que te aporta la universidad y es que ésta es la única ventaja que tienes tú frente a una persona que no ha estudiado. Es una manera de hacer las cosas, una disciplina” (E1 Ciencias Ambientales, 4:3).

“... la universidad es donde toda la dinámica de conocimientos se basa y a partir de ahí mejoras las sociedades y mas allá de la universidad, la educación

misma es básica para cualquier ciudad y para cualquier persona más que otras cosas, ya que ahí llegamos a temas más políticos donde dices que la educación es lo básico para formar una sociedad apta a mantener sus objetivos (E3 Medicina, 3: 34).

“Yo veo la universidad como un centro donde se tiene que crear conocimiento de manera constructiva, ingeniería de ideas, es un punto de encuentro de muchas ideas diversas e ideológicas, yo creo que debe ser un fábrica, entre comillas, de conocimiento. Problema: actualmente no lo es, es solamente un lugar de formación profesional, es algo mixto entre técnicos y conocimiento” (E8 Ciencias Ambientales, 6:144).

En estos discursos, podemos apreciar cual es la construcción de sentido que realizan los estudiantes respecto a la función de la universidad, tematizando un horizonte de sentido común con relación a los temas de interés para los estudiantes, en su vínculo con la sociedad, y apelando a elementos relevantes respecto a la formación de valores ciudadanos, los cuales si bien están implícitos en la dimensión normativa de la universidad, forman parte de la representación social que tiene la universidad en los individuos.

Lo anterior, se encuentra en sintonía con relación a nuestro posicionamiento teórico con relación a la importancia de los componentes éticos en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en lo que respecta a la formación en valores morales (Cortina, 1997), así como al imperativo ético de integridad intelectual que debería estar asociado a la misión de la universidad a través del aprendizaje ético (Martínez y Esteban, 2005); ambas condiciones, necesarias para el fomento de la cohesión social y la ciudadanía europea (EEES, 2007).

Con relación a la importancia en la relación entre conocimientos y las nuevas ideas, así como visiones sobre el mundo, es importante vincular la relevancia en la producción del saber (que manifiestan los estudiantes) con relación al vínculo intelectual que adquiere la universidad, con relación al espíritu de la *universitas magistrorum et scholarium*, referido a que la universidad debe velar por la generación y producción del saber vinculada a su Alma Mater (Pozo, 2005). La educación, por lo tanto, desde los discursos de los estudiantes, debe abocarse conjuntamente a la formación de personas en la experiencia de socialización que otorga la universidad.

1.1.2. LA UNIVERSIDAD, LOS PROFESIONALES DEL FUTURO Y LA CIUDADANÍA.

El otro tema que aparece con claridad en la voz de los estudiantes con relación a la función y contribución social de la universidad, tiene relación con la preparación de los profesionales y los ciudadanos que la sociedad necesita. Esta idea, tiene una doble connotación al estar vinculada a los atributos de realización exclusivamente personal, así como a los atributos de contribución social, desde el oficio.

En el primer caso, la importancia a la preparación profesional está vinculada con la realización personal del individuo respecto al objetivo de entrar a estudiar una titulación.

“En teoría debería ser para prepararnos para buscar trabajo y para la integración laboral” (E7 Derecho, 8:99).

“Formar tu historia. Para que tú luego salgas mejor preparado y hagas lo que a ti te gusta, la especialidad que a ti te gusta” (E2 Derecho, 11:19).

Como se aprecia en estas citas, la construcción de sentido que se realiza respecto a la función de la universidad, tiene una implicación altamente personal relacionada con la preparación profesional, en función de sus intereses y perspectivas futuras de empleabilidad.

Estos relatos, vienen acompañados del proceso que hemos identificado respecto a las adecuaciones del perfil profesional como apelativo a la empleabilidad, especialmente respecto a las redefiniciones en el mundo del trabajo bajo el fenómeno del capitalismo informacional, con el advenimiento del trabajador autoprogramable (Castells, 1998), así como por la especialización constante que presiona a la universidad y al estudiante a adecuarse a las actualizaciones de conocimientos (Alonso, et al, 2008).

De ahí., que si bien es posible que la formación profesional siempre se encuentre dentro del imaginario social del estudiante, las afirmaciones precisas respecto a “buscar trabajo” e “integración laboral”, denotan el plano de redefinición en el mundo del trabajo, donde el estudiante se encuentre preparado para incrementar su empleabilidad (Villa, 2011). Del mismo modo,

las afirmaciones del estudiantado respecto a realizar lo que a uno le gusta a nivel profesional así como especialización, van en la dirección del aprendizaje a lo largo de la vida que se ha ido planteando en el transcurso de esta investigación como requerimientos de la sociedad (EHEA, 2005).

Ahora bien, esta atribución entre formación académica y empleabilidad, es para algunos profesores una temática que no tiene asidero, toda vez que la actual situación de crisis económica dificulta el futuro de los estudiantes:

“Qué es lo que pienso?... te lo digo...Me dices que son anónimas, ¿no?...vale ¡Que estamos delante de la fábrica de parados más grande!!... realmente a mí se me parte el corazón... ¿Qué quieres que te diga?...la verdad, la pura verdad. Yo creo que es un problema de las dos partes (enseñanzas y sociedad)... yo hace 20 y algo de años que termine la carrera. De mi quinta, muy poca gente se pudo colocar, es decir, yo creo que hay una disociación muy importante de que es lo que es la demanda, y cuál es la oferta. ... esta yo creo que es la verdad. Y evidentemente, hasta que no haya una unión, pues seguirá pasando lo que pasa... es triste pero es realidad” (Profesorado 5, Historia: 86).

En el segundo caso, encontramos en las voces de los estudiantes, un vínculo entre la formación profesional y el aporte de esta formación al desarrollo de la sociedad. Es decir, la preparación de los profesionales involucra un compromiso desde la persona a la sociedad. Revisemos algunos fragmentos:

“...yo creo que la universidad debería preparar a los profesionales del futuro y (...) dar en parte los valores de ciudadanía” (E5 Historia, 13:67)

“...para formar más específicamente a cada individuo lo que quiere hacer o lo que le gusta. Bueno supongo que para destacar la función de cada persona en su país” (E6 Medicina, 16:86)

Complementando estas opiniones, desde el profesorado universitario, se asume la intencionalidad de fomentar la mayor empleabilidad, y con relación a la ciudadanía, mantener los aspectos que han existido desde la licenciatura:

“Mejores ciudadanos no lo sé, no lo sé. Esto es una causa tan amplia, no lo sé. No sé si ahora estamos formando mejores ciudadanos que cuando estudiábamos la licenciatura, no te sabría decir. Yo ahora mismo no tengo esa

impresión ¿no?, ni mejor ni peor...En cuanto a la empleabilidad, sí que lo intentamos, yo creo que sí, sí que lo intentamos. No sé si lo conseguimos, no sé si es comparable, porque claro ahora no es lo mismo igual de fácil encontrar empleo que diez años atrás" (Profesorado 8, Ciencias Ambientales: 162).

En este caso, podemos apreciar la existencia de una referencia semántica de interés por vincular el quehacer profesional con la colaboración de este rol hacia la sociedad. Acá se observan referencias que van desde el plano de lo social a la sociedad, respecto a las necesidades sociales como contribución, así como la importancia de la formación de los valores ciudadanos. Es decir, tanto la formación del profesional para el futuro (Castells, 1998), así como el entender la formación universitaria a través de un componente de carácter ético en el aprendizaje del estudiante con relación a su formación ciudadana (Martínez, 2006), son dos temas centrales en los estudiantes como elementos de formación integral universitaria.

Es interesante analizar estos discursos respecto a la función y contribución de la universidad a la sociedad, desde la propia contribución que realiza el grado en términos de su aportación a la sociedad. Al ser diferentes titulaciones, se han encontrado diversas contribuciones que están vinculadas al ámbito estrictamente disciplinar y que para los criterios de incorporación al cuerpo central del análisis no han sido considerados relevantes. No obstante, es posible identificar algunos elementos generales que refuerzan las temáticas anteriores, respecto al vínculo de la universidad con la sociedad y la universidad entendida como la formación de profesionales.

1.1.3. CONTRIBUCIÓN DEL GRADO AL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD.

En términos generales, los discursos de los estudiantes se encuentran bastante identificados con el ámbito de acción social de su área de conocimiento. Esto es identificable en las diferencias que se plantean desde las visiones con mayor acercamiento hacia el desarrollo de la ciencia, en el caso de Ciencias Ambientales, el vínculo necesario en el oficio con otras personas, en el caso de Medicina y Derecho, y la reflexión más holística respecto al mundo, en el caso de Historia. Así y todo, se han seleccionado discursos que son posibles identificar como contribuciones homogéneas del Grado al desarrollo de la sociedad.

“Entender lo que te rodea, la sociedad, el espacio que te rodea. Yo creo que es lo más importante, relacionar las cosas que pasan a tu alrededor, tanto ambientales, como sociales” (E1 Ciencias Ambientales, 5:3).

“Es una contribución, porque tu como historiador puedes dar un punto de vista que la gente a lo mejor no conoce, es decir, tú conoces hechos que la mayoría de las personas no lo saben, y tú les puedes dar esa visión, es decir, escúchame, esto hace mucho paso así, fue así, estos hechos son los que son, son los reales, después ya podemos interpretar, pero estos son los hechos, ¿podemos aprender de ello? Realmente el historiador ofrece esa posibilidad, te permite poder comprender la sociedad que te envuelve realmente” (E4 Historia, 9 -10:48)

Ambas citas, nos demuestran que el grado no es ajeno a los temas sociales, por cuanto contribución a comprender la sociedad en un concepto más integrador al quehacer disciplinar, así como en función de relacionar los diversos aspectos que de la trayectoria universitaria. Comprensión, entendimiento, relacionar, puntos de vista diferentes, entre otros, entregan al grado una forma de contribución a la sociedad que complementa, el ámbito puramente disciplinar.

Un aspecto de interés, dice relación con la solicitud que los representantes estudiantiles realizaron Consejo de Estudio de la Titulación de Ciencias Ambientales, al solicitar la incorporación de una asignatura vinculada a la sociedad y al territorio:

“...representantes de estudiantes, y alguna de las cosas que finalmente han quedado es porque nos lo pidieron, nos pidieron más asignaturas de corte social, por ejemplo, y hemos puesto una asignatura nueva de desarrollo sostenible, que no estaba, o sea, que hay cosas... les hemos hecho caso” (Jefe de Estudios, Ciencias Ambientales:55).

Relación interpretativa entre subcategorías iniciales y campos semánticos devenidos del análisis: misión de la universidad.

Ahora bien, estas tres temáticas identificadas anteriormente, nos dan suficientes antecedentes discursivos para considerar al concepto “función y contribución social” un campo semántico de interés en la categoría de análisis

denominada “misión de la universidad”. Por lo cual, la identificación conceptual de significado semántico de esta categoría, nos permite incorporarla como una de las categorías relevantes del ámbito normativo en la dimensión pedagógica.

Complementar, que la función y la contribución de la sociedad es entendida desde los estudiantes, en armonía con la consideración que nos entrega Ortega y Gasset (1930) con relación a que los saberes sociales deben plasmarse en las enseñanzas universitarias al igual que las profesiones y la investigación científica. Esta mirada, es consistente con la atención que hemos manifestado en el marco teórico respecto a la importancia que en la misión de la universidad, la especialización técnica y científica, no sea en detrimento del saber integral del individual respecto a su relación con la sociedad. La vitalidad de la pedagogía respecto al devenir de las sociedades requiere de este modo reforzar en la práctica lo que la universidad plantea en sus fines institucionales, y explicitados en sus objetivos normativos.

Como observamos en las voces de los estudiantes, la misión central de la universidad, debe estar vinculada a los procesos de la sociedad con relación a mejorar la sociedad, relacionar conocimientos y generar nuevas ideas del mundo, lo cual no se contradice con la idea de formar adecuados profesionales para el futuro, sea esto en términos de interés personal y de interés por el desarrollo de valores ciudadanos.

Con relación a los temas o indicadores que se habían identificado inicialmente al conceptualizar la categoría base de análisis, es posible señalar que todas las temáticas identificadas en la teoría y en la investigación documental se sustentan sobre la base de los datos empíricos. Así, la socialización, la transformación, el compromiso, la formación profesional y la formación de ciudadanos, son aspectos que, de una u otra modalidad, se encuentran incorporados en las temáticas que identificamos en este análisis interpretativo.

Si es menester indicar que la valoración que se ha identificado previamente en la función y contribución de la universidad a la sociedad con relación a la investigación y la innovación del conocimiento, no es manifestada por los estudiantes como un tema sensible o de interés en su trayectoria universitaria,

más bien estos se vinculan con la idea del saber general que otorga la universidad.

2. CATEGORÍA DE ANÁLISIS: CAMBIOS EN LA UNIVERSIDAD.

La categoría de análisis cambios en la universidad, es incorporada sobre la base de las evidentes transformaciones que la universidad ha desarrollado en los últimos años con relación a sus procesos internos, y de los cuales, en conjunto con la categoría misión de la universidad, conforman la dimensión normativa del ámbito pedagógico de este estudio.

De acuerdo a nuestra primera aproximación documental y biográfica, los cambios en la universidad estarían conformados por el conjunto de normativas y lineamiento externos a la universidad, las cuales han sido realizadas por el Estado Español y la Generalitat de Catalunya, sobre la base de la convergencia del Proceso de Bolonia (Real Decreto, 2007; Real Decreto, 2003; Real Decreto, 2011; DOGC, 2003).

Como hemos identificado en el análisis documental, respecto a los lineamientos realizados por las Conferencias de Ministros Europeos, así como en las normativas referidas con anterioridad, estas indicaciones tienen una argumentación social, política y económica con relación a los cambios de la sociedad en los últimos años. Estos cambios, que hemos identificado teóricamente con el fenómeno del capitalismo informacional (Castells, 1998) en las nuevas relaciones de producción, así como con los fenómenos sociales devenidos del pluralismo moderno (Berger y Luckmann, 1996), y la crisis de la modernidad¹⁷¹ (Beck, 1998), vienen acompañados de otro fenómeno de interés al estudio, como es la universidad abierta o la universidad de masas (Quintanilla, 1999).

¹⁷¹ La incidencia de los aspectos económicos y los aspectos sociales en las atribuciones que el Proceso de Bolonia realiza, respecto a las transferencias deseadas en términos de empleabilidad y construcción de ciudadanía, serán analizadas en la dimensión acción social.

La universidad de masas, contiene diversas características que nos han permitido situar en la identificación inicial de la categoría “cambios de la universidad”, algunos elementos de interés respecto a la presencia o ausencia de significatividad en los estudiantes con relación a su experiencia formativa. Estas características son: el acceso a los estudios, referida al aumento de la matrícula, así como a la diversificación de la oferta (y por consiguiente a la población que accede a los estudios universitarios); las expectativas sociales, entendidas como la transferibilidad deseada desde quien accede a los estudios; y los ajustes presupuestarios, vinculados a la reducción de los aportes públicos a la universidad.

Desde los discursos de los estudiantes, ha sido posible identificar dos campos de significación, vinculados con sus respectivas temáticas, los cuales acogen temas sensibles respecto a los aumentos en las tasas universitarias y los ajustes presupuestarios.

2.1. CAMPO SEMÁNTICO: AUMENTOS DE TASAS UNIVERSITARIAS.

La recurrencia con el cual los estudiantes han descrito el aumento de las tasas universitarias, como uno de los aspectos más relevantes respecto a los cambios que la universidad ha tenido en los últimos años, ha posibilitado en el proceso de decodificación identificar diversas referencias semánticas, las cuales constituidas en diversos temas, nos permiten incorporar el aumento de las tasas universitarias como un campo semántico de la categoría “cambios en la universidad”.

Sin distinciones entre las titulaciones, las formas en las cuales los estudiantes han vivido e interpretado este aumento en los costes educativos, ha permitido identificar dos temas de alto interés a nuestra investigación. En primer lugar, el vínculo que se establece con la calidad en la educación universitaria, y en segundo lugar, el constante proceso de mercantilización y elitización que está teniendo la universidad.

2.1.1. AUMENTO DE TASAS UNIVERSITARIAS Y LA DEMANDA POR LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN.

El concepto de calidad en la formación universitaria ha adquirido énfasis en los discursos de los estudiantes, con relación a las expectativas que ellos se

generan de su trayectoria académica. Si bien, la calidad ha sido identificada en la referencia teórica como uno de los aspectos que caracterizan a la universidad abierta, lo novedoso es que el requerimiento por la calidad no se da por sí solo, sino en contraposición con el aumento de las tasas de las titulaciones.

Una generalización discursiva de las unidades semánticas, está referida al subir los precios y la relación con aspectos de disconformidad, tales como infraestructura, logística y contenidos formativos; los cuales, sin aumento de tasas, si bien pudiesen existir reparos, estos no se asociaban con la demanda de calidad en la formación. Es decir, con el aumento de los precios, se exige mayor calidad, denotando una primera connotación respecto al reclamo por el servicio que brinda la universidad.

Revisemos algunos fragmentos de las voces de los estudiantes:

“Es el precio que se está pagando por la universidad, pero creo que eso tiene un porqué. Si yo estoy pagando mucho por un producto que sé que es de estupenda calidad, tendrá un poco de sentido que quiera pagar esto” (E1 Ciencias Ambientales, 44:10).

“Yo estoy dispuesta a pagar una carrera que tenga un costo elevado si yo cuando salga...cuando mis compañeros salgan de la carrera, al menos es lo que pensamos en mi entorno, tenemos un nivel bueno, que tú puedas escribir un artículo, que ese artículo sea publicado” (E4 Historia, 46:57).

En estas afirmaciones, se puede apreciar que los estudiantes podrían comprender y aceptar el aumento de las tasas universitarias, siempre que esto sea coincidente con una mayor calidad de la formación universitaria. Esta demanda se encuentra en sintonía con una de las características de la universidad abierta, con relación al aumento de las expectativas sociales por cuanto calidad del servicio educativo (Quintanilla, 1999). Quizás la novedad que cabe incorporar en este análisis respecto a la universidad abierta, y el rol de la universidad en general, es el modo de representación en el proceso de des-diferenciación que va adquiriendo la formación universitaria (Aránguiz y Rivera, 2011b) por cuanto las críticas se convierten en reclamos, provenientes de estudiantes que se transforman en usuarios de un servicio, los cuales amplifican su demanda por el consiguiente aumento de las tasas.

Este requerimiento por la calidad en la formación universitaria, se incorpora sobre la base de críticas de los estudiantes sobre aspectos operacionales, y aspectos de contenido formativo, que inciden en los discursos de los estudiantes:

“Cuando te das cuenta que los servicios que estas pagando, como ordenadores de calidad, buena conexión a internet y wifi, material de laboratorio; te das cuenta que estas pagando un montón y el material de laboratorio cada año es el mismo, que lleva 25 años siendo el mismo, es súper anticuado. Que cada dos por tres se nos va la luz y se nos apagan los ordenadores, eso lleva tres meses o dos meses pasando. Incluso no hay grupos de prácticas, pues no hay suficientes ordenadores y más encima te están aumentando las tasas de la universidad, creo que ese es el mayor descontento. El hecho que tu estas pagando por algo que no tenga sentido, que las matriculas estén costando 2500 euros en un año, el aprendizaje que te están dando, es un profe que llega a clases, te lee las diapositivas, se va, te las cuelgan en el campus y después llegas a un examen, vomitas. Prácticas que a veces no sirven para nada. Todo esto es la calidad que estas pagando” (E1 Ciencias Ambientales, 46:10).

“El ánimo de la universidad está...ahora este año está más tranquilo, pero el año pasado si que al final de curso cuando se dijo sobre la matrícula de este año...habías bastante caldeo general en la universidad” (E5 Historia, 64:78).

Como se aprecia en estas citas, al momento de especificar cuáles son los requerimientos que argumentan la relación inversa entre aumento de tasas y calidad en la formación universitaria, aparecen diversos temas operativos relacionados con condiciones operativas de funcionamiento de las titulaciones. Del mismo modo, respecto a las críticas vinculadas a la docencia y la organización educativa, se observan aspectos que también generan malestar con relación a la impartición de las clases y la evaluación¹⁷².

Ahora bien, complementando este análisis es menester indicar como el profesorado universitario va incorporando esta solicitud de calidad y de cambio en la disposición del como ejercer la docencia:

“El otro punto, o el otro cambio que yo he visto, es que los mismos estudiantes son cada vez más críticos con la propia Universidad, son más exigentes, y que

¹⁷² Específicamente se revisara en la categoría “organización educativa” los discursos de los estudiantes respecto a estos temas, que influyen en la apreciación general que tiene el estudiantado con relación a su formación universitaria.

el tener mucho trabajo de campo, mucho trabajo auto trabajo, y de planteamiento a los profesores, pues están exigiendo que los profesores no sean unos meros académicos que van, dictan una conferencia magistral, no hablan con nadie y se van, sino que tienen que interactuar” (Profesorado 1, Medicina: 7).

2.1.2. MERCANTILIZACIÓN Y ELITIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD.

De acuerdo a lo señalado por las voces de los estudiantes, un fenómeno que aparece como emergente respecto a las consecuencias del aumento de las tasas universitarias, es un continuo proceso de mercantilización y elitización de la universidad, lo cual iría en contraposición con los objetivos normativos de la universidad, con relación a entregar una prestación de servicio público de la enseñanza superior (DOGC, 2003; UB, 2008a). En este aspecto, desde los estudiantes este proceso es contradictorio con lo que la universidad debe hacer desde la perspectiva de lo público:

“... ese estudio y los estudios deberían ser accesibles para todo el mundo y no para clases elitistas o para gente que se pueda pagar. En el fondo te das cuenta que la universidad, se pasan una carrera, te puedes permitir repetir asignaturas y todo lo que tú quieras, que no es el hecho de estudiar en sí” (E1 Ciencias Ambientales, 45:10).

“Los precios de la Facultad han subido a nivel de bar y cosas así, tu cada vez te das cuenta que tienes menos pagando más... En tan poco tiempo haya habido una subida tan impresionante de todo lo que tienes que comprar en la facultad... si cada día los precios de la facultad son más caros” (E1 Ciencias Ambientales, 63-64:13).

“Sobre todo las subidas de precio, que se relaciona con el grado y con Bolonia, los créditos,... Todo eso está relacionado con el grado, pero se atribuye todo eso al grado y su popularidad baja de forma notable” (E5 Historia, 59:77).

Como se aprecia en estas citas, una de las atribuciones significativas que los estudiantes realizan es que la matrícula universitaria, al aumentar las tasas, producirá un efecto de inaccesibilidad para quienes no las puedan pagar, y quienes si las puedan pagar, tendrán mecanismos favorables respecto a oportunidades que los que no pueden pagar, carecen. La misma situación se observa respecto a los discursos que acompañan el aumento del precio de los

servicios de alimentación, copistería, entre otros, los cuales van acompañado de una sensación de un aumento de los costos permanente.

Este nuevo fenómeno de mercantilización y elitización, que incorporamos como un campo semántico a considerar respecto a los cambios de la universidad, merece toda su atención, por cuanto se asume, junto con otros fenómenos que revisaremos en la categoría organización educativa, el ser una responsabilidad del Proceso de Bolonia y de la implementación de los grados. No obstante, este vínculo directo pueda carecer de una fundamentación argumentativa en términos pedagógicos, los estudiantes responsabilizan al Proceso de Bolonia y a la crisis económica por igual del aumento de las tasas universitarias.

Es menester indicar además que la forma en la cual los estudiantes se apropian del concepto de formación vinculada a la calidad y a la mercantilización, toda vez que se encuentran desarrollando un imaginario en su relación individuo y universidad, similar al que se adquiere en la relación consumidor y producto, denotando que la dimensión económica atribuible a la universidad respecto a su rol formativo, va por delante del rol transformador o de crítica política.

2.2. CAMPO SEMÁNTICO: RECORTES PRESUPUESTARIOS EN LA UNIVERSIDAD.

Una de las características de la universidad abierta es el aumento de las restricciones presupuestarias desde los Gobiernos. En el caso del Gobierno de España, desde el año 2009 a la fecha, se han incorporado un conjunto de cambios con relación a los aportes que reciben las universidades para gestionar su presupuesto, los cuales se traducen en menores aportaciones desde la Generalitat de Catalunya. Si bien la premisa de estos recortes obedece a que las universidades públicas, en contexto de crisis económica, mejoren sus índices de gestión interna y competitividad en el corto plazo, la realidad es que la mayoría de las universidades catalanas han aumentado sus déficits presupuestarios, dificultando la lógica ahorro versus los recortes presupuestarios. Según una crónica del periódico El País (Vallespín, 2012), en

algunos casos, estos recortes afectan hasta el 80% de los ingresos permanentes en las universidades catalanas¹⁷³.

Sin entrar en el análisis, de cuáles son los mecanismos técnicos y económicos que conllevan a realizar estas medidas económicas en contexto de crisis, los cuales sobrepasan los alcances de esta investigación, desde el punto de vista de los objetivos del estudio, es importante conocer en los discursos de los estudiantes, como ellos sienten que estos recortes afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde el ámbito normativo de la dimensión pedagógica de la universidad.

A este respecto, al consultársele a los estudiantes por lo cambios de la universidad en los últimos años, en conjunto con señalar al aumento de las tasas, han sido enfáticos en mencionar la afectación que se produce por los recortes presupuestarios. Dos temas centrales, nos permiten respaldar los recortes presupuestarios como un campo de significación que forma parte de la categoría “cambios en la universidad”:

2.2.1. RECORTES AFECTAN LA MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO.

Uno de los temas principales que se vincula como consecuencia de los recortes presupuestarios, es el efecto que estos tienen en el profesorado universitario. Desde las voces de los estudiantes, lo anterior es motivo de preocupación toda vez que genera incertidumbre con relación al profesorado novel, respecto a sus condiciones de estabilidad laboral. Del mismo modo, los recortes en los salarios de los profesores y el ser el cuerpo del profesorado el principal receptor de la insatisfacción de los estudiantes en diversas áreas, genera un impacto importante en la motivación del profesorado que termina trasladándose a la docencia.

¹⁷³ Del mismo artículo, se aprecia que la UB es de las pocas universidades que ha logrado al 2012 disminuir su déficit desde 82, 7 millones, hasta 50 millones de euros, lo cual según las autoridades de la universidad, se realiza a través de incrementos de ingresos, mediante matrículas (lo cual va en sintonía con lo expresado por los estudiantes), contratos de investigación, y patrocinios externos (Vallespín, 2012). Estos ajustes presupuestarios han continuado hasta la fecha, lo cual en estos últimos cinco años se refleja para la UB en una disminución del 12% (47 millones de euros) del presupuesto desde el 2009 (Vallespín, 2013). Según indica esta nota de prensa, desde las autoridades se hace énfasis que los recortes presupuestarios no representan ajustes en la dotación del personal docente

Revisemos algunos fragmentos de los discursos:

“En la motivación de los profesores. Cuando entré, había estado la crisis, en agosto del 2008. Creo que ahora la gente empieza a estar muy cansada de todo lo que se está haciendo. El profesorado recibe todo, les recortan sueldo, material, reciben nuestras quejas y manifestaciones. Ellos están cansados y se nota mucho cuando vas donde un profesor y le dices que tienes problemas con las practicas porque se te cruzan o cualquier cosa, no te ayudan tanto como antes. Simplemente saben que las cosas funcionan mal, pero tampoco te van a dar más solución, porque obviamente tampoco es su culpa” (E1 Ciencias Ambientales, 10:3).

“Aparte también al desgaste de profesores, yo tengo un profesor que dijo: a mí me han rebajado el sueldo, pues yo voy a rebajar mi profesionalidad. Sí, tal cual. Pues a mí me han rebajado el sueldo, pues no pueden exigirme a mí que explique lo mismo, que vea lo mismo, porque a mí me están quitando.... Claro, desmotivan a la gente... además el ambiente está más crestado, pasa cualquier cosa y dicen: bueno es la situación actual, la crisis, los recortes... o sea que como estos recortes afectan a los profesores, los profesores lo trasladan al aula. Entonces, los profesores dicen: los exámenes van a ser orales porque no quiero corregir escrito, porque a mí me han rebajado el sueldo. Entonces vienes aquí me cuentas el rollo y ya está” (E7 Derecho, 46-47-48: 110).

Como hemos venido señalando, esta afectación motivacional que tendría el profesorado en contexto de crisis, es producto de los recortes presupuestarios que han afectado la estabilidad, así como las condiciones de trabajo del profesorado. Complementariamente, esto se visualiza en la recepción del profesorado frente a problemas que tengas los estudiantes, denotando un cansancio ante la falta de respuestas que pueden ofrecer los profesores. En los discursos de los estudiantes, además se hace notar la propia molestia del profesorado respecto a los recortes, en términos de que su contribución a la docencia, versus los cambios en las condiciones laborales¹⁷⁴.

¹⁷⁴ De acuerdo a indagaciones en reportajes de prensa, es importante destacar la nota aparecida en El País (Vallespín, 2014) con relación al proceso de precarización que está sufriendo el profesorado universitario. Según esta nota, desde la Universidad de Barcelona, el propio Rector, así como el Presidente de la Junta de Personal, sostienen que la estabilización del profesorado es uno de los mayores problemas en la actualidad, lo cual va en paralelo con el aumento de profesorado asociado, el cual tiene un costo de hasta seis veces menos que un profesor titular. Sin bien los estudiantes no realizan distinciones respecto a estas diferencias entre el profesorado titular y el profesorado asociado, si es relevante para el conjunto de esta categoría, que los cambios en la universidad respecto a los

Una valoración relevante es la que podemos incorporar como contexto desde el propio profesorado con relación a las estructuras de contratación e implicación profesional de los docentes:

“Por otra parte, también hay una cuestión de estructura de profesor, la mitad del profesorado de esta Facultad, la mitad, al igual que la mitad del profesorado de la UB, es profesor asociado; entonces, sea lo que sea un profesor asociado, a no ser que sea lo que se le llama un falso asociado que tiene su trabajo fuera; entonces, no puedes pedir la misma implicación, investigación, en realidad ahí hay una cuestión que planteamos al sistema de profesorado de una universidad como esta, y es ¿cómo es posible que la mitad del profesorado de una universidad sea profesorado asociado?, por lo tanto, de contratación a tiempo parcial que se renueva anualmente, y que ese profesorado eventual esté haciendo funciones estructurales” (Profesorado 3 Derecho: 50).

“...eso provoca un cierto descontento. Pero tiene su cara y su cruz, yo al final siempre digo: las personas que estamos, que no nos hemos consolidado todavía, estás porque es muy vocacional, porque es un sistema que te pone tantas trabas que el que se queda... Tiene que tener una cierta vocación porque si no, esto es desesperante. Eso incide en la docencia, y también incide en lo que te decía antes, en la cantidad de profesores asociados que hay, con sueldos muy bajos por lo que se les pide, porque esto te exige mucha implicación y tiene muchas más horas que una clase que es llegar y soltar el rollo. Entonces hay muchos profesores que a pesar de los cambios que hay, no los aplican y siguen dando las clases en el sistema tradicional” (Profesorado 4, Derecho: 67).

“Puedes tener los mejores docentes, los mejores investigadores, pero si te dicen a coste cero... ¿De qué vamos?, ¿De qué vamos? Pero a coste cero, repito ¿de quién? No será tuyo. Es que no es a coste cero, es a coste del esfuerzo del docente, del investigador. En contexto de crisis y tal, yo creo que no...es inaplicable por el número de clientes que tenemos, recortando docentes y tal, es difícil” (Profesorado 5, Historia: 104).

2.2.2. DISMINUCIÓN DE BECAS Y SUBVENCIONES PARA ESTUDIAR.

Un aspecto sensible desde los estudiantes con relación a los cambios de la universidad, dice relación con la disminución de las becas y de las subvenciones en las titulaciones, lo cual sería el resultado de los recortes

recortes presupuestarios se afectan la motivación del profesorado y por consiguiente de su relación con los estudiantes y con el trabajo en aula.

presupuestarios. Esta situación, que afectaría en términos generales a la universidad, y por consiguiente al estudiante, se manifiesta en las siguientes unidades semánticas:

“Si, se propicia la movilidad, pero por qué se propicia. Se están recortando las becas de Erasmus y te dan muy poco dinero para marcharte...Las becas que se están dando para hacerlo son patéticas si las comparas con las de otros países, lo que no es normal es que a nosotros nos dan 1000 euros, mientras que otros países les están dando 3000. Se intenta incentivar, pero no se consigue porque no hay dinero y porque no se ayuda desde la facultad y el gobierno económicamente. Muchas familias no pueden asumir el coste de que tu hijo se vaya a Sudamérica. En mi carrera, este año es uno de los destinos que más se está escogiendo para irte, pero no tienes becas. Con 700 euros, no tienes ni para comprarte el billete” (E1 Ciencias Ambientales, 65-67:14).

Esta cita evidencia que la movilidad, uno de los pilares del Proceso de Bolonia a través del fortalecimiento del Programa Erasmus, actualmente está siendo un discurso que no tiene sustento económico para asumir los costes que significa este intercambio¹⁷⁵. Del mismo modo, además se hace énfasis en la condición de dificultad de las familias de asumir estos costos, sobre todo cuando algunos estudiantes están pensando en ir a Sudamérica a buscar mayores alternativas laborales.

Otro de los aspectos relevantes respecto a los recortes guarda relación con la subvenciones en investigación:

“hay mucho descontento la gente está muy mosqueada porque se están haciendo recortes y se están haciendo recortes en subvenciones, yo y mis compañeros que salimos de la carrera queremos investigar y no tenemos beca” (E4 Historia, 47:57).

“Entonces realmente si están recortando en educación, realmente me están recortando a mí mi futuro” (E4 Historia, 75:61).

De acuerdo a estos relatos, los recortes en subvenciones afectan la investigación en áreas de continuidad investigativa una vez que los estudiantes terminen el grado, afectando las perspectivas de desarrollo del estudiante. Es

¹⁷⁵ Recordemos que uno de los pilares por el cual se implementa la transferibilidad de créditos ECTS es el promover la movilidad de los estudiantes al interior de la Unión Europea (EEES, 1999).

importante señalar que esta situación de afectación con relación a los recortes presupuestarios es visible en todas las titulaciones partícipes de este estudio con excepción de Medicina¹⁷⁶.

Ahora bien, una consideración relevante respecto a la carencia de recursos económicos, es la dificultad en la organización del grado para cumplir con todos los requerimientos del aprendizaje por competencias. Así, uno de los jefes de estudio nos ofrece la siguiente cita:

“...hicimos bastantes reuniones entre profesores, sobre todo entre profesores bastantes entusiastas con el cambio. Estábamos en una época de, podemos decir, de expansión económica, que parecía que íbamos a tener más recursos, porque realmente el talón de Aquiles de este cambio son los recursos, o sea, no podemos hacer evaluación continua con 100 alumnos en clases, y como ahora estamos en recesión, por decirlo de alguna manera, yo creo que no, no es que no lo estemos haciendo bien, es que no podemos hacerlos; entonces estamos un poco con la sensación que hemos cambiado la casa, pero seguimos viviendo igual” (Jefe de Estudios, Ciencias Ambientales:51).

Relación interpretativa entre subcategorías iniciales y campos semánticos devenidos del análisis: cambios en la universidad.

Ahora bien, con relación al listado de temas, identificados como subcategorías iniciales de la categoría “cambios en la universidad”, podemos señalar que efectivamente esta categoría tienen una significación relevante con relación a los cambios que ha tenido la UB en los últimos años. No obstante, los datos empíricos recogidos desde los discursos de los estudiantes, no invitan a reconstruir estas subcategorías iniciales en campos de significación distintos.

En primer lugar, han de eliminarse las subcategorías acceso a los estudios y expectativas sociales, ya que si bien ambos aspectos existen en el discurso de los estudiantes respecto al cambio de la universidad, se encuentran

¹⁷⁶ En el caso de la Titulación de Medicina, si bien existe una preocupación global por la temática educativa y de recortes presupuestarios, los estudiantes entrevistados no expusieron problemas con relación a los temas que expuestos respecto a la afectación del profesorado o en la disminución de subvenciones. En el último caso, cabe señalar que esta titulación tiene una baja participación de movilidad Europea.

subordinados a dos nuevos campos semánticos: el aumento de las tasas universitarias y los recortes presupuestarios. Es decir, que si bien hay expectativas de transferibilidad con relación a la formación académica, estas expectativas están vinculadas al concepto de calidad en la formación, fomentado por el aumento de las tasas de las titulaciones. La misma situación temática ocurre con relación al acceso a los estudios, el cual no está referido a un aumento de matrícula, ni a un aumento en la oferta de estudios, como sostiene la teoría de la universidad abierta, sino que desde la mirada de los estudiantes, el acceso a los estudios se encuentra avanzando hacia un proceso de mercantilización y elitización de la universidad, promovido por el aumento de tasas y los costes cotidianos al interior de las facultades.

Lo anterior, quiere decir que los estudiantes visualizan a futuro que los que tienen los recursos para ingresar a la universidad podrán hacerlo y lo que no, deberán buscar otras alternativas, atentando con la disposición normativa de la UB respecto a su precepto de prestación de servicio público de la enseñanza superior (DOGC, 2003; UB, 2008a).

Finalmente, con relación a los cambios universitarios en el contexto de la universidad abierta y los ajustes presupuestarios devenidos por la reducción del aporte de recursos públicos a la universidad, esta argumentación de racionalidad teórica está en consistencia con la realidad empírica de la UB, no a nivel de ajustes, sino de recortes presupuestarios. En este campo semántico se hace necesario profundizar respecto a las características de la universidad del siglo XXI, con relación a las consecuencias que estos procesos de ajuste o recortes presupuestarios han generado, desde la visión de los estudiantes.

Al respecto, podemos señalar problemas al interior de las titulaciones, con relación a la motivación del profesorado universitario, el cual terminaría afectando a la docencia, y a la disminución de las opciones de movilidad, por la restricción de becas, así como del desarrollo de la investigación, por la disminución de subvenciones, todas las cuales en su conjunto afectarían el futuro del estudiante universitario por cuanto desarrollo profesional y personal.

En la tabla 18, se observa el cómo se han readechado los temas (antes denominados indicadores en la conceptualización inicial) y los campos

semánticos (antes denominados subcategorías), con relación a la dimensión normativa del ámbito pedagógico de este estudio.

Tabla 18

Resultados Análisis de Contenido Interpretativo - Dimensión Normativa.

Categoría Misión de la Universidad y Cambios en la Universidad

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Pedagógico	Normativa	1. Misión de la Universidad.	1.1. Contribución y función a la sociedad.	La universidad y el vínculo con la sociedad
				La universidad, los profesionales del futuro y la ciudadanía
				Contribución social del Grado
		2. Cambios Universidad	2.1. Aumento de tasas	Aumento de tasas universitarias y la demanda por la calidad en la formación
Mercentilización y elitización de la universidad				
2.2. Recortes presupuestarios		Recortes afectan la motivación del profesorado.		
		Disminución de becas y subvenciones para estudiar.		

VI.2.2. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL ÁMBITO PEDAGÓGICO – DIMENSIÓN EDUCATIVA

3. CATEGORÍA DE ANÁLISIS: ORGANIZACIÓN EDUCATIVA.

La categoría de análisis denominada organización educativa, integra un conjunto de aspectos normativos y declarativos respecto a la incorporación de las competencias transversales en los planes de estudio de las titulaciones (UB, 2008a), así como diversas formas de implementar los cambios en las enseñanzas en los planes docentes (UB, 2012a). Lo anterior, desde la mirada de los estudiantes, respecto a las prácticas que viven en el aula en el desarrollo de la secuencia didáctica (Pimienta, 2011) en la implementación de los planes docentes.

Al desarrollar el proceso de decodificación con relación al nivel sintáctico, y a las referencias semánticas, así como pragmáticas que desestabilizan analíticamente el corpus textual inicial, hemos identificado diversos sentidos latentes que ha sido necesario codificar en distintas unidades semánticas, las

cuales al agruparlas de acuerdo a nuestras estrategias de análisis, nos han dado como resultado la creación de dos nuevas categorías en la dimensión educativa del ámbito pedagógico. Estas son: Organización Educativa y Práctica Educativa.

Lo anterior, es de suyo relevante, toda vez que uno de los alcances de esta investigación es identificar en el contexto comunicativo, no sólo la descripción de lo que los estudiantes dicen (de por sí diverso y con escasa coherencia discursiva), sino que a partir de la primera abstracción conceptual que hemos realizado, el análisis de contenido nos da la posibilidad de que emerjan estas nuevas categorías a través de la desarticulación del acto comunicativo.

Ahora bien, incorporada esta reflexión y el resultado del proceso inductivo, hemos considerado como parte de la categoría organización educativa de las titulaciones, las voces de los estudiantes en los aspectos vinculados a la organización general de grado y los niveles de planificación docente.

Atendiendo a la información contenida en el análisis documental, es menester indicar como contexto a la organización educativa de las titulaciones los alcances normativos que provienen desde el EEES, así como desde las Leyes y Reales Decretos de España.

Sobre la base de los lineamientos estratégicos que se han desarrollado a partir del proceso de convergencia europea en la educación superior, cuyo énfasis se encuentra especificado en el inicio del Proceso de Bolonia (EEES, 1999), desde el ámbito político se han desarrollado diversos esfuerzos para comprender e incorporar cambios al rol de la universidad en este nuevo contexto social.

El asignar al conocimiento ser un factor primordial en el desarrollo social y humano, ha requerido desde la visión del sistema político configurar diversos cambios acordes a la nueva economía del mercado de trabajo, así como la necesaria cohesión social en Europa (EEES, 2007). Especialmente desde la Conferencia de Lovaina (EEES, 2009), se solicita formalmente a las universidades el reformar sus currículos en función de incorporar el aprendizaje por competencias, con centralidad en el estudiante que aprende, enfatizando los resultados de aprendizaje del proceso. Todo lo anterior, sobre la base del

Marco Europeo de Cualificaciones que debiese garantizar la comparabilidad de las titulaciones (EHEA, 2005).

En este marco, la Ley Orgánica de modificación a la Ley Orgánica de Universidades, invoca un conjunto de indicaciones programáticas en función de dar cumplimiento a las declaraciones emanadas desde el EEES. Entre ellas, el vínculo de la universidad con el sistema productivo, la relación con el entorno y la transferibilidad de sus resultados (LOMLOU, 2007). Profundizando los requerimientos hacia la transformación de la organización educativa de las titulaciones, el establecimiento del sistema europeo de créditos, ECTS, reformula conceptualmente la organización del currículo centrando las horas equivalentes en los créditos al trabajo que realiza el estudiante (Real Decreto, 2003).

A su vez, la nueva modalidad en la ordenación de las enseñanzas universitarias, reformula la estructura de las titulaciones, fomentando en la norma el proceso de aprendizaje del estudiante, el cambio en las metodologías docentes y la adquisición de competencias, las cuales se deben reflejar en los planes de estudios de las titulaciones. Norma que cambia la mirada tradicional de entender y hacer la práctica del proceso de enseñanza/aprendizaje (Real Decreto, 2007).

Dicho esto, es relevante en este análisis respecto a los discursos de los estudiantes, el considerar la norma respecto al Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto, 2010), por cuanto instala un conjunto de derechos y deberes con relación a las adquisiciones de las competencias necesarias en su formación personal, a los cuales nos remitiremos en su oportunidad, dependiendo de las unidades semánticas identificadas.

3.1. CAMPO SEMÁNTICO: ORGANIZACIÓN GENERAL DEL GRADO.

Desde el curso 2009-2010, la UB ha implementado un nuevo enfoque por competencias de acuerdo a los lineamientos normativos que hemos descrito con anterioridad. Ahora bien, sobre la base de la organización general del grado, que articula en conjunto con los niveles de planificación docente la modalidad por la cual se constituye la categoría organización educativa, es

posible identificar diversos temas de interés desde los discursos de los estudiantes.

Pasaremos a revisar cada uno de ellos, contextualizándolos con la información de fuentes documentales y de entrevistas ad hoc para cada caso.

3.1.1. SENTIMIENTO DE MOLESTIA Y DESILUSIÓN CON EL GRADO.

Uno de los aspectos principales que se observan en todos los discursos de los estudiantes, guarda relación con su posición inicial hacia el grado desde la queja. Considerando que cada una de las titulaciones tiene sus propias complejidades y realidades, si es posible identificar homogeneidad semántica en algunas unidades sintácticas y pragmáticas, respecto a lo que el estudiante dice, y lo que realmente quiere decir.

Así, incorporando procedimientos de contexto comunicativo y las condiciones sociales objetivas de nuestro objeto de estudio, los estudiantes en general fundamentan su evaluación negativa hacia el grado por la invisibilidad de las mejoras y la ineficiencia en sus resultados, provocando inestabilidad e incertidumbre frente a los cambios, con especial énfasis en las escasas posibilidades de movilidad europea.

Revisemos algunos fragmentos:

“Mucha gente dice que el grado es en palabras sucias, una mierda” (E2 Derecho, 42:24).

“Están bastantes descontentos, la mayoría la gente está bastante descontenta por eso no hay enfoque de las cosas importantes y por que al hacer exámenes sobretodo exámenes test que te hacen estudiar cosas muy específicas, la gente tiene la sensación que acaba asimilando los conceptos básicos...” (E3 Medicina, 42:40).

“Acá va llegando un punto en el que te han desilusionado tanto, que ya lo único que quieres es acabar para dedicarte a tu profesión” (E4 Historia 51:58).

“Yo me informe para hacer una (estancia de movilidad), ¿y qué pasa? se supone yo pensé, como está Erasmus, como el grado es supuestamente al espacio E E S Europeo no sé qué, da igual que yo me vaya a Italia a estudiar lo mismo, ¡pues no!, yo me voy a Italia y lo que puedo hacer son asignaturas muy concretas, por ejemplo podía hacer un internacional, filosofía, cosas así. Y

entonces mimbré aquí y me enteré de que tirar, a lo mejor, seis meses más, o sea un cuatrimestre más de lo que sería mi carrera, para hacer las que me faltan, por lo tanto, el rollo de que tú con el grado puedes estudiar en cualquier parte de Europa es mentira, podrás hacerlo con una carrera técnica... Entonces, ¿qué pasa? ahí voy a tener que hacer otras asignaturas y luego venir aquí, y tirarme cuatro meses más para hacer las que me faltan, o sea, ¿para qué me sirve? de nada, voy a allá y voy a hacer asignaturas “marías”(E7 Derecho 49-50:110).

Como es posible apreciar en esta selección de citas, en todas las titulaciones los estudiantes al consultárseles por su opinión y la de sus compañeros por el grado, parten su relato desde la posición de molestia, queja, desilusión. Si es interesante incorporar al análisis, que esta sensación de molestia va referida a diversos factores, tanto desde el ámbito de los énfasis en los objetivos de aprendizaje, así como desde las dificultades de ejercer la movilidad europea.

Ahora bien, en el transcurso de este análisis interpretativo es fundamental profundizar en cuáles son los temas que a partir de referencias semánticas pueden generar unidades de significado y desde ahí analizar los sentidos latentes del porqué estos relatos de molestia del estudiantado. Para esto se hace necesario realizar un análisis inductivo desde la subjetividad de los estudiantes, así como un análisis deductivo respecto a las condiciones sociales objetivas, que nos permitan relativizar los datos para hacerlos comprensibles.

Si consideramos nuestros datos devenidos desde la teoría, así como desde la investigación documental, lo primero que observamos es que el grado no se encuentra cumpliendo las expectativas de los estudiantes con relación a lo que se dice que el grado es, y que por lo tanto, justifica el modificar el régimen curricular y organizacional de las titulaciones. Así, si consideramos el aspecto referido a la movilidad europea¹⁷⁷, claramente las dificultades que encuentran los estudiantes para realizarlas contradice lo indicado por los lineamientos del Proceso de Bolonia (EEES, 1999; EEES, 2012). Del mismo modo, se contradice respecto a la norma que incorpora los créditos ECTS como fundamento a la movilidad (Real Decreto, 2003), y el derecho de los

¹⁷⁷ Con relación a las complejidades del proceso respecto a los objetivos de aprendizaje, esto se revisará a continuación en la composición de los niveles de planificación docente de las titulaciones.

estudiantes de participar en programas de movilidad señalados en el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto, 2010).

Así, esta situación de contradicción, complejiza la inteligibilidad que tiene el estudiante con relación al proceso en términos generales, aduciendo que incrementan su inseguridad, posibilidad de certezas, y visibilidad de los resultados a futuro.

“No ves los resultados de tantas horas que estas invirtiendo, lo único que te dan ganas de quejarte de todo” (E1 Ciencias Ambientales, 19:6).

“a ver que se podría mejorar pero como es todo incierto e inestable, es lo que más les preocupa” (E3 Medicina, 43:40)

“Te genera muchas dudas y muchas preguntas y no tienes respuesta” (E4 Historia, 27:52).

Molestia, desilusión e incertidumbre. Sin lugar a dudas es interesante que estudiantes que llevan cuatro años en la universidad y estén próximos a terminar sus estudios, manifiesten enfáticamente esta posición, la cual nos invita a reflexionar respecto a las causas pedagógicas, en la organización educativa e incluso en el ámbito social, para ahondar y lograr aprehender a qué se debe este sentir hacia sus titulaciones.

Incluso desde algunas jefaturas de estudio, es posible incorporar a la reflexión el cómo la implementación de este enfoque se considera impositivo y alejado de la realidad universitaria española:

“...la transformación del propio grado, y el diseño de los grados, responden a esos cambios, forzados por que seguramente los cambios que introduce Bolonia han obligado quieras o no a hacerlo, si te obligan a cambiar el plan de estudios, te obligan a cambiar el plan de estudios...Yo creo, bueno, que son cambios...que es la implantación de un modelo que no era propio de esta tradición, por eso mmm... todo chirría un poco. O sea en el fondo aquí es implantar un modelo anglosajón, que y por tanto, no es ni chicha ni limonada lo que acaba siendo” (Jefe de Estudios, Derecho: 35).

Desde el profesorado es posible apreciar algunas críticas con relación a lo impositivo del sistema:

“...cuando hay un cambio, alguien, primero ¿les preguntaron a los alumnos qué querían?, ¿nos preguntaron a nosotros qué queríamos?...entonces como cuando llegaron los europeos a América, ¿alguien le pregunto a los indios que querían?, a que no, ¿verdad? ,a mí tampoco me han preguntado. Ni a mí, ni al colectivo, y a los alumnos, todavía menos” (Profesorado 5, Historia: 86).

Ahora bien, una apreciación desde el profesorado nos da ciertas pistas respecto a la molestia de los estudiantes con relación al vínculo que hacen con el Proceso de Bolonia al unir el cambio del modelo de enseñanza y la privatización de la universidad:

“Los estudiantes han confundido dos cosas, y las continúan confundiendo...han confundido la entrada en el Espacio Europeo y tal...yo creo que tiene dos vertientes, una es la del cambio pedagógico, que yo creo que es bueno; y después, tiene todo lo demás...que probablemente los estudiantes tienen razón, que es la privatización de la universidad, y que probablemente es verdad, que está fatal. Entonces lo han juntado todo y lo han confundido, entonces por sistema han estado en contra” (Profesorado 6, Historia: 124).

Nótese que la misma inquietud surge de la investigación en desarrollo que se realiza en la Universidad de Valencia, respecto a las imágenes y discursos que tiene los estudiantes de magisterio respecto al grado de maestro, en el cual las valoraciones de desencanto y negatividad, ponen el acento respecto a la vulnerabilidad de la experiencia universitaria (Molina, et al, 2012). Del mismo modo, en la investigación publicada por ANECA, especialmente en la valoración de la formación universitaria de los titulados en la licenciatura, se expone la misma situación de desencanto hacia los estudios, fundamentalmente por que los rendimientos profesionales no se condicen con las expectativas creadas (Alonso, et al, 2008).

Así, podemos apreciar situándonos en estos dos estudios, que la posición de desencanto es independiente a si la formación va referida al grado o a la licenciatura. Es por esta razón que aún más se debe enfatizar en esta tesis en descubrir, conquistar y construir, relaciones de plausibilidad que expliquen este fenómeno.

3.1.2. ESCASA COHERENCIA ENTRE LA ESTRUCTURA Y LOS OBJETIVOS DE LA TITULACIÓN: ESPECIALIDAD DEL OFICIO Y GESTIÓN DEL TIEMPO.

Indagando en los relatos de los estudiantes respecto a la opinión personal y del grupo de pares respecto del grado, es importante considerar como referencia sintáctica y semántica la evaluación negativa que tienen los estudiantes respecto a la organización del grado. Lo anterior, tiene su argumentación respecto a la falta de información que tienen los estudiantes de la titulación que estudian en términos de especialidad, objetivos, así como la utilidad futura por cuanto conocedores de un oficio.

Revisemos algunos discursos:

“El grado yo creo que lo han puesto para quedar bien, o sea antes eran cinco años y tu acababas los cinco años, dabas tu colegiatura y... ahora como queremos ser europeos y nos queremos todos unir, pues dicen son cuatro y son cuatro, ¡pero es que son cuatro! lo que están haciendo es acortar el estudio, no te explican ni te dan la materia suficiente, pasas por encima en todo y sales en cuatro años...pero después te obligan a hacer un máster de año y medio para colegiarte, o sea son cinco años y medio. Y el máster lo pagas más caro entonces...de ciudadanía nada. Yo creo que son más bien maniobras políticas y estrategias así, que no porque realmente sirva ni que te vaya a ser mejor para el desarrollo del alumno ni porque nada” (E7 Derecho, 5:98).

“... yo me acuerdo que hablándolo con las compañeras hemos ido al archivo pero por propia iniciativa no porque nos hayan dicho, porque les falta tiempo, según los profesores les falta tiempo, según yo es que dan más prioridad al temario más que enseñar de tu oficio (E4 Historia, 31:53).

“Entonces, la clase sigue siendo lo mismo, pero con más problemas introducidos por el grado que no se han sabido solucionar. O sea creo que el modelo sigue siendo el mismo, pero se han introducido solo problemas” (E1 Ciencias Ambientales, 20:6).

En estas citas, podemos apreciar dos referencias semánticas de interés respecto a la valoración negativa hacia la titulación: la primera, relacionada con la falta de especialidad y conocimiento del oficio de la titulación; y la segunda, referida a los escasos cambios que se pueden apreciar con relación a la licenciatura, relación que aparece invocada como una idealización, sin un conocimiento desde la experiencia del estudiante.

Esta carencia de especialización respecto al conocer el oficio o las características especiales de un oficio, son reafirmadas por los Jefes de Estudio, toda vez que desde el punto de vista del grado, la enseñanza que se entrega es de formación de base respecto a una disciplina:

“...tu puedes explicar en una clase que es un archivo, pero no hay tiempo para explicar cómo se trabaja como archivero, porque además hay másteres y otros complementos para aprender todo esto...tú no puedes explicar en una clase como hay que ser, como hay que gestionar una empresa de servicios culturales, puedes explicar el patrimonio y yo lo hago en clase, pero para que el alumno sea capaz de trabajar en una empresa de turismo, a lo mejor tendrá que complementar con otras enseñanzas...de manera que Historia es una base fundamental para otros niveles” (Jefe de Estudio, Historia: 24).

Ahora bien, a estas dos referencias semánticas de los estudiantes, respecto a la valoración negativa de la titulación, debemos incorporar aquella referida a las dificultades que describen los estudiantes respecto a desarrollar adecuadamente sus actividades académicas, lo cual tiene como referencia la imposibilidad de realizar actividades complementarias, tales como trabajar, realizar actividades en la comunidad, o asistir a actividades de interés en la Facultad por solapamiento de actividades curriculares.

“Hay puntos negativos, que el grado si no trabajas está muy bien, pero si trabajas hay que hacer un esfuerzo muy grande por tu parte para seguir adelante. Tengo la suerte que no necesito trabajar, pero las personas que necesitan trabajar y están en el grado, lo tienen muy complicado, por eso no se han posicionado mucho” (E2 Derecho, 43:24).

“Las actividades extra curriculares, que por ejemplo en Inglaterra le dan mucho valor, por ejemplo el haber hecho trabajo voluntario, el hacer otras cosas, eso aquí no se tiene en cuenta para nada a la hora de entrar y durante la carrera aún menos, porque todo es expediente y notas y luego si te pasas 10 horas a la semana en un comedor infantil pues les da igual y yo creo que es más importante, según como, el tener habilidades sociales que el tener un punto más y haber respondido un poco mejor tres preguntas tipo test; pero bueno esta es mi opinión” (E6 Medicina, 10:84).

“Entonces un puntito en tú lista mientras vayas para allá, como tienes que venir el 75 o el 85% de las clases, ir a una actividad, externa de la asignatura, se supone que faltas a asignaturas obligatorias, y eso es perjudicial para ti.

Entonces no se coordinan, o sea no te pondrán un puntito negativo, sí tú dices que vas al seminario de penal y no asistes a la clase de penal, pero como estas jornadas son durante todo el día, te vas a saltar seis clases, y en las seis clases vas a tener, como pasan lista, estás jodido vivo” (E7 Derecho, 43:109).

“El procedimiento es que la segunda semana de septiembre te salen las listas de matriculación y van en función de la nota ponderada en el expediente. De este, toca un día y una hora; lo que pasa es que cuando te toca los últimos, si la matricula va del día 10 al 14 de septiembre y te toca el 14, tú tienes previsto matricularte a una serie de asignaturas y esas están cubiertas, los cuatro grupos que hayan de tarde y de mañana o los tres o dos, depende. Al ser yo la primera promoción de grado, el problema que tenía que es que había solo dos grupos de mañana y dos de tarde, ahora como hay más gente lo han ampliado más. Pero muchas veces te quedabas colgado. Ibas dos horas por la mañana y luego cuatro horas por la tarde. Nunca acabas, no te permite ni trabajar, teniendo esas horas (E2 Derecho 51:26).

Nótese, como se van articulando relatos, que en un comienzo aparecen difusos respecto del sentimiento de molestia y de queja, con relación a las valoraciones que podemos otorgar a estos discursos. Así, la falta de especialización de la titulación respecto a conocer un oficio¹⁷⁸, la dificultad de autogestionar el tiempo entre las actividades curriculares y las actividades complementarias relacionadas con la titulación o la vida cotidiana, tales como trabajar (la cual va asociada, como necesidad, a pagar el excedente del aumento de las tasas) se ven imposibilitadas dada la falta de coordinación y énfasis en el cumplimiento de los deberes de las titulaciones. Lo anterior, se complejiza aún más cuando las titulaciones con un alto número de estudiantes, segmentan la oferta de asignaturas en diversos espacios horarios del día no quedando tiempo disponible al estudiante para realizar otras actividades. De esta forma, es que aparecen inconsistencias en los relatos desde lo normativo y la práctica educativa que desencadena en una escasa coherencia entre la estructura y los objetivos de la titulación.

Recordemos que los lineamientos europeos y normas españolas son explícitas en señalar que el estudiante como sujeto de aprendizaje debe tener claridad

¹⁷⁸ Con relación a los atributos de empleabilidad que el estudiante considera necesario en su futura empleabilidad, se expone más adelante en la categoría Movilidad Social.

respecto a los marcos de cualificaciones que atribuyen reconocimiento profesional y académico (EEES, 2007; EEES, 2012), los cuales se asocian a un conjunto de créditos asociados a que el estudiante entiende que aprende y en cuanto tiempo lo realiza (Real Decreto, 2003), así como orientar su preparación para su desempeño profesional (Real Decreto, 2011).

Ahora bien, uno de los principales resultados de la investigación realizada por la ANECA, respecto al vínculo entre cualificación y mercado de trabajo, es la escasa valoración hacia el expediente académico que dicen los titulados tienen los empleadores al momento de seleccionar sus trabajadores (Alonso, et al, 2008). Así, esta falta de especialización que el estudiante declara, es una base fundamental para comprender la falta de coherencia que hemos incorporado entre los enunciados de la estructura de las titulaciones.

Respecto al ámbito de la gestión del tiempo, es importante destacar que en el plano de los derechos de los estudiantes referidos a la igualdad de oportunidades, estos deben fortalecer la formación académica y el diseño de las actividades facilitando la conciliación de los estudios con otras actividades sean estas familiares o laborales (Real Decreto, 2010). Lo cual, según los discursos de los estudiantes no es así, toda vez que el cumplimiento de las exigencias curriculares motivadas por la presencialidad y cumplimiento de los deberes, imposibilita el desarrollo de actividades complementarias de interés.

Similar situación observamos en la investigación de la Universidad de Valencia, donde las autoras señalan que la relación de los estudiantes con el saber, así como con el aprendizaje, se caracteriza por la lógica del exceso, la repetición y el deber hacer respecto a los mecanismos de control, denotando una aceleración contante de los tiempos de aprendizaje (Molina, et al, 2012).

Es así, que la solicitud de cambio que plantean los estudiantes, si bien es una temática que también consideramos novedosa, en el desarrollo de esta investigación articula un cierre respecto a la molestia general y la falta de coherencia estructural.

No obstante, desde la mirada de los Jefes de Estudio, el hecho que las asignaturas sean semestrales contribuye a que el alumno esté

permanentemente conectado con la asignatura y con su proceso de aprendizaje:

“...que el estudiante se mantenga en más tensión respecto a las asignaturas, también la semestralización de la asignatura contribuye a ello, porque la anualidad en una asignatura, aunque el estudiante lo podía ver como algo bondadoso, realmente no contribuía tampoco para un resultado óptimo de la misma....el estudiante acaba por perderse en una asignatura anual, en una asignatura semestral el estudiante está mucho más....tiene mucho más tensión en el proceso de aprendizaje” (Jefe de Estudio, Derecho: 33).

Ahora bien, desde algunos discursos del profesorado se asume que una de las complejidades del proceso es la falta descoordinación entre asignaturas, lo cual puede conllevar al despiste y molestia de los alumnos:

“...la coordinación entre asignaturas, que hace que probablemente en determinados momentos haya una sobrecarga del alumno. Cuando a lo mejor, pues con un poco más de coordinación, las horas y el trabajo del alumno se podían optimizar, y el alumno al final aprendería más. Obviamente, yo pienso que este sistema necesita más recursos humanos, sobre todo humanos. Si no, no se puede llevar a cabo de una forma seria y esto pues, parece ser que tampoco en estos momentos no estamos en la línea de poner más profesorado. Luego problemas a ver el propio profesorado, nosotros, evidentemente hay profesores más o menos, hay una cierta inercia o fobia al cambio a cambiar, resistencia al cambio” (Profesorado 8, Ciencias Ambientales: 161-162).

3.1.3. REQUERIMIENTO DE CAMBIO Y DEBERES DE LOS ESTUDIANTES EN LA ORGANIZACIÓN DEL GRADO.

Llegado a este punto, y en consecuencia con el carácter emergente que adquieren los datos construidos con relación a como el objeto de estudio se va adecuando y actualizando con la información recabada, es menester incorporar un último tema de interés respecto a la organización general del grado. Y esto es así, ya que si bien hemos recurrido al aspecto normativo en el plano de lo que se debe hacer y su vínculo con los derechos de los estudiantes, es menester centrarse ahora en los requerimientos de cambio que expresan los estudiantes, asociándolos a sus deberes en el grado.

Estos requerimientos tienen expresiones sintácticas precisas que podemos identificar en estas citas:

“... creo que la mayoría de la gente está muy cansada del grado. Se piensa que las cosas se están haciendo muy mal y que se necesita un cambio ya. Creo que la opinión es bastante crítica en ese sentido y critican negativamente, no en el sentido positivo, a la gente no le gusta nada” (E1 Ciencias Ambientales, 41:9).

“Pues nosotros como somos la generación un poco covacha porque somos el primer año de grado y claro hemos visto cosas que en primer año no funcionaban y hemos intentado cambiarlas para segundo y los de primero también se han aprovechado, de hecho, sobre todo en temas de evaluación que es lo que más ha cambiado sobre exámenes sobre las diferencias entre lo que pasan en la clase y luego en el examen” (E3 Medicina, 19: 35).

“Yo creo que la formación es regular, yo creo que se puede mejorar mucho, primero los planes de estudio que las asignaturas se adapten a los tres meses, y si no se adaptan a los tres meses que tengan en cuenta las asignaturas más importantes” (E4 Historia 58:60).

Estas declaraciones, dejan en evidencia la solicitud de cambio que los estudiantes realizan en función de articular una mejora en el grado, tanto a nivel de las críticas generales, así como por aspectos de planificación de los contenidos y en las evaluaciones. Ambos aspectos los revisaremos en detalle más adelante.

Ahora bien, ¿cuál es la función del estudiante respecto a estos requerimientos de cambio, toda vez que debe ser un sujeto activo del proceso formativo? Sin lugar a dudas, el estudiante tiene una gran responsabilidad por cuanto desarrollar no sólo sus derechos, sino también sus deberes con relación a una presencia real y corresponsable en la universidad. Así, de acuerdo al Estatuto del Estudiante Universitario, que hemos venido revisando (Real Decreto, 2010), el estudiante debe ejercer sus responsabilidades por cuanto ejercer los cargos de representación, informar de las actividades y resoluciones de los órganos colegiados. Así, es evidente que una perspectiva que pretende centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, no sólo debe promover los aspectos de autonomía, sino también de corresponsabilidad en la toma de decisiones.

De acuerdo a las indicaciones de esta norma, así como de las propias titulaciones, los estudiantes tienen plenos derechos de participación en los Consejos de Estudios, que es el lugar donde se construye el Plan de Estudio y los Planes Docentes de la titulación. No obstante, desde la mirada de los estudiantes existe una doble lectura con relación a su participación en esas instancias; en primer lugar, el escaso impacto del Consejo de Estudios para gestionar el cambio, y en segundo lugar, el desconocimiento general de las funciones, y modalidades de participación en esas instancias¹⁷⁹.

Revisemos fragmentos de citas al respecto:

“Es más básicamente ir a aprobar o mostrar algunas quejas de algunas asignaturas, pero en el Consejo de Estudios no es donde cambian las cosas en esta Facultad, es mas hablando con profesores, reuniéndonos con profesores...En temas académicos son los delegados de cada curso que tienen que ver lo que ha ido bien en años anteriores, y lo que irá bien a futuro” (E3 Medicina 51: 41).

“Bueno, yo he participado mucho como delegada y en mi opinión hemos participado mucho, porque lo hemos querido y porque hemos luchado mucho y porque estamos ahí al día. En otros cursos no han hecho mucho y les han venido las cosas como les han venido; por ejemplo nosotros queríamos una semana entre examen e inicio de semestre y no nos la querían dar, de tanto presionar los próximos exámenes finales que no coincidieran con prácticas, que es una matada porque estás haciendo prácticas y tienes un examen, pero queríamos poder descansar un poco y lo hicimos y luchamos y lo conseguimos pero porque hemos estado allí, en otros cursos si tu no dices nada pues te viene como te viene” (E6 Medicina 45:91).

En estas citas, seleccionadas por la participación actual y activa de los estudiantes en el Consejo de Estudios de la titulación de Medicina, se aprecia como desde la mirada de los estudiantes, esta instancia de participación tiene un aspecto más resolutivo que reflexivo, toda vez que los temas donde se logra incidir realmente pasa por conversaciones directas de los estudiantes con los

¹⁷⁹ De los estudiantes entrevistados, en total tres de ellos participaban o habían participado alguna vez en el Consejo de Estudios en sus respectivas titulaciones. Esta información, no relevante en un comienzo al definir en la selección de informantes el criterio de los casos típicos, fue de importancia al momento de realizar preguntas cruzadas en las entrevistas, incorporando una nueva temática a la unidad semántica.

profesores. Aquí aparece la figura del delegado de curso como una instancia novedosa respecto a las formas de participación del estudiantado en temas de interés de la titulación.

Reforzando lo anterior, los Jefes de Estudio, asumen que la incorporación de las competencias en los planes docentes, se realiza en los consejos de estudio a través de una iniciativa del profesorado para impartirlas:

“...cuando se hizo las primeras reuniones para organizar el grado de una asignatura, se les da a los profesores un listado de competencias y luego son ellos lo que de alguna forma...de ese listado de competencias, unas específicas y otras más transversales, entonces: decidme en vuestra materia, cuales creéis que vosotros tenéis de alguna forma, o os interesa potenciar...si alguna, o ninguna, o todas...hay algunas que son obvias y que tienen que hacer todos, pero puede haber alguna más específica que ellos mismo escogen y son las que van a salir en los planes de estudio” (Jefe Estudios Medicina:7).

En el otro extremo, podemos apreciar relatos respecto al desconocimiento general sobre la incidencia que pueden tener los estudiantes en el Consejo de Estudios, con relación a temas sensibles de la titulación. Revisemos algunas citas:

“...creo que hay unas elecciones, pero es algo que no se oye hablar, sé que hay unas elecciones, que aparecen cuatro nombres, que nadie sabe quiénes son, que votes y no va a votar nadie... no, no hay delegados de curso... ni idea... sé que en el consejo de estudios hay, pero no sé quien son ni nada” (E5 Historia 49-50: 75).

“Hay un chico que es delegado de clases porque en noviembre no sé cómo fue, no teníamos delegado y preguntaron quién quiere serlo alguien dijo yo y ya está. Yo no sé quién es miembro de algún consejo o si hay algún consejo, no sé cuándo se vota nada, no hay nada de información. Ya te digo, para el tres de este año para acceder a la reevaluación, se puso, se votó, pero a mí nadie me ha pedido la opinión, y cuando se junta la opinión de los alumnos es insuficiente” (E7 Derecho 35:106).

Como es posible apreciar en estas citas, la participación, implicación e información que tienen los estudiantes de cuarto curso respecto al rol del Consejo de Estudios y los procesos que existen para la elección de sus representantes, presentan grandes diferencias. Este antecedente, es muy

significativo, toda vez que los estudiantes que se han entrevistados son participativos en la titulación, lo cual es paradójico con el desconocimiento de las instancias de participación estudiantil. Cabe señalar, que en ningún momento de las entrevistas, inclusive en los estudiantes de Medicina que si participan del Consejo de Estudios, se ha hecho referencia al Estatuto del Estudiante Universitario, o a alguna norma que incorporase la participación de los estudiantes.

3.2. CAMPO SEMÁNTICO: INTENCIONES FORMATIVAS.

En el marco de la categoría organización educativa, en conjunto con la organización general del grado, las referencias semánticas nos han conducido a incorporar las intenciones formativas como un campo de significación, sobre la base del proceso de inteligibilidad que tiene el estudiante respecto al aprendizaje por competencias, así como a los resultados de aprendizaje, entendiendo ambas temáticas como un solo proceso en el acto educativo. Proceso que además requiere la construcción de un diseño educativo ad hoc en los niveles de planificación docente, con relación a la incorporación las referencias necesarias para que los estudiantes entiendan que capacidades deben desarrollar.

Lo anterior, ha sido el resultado de distintas preguntas realizadas a los estudiantes. En el caso de las competencias y de los resultados de aprendizaje, se realizó la consulta precisa y sencilla respecto a lo que ellos entienden, conocen o identifican respecto a una competencia y un resultado de aprendizaje. En el caso del diseño educativo, las referencias semánticas diversas han requerido agrupar distintos discursos bajo esta temática, toda vez que mantienen un grado de coherencia con la información revisada en la investigación documental.

Así, con relación a las competencias, encontramos tres referencias sintácticas: en primer lugar, su relación con el saber; en segundo lugar, su relación con los conocimientos; y en tercer lugar, el desconocimiento respecto a lo que es una competencia. Pasaremos a revisar esta temática en detalle.

3.2.1. INTELIGIBILIDAD DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS: RELACIÓN ENTRE EL SABER, Y LOS CONOCIMIENTOS.

Desde nuestra posición teórica, hemos incorporado algunos elementos de análisis respecto a lo que entendemos por competencia o un conjunto de competencias¹⁸⁰, vinculándolo con su relación etimológica respecto a la suficiencia para hacer algo, con relación a la adquisición de conocimientos y saberes. De esta forma, la competencia es una disposición que se adquiere con relación a aptitudes en el ejercicio de habilidades diferenciales, ajustadas a criterios funcionales de distinto nivel¹⁸¹ (Ribes, 2011).

Por lo tanto, desde nuestra mirada, la competencia se encuentra en sintonía con la especificación de habilidades, logros y criterios que visualizan la capacidad del individuo de actuar íntegramente en diversas actividades, articulando objetivos de aprendizaje respecto al saber, al saber hacer y al saber estar (Pimienta, 2011; Tuning 2003), integrando y movilizand o saberes (Parcerisa, 2004) en diversos escenarios de aprendizaje (Martínez, 2006).

Lo anterior, tiene una importancia central en el diseño de las estructuras educativas que el enfoque por competencias plantea como cambio al sistema de enseñanza, debiendo estar contenidas en los planes de estudio y en los planes docentes de las titulaciones. El desarrollo de aptitudes y la adquisición de habilidades por parte del estudiante, requieren ser puestas en acción a través de la enseñanza de saberes que integren una serie de conocimientos que permitan obtener un aprendizaje.

Incorporada esta posición teórica y de contexto documental, pasaremos a revisar la forma en la cual el estudiante inteligibiliza el aprendizaje por competencias. Observemos estos fragmentos:

“Lo que se espera que tu llegues a obtener de esta asignatura una vez realizada. Lo que se espera en lo que tú puedas trabajar. Lo que tú hayas

¹⁸⁰ Esta definición, tiene su poder declarativo por cuanto conocer lo que el estudiante entiende por competencia, en su propio mérito. Como concepto central de la nueva mirada respecto al cambio de centralidad en el enseñar, hacia la centralidad en el aprender, consideramos necesario conocer de que manera el estudiante entiende estos cambios que afectan la organización del currículum. No debemos confundir estas perspectivas del estudiante, con nuestra posición teórica referida a la conceptualización operativa que realizamos respecto al aprendizaje por competencias transversales.

¹⁸¹ Recordemos que la cercanía del término competencia a otros términos categoriales, las cuales poseen gramáticas funcionales distintas, ha requerido hacer una diferenciación categorial respecto a la relación entre competencia e inteligencia, aptitud y habilidad, así como en la relación entre competencia, conocimiento y aprendizaje (Ribes, 2011).

desarrollado al hacer esa asignatura. Por ejemplo, si haces gestión de faunas, las competencias que tú habrás adquirido será todo lo relacionado con parques naturales, con gestionar ciertos hábitats... Que hayas sido capaz de realmente de entender la asignatura y no de vomitar en un examen, de haber sacado buena o mala nota, sino de entender lo que intentaban explicara un nivel superior de entender el temario. Saber relacionar después con otros ámbitos, interiorizar el concepto en sí” (E1 Ciencias Ambientales, 12-13:4).

“...supongo que es la capacidad de hacer una cosa específica para tu trabajo o tu profesión, mantener una pauta o tener incorporado una forma de actuar ante un problema, al cual puedas aportar una solución, pero al día a día que forme parte de tu trabajo” (E3 Medicina, 16:34).

Nótese en estas citas, provenientes de las áreas de conocimiento vinculadas a las Ciencias y a las Ciencias de la Salud, cómo hacen referencia a atributos cognitivos reflexivos, tales como: entender, relacionar, interiorizar y forma de actuar en situación. Si bien, no se expresan conceptualmente los términos que desde la teoría pedagógica y la organización educativa se atribuyen respecto al término competencias, si van encaminados hacia la integración del saber en escenarios de aprendizaje.

Ahora bien, en los otros estudiantes, la atribución declarativa de la competencia tiene dos componentes: en primer lugar, el vínculo con el conocimiento disciplinar; y en segundo lugar, el desconocimiento del término y su relación con el proceso de enseñanza, siendo este último tema el más recurrente en sus declaraciones.

Revisemos algunos discursos:

“Es un objetivo que se tiene que alcanzar al terminar la asignatura o lo que sea, según lo que tengo entendido, hay competencias, no sé, son como objetivos, metas. El estudiante tiene que ser capaz de tal... mmm... no lo sé” (E6 Medicina, 17:86).

“Realmente, supongo que debe referirse a lo que adquiere el alumno con la asignatura, supongo que debe ser esa competencia que debe adquirir el alumno... ellos (los profesores) cuando llegas a clases el primer día, ellos ya han hecho su plan aunque el departamento estipule las bases de la asignatura el profesor después te pone un powerpoint con lo que él va a pedirte en la asignatura dentro del plan, pero no te habla de las competencias, ni de lo que adquirirás, ni de nada (E4 Historia, 24-25:52).

“La competencia de cada uno son las obligaciones o los quehaceres que tiene que hacer cada persona, por ejemplo, es competencia de la Cap d’Estudis asesorarte sobre la matriculación, en cambio es competencia de la secretaria llevar a cabo la matriculación, o sea la actividad que tiene asignada cada cargo, o de llevar a cabo ese cargo... (¿y la competencia del alumno?)....yo creo que aprobar la asignatura” (E7 Derecho 11-12:100).

Como es posible apreciar en estos relatos, existe una escasa apropiación discursiva respecto al concepto competencia y a su relación con el proceso de aprendizaje, toda vez que lo asimilan a objetivos, asignaturas, o al uso del concepto en términos de ser competente respecto a los roles de las personas en el sistema educativo, pero no hacia el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así, esta falta de referencialidad respecto a lo que es una competencia, nos entrega un insumo a considerar respecto a la forma en la cual el estudiante lo integra en su práctica educativa. Es decir, si consideramos que en términos nominales los planes de estudio no contienen expresamente las competencias a desarrollar, a excepción de Medicina (UB, 2002; UB, 2012e; UB, 2012i; UB, 2012ñ), y las competencias si aparecen descritas en los planes docentes (UB, 2012a); el análisis documental, en conjunto con los discursos de los estudiantes, nos entrega una evidencia relevante a considerar en las conclusiones por cuanto forma de posicionamiento formal desde la titulación y forma de inteligibilidad del individuo como sujeto de aprendizaje.

Cabe señalar, que en la pregunta realizada a los estudiantes no se plantean clasificaciones respecto a competencias específicas o transversales, de acuerdo como lo indica la literatura y los documentos revisados (Parcerisa, 2004; Tuning, 2003), sino sólo el concepto en términos generales.

Si nos remitimos, a nuestras entrevistas complementarias de las unidades de observación, podemos apreciar como desde los Jefes de Estudio se entiende que la incorporación de las competencias no cambia en esencia a la titulación:

“Competencias que tenemos en Medicina, aquí lo tienes todo, esto diríamos es en principio para licenciatura, pero haber, tenemos que partir de una base, es que Medicina de licenciatura a grado es lo mismo, a ver la patología es la misma con licenciatura que con grado (risas) lo que pasa es que, a ver, varían

algunas formas, métodos de estudio y estas cositas, pero en cuanto a contenidos, el contenido no puede variar, el contenido es el mismo que la licenciatura que el grado, la pulmonía es la misma, en licenciatura que en grado, podemos variar en la forma de explicar, pero bueno” (Jefe Estudios, Medicina: 2).

Ahora bien, la incorporación de las competencias en las titulaciones de grado no ha sido una tarea sencilla, toda vez que en sí el concepto ha tenido una difícil inteligibilidad en el cuerpo del profesorado y en el diseño de las titulaciones. Al respecto el Jefe de Estudios de Derecho nos entrega algunas aportaciones a destacar:

“Eso estará muy claro en sectores de pedagogía, pero acá empezamos a movernos en esos términos, de hecho las elaboración de las competencias en el momento de elaboración del diseño la titulación fue un punto difícil y complejo...se redactaron como muchas veces (risas) y el planteamiento se cambió en el mismo proceso varias... si, y cuesta...si, si...ya en la redacción, eh!... o sea que nuestra titulación...que competencias? este fue un momento bastante complejo” (Jefe de Estudio, Derecho: 27-28).

Por el contrario, en algunos Departamentos ha existido trabajo colaborativo con relación a como el profesorado a priorizado, clasificado e incorporado las competencias a los planes docentes:

“Entonces, bueno establecimos un listado de competencias y fue un poco una lluvia de ideas, participamos mucha gente del departamento, más que las del grupo específico de innovación docente, invitamos a más gente, y vino más gente, hicimos un listado de competencias, algunas salían evidentemente de los documentos de transversales y tal, bueno, hicimos un listado de qué debería saber un alumno de Historia, y concretamente de historia medieval cuando termina el grado... entonces nos dedicamos un tiempo a intentar priorizar, jerarquizar cuales podrían ser tratadas en los primeros cursos, cuales era más lógico que se trataran en los últimos cursos, según la evaluación de los estudiantes. E hicimos un cuadro de competencias básicas. Y con todo el colorido decías, pues estas se tienen que hacer en las asignaturas que se dan primero, estás en las que se da...así (Profesorado 6, Historia: 113).

Sin embargo, es en la práctica y ejecución del plan docente donde el alumno podrá inteligibilizar las competencias con los resultados de aprendizaje, y ese, según algunos profesores, es una responsabilidad del profesorado:

“Yo creo que no (entender las competencias). Pero no es tanto culpa de los estudiantes, como de nosotros, los profesores. Y ahí tiene un papel muy clave el plan docente. Es decir, depende del cuidado que la gente haya puesto en elaborar el plan docente porque, entonces, claro el plan docente los estudiantes lo tienen en el banco virtual, lo tienen antes de matricularse, antes ya lo tienen disponible. Si allá tienes una bonita historia y luego en el día a día, no tienen nada que ver con aquello, pues claro, de eso un poco sirve, es decir, si tú has hecho un plan docente realista donde no solo te has dedicado a copiar algunas cuantas cosas del catálogo de competencias...intentas un poco seguirlo, entonces los estudiantes lo agradecen mucho, está claro. Ahora, no sé hasta qué punto...yo creo que es un cambio cultural y no puede ser repentino” (Profesorado 7, Ciencias Ambientales: 144).

La otra cara de la moneda, como parte del mismo proceso, son los resultados de aprendizaje, para lo cual se les ha preguntado a los estudiantes directamente que realicen una descripción.

3.2.2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE: DEL VÍNCULO ACREDITATIVO A LA REFLEXIÓN FORMATIVA.

Si con anterioridad nos referíamos a la importancia en la visualización de las competencias en los planes de estudio y en los planes docentes, la consistencia del proceso debe incorporar como evidencia resultados de aprendizaje que representen los niveles de cualificación esperados (Tuning, 2003).

Considerando el acto disposicional de una persona respecto a adquirir una aptitud, su referencia a la adecuación de la acción sobre un objeto requiere la identificación de criterios y la trazabilidad de tareas concretas que permitan desarrollar las habilidades, siendo esta última ya un atributo de la acción sobre un objeto determinado. El desarrollo de la aptitud, incorpora adquirir habilidades en términos de atributos que una persona ya posee a través de la disposición hacia el conocimiento, y el resultado de actividades a través de criterios de logro. Lo anterior, sintoniza al ámbito declarativo que tiene el conocimiento, con el desempeño efectivo que debe tener un aprendizaje (Ribes, 2011).

Ahora bien, considerando que en los planes de estudio no aparece una referencia directa a los resultados de aprendizaje que el estudiante debe

obtener una vez concluido su periodo formativo (UB, 2012b; UB, 2012e; UB, 2012i; UB, 2012ñ), y la referencia general en los planes docentes analizados respecto a la evaluación y no a los resultados de aprendizaje, anticipa la relación que el estudiante desarrolla respecto a ambos términos.

Es decir, resultados de aprendizaje y evaluaciones de acuerdo a la mirada de los estudiantes, tendrían un vínculo toda vez que determinan la aprobación de la asignatura. Al respecto son destacables algunas citas:

“...es que los resultados del aprendizaje son los exámenes, entonces claro si tu apruebas el examen por que se aprueba la asignatura, pero quien te dice que has adquirido las competencias necesarias, según el programa claro” (E4 Historia 26:52).

“...al día de hoy, yo creo que es aprobar la asignatura... sí, es que como estamos estudiando el alumno solo se conforma con aprobar, y sumar una más, no aprendes nada (E7 Derecho 13-14:100)

“...si, hay profesores que hacen mucho hincapié en el tema y te hacen presentar unos dossier con lo que crees que has aprendido y cómo has aprendido y cosas...bueno, es difícil analizar cómo has aprendido y que has aprendido. Pero bueno... creo que es interesante para que el propio alumno vea realmente el proceso de su aprendizaje y que le queda...porque te explican muchos datos, datos, años y te quedas con lo general. Ver lo que te ha quedado y porqué...es interesante” (E5 Historia, 24:69).

Ahora bien, como se aprecia en la última cita, con relación a la dificultad para analizar o reflexionar cómo el individuo aprende y qué aprende, se sugiere que el rol del profesorado adquiera significación y valoración, respecto a la importancia en la reflexión que el estudiante tiene que realizar sobre su práctica.

Lo anterior, adquiere relevancia toda vez que el estudiante sitúa en el ámbito declarativo que el resultado de aprendizaje es un relación, una orientación hacia algo, el cual por un lado tematiza con la aprobación de un instrumento evaluativo o bien de una asignatura determinada; es decir, la acreditación de ese objeto de enseñanza.

De igual modo, es de interés el tratamiento reflexivo que establece el estudiante con relación a significar su proceso educativo con las competencias

(las cuales, a priori, desconoce), y los aprendizajes identificados comúnmente con saberes disciplinares y procedimentales. Revisemos algunas citas al respecto:

“Lo que tú adquieres al final de lo que has aprendido” (E2 Derecho, 15:20).

“Supongo que será si esa competencia, que es el concepto, se ha llevado a cabo bien, y si el estudiante ha incorporado esta capacidad y si la sabe hacer bien” (E3 Medicina, 17:34)

“Supongo es que si ha conseguido la competencia, si se ha conseguido el objetivo o lo que sea que se ha querido transmitir, ¿no? (E6 Medicina, 18:86).

Situando las intenciones formativas como campo semántico de la organización educativa, es menester continuar el análisis con las condiciones de aplicabilidad necesarias para implementar el enfoque de aprendizaje centrado en competencias y resultados de aprendizaje. El análisis interpretativo de estos datos que intentan reflejar sintácticamente el discurso de los estudiantes respecto a estos nuevos conceptos en el ámbito pedagógico, dejan en evidencia una precariedad conceptual respecto al rol que cumplen en el proceso de enseñanza y en el cambio de enfoque hacia el aprendizaje del alumno.

De esta forma, se hace necesario incorporar las referencias semánticas a través de los discursos de los estudiantes respecto a su apreciación del diseño educativo de las titulaciones.

3.2.3. DISEÑO EDUCATIVO EN LAS TITULACIONES: COMPLEJIDADES EN LA APLICACIÓN DEL CAMBIO DE ENFOQUE.

Es menester incorporar en las intenciones formativas. esta tercera temática respecto a las voces de los estudiantes sobre el diseño educativo de las titulaciones, toda vez que se aprecian elementos de interés con relación a los niveles de planificación docente (Parcerisa, 2004).

Con relación a los planes de estudio, existe una visión general en los estudiantes respecto a la dificultad que ha traído consigo la disminución del tiempo de enseñanza desde los cinco años de la licenciatura a los cuatro años del grado. Lo anterior, frecuentemente se traduce en que los planes de

estudios son ambiciones en términos de contenidos, los cuales generalmente no alcanzan a ser expuestos por el profesor o incluso revisados en aula. De igual modo, los estudiantes tienen la impresión que hay una descoordinación entre los planes docentes, toda vez que algunos contenidos son reiterativos a lo largo del plan de estudios de la titulación.

Revisemos algunos fragmentos:

“...los contenidos son los mismos de licenciatura pero en tres meses, eso que implica, que el profesor cambia su estructura de clases o bien adapta sus contenidos, pero no lo hacen; es decir, intentan hacer las mismas clases que hacían en un año en tres meses, con lo cual los profesores se quedan cortos de tiempo, y te queda un vacío impresionante; es decir, muchas veces sales de una clase de medieval y vas a moderna y no tienes idea de medieval... entonces, ¿cómo yo puedo relacionar hechos si no tengo la mayor información? te la tienes que buscar por tu cuenta, eso es un cambio importante” (E4 Historia, 20:50).

“De primero a tercero han cambiado la organización, han hecho que fisiología, anatomía estén todas separadas y antes eran por sistemas, yo creo que por sistemas se entiende mejor, aunque luego todos los sistemas estén conectados; esto es de una banda, y por otra banda, falta coordinación entre las asignaturas, se repiten muchas, otras dan por sabido algo que no has visto en la anterior; eso es un problema incluso en las mismas asignaturas... como te he contado no hay gran coordinación en las medicas porque hay tantos profesores que algunos repiten la misma clase que la anterior y al final no sabes con que quedarte” (E3 Medicina, 48:40-41).

Con relación a los planes docentes y a las asignaturas de las titulaciones, algunos elementos de interés dicen relación con: el cumplimiento de la norma, respecto al carácter público de los planes docentes (UB, 2012a), la importancia del profesorado por cuanto cumplimiento del plan docente en el programa de las asignaturas, y la dificultad de innovar debido al alto número de estudiantes por curso.

Si bien el profesorado explica las intenciones formativas del programa de la asignatura, esta no se transforma necesariamente en una discusión constructiva del programa, ni de una mejora en la práctica del plan de docente, ya que el profesorado muchas veces comienza la asignatura con un programa cerrado y el estudiante sólo se interesa por la evaluación acreditativa.

Lo anterior lo podemos revisar en las siguientes citas:

“...nosotros al matricularnos conocemos el plan docente y en función del plan se sabe el programa de la asignatura. Cada curso tiene un plan docente y una evaluación diferente a otro grupo. A quien le interese un tipo de evaluación que sea, te matriculas en ese grupo. Si la matricula es en septiembre, en julio ya lo conoces” (E2 Derecho, 20:21).

“Hay profesores que dicen: el programa es el que está colgado en el campus, el que habéis visto y se hará así. Después depende de otra cosa que realmente que el profesor acabe haciendo el programa como ha dicho. También hay profesores que te lo explican y no hay nada que discutir, te dice que el programa es así y punto, y hay otros que aceptan ideas nuestras que como creeríamos nos iría mejor que funcionase el programa. Eso depende mucho del profesor de la manera que tenga” (E1 Ciencias Ambientales, 14:5).

“Bueno si, lo coloca en el campus y hay algunos que si se abren a conversar si queremos uno o dos exámenes... pero en general no, es un programa cerrado, con un número de trabajos. En el día de la entrega, sí que normalmente se abren a negociarlo sobre la entrega. Pero el esquema, el número de trabajos, está cerrado. Aunque no sé si lo cerraría, si yo lo tuviera que hacer...porque también es bueno que se discuta, en mi opinión” (E5 Historia, 26:70).

“¿Discute? No, lo explica; se supone que ya se ha discutido previamente en el consejo y todo esto...en el consejo de estudio y con los delegados se ha discutido, y se ha llegado a un acuerdo o se ha aprobado, y luego cuando ya llega la clase, todo esto queda por entendido...se explica las cosas será así y ya está...¿sí lo puede preguntar?, o sea, puedes preguntar para que se le aclare, pero en teoría no se cambian las cosas, o sea, es como una argumentación y no una discusión, es más one way” (E6 Medicina, 19-20:86).

“No, el que explica el programa lo explica, y alumno lo único que le interesa es como va ser el examen final... sí, porque que me digas que tiene 30 temas no me interesa, a mí dime como me vas a evaluar, que prácticas me vas a poner y cuanto me van a costar, y si las apruebo, como puedo ir al examen” (E7 Derecho 15-16:101).

“...no hay una homogenización de los conceptos, de la forma de evaluar, de la forma de enseñar, tanto te encuentras que en los 4 años cada asignatura es un mundo, un mundo de conceptos que es la evaluación continua, la evaluación única, cada una tiene su idea o más bien dicho cada profesor tiene una idea de cómo quiere que sea la universidad (E8 Ciencias Ambientales, 5:114).

Como es posible apreciar en estas citas, existen diversos temas de interés de acuerdo al diseño y lineamientos estratégicos respecto a los planes docentes, así como su concreción en las asignaturas. Si atendemos a los datos analizados en la investigación documental con los discursos de los estudiantes, es evidente que al examinar el plan docente y el programa, los entrevistados no logran reconocer la referencia pedagógica de interés respecto a la secuencia didáctica del proceso de aprendizaje.

La organización educativa en las titulaciones debe contener una intencionalidad formativa, la cual, desde los discursos de los estudiantes, la hemos podido visualizar en términos de escasa inteligibilidad respecto a qué son las competencias y su función en el proceso educativo. Del mismo modo, es posible apreciar una incipiente valoración formativa de los resultados de aprendizaje, pero que aún se encuentran vinculados *per se* con la aprobación de la asignatura o a los instrumentos de evaluación; y finalmente, un diseño educativo que desde la mirada de los estudiantes presenta diversas complejidades que refuerzan la escasa adecuación del proceso a la práctica real educativa.

Reforzando el análisis documental de los planes de estudio y planes docentes seleccionados en las titulaciones partícipes en esta investigación con las voces de los estudiantes, se confirma que, la existencia de lagunas en el diseño educativo respecto a la incorporación de las competencias transversales y los resultados de aprendizaje en los planes de estudio, no permiten al estudiante relacionar de forma integral el proceso formativo como una secuencia didáctica, generando una visión parcelada entre lo que se enseña, el cómo se enseña y como se evalúa.

Esto, aún adquiere una mayor énfasis respecto a la débil explicitación que realiza el profesorado respecto al plan de estudios y del programa de la asignatura, con relación a vehicular desde un aspecto, las competencias transversales expresadas en los planes docentes con los objetivos de aprendizaje; y desde otro aspecto, el cómo estos objetivos de aprendizaje buscados deben ser cotejados a través de criterios en resultados de

aprendizajes específicos (Parcerisa, 2004), toda vez que los instrumentos de evaluación son un medio para la acreditación y no un fin en sí mismo.

La diferencia entre los resultados de aprendizaje y el desarrollo de las competencias, debe atender a los roles que realizan los actores del proceso educativo. Es decir, las competencias representan una combinación de atributos devenidos de los objetivos de aprendizaje, las cuales se deben promover, así como evaluar, desarrollándolas el estudiante. A su vez, los resultados de aprendizaje, deben ser formulaciones precisas que el estudiante debe conocer, comprender y demostrar finalizado su proceso formativo, siendo esta una tarea que realiza el profesor (Tuning, 2003).

Incluso, desde la visión de algunos jefes de estudio, y del profesorado, la propia realización del diseño del grado no ha estado exento de problemas por la dificultad de comprender e inteligibilizar el nuevo modelo de enseñanza:

“...en esto nos hemos peleado, porque cuando tuvimos que mandar el grado a VERIFICA¹⁸², nos pedían por un lado competencias y por otro resultados de aprendizajes y ahí tuvimos que hacer un esfuerzo realmente para diferenciar ambos conceptos” (Jefe de Estudios, Ciencias Ambientales: 44).

“Porque yo encuentro que en el grado de Derecho hay un cierto desconocimiento a nivel de profesorado de todo lo que se está cocinando en materia de competencias transversales. O sea, no ha habido una difusión así como ya te digo, aunque enseñar administración, es un tema tratado a nivel, de consejos, de estudio con representación de alumnado y profesorado. Se asignan tareas concretas para coordinar competencias. En Derecho yo no tengo conocimiento de que esto sea así, entonces hace que cada uno lo haga según su implicación y su interés por la materia” (Profesorado 4, Derecho: 69).

“Este cambio, que es un cambio de la forma de entender la educación, nadie lo explicó a nadie...se hizo muy mal y se llevó muy mal. Hasta el punto de que en un momento dado apareció uno de esos libritos...supongo que porque el ICE se planteó...en un momento dado tuvo más poder, pero dijo, a partir del año

¹⁸² El programa VERIFICA, tiene la finalidad de evaluar las propuestas de los planes de estudio de las titulaciones que han sido diseñadas de acuerdo a los lineamientos del EEES, y aplicados normativamente a través de las modificaciones de las Leyes Universitarias (LOMLOU, 2007; el Real Decreto 1393/2007 (2007). La evaluación, la realiza la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), así como agencias de las Comunidades Autónomas que cumplan con los estándares de Europa, que para el caso de Catalunya, es la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).

que viene, todas las asignaturas con evaluación continuada. Y nadie sabía lo que quería decir eso. Y aun ahora, se están haciendo cosas aquí que son una vergüenza. Pero es que incluso hubo profesores que boicotearon la evaluación continuada haciendo una huelga a la japonesa. Es decir, haciendo 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 tu, quieres la evaluación continuada, ya vas a ver tú qué evaluación continuada. Y esto se ha vivido aquí” (Profesorado 6, Historia: 123-123).

“...esto fue el caballo de batalla cuando empezamos a planificar la mutación de la licenciatura a grados, entonces en esta Facultad se trabajó mucho en ello. Incluso recuerdo que asistimos a unas jornadas para debatir esto, entre varios profesores de todos los departamentos. De alguna manera, hacer un diseño más adecuado a los planes de estudio, ver incluso las posibilidades de romper las viejas asignaturas para darles un tratamiento más transversal al conocimiento, pero después te encuentras con que por muy buena voluntad que pongas en esto, luego hay unos aspectos administrativos o no sé cómo llamarles, que te lo condicionan todo....como por ejemplo, un paradigma de esto es la Biología de primer año del grado de Biología, que se hace entre todos los departamentos; no puedes dejar de hacer más que eso, una asignatura o dos, porque eso supone que según que diseños, tienes desajustes entre las plantillas de los departamentos y las necesidades docentes que no se van a poder resolver, porque tenemos una gran cantidad de profesores que son funcionarios que no puedes movilizar ni reutilizar para otro lado. Entonces eso lo condiciona todo. Es decir, la rigidez estructural de las plantillas y tal, de algún modo, predeterminan cual va a ser el resultado de los planes de estudio” (Profesorado 7, Ciencias Ambientales: 133).

Finalmente, es menester señalar que esta carencia de precisión y visibilidad de los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es consistente con la falta de incorporación de niveles de dominio y de distribución de competencias a desarrollar por los estudiantes en su trayectoria educativa, dificultando una articulación armónica de las actividades formativas y formadoras. La teoría del diseño educativo (Pimienta, 2011) nos señala diversos componentes que la secuencia didáctica centrada en el aprendizaje por competencias debería considerar para lograr resultados de aprendizaje deseados.

En la tabla 19, se presenta un cuadro resumen con los principales hallazgos realizados por el análisis de contenido interpretativo con la respectiva

incorporación de categorías, campos semánticos y temáticas emergentes, que han transformado nuestra mirada inicial del proceso, incorporando antecedentes empíricos de interés a nuestro estudio.

Tabla 19
Resultados Análisis de Contenido Interpretativo
Dimensión Educativa. Categoría Organización Educativa.

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Pedagógico	Educativa	3. Organización Educativa	3.1. Organización general del grado	Sentimiento de molestia y desilusión
				Débil coherencia entre estructura y objetivos de la titulación: especialidad de oficio y gestión del tiempo.
				Requerimiento de cambio y deberes de los estudiantes.
			3.2. Intenciones formativas	Inteligibilidad del Aprendizaje por competencias: relación entre el saber y los conocimientos.
Resultado de aprendizaje: del vínculo acreditativo a la reflexión formativa. Diseño educativo en las titulaciones: complejidades en la aplicación del cambio de enfoque.				

Si incorporamos a la reflexión, los aspectos que hemos analizado respecto a la organización general del grado, por cuanto sentimiento de molestia y desilusión, débil coherencia entre estructura y objetivos de la titulación, solicitud de cambios, así como deberes del estudiante con relación a los requerimientos a estos cambios; encontramos una primera consistencia interpretativa entre la posición de queja inicial, y la inteligibilidad que realizan los estudiantes respecto a las intenciones formativas que ellos logran construir en términos generales del proceso.

Relación interpretativa entre subcategorías iniciales y campos semánticos devenidos del análisis: organización educativa en las titulaciones.

Recordemos, que de acuerdo a nuestra definición conceptual significativa respecto a los antecedentes que constituyen en esta investigación las competencias transversales, hemos enfatizado que lo relevante es incorporar

la convergencia de atributos y/o valoraciones observables que se articulen en los ámbitos pedagógico y social. Así, desde el ámbito pedagógico hemos incorporado antecedentes respecto a las adecuaciones normativas que la universidad atribuye como formación integral del estudiante, con una centralidad en los objetivos de aprendizaje disciplinares, procedimentales y actitudinales, que contengan criterios de desempeño evaluables de modo de identificar resultados de aprendizaje.

Hasta ahora, la comprensión del fenómeno que se realiza a través de identificar las representaciones significativas que construye el estudiante respecto a la universidad, a su titulación y al diseño de la organización educativa, nos ha permitido, en la categoría organización educativa, interpretar que la falta de confianza y credibilidad en el proceso tiene una manifestación de profundas complejidades desde la visión de los estudiantes, por cuanto contradicciones de estructura y de función entre la organización del grado y su posicionamiento normativo.

Llegados a este punto, con la finalidad de lograr una visión integrada del proceso, el cual nos permita dar una apreciación panorámica de la dimensión educativa, requiere interiorizarnos en una categoría clave del proceso, con sus respectivos campos semánticos y temáticas de interés. Esta categoría es, la práctica educativa, entendida como la praxis real donde se articulan tanto las intenciones educativas, así como los aspectos relevantes respecto a la organización del grado.

4. CATEGORÍA DE ANÁLISIS: PRÁCTICA EDUCATIVA.

El adquirir una competencia transversal, como disposición de hacer bien las cosas, así como desempeñarse de una manera adecuada, requiere analizar de qué manera, en la práctica educativa, se fomenta el uso de las capacidades de los estudiantes, entendiendo que para ellos es necesario integrar los conocimientos en términos de objetivos de aprendizaje. Como es posible apreciar en la mayoría de los planes docentes que hemos analizado (UB, 2013a; UB, 2013b; UB, 2012g; UB, 2013c; UB, 2012l; UB, 2012m; UB, 2013e; UB, 2013f), los objetivos de aprendizaje se encuentran contenidos de manera

adecuada en términos nominales, focalizando el interés a adecuar la acción del estudiante en términos de aptitud sobre el objeto de enseñanza, con la finalidad que el ejercicio de la acción educativa contribuya a desarrollar habilidades del estudiante (Ribles, 2011).

De este modo, la modalidad en la cual los estudiantes adquieren nuevos conocimientos que le permitan construir aprendizajes significativos, requiere incorporar actividades de aprendizaje, realizadas por el docente, que sean capaces de mediar la enseñanza, facilitando al estudiante concatenar ambos actos educativos (Pimienta, 2011).

Esta reflexión sobre la práctica educativa, nos permitirá comprender de qué manera se articula realmente la aplicación del enfoque de las competencias, el cual nos da ciertas pistas respecto de las contradicciones que identificamos entre la organización del grado y las intenciones formativas. Es decir, apreciar la consistencia entre lo que se pretende, lo que se enseña y lo que se evalúa (Gairín, 2011).

4.1. CAMPO SEMÁNTICO: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Sin lugar a dudas, el aprendizaje por competencias incorpora en la práctica del profesorado universitario un cambio con relación a las estrategias y metodologías de aprendizaje, el cual contiene diversos aspectos con relación al conocimiento profesional del profesor universitario, o como lo que hemos denominado, el conocimiento didáctico del contenido (Bolívar, 2005), así como el aprendizaje reflexivo experiencial (Medina, 2007).

Ahora bien, lo central es entender que el uso de las estrategias metodológicas debe estar en sintonía con los cambios en el diseño educativo de los planes de estudio, así como de los planes docentes, incorporando en el profesorado una mirada distinta respecto a su quehacer en el aula. Mirada distinta que debe ir alejándose de la sesión expositiva que centra el protagonismo del proceso en la enseñanza y por ende en el profesorado, hacia entender que el protagonista del proceso debe ser el estudiante (EEES, 2009), requiriendo la incorporación de metodologías participativas, que resignifique el aprendizaje del alumno a

través de una implicación creciente de este en su aprendizaje (Imbernón, 2009).

Ahora bien, es menester realizar un análisis descriptivo e interpretativo respecto a cómo los estudiantes a través de sus discursos, describen las estrategias de aprendizaje que tienen en el aula o en sus escenarios de aprendizaje. Para lograr lo anterior, se han realizado distintos tipos de preguntas con relación a las formas en que los profesores realizan las clases, los tipos de actividades que se realizan y las actividades más importantes en su trayectoria académica (argumentada). Esta descripción se le ha solicitado al alumno, tanto en su experiencia personal, así como respecto a la perspectiva de sus compañeros de curso.

4.1.1. PREDOMINIO DE LAS CLASES MAGISTRALES EN LA SESIÓN EXPOSITIVA.

De acuerdo a lo indicado en los discursos de los estudiantes, la clase magistral continúa siendo la forma privilegiada en la cual se realizan la enseñanza de los objetivos de aprendizaje, encontrándose relacionada con el conocimiento teórico. Este tipo de estrategia de aprendizaje sería útil para comprender hechos y conceptos, así como recepcionar información; no obstante, tendría la debilidad de no profundizar en aspectos técnicos o procedimentales por lo cual la internalización de los saberes se vería mermada. Nótese la sintonía de estas apreciaciones con la tipología de Tuning respecto a que el acto de conocer y comprender, se encontraría relacionado con el conocimiento disciplinar del campo académico, denotando un saber específico en la competencia a desarrollar (Tuning, 2003).

Revisemos algunas citas:

“La mayoría son magistrales, es el modelo básico. Luego hay algunas más participativas, pero es que depende mucho de los temas...porque hay asignaturas que poco puedes hacer (historia moderna, historia universal), porque unas clases las dedicas a ver documentos y a ver documentación, pero tienes que dar el temario ya que si no tienes tiempo de ver toda la documentación, y hasta que estas en tercero y haces paleografía y aprendes a leer los documentos, tampoco puedes trabajar en los documentos... pero es eso básicamente es magistral, algunas prácticas, visitas, pero muy secundario” (E5 Historia, 28:70).

“Algunos las siguen haciendo magistrales como antes, que supuestamente no es idea del plan (Bolonia), que la idea era resolver dudas porque tú ya has aprendido en tu casa, y es todo mucho más así, grupos de 25 personas; pero como seguimos siendo 50 o 70, pues el profesor llega da la clase y ya... lo que pasa es que a lo mejor ya por el hecho de no tener ocho meses dan menos materias pero no con la idea de que te lo estudies en la casa, es porque si no, no tienen tiempo para llevar a cabo todo el temario” (E7 Derecho 19:101).

“...cuanto estás en clases lo que quieres es conseguir toda la información y tenerla contigo para luego poder estudiarla, en el momento lo entiendes y lo transmites al papel o lo que sea, con lo que apuntas; pero no lo estás internalizando, o sea, si me lo preguntas al cabo de una semana no me acuerdo (E6 Medicina, 29:87)... Bueno, porque no se consolida la información, con sólo lo que hago en clases no puedo aprobar pero ni de asomo nada, tú en clases escuchas pero de aprender aprendes poco, yo creo (E6 Medicina, 61:96).

De acuerdo a estas citas, es relevante identificar que la clase magistral tiene diversas características dependiendo del tipo de asignatura, así como de las condiciones reales que tiene el profesor por cuanto número de estudiantes. En cualquiera de estos casos, aún se sigue hablando de contenidos y no de procedimientos que permitan desarrollar aptitudes en un aprendizaje dado. Esto queda en evidencia respecto al discurso que entrega el estudiante de Medicina, quien sostiene que la clase magistral sirve para recabar información, pero que difícilmente se internaliza el aprendizaje disciplinar sólo con esta forma de transmisión de conocimiento.

Ahora bien, con relación a las modalidades específicas en las cuales el profesorado realiza la clase magistral, su uso se realiza frecuentemente y con mayor énfasis en las titulaciones que incorporan los seminarios en sus planes de estudios, tales como Medicina, siendo posible el intervenir en la sesión expositiva.

Revisemos algunos fragmentos que avalan lo anteriormente descrito:

“Tenemos seminarios que entran por ley... tienen que ser parte de las horas de asignatura, y algunos profesores la utilizan para hacer más clases magistrales... y otros seminarios son más de exponer casos clínicos, cosas más distintas al programa de base, cosas que no puedes encontrar tanto en los libros y aquí sí que hay más participación del alumno. En las magistrales sí que

te dejan hacer preguntas cuando quieras no hay ningún profesor que haga sus clases sin dejar hacer preguntas, eso nunca lo hemos visto. En los seminarios sí que te preguntan ellos a ti y es mas ir contestando las preguntas que sobre todo son casos clínicos o aspectos nuevos de una asignatura con nuevas tecnologías y todo esto” (E3, Medicina 24-25-26:36).

Esta cita, así como las que hemos revisado con anterioridad, nos evidencia que las clases magistrales, se encuentran incorporadas en todas las titulaciones con el objeto de cumplir con los objetivos de aprendizaje relacionados a contenidos, hechos o conceptos, los cuales abarcan una importante modalidad de enseñanza.

Ahora bien, de acuerdo a los indicados por algunos profesores, la clase magistral como metodología clásica, ha ido dando paso a una nueva forma de enseñar vinculada más con el aprendizaje del estudiante:

“Pues se ha pasado de un sistema absoluto de clases magistrales, en el que el rol de director de orquesta era el profesor. El alumno estaba ahí solo para escuchar la sintonía a un rol, a un modelo en el cual el profesor y los alumnos son elementos que en conjunto permiten... conducen hacia el aprendizaje” (Profesorado 4, Derecho: 66).

Revisaremos a continuación las otras temáticas de interés respecto al campo semántico “estrategias de aprendizaje” con la finalidad de tener una visión en conjunto y así incorporar una reflexión analítica e interpretativa integrada al final de este apartado.

4.1.2. ESTRATEGIAS PARTICIPATIVAS: INNOVACIÓN Y REFLEXIÓN CONTRIBUYEN A LA MOTIVACIÓN, RETROALIMENTACIÓN E IMPLICACIÓN DEL ESTUDIANTE.

Las voces de los estudiantes, concuerdan con relación a que los cambios en las estrategias y metodologías en la cual los profesores realizan las clases, contribuyen a comprender e implicarse de una manera distinta con los saberes. Así, existe una alta valoración a la innovación que realizan lo profesores en el aula respecto a la realización de talleres, seminarios participativos, exposiciones al curso, toda vez que contribuyen a fortalecer las relaciones con los compañeros de curso y a retroalimentar los aprendizajes.

Ahora bien, el realizar este cambio es una decisión que depende en gran medida del profesorado toda vez que se transforma en un modelo en la motivación y en la participación del alumno aumentando los elementos de interacción. Ante esto, las particularidades de las asignaturas, así como el número de estudiantes, muchas veces facilita o dificulta el realizar estas estrategias participativas.

Revisemos algunas citas al respecto:

“Si que se valora, lo hacen también para que no nos aburramos, no sé cómo decirlo. Pero si se valora (E2 Derecho 48:25)...Es un caso práctico, te dan un caso y te cuestionan lo que hayas hecho en la clase anterior, o en la misma clase, lo discutes y lo analizas con los compañeros...Hay actividades, hay casos prácticos, desde comentarios de textos de jurisprudencia a casos prácticos de cuatro preguntas, dictámenes. Depende, ahora no hago muchas porque ya estoy acabando y estoy haciendo las optativas (E2 Derecho 23-24: 21).

“...a mí lo que más me ha servido o ayudado ha sido en una asignatura concreta que nos quisieron hacer un debate, teníamos que leer un texto, buscar información sobre el texto y lo teníamos que presentar en clases en un grupo reducido y era a partir de un texto de un época concreta; entonces, a ti te servía mucho porque cuando te equivocabas el profesor te decía: si quieres lo volvemos a repetir; y si hablas al público, saber a qué público te estás presentando. Saber cómo te tienes que dirigir ante ellos, si tienes que dar más información o menos, sobre todo centrarte en lo que te dice el texto, los personajes que aparecen. Así como otras que he tenido, por ejemplo, que me han parecido muy interesantes y que el profesor te obligaba a hacer como un trabajo en el cual tú analizabas unas páginas web o analizabas por ejemplo un conflicto armado y te permitía saber los procesos, no las fechas, los procesos que confluían, de quien era la culpa, si alguien tenía la culpa, si había causa, si no había causa, las consecuencias...esas para mí fueron las mejores clases” (E4 Historia 32: 53).

“...no es una mala idea formar parte del grupo, puede ser que acabes trabajando en un grupo, pero que a nivel de aprendizaje no puedes negar que si tú haces el trabajo desde el principio hasta el final, aprenderás mucho más” (E1 Ciencias Ambientales, 72:16).

Nótese en estas citas la forma en la cual los estudiantes valoran los casos prácticos que se dan en el aula, la discusión, el análisis, la lectura crítica, la retroalimentación en acto del docente, la exposición al público, la búsqueda de información, entre otros, se consideran aspectos relevantes de interés para los estudiantes en su práctica educativa. De igual modo, es de interés considerar en esta cita, que refleja el sentir general de los estudiantes entrevistados, la consideración positiva del trabajo en grupo toda vez que contribuya a un desarrollo del aprendizaje en conjunto, fortaleciendo el desarrollo de conocimientos.

Complementando lo anterior, los Jefes de Estudio reconocen que los cambios en las estrategias de aprendizaje es algo que aún no se incorpora a cabalidad en los planes docentes:

“No, no hemos entrado aún en eso....sí que es verdad que quizás alguna asignatura en concreto pues trabaje la cuestión práctica, pero no hemos entrado en este nivel que has sugerido”(Jefe de Estudios, Historia: 18).

No obstante, en titulaciones del área de las ciencias, estas actividades formativas vinculadas a la realización del oficio, como estrategias participativas y con implicación del estudiante, se desarrollan de manera frecuente:

Estos muchachos (los estudiantes), aparte, están básicamente en planta...son 7 semanas las prácticas, de momento son 7 semanas por cuatro días que tienen esta semana, 28 días, dura 28 días...es lo que dura la docencia clínica dura de las 8 de la mañana a la 1 de la tarde. Y hay una labor muy directa, o sea yo estoy luchando para tener un alumno...hoy yo tendré 4, en mi época eran 25 y ahora son 4, es un poco la idea, o sea, personalizarlo mucho y darle un día un día entero, una persona contigo yendo a la interconsulta, a una consulta externa a un hospital de día, lo que fuera y que te vean actuar de médico” (Profesorado 2, Medicina: 33).

Del mismo modo, desde el profesorado que participa en grupos de innovación docente, la incorporación de estrategias didácticas más participativas es una constante:

“Nosotros sí, pero es que te estoy hablando de un grupo que es el único grupo de innovación docente que hay en toda la Facultad, yo creo que no hace nadie más.... Algunas cosas ya las hacíamos, pero la hacíamos de una forma

personal, por ejemplo, hemos potenciado todo lo que es comentario de documentos de la época en clase. Por ejemplo, cada bloque temático tiene una parte que es de comentarios de documentos, y a los que les das unas pautas a los alumnos, propicias el debate del tema entre ellos, o sea, toda la dinámica de...no sé: os doy 15 minutos para que leáis el documento y grupitos de 3 o 4 discutáis este punto, este punto, y este punto. Y entonces, se da el caso que funciona muy bien, a mi me funciona muy bien, que en pequeños comités no les cuesta mucho de preguntarte cosas, entonces estás ese cuarto de hora que termina siendo media hora, vas pasando por ahí, te dicen: oye, esto qué, no lo entiendo”, cosas que cuando lo haces en grupo, no abren la boca” (Profesorado 6, Historia: 118-119).

Ahora bien, como hemos señalado la innovación que realiza el profesorado se encuentra con dos complejidades, en primer lugar los tipos de asignaturas y la cantidad de alumnos, y en segundo lugar, el rol que debe propiciar el profesorado en la motivación de los estudiantes.

Como es posible apreciar en estos discursos:

“Es que depende de la asignatura. Yo tenía profesores que si la asignatura se impartía tres veces a la semana, se indicaban dos clases magistrales y una práctica; pues además he tenido profesores que dedicaban todas las clases a práctica. Siempre intentan mezclar, hacer primero la teoría y luego pasar a la práctica, casos prácticos pequeños” (E2 Derecho, 22:21).

“A ver, es que es una carrera muy densa, entonces deberían hacer las asignaturas un poco más atractivas, hay profes que lo saben, son conscientes y lo intentan pero hay otros que les da igual, no intentan casarte para que tengas interés y motivar al alumno. Yo lo he visto solamente con penal y con alguno internacional” (E7 Derecho, 33:106).

Respecto a los discursos que indican la valoración de la innovación respecto a favorecer los vínculos experienciales que permiten una mayor interpretación del aprendizaje por parte del estudiantado, en función que se comprenda la secuencia formativa (Pimienta, 2011), podemos encontrar los siguientes discursos:

“...y cuando hay un profesor bueno sabes que te da los conceptos básicos que son importantes y a partir de estos te cuenta anécdotas o ejemplos de su experiencia propia la cual hace que tengamos más incorporada esa información” (E3 Medicina, 22a:36).

“...yo pido que si yo voy a una clase, no tenga a un profesor que me esté leyendo el powerpoint porque eso ya lo sé, entonces, yo necesito que me des las claves para que yo pueda interpretar los hechos, y no me lo estás dando, eso es un cambio considerable, lecturas...si léete un capítulo de este libro y me haces una reseña ¿eso es un trabajo? No es un trabajo, porque eso lo puede hacer todo el mundo más o menos, yo necesito que me enseñes la claves para poder yo, cuando acabe la carrera, decir yo puedo hacer un trabajo” (E4 Historia, 19:50).

En los discursos que hemos revisado hasta ahora respecto a las estrategias de aprendizaje, queda claro que los estudiantes realizan una solicitud respecto a cómo el docente transforma su conocimiento experto en una representación comprensible para el alumno. Es decir, nos acercamos a lo que en el conocimiento didáctico del contenido, se conoce como la sabiduría práctica de la profesión docente, que vincula el conocimiento del profesorado con la acción pedagógica (Bolívar, 2005). He aquí una importante tarea del profesorado respecto a la preocupación didáctica de la transformación de las estructuras de conocimiento disciplinar en materias a ser susceptibles de incorporar al currículum. Esta reflexión del oficio del profesorado, permitirá anticipar las posibles complejidades que se realzan al enseñar una disciplina determinada.

Es relevante en este análisis, incorporar las potencialidades del carácter experiencial y práctico del conocimiento profesional del docente, fortaleciendo el aprendizaje reflexivo experiencial, el cual apunta a que el profesorado comparte su experiencia a través del diálogo reflexivo (contenido didáctico del conocimiento), haciendo inteligible la propia comprensión que tiene el docente respecto al conocimiento, con la realidad biográfica y experiencial del estudiante, relacionándolo con el currículo de la asignatura (Medina, 2007).

Este importante aspecto, que debiesen contribuir a desarrollar el uso de estrategias participativas e innovadoras en las metodologías didácticas, deberá ser considerado como una propiedad relevante al momento de entender de qué manera se construye el paso desde los objetivos de aprendizaje de una asignatura a la integración de saberes del estudiante.

4.1.3. RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE.

El uso de estrategias metodológicas de aprendizaje, que favorezcan los cambios de mirada respecto a la centralidad del protagonismo en el estudiante, requiere la incorporación de diversas técnicas o recursos didácticos de aprendizaje que contribuyan a incorporar una consistencia entre los objetivos de aprendizaje y las competencias que se plantea el estudiante debe adquirir (Imbernón, 2009).

Al respecto, con el objeto de identificar consistencias respecto a lo que nos han señalado los estudiantes respecto de su experiencia en la práctica educativa, será importante considerar cuales recursos didácticos disponibles utiliza el profesorado para gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, una de las primeras apreciaciones respecto a los discursos de los estudiantes, dice relación con la coincidencia que existe entre las estrategias de aprendizaje y el uso de los recursos didácticos, toda vez que el profesorado que se caracteriza por la realización de la clase magistral, utiliza de sobremanera el powerpoint, a diferencia de aquel docente que por sus características personales o por las características de la asignatura, realiza clases más prácticas. En ambos casos, el estudiantado reconoce que los ejercicios prácticos contribuyen la integración de saberes y el vínculo del conocimiento con el oficio. Ahora bien, es pertinente considerar que la sesión expositiva representa, en algunos casos, consideraciones particulares por el uso de algunos recursos didácticos que favorecen el rompimiento de la fatiga y la mayor sintonía con el alumno.

Revisemos algunas citas seleccionadas:

“La mayoría del tiempo es con powerpoint, y hay distintos point, unos que son buenos, de profesores buenos que colocan pocas imágenes y diapositivas y va explicando, y luego está el profesor que pone todo el texto y que va pasando todo en pocos segundos” (E3 Medicina, 22b:36).

“...no en general es siempre un power point que se cuelga y que tú luego bajas. O sea bueno, es más interesante yo creo 3º y 4º que 1º y 2º porque es más aplicado a las personas... al principio, ¿esto para que sirve? y luego te das cuenta que sí que sirve, pero en el momento ves moléculas, números y

tal... no es lo que te imaginas, y luego sí, dices estamos hablando de personas, de patologías” (E6 Medicina 15:85).

Del mismo modo, las voces de los estudiantes valoran las clases que incorporan aspectos prácticos, toda vez que favorece la reflexión sobre el aprendizaje, estimulando el conocimiento. Lo anterior, se direcciona hacia un requerimiento de actividades docentes de carácter más práctico y que se encuentren vinculadas al oficio futuro en la profesión del graduado. Revisemos algunas citas:

“yo creo que las asignaturas más pesadas como civil, en donde tienes dos civiles cada año, te juntas con 8 civiles en toda la carrera, tendrían que hacerlo más prácticos, como por ejemplo: este matrimonio se casa y..., pues hacerlo más atractivo, porque si no” (E7 Derecho, 28:104).

“Desde el punto de vista del grado, te enseña mucho más práctico, controlas mucho más la práctica. Con la evaluación continua, haces muchos casos prácticos y vas teniendo en cuenta la realidad. Siempre hemos tenido la idea que la carrera de Derecho es una carrera que das el examen, ibas, vomitabas, y te ibas a tu casa. De esta manera hay muchos ejercicios prácticos; la jurisprudencia que es muy importante, porque mucha gente luego llega a los despachos y le dicen: búscame jurisprudencia, sentencias de tal, y por más que hizo la carrera no tienen idea de cómo hacerlo” (E2 Derecho, 8:19).

“Mira, hay profesores que lo hacen muy bien porque te permiten, por ejemplo, hablar en público; te permiten hacer trabajos y exponerlos oralmente, con lo cual eso te favorece a la hora de poder hablar, pero aparte de eso, son clases magistrales. El profesor tiene su temario, te cuelga el powerpoint en la pantalla de la clase y te explica, esa es la clase”. (E4 Historia, 28:53).

Las declaraciones realizadas por los estudiantes, dejan en evidencia que el conocimiento disciplinar, si bien es central en la adquisición del conocer, carece del acto hacia el objeto de enseñanza que, por un lado contribuya a hacer dosificar en las asignaturas que contienen sobre información, y por otro lado, el favorecer el proceso de apropiación del objeto de enseñanza en términos de desarrollo de aptitudes.

He aquí una importante oportunidad hacia el desarrollo de la docencia, en el cual es menester que las diversas formas de realizar la didáctica del

aprendizaje incorpore herramientas o soportes educativos que contribuyan a favorecer el proceso reflexivo y experiencial del estudiante. Lo anterior, no sólo respecto al cumplimiento de la norma en la especificación secuencial de las actividades presenciales y dirigidas por el docente (UB, 2012a), sino sobre todo para articular los distintos tipos de saberes que el estudiante debe desarrollar en la adquisición de competencias (Ribes, 2011; Pimienta, 2011).

Ahora bien, como última temática de interés respecto al campo de significación que hemos denominado estrategias de aprendizaje, incorporaremos el trabajo autónomo del estudiante, no solo por sus propias referencias semánticas discursivas, sino por ser en eje central en el diseño educativo.

4.1.4 TRABAJO AUTÓNOMO DEL ESTUDIANTE: LUGAR CENTRAL DE APRENDIZAJE QUE REQUIERE INCORPORAR EL CÓMO Y EL PARA QUÉ.

El cambio de mirada desde la centralidad en el enseñar hacia el aprender, ha incorporado en su génesis del enfoque por competencias, al estudiante como responsable de su aprendizaje. Es decir, el estudiante como individuo se transforma en sujeto de aprendizaje (Tuning, 2003). Lo anterior, va referido a los diversas habilidades que el estudiante debe adquirir respecto al desarrollo de competencias, entendidas estas como actividades diferenciales integradoras.

De igual modo, el trabajo autónomo se implementa con la finalidad que los estudiantes sean responsables en su toma de decisión y actos en consecuencia, con especial énfasis en la práctica laboral y ciudadana (Real Decreto, 2010), a través del fomento de estrategias propias de aprendizaje que desarrollen la metacognición de la persona (Martínez, et al, 2003).

Ahora bien, ¿Qué representación discursiva tienen los estudiantes respecto al aprendizaje autónomo?, ¿Saben de qué va? ¿Atribuyen a esta un proceso central en el vínculo de integración y movilización de saberes? La literatura y las investigaciones que hemos revisado, apelan sin duda al desarrollo de esta capacidad en el estudiante como una de las claves de los desempeños exitosos. Del mismo modo, los planes docentes que hemos analizado le atribuyen un importante número de horas respecto al total de créditos de las

asignaturas. Pues bien, efectivamente los estudiantes le atribuyen una alta valoración al desarrollo de las habilidades propias para construir aprendizajes.

El problema es que, considerando que es importante, no saben cómo hacerlo. Y este hacer, que estaría vinculado con el desarrollo de una competencia transversal en términos de capacidad del cómo gestionar la integración y movilización de los saberes, se encuentra asociado a que un eficiente trabajo autónomo requiere desarrollar habilidades previas, fundamentalmente vinculadas a la capacidad crítica y distinguir qué es lo importante.

De esta forma, el esfuerzo, responsabilidad y motivación que requieren los estudiantes para llevar a cabo a buen término el aprendizaje autónomo, como un escenario real de aprendizaje, requiere que el docente entregue las claves del proceso. De lo contrario, este perderá la importancia y relevancia que se le pretende dar desde la práctica educativa.

Revisemos algunos fragmentos de esta temática:

“Sería más la forma de hacer las clases, y en grado tenemos menos clases, y no podemos asimilar todo el horario. Así que tenemos que tener lo que es autoaprenentatge, que no sirve para nada. Tenemos todo en los libros también, pero si no tienes la capacidad crítica de saber lo qué es importante de lo que no es (E3 Medicina, 45:40)... pero sería bueno que no nos quitaran horas de clase para hacer horas de autoaprenentatge porque nunca nos han guiado hacia como estudiar, eso ya lo sabemos, son cuatro libros, pero no podemos saber qué es lo importante” (E3 Medicina 47:40).

“Bueno, yo personalmente aprendo mucho en la práctica clínica, es cuando más se me quedan las cosas del día a día, y luego aprendo mucho en mi casa cuando estoy estudiando para los exámenes...es cuando más aprendo, en la práctica clínica y en mi casa” (E6 Medicina, 25:87).

“...lo más importante consideraría que es el trabajo sobre los apuntes, preparación, no estudiar para el examen porque eso no sirve mucho... lo de estudiar el día antes no sirve de mucho, es un sí y no... pero trabajarlos, preparártelos, hacer los esquemas y todo eso, considéralo bastante importante y los trabajos, aunque parezca cuando los estás haciendo que los odias a muerte... he notado que mirando un trabajo mío de primero a ahora, que he mejorado en calidad” (E4 Historia, 59:71).

“Tienes que ir a clases y pasar los apuntes, pero creo que los resultados que aprendes son buenos. El aprendizaje autónomo, creo que con el grado y todas las practicas y las horas de clases, te piden que hagas mucho en tu casa, tienes que esforzarte bastante en hacerlo, pero después en el fondo es donde más tu aprovechas, por ti mismo” (E1 Ciencias Ambientales, 77:17).

“Sí pero lo aprendes más solo que no, porque no te lo enseñen, si quieres sacar buenas notas te tienes que organizar y ser responsable, pero no te lo exigen ni te lo enseñan, a ser responsable ni a ser organizado. Pero si quieres sacar bien adelante la carrera necesitas ser organizado y tener una responsabilidad de trabajar más horas, porque con Bolonia tienes muy pocas horas de clase, y en consecuencia si tú no te organizas en casa, y te estás todo el rato mirando la TV y no te marcas unas pautas” (E5 Historia, 5:67).

Nótese, cómo el estudiante comienza a inteligibilizar en su práctica educativa algunos aspectos del Proceso de Bolonia, tales como los deberes en casa o fuera de la Facultad, y la disminución de horas de clases presenciales. He aquí un insumo relevante por cuanto el estudiante requiere una justificación argumentada de cuál es la contribución del trabajo, o aprendizaje autónomo, al desarrollo de sus competencias. Claridad en la utilidad, y antes bien, el cómo desarrollar una habilidad que le permita optimizar el trabajo autónomo.

Es decir, es complejo para el desarrollo de una secuencia didáctica exitosa que el estudiante piense que por que ahora hay menos clases, hay más trabajo en casa. Realiza una afirmación vinculada a una compensación, más que a una integración distinta de los saberes requeridos, y menos aún de las habilidades y capacidades propias que debe adquirir en este proceso. Si bien en las citas expuestas de estudiantes de las cuatro titulaciones partícipes en este estudio, los estudiantes atribuyen al trabajo en casa una importancia central, responsable y personal, se ha de poner atención en las claves que el docente debe entregar para que no se transforme en una delegación de tiempo a saberes que el propio docente debe transmitir.

Como hemos revisado en el análisis documental, las horas asignadas al trabajo autónomo son las más relevantes con relación al tiempo que se utiliza en los otros tipos de actividades que constan las asignaturas. Por ejemplo, para el caso de Historia Medieval de Catalunya de la Titulación de Historia, el aprendizaje autónomo contiene 50 horas, representando el 35% del total de

las horas que contiene la asignatura (UB, 2012g); así también para el caso de la asignatura Contaminación Acústica y Electromagnética, el aprendizaje autónomo contiene 60 horas, representando el 40% del total de horas de la asignatura (UB, 2013e).

Ahora bien, concluida esta última exposición temática, conviene exponer una síntesis interpretativa del campo semántico Estrategias de Aprendizaje de la categoría Práctica Educativa.

Como podemos apreciar en la Tabla 20, la categoría de análisis Práctica Educativa contiene un primer campo semántico que hemos reconocido como Estrategias de Aprendizaje, el cual contiene en el análisis interpretativo, diversos elementos relevantes con relación a las aportaciones teóricas, respecto al vínculo entre los objetivos de aprendizaje y las actividades en la práctica educativa (Pimienta, 2011; Parcerisa, 2004); así como la necesidad de incorporar diverentes estrategias que cambien la centralidad del proceso hacia el aprendizaje del alumno (Imbernón, 2009).

Tabla 20

Resultados Análisis de Contenido Interpretativo

Dimensión Educativa. Categoría Práctica Educativa – Estrategias de Aprendizaje.

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Pedagógico	Educativa	4. Práctica Educativa	4.1. Estrategias de aprendizaje	Predominio clases magistrales en la sesión expositiva
				Estrategias participativas: Innovación y reflexión contribuyen a la motivación, retroalimentación e implicación del estudiante.
				Recursos didácticos en la práctica docente.
				Trabajo autónomo del estudiante: lugar central de aprendizaje que requiere incorporar el cómo y el para qué.

En nuestra conceptualización significativa, respecto a la dimensión educativa del ámbito pedagógico, entendemos que la formación integral del estudiante ha requerido incorporar un análisis acerca del posicionamiento real en la práctica de la organización educativa que revisáramos en la anterior categoría. Práctica, que sitúa la mirada en la implementación de la secuencia didáctica con relación a cómo las estrategias se traducen en actividades que incorporen los objetivos de aprendizaje expresado en los planes de estudio.

El desarrollar una aptitud, requiere adecuar la acción del estudiante sobre un objeto determinado de enseñanza, delimitando su posesión apropiada en el ejercicio de la acción educativa, a través del desarrollo de diversas habilidades. Así, el interés a realizar una acción que incorpore aptitudes en el estudiante, es necesario para visualizar los atributos apropiados hacia una acción en términos de habilidad. Y esto, sólo es posible mediante la adquisición de conocimientos previos que construyan estos aprendizajes, entendiendo que la adquisición de competencias transversales no es un conocimiento determinado, sino un conjunto de saberes que se integran mediante actividades educativas en situación didáctica de aprendizaje.

Así, incorporando los elementos respecto al predominio de la clase magistral como actividad central en la adquisición de conocimientos conceptuales, efectivamente contribuye a incorporar información relevante respecto a los objetivos disciplinares de las titulaciones. No obstante, la internalización y el vínculo de ese tipo de saber, requiere incorporar otras actividades de aprendizaje que involucren una mayor interacción entre el profesorado y los alumnos.

Las estrategias participativas, se constituyen de esta forma en una modalidad relevante y necesaria en el fortalecimiento de la reflexión y motivación que el estudiante requiere para conseguir integrar estos saberes. Incorporando las dificultades técnicas y organizacionales de las titulaciones, que pueden dificultar las estrategias participativas, es menester desde el profesorado gestionar apropiadamente ámbitos de innovación pedagógica y didáctica que favorezcan los vínculos experienciales y el aprendizaje reflexivo. Para esto, la

incorporación de recursos didácticos en las actividades que realice el profesorado se torna un desafío con relación a la clásica clase transmisora.

Finalmente, las posibilidades que estas actividades fortalezcan la posición de responsabilidad que el estudiante, debe tener con su aprendizaje requiere reconfigurar en el trabajo autónomo la inteligibilidad clara y precisa respecto a sus fundamentos educativos y beneficios en el proceso. De lo contrario, se entenderá que las adecuaciones organizacionales en las titulaciones respecto del Proceso de Bolonia y de los cambios en los enfoques de enseñanza, son más un eslogan que una realidad.

Ahora bien, es menester incorporar en este análisis nuestros datos secundarios de la investigación documental respecto a los planes de docentes revisados. Esto es, la consistencia entre lo que se plantea en el diseño, y las representaciones significativas que hemos recogidos desde los estudiantes respecto a las estrategias didácticas de enseñanza y aprendizajes.

Considerando la explicitación de las competencias transversales a desarrollar en estas asignaturas, y los objetivos de aprendizaje respecto a habilidades, así como a actitudes, valores y normas, nos podemos percatar que adecuando el plan docente es posible identificar algunas conexiones entre, lo que se pretende enseñar, y el cómo se realizará. Y esto es así, ya que en la mayoría de los planes docentes, las estrategias didácticas observables no están referidas a actividades o a técnicas específicas en términos didácticos, sino a una clasificación de los tiempos que con relación a si las actividades son teóricas, presenciales, dirigidas, trabajo de campo y trabajo autónomo, entre otras.

Si bien es atribución de cada docente las técnicas precisas que realiza en el aula, de acuerdo a las actividades expuestas, no queda claro como estas actividades se vinculan con la adquisición de las competencias transversales identificadas, ni con los objetivos de aprendizaje que se espera desarrollar. Es quizás, esta misma disposición conceptual la que articula en el estudiante una reproducción de sus discursos respecto a las formas de enseñar.

Ahora bien, será tarea del siguiente análisis, el considerar como el proceso se complementa con relación a la evaluación de los aprendizajes, toda vez que los planes de estudio y los planes docentes, carecen de una referencia explícita a estos en términos de resultados. Así, el campo semántico Evaluación de los Aprendizajes, aparece en la categoría Práctica Educativa como una referencia relevante en la comprensión total del fenómeno.

4.2. CAMPO SEMÁNTICO: EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.

De acuerdo a las gramaticales funcionales asociadas al concepto de competencia, por el cual diferenciamos las aptitudes y las habilidades, hemos considerado fundamental la identificación de criterios que coadyuven en trazabilidad de las tareas, con la finalidad de observar cómo se desarrolla el conocimiento, contenido en diversos niveles de saberes (Ribes, 2011; Pimienta; 2011).

Ahora bien, la adquisición de niveles de conocimiento debe permitir el desarrollar resultados de aprendizaje inteligibles, a través del cumplimiento de logros en los desempeños declarados en el diseño de un plan de estudio, así como de un plan docente. Las capacidades del estudiante, realizadas en acción con resultados que cumplan los criterios establecidos, nos permiten atribuir que un conocimiento pueda ser entendido como aprendizaje. Recordaremos, que sin saberes no hay aprendizaje, así como sin aprendizajes, no hay resultados.

Así, los desempeños efectivos en el cumplimiento de los logros dan a la evaluación de los aprendizajes, la oportunidad para que el estudiante demuestre su habilidad al aplicar sus conocimientos en diversos escenarios educativos (Villa, 2011). La construcción de sistemas de evaluación, puede entregar mayor consistencia a la verificación de logro de los aprendizajes, vinculados con las competencias transversales establecidas.

Toda evaluación tiene un impacto sobre el objeto evaluado, toda vez que su realización articula un conjunto de instrumentos, tiempos, y objetivos que realzan su importancia por cuanto información relevante para la toma de decisiones en el diseño educativo (De la Orden Hoz, 2011b). De esta forma, la

evaluación se sitúa como una didáctica apalancadora del aprendizaje, la cual desafía a la enseñanza a la continua innovación docente, mediante una visión holística entre evaluación y enseñanza.

Todo método de aprendizaje, tiene un vínculo con los objetivos de aprendizaje que se pretende adquirir, el cual deviene en un instrumento de evaluación que valore si el atributo de la competencia ha sido desarrollado como conocimiento. Para esto, la evaluación encuentra en la secuencia didáctica en aliado perfecto con relación a la recopilación de evidencias en diferentes momentos del proceso educativo. La evaluación continua, permitiría de esta forma ir adquiriendo paso a paso la retroalimentación necesaria para la autorregulación del estudiante, así como del profesorado, permitiendo fomentar el énfasis tanto en la acreditación, así como en la formación.

En este campo de significación, que hemos incorporado como parte central del proceso de práctica educativa, desde los relatos de los estudiantes hemos identificado diversas temáticas que colaboran a dar una integración del proceso pedagógico, con la finalidad de ir otorgando potencialidad significativa a las propiedades de las categorías de esta investigación.

4.2.1. ÉNFASIS EN LA EVALUACIÓN DISCIPLINAR Y PROCEDIMENTAL.

La identificación, así como la incorporación de competencias esperadas en los planes docentes, sitúan la perspectiva de la enseñanza en un nivel que requiere tener claridad respecto a que se quiere evaluar en tanto niveles de contenidos o conocimientos (hechos, procedimientos, actitudes), así como de la complejidad del rendimiento del estudiante.

Cómo hemos señalado, la incorporación de criterios de evaluación que indiquen referencias respecto a los desempeños esperados, deben estar en sintonía con la secuencia didáctica del acto educativo. Esto es de alta relevancia, toda vez que una de las condiciones que otorga consistencia a la evaluación es la validez de los instrumentos que se utilicen.

Para el caso de nuestra investigación, señalaremos que de acuerdo a los tipos de evaluación que podemos identificar desde el diseño evaluativo, los estudiantes afirman desde su experiencia una centralidad en la evaluación de hechos, así como en los procedimientos. En el primer caso, las evaluaciones se encuentran centradas en el conocimiento de la disciplina, caracterizada por la valoración a temáticas concretas en cada asignatura, utilizando como instrumentos evaluativos exámenes teóricos y de test, los cuales se encuentran orientados hacia la suficiencia en un conocimiento determinado. Lo anterior, atribuible a una mirada disciplinar, tiene una alta coherencia con las actividades en aula centradas en la clase magistral, contribuyendo al aprendizaje memorístico, pero no al aprendizaje reflexivo.

Revisemos algunas citas al respecto:

“...aunque yo creo que no se hacen de una forma correcta aquí, porque es solo examen test. Todos los exámenes que hacemos en seis años están dirigidos hacia el MIR (Médico Interno Residente), por una parte, pero no te hacen pensar y reflexionar en un caso o sobre la anatomía; es más bien pensativo, de mucha memoria, y todas las preguntas se repiten de otros años de exámenes anteriores, y al final cuando vemos que no tenemos tiempo o incluso si tenemos tiempo, terminamos estudiando de exámenes pasados” (E3 Medicina, 32:37).

“La mayoría son exámenes, del tipo test...ósea algún examen lo incorpora... la mayoría son un test largo, a elegir entre dos preguntas... (¿Alternativas o redacción?)... redactar, me refiero desenvolver un tema en una o dos páginas, tres o cuatro si no hay nada más. Pero la mayoría te diría que...lo más normal, es un tema largo de elegir entre dos, y cuatro o cinco preguntas de un cuarto de página de otros tema, sin elegir o eligiendo, eso depende del profesor” (E5 Historia 37:72).

Complementariamente a las evaluaciones de tipo disciplinar, los estudiantes señalan el uso de instrumentos y formas de evaluación que son atribuibles a la mirada procedimental en la adquisición de saberes, lo cual mantiene consistencia con el observar la actuación del estudiante hacia el objeto de enseñanza con relación al desempeño efectivo de aptitudes.

Al respecto, es relevante la apreciación que realiza el Jefe de Estudios de Medicina con relación a la obligatoriedad del sistema a realizar el examen MIR para lograr la especialización, lo cual dificulta el tipo de formación que las Facultades desean desarrollar:

“...nosotros damos una formación al estudiante, pero la formación clínica de verdad no la ha dado la Facultad, sino que lo da el sistema MIR....el médico cuando ha terminado la carrera a los seis años, nuestros estudiantes tienen que pasar otro examen...o sea después de haberte examinado durante seis años....al final el Ministerio te dice: está muy bien lo que has estudiado en las Facultades pero ahora te quiero ver si tu eres capaz de entrar en un hospital y trabajar de médico, o formarte en una especialidad médica y por eso te haré un examen MIR. Esto, evidentemente hoy en día se está intentando, de que manera las Facultades pueden incidir más en el tipo de examen MIR, por que hasta ahora es una competencia que no es de las Facultades, sino que es una competencia del Ministerio de Sanidad, que no controlamos directamente las Facultades” (Jefe de Estudios de Medicina: 11-12).

En la misma línea, el profesorado de Medicina mantiene críticas respecto a la excesiva importancia que se le está dando al examen MIR versus la importancia real que tienen la práctica clínica:

“Entonces, si yo me he quedado con exámenes que lo único que valoran es conocimiento, pues nos vamos a los problemas que hay ahora con los MIR, con la gente que hace el MIR. Estudian el sexto año en la carrera, actualmente es, entre comillas, perdido. Porque sí, están en sexto año, pero están todos estudiando para el MIR. ...entonces el sexto año que hacen, debería llamarse estudio del MIR, no sexto año. Es una ridiculez. Con lo cual, ahora, cuando los estudiantes de Bolonia lleguen al sexto año, ya no podrán dedicarse a hacer estudio del MIR. Digamos que lo que tendrán que hacer es un ejercicio clínico de aplicación clínica de lo que han aprendido durante un año” (Profesorado 1, Medicina: 9-10).

En general, los estudiantes tienen una buena valoración en la realización de actividades de evaluación que sean de orden más práctico, toda vez que contribuye a la práctica del oficio. Tal es el caso de las prácticas clínicas en Medicina, el uso de la jurisprudencia en Derecho, la realización de reseñas en Historia y los trabajos de campo en Ciencias Ambientales.

Algunos fragmentos nos dicen lo siguiente:

“Haría un sistema proporcional, equitativo, es decir lo justo. Si consta de 25 o 30 temas, entonces exámenes parciales y caso práctico, pero yo lo haría más práctico, no haría exámenes de desarrollar y vomitar. Lo haría con casos prácticos, que el alumno se familiarice con los códigos, con las leyes, principalmente con las leyes. Que sepa que si le están preguntando de esto, tiene que recurrir a este artículo. Lo haría práctico. Luego puedes poner una pregunta, si para que el alumno no pierda, pero práctico” (E2 Derecho, 66:28).

“Por ejemplo, en una asignatura que teníamos de conflictos armados, teníamos que hacer, a partir de las clases presenciales, había que leerse un libro de una periodista que planteaba los casos de los musulmanes del conflicto que se está produciendo ahora en Irak y en Irán. Tenías que hacer una reseña de ese libro, pero ellos (los profesores) ya te daban las pautas, es decir, tenía que ser muy crítico, que puntos fuertes, que puntos débiles; y después, te planteaba un trabajo grupal que era un caso concreto de un conflicto armado. Tenías que analizar el conflicto, y después tenías que plantear una posible solución...eso requiere un reto importante y ese reto era muy importante, muy motivador, porque aunque no llegaras a la conclusión, por lo menos te podrías plantear el hecho de tener una visión, y el profesor te tutoriza y te dice por aquí vas bien por aquí vas mal, centémonos más en esto, mira esta causa que a lo mejor puede llevarte a...realmente eso, es impresionante pero requiere de mucho esfuerzo y mucho trabajo” (E4 Historia, 38:55).

“...de todo un poco, siempre está la de las prácticas clínicas, que en general te hacen hacer un portafolio que es como una experiencia de casos que has visto, los tienes que explicar ampliamente y esto se te evalúa, y a veces también haces un examen allí en el hospital” (E6 Medicina, 30:88).

Como es posible apreciar en estas citas, el uso de evaluaciones que consideren actividades prácticas es importante para el estudiante, en lo que respecta a la comprensión que va adquiriendo en el vínculo entre disciplina y oficio. Ahora bien, al respecto, el uso de diversos instrumentos evaluativos debe contribuir a la consistencia con las actividades y tareas que realiza el profesorado, entendiendo que existe una necesidad pedagógica de evaluar y calificar las competencias transversales que se plantean en el plan docente. En los discursos que hemos identificado respecto a las valoraciones de los estudiantes en la temática evaluativa, encontramos escasas referencias a evaluar la actitud, los valores o las normas, como objetivos de aprendizaje.

Respecto a los instrumentos evaluativos, aquellos que aparecen con mayor frecuencia en las referencias sintácticas, son las pruebas test, exámenes escritos, trabajos de desarrollo personales y en grupo, así como exposiciones en clase. En menor medida, se usa el portafolio como instrumento de evidencia educativa.

Antes de realizar una interpretación final del análisis de contenido de estas evaluaciones, nos ha parecido pertinente confluir en dos temáticas complementarias pero diferenciadas en el proceso, respecto a dar referencia al uso de criterios para lograr resultados formativos, entendiendo esta característica como parte de la secuencia didáctica vinculada a la evaluación; así como, al rol de la autorregulación en la función formativa de la enseñanza, toda vez que la evaluación continua aparece como un aspecto deseable en la valoración de los desempeños.

4.2.2. SECUENCIA DIDÁCTICA: CRITERIOS CONFUSOS E INVISIBILIDAD DE LOS RESULTADOS FORMATIVOS.

Como hemos señalado, el acto evaluativo requiere considerar la integralidad del proceso formativo desde el diseño del plan de estudios, pasando por las actividades formativas, y la valoración del profesorado de los rendimientos de los estudiantes.

Esto es, el requerimiento de establecer una definición clara de las competencias a enseñar y por tanto a evaluar, a través de un proceso de razonamiento desde la evidencia que permita al estudiante, así como al profesorado emitir juicios de valor respecto a los niveles de desempeños esperados (Castro, 2011). He ahí, la importancia de la secuencia didáctica en la evaluación, toda vez que permite dar coherencia al plan de estudio, así como a los programas de las asignaturas.

El evitar el constante reclamo al subjetivismo de parte de quien evalúa, favoreciendo el relato respecto a que sólo las pruebas psicométricas son realmente objetivas, requiere establecer en la evaluación diversos mecanismos y técnicas que atribuyan transparencia, así como confianza a la valoración de quien califica.

Ahora bien, los estudiantes entrevistados no tienen claridad cuáles son los criterios por el cual se les evalúa, los cuales dependen del profesorado o de los departamentos a los cuales pertenece el profesorado. Es decir, por una lado, no logran entender porque existen diversos criterios entre asignaturas que tienen estipuladas unas competencias similares; y por otro lado, no logran observar la consistencia entre lo que dice el plan de estudios, lo que enseña el profesor y lo que finalmente se evalúa, generando grados de molestia por la falta de armonía del proceso, toda vez que la evaluación en el nuevo enfoque de grado se presenta como una novedad respecto a la experiencia de la licenciatura. Del mismo modo, la relación entre la evaluación única y la evaluación continuada, que representa la operatividad del proceso visto desde la secuencia didáctica, no demuestra consistencia con relación al hecho del porqué los instrumentos evaluativos son similares o idénticos.

Revisemos algunos relatos al respecto:

“...son muchas y se están exasperando (las evaluaciones). Lo que se está haciendo, por asignaturas que no tienen ningún valor; por optativas ahora mismo se están usando unos criterios que dices, no los utilizan en una obligatoria y me los están poniendo en una optativa. Por ejemplo, cuando se ha visto que en una optativa se estén impartiendo clases tres profesores diferentes y cada uno de ellos evalúa a su manera” (E2 Derecho, 45:25).

“De las evaluaciones la gente se queja bastante, pero se quejan sin quejarse tanto, por que como ya te he dicho tenemos exámenes cada año de años anteriores, así que la gente más o menos siempre va aprobando, y al aprobar si el examen ha sido difícil o preguntas que no estaba en el temario, pero esas preguntas las has visto en los exámenes anteriores, y vas haciendo. No es el agrado de todo el mundo, pero todo el mundo se adapta a ello porque puedes ir pasando cursos con estos exámenes” (E3 Medicina, 46:40).

“...entonces si haces continua lo lógico es que si tú ya tienes las prácticas a tus espaldas, no necesites aprobar el examen final, pues porque tú ya tienes unas notas, lo que no puede ser es que el examen final sea igual para única que para continuada, porque el gancho fuerte para continua no lo hacen por continuada, lo que te ponen es una examen imposible al de única por no haber hecho continuada, porque el de única, tiene el derecho de hacer su propio examen y tener un siete y se acabó, a lo se apunta porque trabaja y no puede asistir a clases, o porque está enfermo. O como la continua te obliga a ir a

clases, pues yo prefiero ir al examen y ya está. Todos mis compañeros se quejan de la diferencia” (E7 Derecho, 32:105-106).

Recordemos, que de acuerdo a la norma reguladora de los planes docentes de las asignaturas y el sistema de evaluación de los aprendizajes (UB, 2012a), debe existir una especificación de las competencias transversales de las asignaturas, con un vínculo respecto a los aspectos que deben ser evaluados. Lo anterior, se explicita respecto a la información en la modalidad de la evaluación, los instrumentos y los plazos, estableciendo criterios entre la evaluación continua, la reevaluación y la evaluación única.

Ahora bien, desde la visión de algunos jefes de estudio y del profesorado, la modalidad de cómo realizar la evaluación de las competencias transversales es un área en la cual no ha habido consenso, y que en la práctica ha dificultado su implementación autorreguladora a lo largo del desarrollo de la titulación:

“...las competencias transversales, la idea que teníamos es una cosa que va saliendo de manera natural y que es muy difícil sistematizarlo en las distintas asignaturas, ...por lo tanto decidimos que la mejor forma de evaluarlo será al final del grado, y de momento era para lo único que teníamos capacidad... es con el trabajo final de grado, esto hemos recibido alguna críticas en alguna reunión que hemos tenido con representantes de la UB, en el sentido de que si lo dejamos para el final y es la última cosa que se evalúa, no tienen el retorno para mejorar esta competencia. Pero de momento nos sentimos incapaces por falta de recursos” (Jefe de Estudio, Ciencias Ambientales: 45).

“Y que hasta el momento no se ha logrado (evaluación)... Y que nosotros pensamos que hasta que la Universidad de Barcelona no tome cartas en el asunto, no se va a resolver... un diario, un portafolio... si, si...que el mismo (alumno) fuese colgando sus evidencias... Pero claro eso es mucho trabajo en grupos de noventa. Para el profesor, lograr observar las evidencias de los noventa alumnos...es que...es realmente, es un sistema complejo... Para mí es el punto negro de las competencias transversales...Es decir, es un sistema complejo, o sea tú no puedes colgar estas rúbricas y quedarte tan ancho, hay que explicarlas a los alumnos, hay que discutirlos...y ¿Qué sucede? Que concentramos en un semestre mucha materia, no tenemos horas, no acabó el temario...y esto, como no se evalúa no me sirve para nada” (Profesorado 4, Derecho: 73-74).

“...desde los planos de los que estamos aquí, la carga que soportamos los docentes es mucho mayor, en el sentido que esto ha exigido pues, un cambio de los paradigmas docentes...hay quienes los han asumido mejor, otros que lo han asumido peor, ¿no? Eso es obvio, pero de algún modo nos supone, simplemente que hacer una evaluación continuada te da más trabajo que no hacerla. Por otro lado hay ciertas incoherencias que... por ejemplo...nos obliguen a hacer una evaluación continuada y después a reevaluar. ¿Qué sentido tiene hacer una reevaluación, si has estado haciendo una evaluación continuada? si tu evalúas de forma continuada, ¿qué sentido tiene dejar todo este tiempo para hacer evaluaciones?... Pues yo creo que no se ha gestionado muy bien, quizás por desorientación, quizás por falta de empuje de las autoridades académicas, quizás por exceso de celos por parte de los representantes de los estudiantes, es decir, en el caso de la evaluación curricular, yo creo que ahí hay muchas cosas que hay que reajustar” (Profesorado 7, Ciencias Ambientales:132).

Desde nuestra posición teórica, la secuencia didáctica debe incorporar a la evaluación, toda vez que contribuye a realizar un conjunto articulado de actividades formativas y formadoras, que debe contener a la evaluación continua como búsqueda de logro de resultados deseados. Así, la evaluación debe exponer con claridad cuáles son los criterios y las evidencias ponderadas, así como los niveles de dominio de un objetivo de aprendizajes asociados a la adquisición de una competencia determinada (Pimienta, 2011; De la Orden Hoz, 2011b).

Pasaremos a revisar, cuales son las representaciones significativas que tienen los estudiantes respecto a la evaluación continua y su aportación a los aprendizajes.

4.2.3. EVALUACIÓN CONTINUA: ÉNFASIS EN LA ACREDITACIÓN IMPIDE AUTORREGULAR EL APRENDIZAJE.

La evaluación continua, como parte del proceso en la secuencia didáctica adquiere implicaciones de interés respecto al como fomentar las evidencias de los resultados de aprendizaje. Es decir, implementar en el diseño de la evaluación el recoger evidencias en diversas etapas respecto a los objetivos de aprendizaje expresados en el plan de estudio.

Lo anterior, implica promover desde el inicio de una asignatura el reconocimiento a la importancia del proceso evaluativo, toda vez que contribuye al desarrollo de la autorregulación del estudiante en función de buscar su propio modelo autónomo de aprendizaje. Del mismo modo, la evaluación se transforma en un instrumento de investigación didáctica que a través de la información recabada por sus instrumentos, permite al profesorado realizar un proceso de retroalimentación didáctica (Parcerisa, 2004).

Por tanto, el objetivo de la evaluación no es solamente el acreditar las consecución de resultados de aprendizajes en un momento final del proceso; sino más bien, el de contribuir en el transcurso del proceso educativo a valorar in situ la planificación realizada, sirviendo de guía orientativa para la toma de decisiones. Para esto, es necesario establecer cuáles son los objetivos de la evaluación, los contenidos de dominio, el asignar tareas concretas, fijar criterios de realización, establecer estándares que afirmen el logro de los criterios, definir adecuadamente los instrumentos evaluativos, y finalmente, establecer la valoración de los desempeños. Todo este proceso, reforzando el carácter transparente e informado hacia el alumno.

Ahora bien, dichos estos alcances que nos sitúan en la perspectiva teórica y documental analizada, revisaremos la praxis empírica de la evaluación continua respecto a las representaciones que los estudiantes construyen de ellas.

En primer lugar, existe una coincidencia generalizada en que la implementación de la evaluación continua se ha traducido en un aumento de la exigencia y dedicación por parte del alumno, toda vez que el número de actos evaluativos se ha incrementado, limitando el uso del tiempo a otras actividades de enseñanza o a actividades personales. De igual modo, en el marco de las evaluaciones, estas estarían focalizadas en la acreditación de los conocimientos, más que en el valor formativo contenido en ellas; considerándose paradójico el nombre de evaluación continuada, cuando la mayor ponderación de las notas se realiza mediante un examen al final del semestre.

Revisemos algunos apartados al respecto:

“En cuarto, tienes que hacer asignaturas y el trabajo de final de carrera. La mayoría de los alumnos consideramos que eso es mucho trabajo, pues el trabajo final de carrera aquí cuenta mucho, son muchos créditos y entonces la mayoría de la gente se deja un año para hacer el trabajo de final de carrera” (E1 Ciencias Ambientales, 50:11).

“Lo que discutimos son las evaluaciones, porque no nos parece justo que tú estés en una asignatura haciendo cuatro prácticas para la evaluación continuada y dos exámenes parciales, y aun así, habiendo aprobado la evaluación continuada, te están exigiendo un examen final cuando tu realmente ya has adquirido los conocimientos. Eso es lo que nosotros más discutimos, la evaluación, que no nos parece” (E2 Derecho, 18:20).

“La evaluación continuada realmente es una evaluación que lo que hace es evaluar el recorrido que has hecho durante toda la asignatura, mediante clases presenciales, tienes que entregar todos los trabajos, tienes una serie de actividades, es como evaluar la asignatura no en un examen si no a lo largo de toda la actividad de la clase... Si pinta bien, para aquellos que tienen tiempo, me explico, la evaluación continuada yo pienso que está muy destinada a las personas que no trabajan, que pueden centrar todo su tiempo en una asignatura o en todas las asignaturas de evaluación continuada, pero las personas que realmente trabajan, por que es la única forma de pagarse la carrera, una evaluación continuada de cuatro a cinco asignaturas, es complicado, tienes que tener mucha fuerza de voluntad, tienes que esforzarte mucho y requiere un gran esfuerzo, y muchas veces no se ve recompensado, entonces la gente opta por una evaluación única, porque realmente no tienen el tiempo material...es que una evaluación continuada requiere mucho tiempo (E4 Historia, 36-37:54).

Nótese, como en estas citas se puede apreciar que la esencia de la realización de la evaluación continua es comprensible por los estudiantes. No obstante, es necesario realizar algunas precisiones que son posibles observar respecto al diseño de estas, fundamentalmente en los que respecta a una distribución homogénea de las evaluaciones a lo largo del curso, así como una ponderación de los actos evaluativos que se encuentre en sintonía con el trabajo realizado por el estudiante a lo largo del curso.

Al respecto, estas complejidades se visualizan desde el punto de vista del diseño de los planes de estudio y de los planes docentes, tal como

complementa este fragmento de texto de nuestras entrevistas complementarias realizadas a los Jefes de Estudio:

“Ha habido muchos problemas, hay y siguen habiendo, del contexto de evaluación continua...es decir hay una gran parte del profesorado que entiende que la evaluación continua es pedir una serie de trabajos, cosa que antes esos trabajos se convertían solo en uno, que era la evaluación única...estos trabajos, las evidencias de evaluación, se piden todas al final. Por ejemplo, en algún caso, y esto evidentemente no sirve para el aprendizaje del alumno ni para el desarrollo de la asignatura, se ha ido reconduciendo a través del consejo de estudios, que no se puede pedir al alumno diez trabajos por asignatura, hay que ser más equilibrado y tiene que tener algún objetivo esta evaluación, es decir, si el alumno hace una reseña de un libro y esa reseña no sirve para reconducir su aprendizaje o para ver como el profesor tiene que cambiar de dar la asignatura, eso no sirve para nada y eso se está dirigiendo en el consejo de estudios, y se está mejorando lentamente, pero se está mejorando...es una de las cosas más complicadas y de las más duras, si” (Jefe de Estudio, Historia: 22).

Del mismo modo, desde el profesorado universitario se aprecian algunas críticas con relación a la necesidad de realizar una evaluación acreditativa al final del curso, cuando se ha estado realizando una evaluación continua:

“Entonces, el hecho de que tengamos esta docencia clínica como la tenemos, hace que se sientan valorados continuamente; está bien hijo vamos a volver hacer exámenes parciales... ¡esto es una estupidez a mi entender! ¿no?, si te estoy valorando continuamente, si estamos tu y yo trabajando juntos siete semanas, te estoy valorando a cada momento, voy a ver como actúas, cómo haces, que precisión tienes cuando yo te pido esta cosa, cuando te digo, te estoy viendo, te estoy valorando continuamente” (Profesorado 2, Medicina: 39).

Complementariamente, desde el profesorado universitario se realizan observaciones con relación a la dificultad que existe en entender la evaluación continua y su potencialidad formativa en la enseñanza:

“...nos cuesta entender los sistemas de evaluación, yo creo que eso cuesta porque se ha dado la perversión de convertir la evaluación continuada en superar tres pruebas de segmentación de la materia, eso no es, entonces es un discurso pernicioso para el profesor y pernicioso para el estudiante, dado que

le dices, no bueno la evaluación continuada es que usted hace un examen en febrero, otro en marzo y otro en mayo, y usted ya ha hecho evaluación continuada” (Profesorado 3, Derecho: 48).

En segundo lugar, con relación otros aspectos de interés respecto a la evaluación continua, es necesario incorporar la falta de autorregulación que realiza el estudiante de su proceso de enseñanza y el vínculo de este con el proceso educativo. Lo anterior, tiene diversas argumentaciones que es posible identificar desde la construcción de sentido que realiza el estudiante respecto a la evaluación continua, tales como la dificultad de inteligibilizar el aprendizaje, la invisibilidad práctica de los resultados de la evaluación, y la dificultad de asimilar la acreditación de los conocimientos con el oficio de la disciplina. Si bien las evaluaciones son revisadas como parte del proceso formativo en la tutorización profesor – alumno, en la mayoría de los casos esta revisión se realiza desde el estudiante motivada por el incremento de la nota. Esta disposición del estudiante, tiene unos claros vestigios respecto al enfoque disciplinar, por cuanto desde la mirada tradicional de la enseñanza, lo primordial es el expediente académico de altas calificaciones, más que el proceso por el cual el estudiante a adquirido estos saberes.

Algunas citas nos entregan algunas pistas de esta situación:

“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 mas, nos ponen muchos trabajos, más las practicas de la carrera” (E1 Ciencias Ambientales, 18:5).

“...hay profesores que te dicen: mira cómo sé que tienes mucho trabajo haremos clases, pero no haremos trabajos, solo haremos un examen;... pero es que para que tú me leas un powerpoint yo ya tengo un manual, ya no necesito venir a clases, entonces, ¿en qué consiste la evaluación continuada si tu no ves en la progresión, si tu no me estas enseñando en lo que estoy fallando? (E4 Historia, 21:51).

“Lo que pasa es que el alumno hace lo que quiere, si se conforma con lo que tiene, o si no se conforma en un examen con un 7, o en una práctica tiene un 7

y cree que tiene un 9, le pide hablar con el profesor y lo comenta con el profesor” (E2 Derecho, 33:23).

“Bueno, hay revisión. Tu puedes ir si quieres a ver por qué tienes la nota que tienes, pero en general lo que es tipo test no hay opción porque es una máquina la que lo corrige; tu pones los resultado en una hoja que tiene un lector óptico, lo mandan, y se supone que si tienes dudas de alguna pregunta lo puedes comentar, pero en general no se modifica la nota con la revisión” (E6 Medicina, 31:88).

“...por lo general, lo que he visto de tener que ir a hablar con profesores es que están dispuestos y hay espacio, tienen unos despachos individuales casi todos, y se abren... siempre hay una excepción. Pero en general no hay problemas, incluso para preparar un trabajo, irlos a ver, en eso no he encontrado nunca problemas” (E5 Historia, 41:73).

Complementando la apreciación respecto a la importancia que el estudiante le entrega a la acreditación, de acuerdo a los insumos que nos entrega el profesorado, en algunas ocasiones la propia valoración del estudiante hacia el docente es por el tipo de evaluación que realiza:

“Entonces, en cursos superiores vez estudiantes que tienen una buena forma de trabajar...puedes trabajar muy bien, les puedes exigir, y entienden, y agradecen esa exigencia; pero junto a ese grupo de estudiantes, en ese mismo grupo, hay otros estudiantes que se rigen por la ley del mínimo esfuerzo; también posiblemente fomentado por un sistema que acepta y que acaba permitiendo el tránsito de estudiantes que, cuando valoran al profesor, en parte lo valoran, porque les facilita no el aprendizaje, sino el aprobado. Ser buen profesor ¿qué significa? que los estudiantes te valoren positivamente porque aprueban muchos, o que te valoran positivamente porque has trabajado con ellos, los has escuchado, has acompañado su aprendizaje...les has exigido no solo colectivamente, sino individualizadamente” (Profesorado 3, Derecho: 46-47).

Finalmente, en tercer lugar nos encontramos con las unidades semánticas referidas al rol del profesorado respecto a la evaluación. En este aspecto, la homogeneidad de los discursos se refiere a que es el profesorado el que define si la evaluación es formativa o acreditativa, así como los tipos de instrumentos evaluativos a utilizar. Es decir, si bien el profesorado debe ceñirse a lo que indica el plan docente, en algunas ocasiones el profesor que realiza la asignatura la va acomodando de acuerdo a sus propios criterios.

Algunas citas al respecto:

“Casos prácticos parciales y un examen final. Los casos prácticos, son casos que realizas en casa, y los exámenes parciales pueden ser un caso práctico a hacer en clase con la ley, o sin la ley. Un tipo test, o cuatro preguntas cortas, o una pregunta a desarrollar. Eso depende del profesor. El examen final es teoría y práctica” (E2 Derecho, 29:22).

“Lo que les toca hacer por ley, como hacer evaluaciones continuadas y estas cosas que no saben hacer, porque Medicina nunca ha sido de evaluar continuamente haciendo exámenes; eso es algo nuevo, pero se puede hacer porque algunas asignaturas como fisiología medica, se hizo muy bien con casos clínicos y casos especiales, eso se ha hecho bien, pero luego cuando vas llegando a las asignaturas medicas, y como los profesores son mas médicos que profesores, no tienen esa facultad para crear nuevas formas de evaluar al alumno, aparte de las prácticas y los portafolios. El portafolio es bastante subjetivo, primero, que no nos dicen ninguna pauta real para poder hacerlo y además que entre cada hospital, valoran de forma diferente este portafolio” (E3 Medicina, 4:32).

Así, podemos incorporar la experiencia de un profesor que realiza en la evaluación continua el uso de estrategias evaluativas que conducen a la autorregulación del estudiante:

“...porque luego también les hago evaluar su propio trabajo dentro del grupo y es muy curioso, porque el que trabaja bien tiene tendencia a evaluarse mal, mal, quiero decir que no se pone un 10 ... se pone un 7 ...con lo cual al final volvemos a la evaluación ...resulta compleja, pero y el tipo de actividades que les propongo son estas, por ejemplo, les hago en la clase misma... les hago ponerse en grupos, les hago elaborar el enunciado de un caso práctico y jugar como un trivial ... entonces después se lanzan preguntas de un grupo a otro y tal.. y entonces resolvemos” (Profesorado 4, Derecho: 71).

Y los enunciados están elaborados por grupos y las preguntas que plantean de un grupo al otro se reúnen y toman la decisión y la dejan ir en grupo... ya, la decisión es de grupo.

Como es posible apreciar en la Tabla 21, el recorrido que hemos realizado respecto al campo semántico “Evaluación de los Aprendizajes”, de la categoría de análisis “Práctica Educativa”, existen tres grandes representaciones significativas que tienen los estudiantes: en primer lugar, el énfasis que tiene la evaluación disciplinar y procedimental, en segundo lugar, la presencia de

critérios confusos y escasa visibilidad de los resultados respecto a la secuencia didáctica; y en tercer lugar, el énfasis otorgado a la acreditación dificulta el carácter autorregulador que debería contener la evaluación continua de los aprendizajes.

Tabla 21

Resultados Análisis de Contenido Interpretativo

Dimensión Educativa – Categoría Práctica Educativa. Evaluación de los Aprendizajes.

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Pedagógico	Educativa	4. Práctica Educativa	4.2. Evaluación de los aprendizajes	Enfasis en la evaluación disciplinar y procedimental.
				Secuencia didáctica: criterios confusos y escasa visibilidad de los resultados formativos
				Evaluación continua: énfasis en la acreditación dificulta autorregular el aprendizaje.

Estas representaciones, es necesario relativizarlas en función de la construcción del mapa de significados que estableceremos en las conclusiones, con relación a las formas que adquiere tanto la práctica, así como la organización educativa en los vínculos del espacio social respecto a las valoraciones y atribuciones que existen en la relación enseñanza – aprendizajes adquiridos, así como universidad – realidad social.

Por ahora, sólo baste considerar algunas precisiones relevantes respecto a la investigación documental. Como hemos señalado, la evaluación tiene su punto de interés en visualizar los resultados de aprendizaje del estudiante, entendidas como un conjunto de competencias comprensibles y demostrables, mediante la combinación de atributos devenidos de objetivos de aprendizaje (Tuning, 2003).

Atributos, que han venido marcando la pauta respecto a lo que el estudiante debe saber en términos de integración y movilización de saberes (Parcerisa,

2004), adecuado en el Proceso de Bolonia a la descripción de cualificaciones de indicadores que fomenten la transparencia y comparabilidad de los perfiles académicos de las titulaciones en Europa (EEES, 2003). Ante esto, la implementación del Marco Europeo de Cualificaciones Europeo (EEES, 2007; EHEA, 2005), se entenderá como un conjunto de atributos deseados de acuerdo a los descriptores de Dublín.

A su vez, con la implementación del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, el sistema educativo universitario adquiere la pretensión de informar a la sociedad y a los futuros titulados respecto a las competencias que tiene cada grado respecto a la propia cualificación (título), a los resultados esperados, a los niveles en el marco de cualificaciones, así como los descriptores que dan evidencia a las cualificaciones (Real Decreto, 2011). Desde la UB, se establece que la evaluación deber ser capaz de realizarse a partir de evidencias objetivas y cuantificables, con sus respectivos criterios informados, siendo la evaluación continua el procedimiento central del acto educativo (UB, 2012a).

Además, los planes docentes que hemos analizado nos entregan pistas respecto a cómo el estudiante se encuentra relacionando la información disponible con sus propias vivencias en la práctica educativa. En todos los planes docentes se hace referencia a la evaluación como evaluación continua, donde es posible apreciar la gran heterogeneidad respecto al planteamiento que expresan con relación a la asignación de tareas, así como a las valoraciones porcentuales que se le asigna a cada tarea.

Indicar complementariamente, que desde los relatos de los estudiantes, así como desde la información que hemos venido analizando a lo largo de este análisis, queda en evidencia que el tratamiento otorgado a la secuencia didáctica del proceso educativo presenta diversas lagunas que dificultan la intelección deseada en el estudiante. Esto es así, comenzando por la escasa relación que existe entre competencias, objetivos de aprendizaje, estrategias didácticas y la evaluación de los aprendizajes; lo cual incorpora un manto de incertidumbre respecto a las reales integraciones y movilizaciones de saberes que los estudiantes construyen en su proceso educativo. Si bien esta es una

temática que abordaremos en el análisis del ámbito social de esta investigación, es pertinente considerarlo según lo analizado hasta ahora.

A continuación, para concluir el análisis interpretativo del ámbito pedagógico, incorporaremos, brevemente, un último campo semántico de interés con relación a los escenarios de aprendizaje, para dar paso a la última categoría de análisis respecto a la representación que tienen los estudiantes respecto al profesorado universitario.

4.3. CAMPO SEMÁNTICO: ESCENARIOS DE APRENDIZAJE ASOCIADOS A LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

Como hemos señalado en nuestro marco teórico, así como en la investigación documental, la adquisición de competencias transversales supone incorporar la atención en favorecer que el desarrollo de una aptitud funcional, se transforme en una habilidad sobre el objeto de enseñanza de una manera efectiva. Desarrollar este propósito, involucra el favorecer la adquisición de aprendizajes en diversos escenarios educativos, toda vez que en la actualidad el aula no es el único lugar donde se pueden desarrollar capacidades.

El incorporar en la práctica educativa el desarrollo de actividades fuera del aula, compone diversas valoraciones al acto educativo que es menester incorporar al análisis, toda vez que vehiculan la formación del estudiante con la ciudadanía activa, así como con la identificación hacia el desarrollo del oficio.

En el primer caso, la realización de prácticas vinculadas a la comunidad como parte del proyecto formativo, es una herramienta que permite al estudiante analizar reflexivamente su experiencia personal, tematizando sus saberes disciplinares en la relación educativa. Este es el caso de la propuesta educativa del Aprendizaje Servicio (APS, en adelante), como vínculo del trabajo a favor de la comunidad centrado en una preocupación para la adquisición de conocimientos, competencias y desarrollo de valores (Martínez y Puig, 2011).

En este ámbito, la actividad como principio pedagógico basa su consideración en que la formación académica no se basa sólo en la enseñanza verbal en el aula que realiza el profesor, debiéndose favorecer el desarrollo de

disposiciones activas como actitud facilitadora del aprendizaje. Así, el “aprender haciendo” como método pedagógico, favorece la adquisición de conocimientos y destrezas individuales, a través de la participación activa, la funcionalidad cognoscitiva de la persona, y el sentido social que deben adquirir los estudiantes sobre la base la responsabilidad social de los futuros profesionales (Martínez y Puig, 2011).

En el segundo caso, la identificación del ámbito formativo con el oficio tiene una clara finalidad respecto al rol de la universidad en el fomento de la empleabilidad de sus futuros titulados. Considerando la experiencia de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV, en adelante), fomentar la realización de prácticas empresa, favorece el desarrollo de competencias transversales, toda vez que enfrentan al alumno al mundo real del trabajo, acercando la resolución de problemas reales en las disciplinas, incrementando la experiencia real del “saber hacer – saber estar” en el estudiante (Hervás, et al, 2012).

De esta forma, podemos señalar que ambas experiencias representan diferentes modalidades de acercar el aprendizaje por competencias transversales, tanto a la dimensión social, así como a la dimensión económica que reclama el Proceso de Bolonia en sus diversas declaraciones (EEES, 2007; EEES, 2009), así como los Reales Decretos de España que invitan a las universidades a fomentar la realización de prácticas externas (Real Decreto, 2007), así como el participar en actividades de voluntariado y participación social (Real Decreto, 2010).

Ahora bien, si atendemos a que el desarrollo de una competencia requiere el movilizar una serie de recursos para afrontar de un modo correcto una tarea, esta requiere que su desarrollo sea en la acción y en situaciones especiales, donde las titulaciones deben incorporar en sus planes de estudio los entornos de aprendizaje que contextualicen la enseñanza, favoreciendo la movilización de saberes y la integración de aprendizajes del estudiante (Parcerisa, 2004). Así, estos escenarios de enseñanza y aprendizaje, deben ser identificados con adecuación a las competencias transversales que se pretende desarrollar (Buscà y García, 2011).

4.3.1. INCORPORAR LAS PRÁCTICAS COMO ACTIVIDADES QUE CONTRIBUYEN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

La primera temática de interés, con relación a la representación que tienen los estudiantes respecto a los entornos de aprendizaje, es su gran variabilidad respecto a las especializaciones que tiene cada disciplina. Debido a esta dispersión de información, se ha agrupado en esta temática a las diversas modalidades de aprendizaje que se desarrollen fueran del aula y que siempre se encuentren dirigidas por el profesorado. Así, es posible que algunos tipos de actividades formativas por su especificidad sólo se den en una titulación.

En términos generales, las prácticas son consideradas actividades que contribuyen enormemente al desarrollo de competencias transversales, toda vez que favorecen la asimilación empírica del contenido, situando al estudiante en un contacto real con la profesión y el oficio. Así, la realización de prácticas aumenta la capacidad de reflexión del estudiante, internalizando sus aprendizajes, y vinculando el saber hacia la especialización académica.

Revisemos algunas citas:

“... hay practicas que están muy bien hechas y realmente disfrutas muchísimo de la asignatura, por ejemplo, estuvimos una semana en el Montseny... estás trabajando una semana; el último día, a las seis nos dejaban y mañana a las 10 tenías que presentar una exposición y un trabajo. Había gente que no dormía, pero lo estabas disfrutando muchísimo. Me dio igual dormir cuatro horas para presentar el trabajo pues me encanto y aprendí mucho” (E1 Ciencias Ambientales 22:6)... “En general hacemos muchas excursiones y salidas fuera. Esas son las más importantes, porque quieras o no al salir de la universidad se cambia el chip, solo por salir de la universidad, al no tener este rol de profesor que viene a dar charla. Estas son donde aprendes más, que los laboratorios no se aprende tanto como deberías, porque está muy desorganizado el trabajo y no se aprovechan tanto las horas” (E1 Ciencias Ambientales, 24:6).

En el caso de la titulación de Ciencias Ambientales, las salidas a terreno o trabajo de campo, son muy bien valoradas. La única preocupación de los estudiantes es cuando al final del curso se concentra la entrega de informes de todas las prácticas, lo cual a veces dificulta tener el tiempo suficiente para

reflexionar sobre lo que se ha observado en el campo, toda vez que requiere horas de laboratorio y trabajo en ordenadores con programas especiales.

“Una formación básica te da la universidad, conocimientos mínimos, luego donde más se aprende es en la práctica. Allí es donde más aprendes” (E2 Derecho, 12:20)... “En las practicas externas, pues ves el día a día. Ves lo que está pasando. Ir a los juicios y escuchando y ver lo que se aplica. Ahora, en derecho no quieras saber de todo, mejor ser bueno en una cosa que malo en todo. Mejor especializarte en una parte de lo que a ti te gusta y dedicarte exclusivamente” (E2 Derecho, 26:22).

“...las prácticas clínicas¹⁸³ te van muy bien porque vez la realidad y en Medicina no puedes quitar una cosa de la otra. Lo bueno que se hace aquí en España, es que en la mañana haces práctica y por la tarde teoría, o viceversa, en cambio por ejemplo en Francia es todo clase y luego todo practica. Yo creo que es mejor ir mezclando porque así vas asimilando mejor los conceptos que vez en clase” (E3 Medicina, 30:37).

“Es que realmente las prácticas externas te ayudan a hacer tu trabajo ¿Por qué?, porque estas tocando fuentes primarias, entonces que pasa, además de las fuentes primarias están las bibliografías; si tu encuentras un documento de un caso súper raro que no habías oído nunca hablar, o que sabías, tenías conocimiento y decías, ostias esto me parece raro, vas investigando y te puede dar a un trabajo de investigación, estas tocando fuentes, realmente, ¿un trabajo de historia que es? Analizar lo que hay, lo que ha habido y lo que habrá, tener una visión, las prácticas son súper importantes a mi modo de entender, te ayudan a crearte como historiador, si sales de la carrera sin haber tocado ni un archivo, para mi es algo inconcebible” (E4 Historia, 72:64).

Como es posible observar en las citas que hemos seleccionado, las prácticas sean estas salidas a terreno, en despachos jurídicos, a nivel de hospital, o en bibliotecas y archiveros, son altamente valoradas por los estudiantes en función de la aportación que realizan para reflexionar y construir aprendizajes más significativos. He ahí una consideración relevante, por cuanto el situar el

¹⁸³ En Medicina, las prácticas clínicas difieren si son en quirófano, o práctica médica en el hospital o en consulta. En consulta solo se observa, y en quirófano depende del cirujano. En los hospitales más pequeños es posible colaborar con el médico, que en el Clinic, por ejemplo. En el caso que el estudiante se encuentre en planta en el hospital si se logra una buena relación con el médico te es posible realizar más actividades, tales como: exploración, visitar un paciente, entre otros. (E3 Medicina).

aprendizaje en diversos escenarios fuera de aula contribuye, eficazmente, a poner el vínculo entre la teoría y la praxis del oficio.

Complementando estas aseveraciones, desde el ámbito de la docencia en el caso del profesorado de Medicina, la incorporación de estas prácticas estaría vinculada a los cambios en la enseñanza de los últimos años:

“...yo creo que gracias a esfuerzos de los últimos años básicamente, probablemente desde el grado, quizá un poco antes, ha habido un esfuerzo importante de parte del equipo decanal, y asignaturas troncales, en complementar la formación con algo tan importante como es la docencia clínica, las llamadas prácticas de alguna manera, esto creo que ha sido un esfuerzo importante que vamos a ver de forma inmediata en las siguientes promociones” (Profesorado 2, Medicina: 29).

Ahora bien, dicho esto, es relevante el hecho que en algunas titulaciones las prácticas externas no son obligatorias; es decir, tienen el carácter de optatividad dependiendo de la motivación del estudiante por cogerlas. Lo anterior, dificulta el incorporar estas actividades como parte central del currículo toda vez que el estudiante, desde un rol receptivo, no logra valorar su utilidad, tanto a nivel de esfuerzo requerido versus créditos que conlleva, así como por la escasa oferta que ofrece la titulación. Si bien, de nuestros entrevistados la mayoría ha realizado algún tipo de práctica, esta visión es objetivizada desde la representación que tienen sus compañeros de clase. Así, los entrevistados solicitan el aumento de prácticas externas y que forman parte de la obligatoriedad del plan de estudios.

Revisemos algunos fragmentos:

“Las prácticas externas son en cuarto, si quieres...en cuarto tenemos que hacer 30 créditos de optativos, entonces, te dan la opción de apuntarte a 150 horas de prácticas externas, que son 6 créditos, como si hicieras dos optativas. Entonces, te apuntas y te derivan a un despacho, tiras ahí un cuatrimestre entero, donde aprenderás lo que el despacho te quiera enseñar. Luego si tú no te apuntas a prácticas externas, saldrás de la carrera sin hacer prácticas externas... y es que a veces no es que no te puedas apuntar, pues que a lo mejor no hay más plazas, como te matriculas como si fuera una optativa, si no hay más plaza, pues no te puedes matricular a una práctica externa y te matriculas a una optativa” (E7 Derecho, 23:102).

“No, ni a archivos, los archivos y museos que visitamos son individuales, es decir somos los propios alumnos que tiene ganas y va a un archivo, yo me acuerdo que hablándolo con las compañeras hemos ido al archivo pero por propia iniciativa no porque nos hayan dicho, porque les falta tiempo, según los profesores les falta tiempo, según yo es que dan más prioridad al temario más que enseñar de tu oficio” (E4 Historia, 30:53) “Solo las cogen algunos alumnos, solo los que quieren, y somos muy pocos” (E4 Historia, 71:64).

“Pero prácticas que te ponen una sentencia y haces un comentario, luego el profesor corrige el comentario y te pone una nota, y ya está. Si tiene tiempo el profesor, comentará esa práctica en clase, pero es que tampoco van a ser prácticas que te sirvan, no me están diciendo: te pongo este caso, hazme un recurso... que será lo que tú tienes que hacer el día de mañana cuando salgas a trabajar, lo que hacen es: te pongo una sentencia, explícamela... o que te parece la sentencia, no te están poniendo una práctica que luego tú vas a tener que poner en práctica fuera” (E7 Derecho, 22:102).

“Trabajar en un archivo, tocar documentos, yo creo que eso es muy importante y no se da nada” (E5 Historia, 73:81).

Cómo podemos apreciar en estas citas, la realización de prácticas externas son opcionales en las titulaciones de Derecho e Historia, las cuales se incorporan al plan de estudios con un valor en créditos similar a una optativa. Lo anterior, genera una doble complejidad toda vez que es el estudiante quien debe por iniciativa personal incorporarse a la realización de una práctica, la cual en algunas ocasiones no es posible realizarla por carencia de plazas. En cualquier caso, en ambas titulaciones los discursos de los entrevistados eran enfáticos respecto a la necesidad de realizar prácticas externas que los vinculen con el oficio.

Complementando este análisis, es relevante la apreciación que tienen los Jefes de Estudios, a lo cual señalan que efectivamente la incorporación de las prácticas externas es una modalidad nueva y que conlleva a diferentes desafíos, tales como motivar e informar las potencialidades educativas a los estudiantes:

“Si, las prácticas externas, optativas, pueden reflejar esto que acabas de decir...lo que pasa que este es el primer año que se han implantado, ha habido un problema que no es grave, pero sí que es a tener en cuenta para otros cursos, y es que ha habido poca matriculación, por que el alumno no ha

entendido bien lo que es las prácticas externas...entonces desde este punto de vista el año que viene toda la Facultad, no solamente la titulación de Historia, toda la Facultad, trabajaremos al nivel de información, sesiones informativas explicando que es las prácticas de manera que se apunten o haya más alumnos que se matriculen” (Jefe de Estudio, Historia: 18).

Lo anterior, es consistente con la información analizada en la investigación documental respecto a los niveles y tipos de asignaturas de los planes de estudio de las titulaciones. Así, por ejemplo en las carreras científicas como Medicina, las prácticas tuteladas, las estancias clínicas hospitalarias y la medicina familiar son parte de la formación obligatoria (UB, 2012b). A su vez, en Ciencias Ambientales, las prácticas en aula, así como las prácticas en laboratorio representan el 50% de las horas de docencias (UB, 2012ñ). En esta titulación, si bien las prácticas externas no son obligatorias, la modalidad de enseñanza en diversas asignaturas contempla el trabajo de campo, el uso de laboratorios y de ordenadores como parte del quehacer del estudiante.

En el caso de la titulación de Historia, de los 36 créditos ECTS de la formación optativa, es posible utilizar un máximo de 6 créditos en prácticas externas optativas y un máximo de 6 créditos con reconocimiento académico para otras actividades. Es decir, del total de créditos de la titulación, 12 créditos son reconocidos para actividades que conlleven la realización en otros escenarios de aprendizaje (UB, 2012e). Las prácticas externas curriculares han comenzado a ofrecerse desde el curso 2012-2013, siendo la Facultad la encargada de publicar las plazas disponibles en los centro colaborativos, pero careciendo de la garantía que estas plazas puedan alcanzar para todos los estudiantes (UB, 2012f). He ahí, la consistencia con las voces de los estudiantes de esta titulación que sostienen la dificultad y necesidad de desarrollar prácticas externas.

Por su parte, en la titulación de Derecho las prácticas externas obligatorias no aparecen asociadas a créditos en el plan de estudios (UB, 2012i), aunque si existe un documento en el cual se entregan antecedentes respecto a las prácticas externas como una asignatura (UB, 2012k). En este documento se señala que en cuarto año los alumnos podrán optar a obtener créditos optativos a través de la realización de prácticas en organizaciones o instituciones. Como

se aprecia, esta misma situación es vinculante con los discursos de los estudiantes de Derecho quienes señalan que la optatividad de las prácticas no contribuye a su relación con el oficio.

4.3.2. ESCASA VALORACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS A LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES VINCULADAS CON LA COMUNIDAD.

Como revisáramos con anterioridad, el vínculo del aprendizaje con la realización de actividades en la comunidad desde el proyecto formativo, permite al estudiante el establecer un vínculo de trabajo hacia la comunidad a la vez que adquiere conocimiento, competencias y desarrollo de valores, con relación al sentido social que implica la práctica educativa.

Ahora bien, con relación a la investigación documental analizada, encontramos sólo en la titulación de Derecho actividades formativas vinculadas al trabajo con la comunidad, a través de la realización de la clínica jurídica “Dret al Dret”. Estas actividades, vinculadas a la realización de prácticas externas curriculares que utilizan créditos de disposición desde las optativas, se realiza con el objetivo de mejorar la defensa y ejercicio de los derechos de los colectivos menos favorecidos en Barcelona, fomentando las relaciones de colaboración entre la Facultad de Derecho y las organizaciones sociales y profesionales (UB, 2013d).

De acuerdo las voces de los estudiantes, respecto a la relación que existe entre la formación académica y el contacto con la comunidad, la mayoría de los estudiantes ha señalado que no es un tipo de actividad formativa que se encuentre priorizada y valorada en el itinerario curricular de las titulaciones. Así, de nuestros entrevistados sólo uno ha realizado este tipo de prácticas vinculadas a la comunidad, ejerciendo la oportunidad que otorga la clínica jurídica “Dret al Dret”.

Revisemos algunas citas al respecto:

“Estas, las prácticas en comunidad te las montas por tu cuenta, no es algo que te implique tu aprendizaje en el grado... No, todas son salidas, prácticas dentro de la facultad u ordenador y las clases magistrales, pero cosas que hagas fuera... no, hacer aprendizaje fuera de la universidad, por tu cuenta, estar

participando en proyecto 100% externos a la universidad y que te lo montes por tu cuenta, si tu quieres” (E1 Ciencias Ambientales, 78:16).

“En Derecho tenemos las prácticas externas, y tenemos el proyecto del “Dret al Dret”. Yo estoy metida en ese proyecto, estoy haciendo en la clínica jurídica, en un despacho, materia de menores extranjeros acompañados. Niños que llegan aquí a España, que llegan solos, indocumentados o llevan un pasaporte, sin tutela. Es el conflicto que se genera por esto, últimamente están llegando muchos niños” (E2 Derecho, 25:22)... “Yo me esperaba llegar allá y encontrarme con casos reales y seguir todo el procedimiento. No me he encontrado con esto,...lo que hago es de un caso, estoy haciendo un proyecto de la evolución jurisprudencial en materia de estos niños extranjeros. Hay dos cuestiones principales, la primera es el pasaporte de los menores y la segunda son las pruebas. No se creen las fechas de nacimientos, pues vienen de países de África que no se inscriben justo cuando nacen, sino cuando se quieren venir a España y te dicen: nació en el 92; pero según la apariencia física de cuando llegaron a España y la policía ve que son o que pueden ser mayores de edad, aún portando el pasaporte. Los someten a unas pruebas de determinación de la edad. Estaba haciendo como un criterio general, un dictamen o proyecto sobre la evolución. Cómo ha ido evolucionando, donde se posicionan más los jueces, si más hacia el pasaporte o más a las pruebas de determinación de edad. Pues como es todo el procedimiento. Es interesante, pero lo sería mucho más si me encontrara en la práctica, si me encontrara con el niño y tuviera que acompañarlo a hacerle las pruebas y enviar un escrito a un juzgado y poner la demanda. Pero es totalmente diferente” (E2 Derecho, 72:30).

Ahora bien, con relación a los otros entrevistados, ninguno hizo referencia respecto a la realización de prácticas en comunidad, y cuando se les realiza la pregunta explícita, las respuestas son certeras respecto a que no se encuentran consideradas. Volveremos este punto más adelante cuando analicemos las respuestas de un cuadro comparativo entregado a los estudiantes respecto a la valoración que hacen de sus entornos de aprendizaje.

4.3.3. ESPACIOS DE INTERACCIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES: DÉBIL VIDA UNIVERSITARIA AL INTERIOR DEL CAMPUS.

De acuerdo a lo señalado con relación al desarrollo de la universidad, a la creación de sentido respecto a lo que esperamos de ella, esta nos indica el ser un lugar donde se construyen diversos saberes, como espacio territorializado, con fronteras, que denotan la existencia de un lugar común entre quienes

forman parte de la universidad (Aránguiz y Rivera, 2011a). Esta construcción de sentido, nos evoca el constituirse desde sus integrantes, en especial desde los estudiantes, como una representación social que conlleva la preeminencia del imaginario social (Carretero, 2001) respecto a la misión de la universidad; la cual debe incorporar la enseñanza de saberes sociales, de la cultura general (Ortega y Gasset, 1930).

Así, esta construcción de sentido, evoca que la formación universitaria requiere de espacios de interacción social, los cuales no necesariamente se encuentran asociados al ámbito formativo de carácter formal. Es decir, espacios de participación, discusión, deliberación e imbricación de ideas nuevas, las cuales son parte del espíritu que debe adquirir el conjunto de estudiantes y profesores como entidad dedicada al oficio del saber. Alma Mater, relacionada con la creación y transformación del hombre a través de la ciencia y los saberes culturales, que contribuyen a la formación de personas íntegras y en constante relación con su entorno extra universitario.

Es por estos motivos, que hemos considerado que los espacios de interacción social al interior de los Campus y Facultades, son un escenario de aprendizaje relevante de tener en consideración para el desarrollo de aprendizajes que, como hemos señalado, no requieren necesariamente estar asociados al currículo (OCDE, 1999).

Ahora bien, con relación a los discursos de los estudiantes, encontramos una unidad de significado semántico de interés que nos entrega pistas, respecto a las valoraciones de los estudiantes de sus actividades en la Facultad. Esta unidad semántica, dice relación con las actividades que se realizan en la Facultad, sean estas organizadas por los estudiantes o sean institucionales, las cuales tienen distintas motivaciones y valoraciones.

Con relación a las actividades en la Facultad que desarrollan los estudiantes, estas tienen una importancia, toda vez que sintonizan más con sus intereses respecto a temas que no necesariamente dicen relación con las enseñanzas curriculares. Así, actividades como asambleas, cooperativas ecológicas, grupos de teatro, grupos de coral y paseos de curso, son actividades que se desarrollan al interior de los campus.

Con relación a las actividades que se desarrollan institucionalmente desde la Facultad, si bien existe valoración con relación a estas, muchas veces se considera que son demasiado formales para los intereses de los estudiantes respecto a otros temas que esperan que formen parte de su vida universitaria. Complementando esta situación, algunas veces la propia programación de las asignaturas hace que se solapen actividades de la Facultad y que no se pueda asistir por motivos de asistencia obligatoria.

Finalmente, es relevante la propia autocrítica que realizan los estudiantes respecto a que la pérdida de vida de Campus, es por estos intereses disímiles entre la institucionalidad de la Facultad, y las actividades de los alumnos, desaprovechando algunas actividades de interés tales como Congresos, Conferencias o Seminarios. De igual modo, la pérdida de tiempo libre, producto de la agilización de los tiempos de estudio, dificulta utilizar el tiempo libre en otras actividades.

Revisemos algunas citas que precisen estas aseveraciones:

“...creo que las más importantes son las que organizan los alumnos desde la asamblea de estudiantes. Ahora, hay un grupo de alumnos que han hecho una cooperativa ecológica y nos traen verduras y frutas. Así nos la repartimos nosotros. Estas actividades, son más importantes que las que organiza la Facultad, muchas charlas, semanas de debate y cosas así. Creo que es más importante desde el punto de vista de la Facultad y de darle vida a lo que hacen los alumnos, que lo que hace la misma Facultad, pues muchas veces lo que hace la Facultad es muy institucional, muy marcado, demasiado adulto, burocrático, a no ser que te interese mucho el tema de ir a una charla concreta. Actividades al margen, como las asambleas, que es dar tu opinión de cosas. Lo que te explicaba de la cooperativa ecológica o el huerto donde se cultivan cosas, creo que es más importante para nosotros” (E1 Ciencias Ambientales, 57:12).

“Bueno, como Facultad... de las fiestas de Medicina que las organizan los de sexto para pagarse el viaje...organizan cosas de estas, y a nivel alumnos sí que lo organizan y tal, pero a nivel de arriba digamos, no. Pero si que el fin de semana pasado nos fuimos a esquiar con los de Medicina, o sea, en general estás aquí, es como tu segunda casa, porque pasamos muchas horas al día en esta Facultad (E6 Medicina, 53:93).

“...creo que falta bastante apoyo de la cultura, pero son también problemas políticos, porque países más del norte todos los estudiantes tienen descuentos culturales, y aquí no hay nada básicamente. En la Facultad misma de Medicina la gente está muy cansada con la carrera y no les interesa mucho. Sé que hay un grupo de teatro, hay un grupo de coral, hay una asamblea que hace charlas sobre temas más políticos y sanitarios, eso se hace, pero acuden siempre los mismos a todo. Yo creo que es más un problema de los estudiantes que de la Facultad misma... porque no se motivan y porque no les interesa básicamente, incluso culturalmente a muchos...exacto, eso es lo que falla un poco de este Campus y de esta Facultad, para mi es el gran problema, no tenemos vida de Campus o vida universitaria más allá de estar en clases o estudiando en la biblioteca (E3 Medicina, 55-56:42).

“Pocos, también es verdad que los alumnos no sacan jugo a los seminarios que hay, normalmente no hay mucha participación. Hay seminarios muy interesantes que he ido a algunos, a lo mejor por tema de horarios no he podido ir a todos, porque con las clases estas muy ocupado, pero cuando vas a algún seminario ves que hay poca afluencia de gente” (E4 Historia, 56: 59).

Analizando el conjunto de temáticas que forman parte central del campo semántico Escenarios de Aprendizaje, es posible señalar los siguientes resultados del análisis interpretativo, de acuerdo a los que visualizamos en la tabla 22.

Tabla 22

Resultados Análisis de Contenido Interpretativo

Dimensión Educativa – Categoría Práctica Educativa - Escenarios de Aprendizaje.

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Pedagógico	Educativa	4. Práctica Educativa	4.3. Escenarios de aprendizaje	Incorporar las prácticas como actividades que contribuyen al desarrollo de las competencias transversales.
				Escasa valoración en el plan de estudios a la realización de actividades vinculadas con la comunidad.
				Espacios de interacción social de los estudiantes: débil vida universitaria al interior del Campus

En primer lugar, reforzamos lo especificado en el marco teórico y la investigación documental, con relación a que el desarrollo de las competencias transversales requiere la utilización de diversos escenarios y entornos de aprendizaje, que permiten movilizar las competencias del estudiante en pos de integrar sus aprendizajes en diversas situaciones. Así, las prácticas sean estas trabajos de campo, salidas a terreno o prácticas externas, son altamente valoradas por los estudiantes en función de internalizar el aprendizaje, aumentando la reflexión y el vínculo con el oficio de la profesión. Existe una solicitud expresa de los estudiantes, por incorporar estas prácticas en el plan de estudios de las titulaciones de carácter obligatorio, para aquellas titulaciones que tienen a la fecha el carácter de optatividad.

En segundo lugar, es menester indicar la escasa valoración que incorpora el vínculo con la comunidad en las actividades académicas de las titulaciones. Lo anterior, dificulta el desarrollar procesos de reflexión centrados en actividades que compongan un componente social, que sin lugar a dudas contribuya a desarrollar una ciudadanía activa, sobre la base de la formación en valores hacia la sociedad. Como experiencias exitosas, el APS es una herramienta interesante de replicar en aquellas titulaciones que no consideran el componente social en el diseño educativo.

Finalmente, se observa una débil vida universitaria al interior de los Campus y las Facultades. Lo anterior, sobre la base de una escasa imbricación y complementariedad entre las actividades que realizan los estudiantes y las actividades formales que realizan los centros. Además, es profundamente interesante el fenómeno de escasa importancia que tiene el estudiante respecto a la participación en estas actividades, lo cual obedece a temas de tiempo con relación a las exigencias de los estudios, así como de falta de interés.

A continuación, expondremos los resultados de la aplicación de un cuadro que hemos denominado “Análisis de Tiempo – Valoración Escenarios de Aprendizaje” con relación al tiempo efectivo que el estudiante dice utilizar en su trayectoria formativa, el cual podemos apreciar en la tabla 23.

Tabla 23
Análisis Tiempo – Valoración Escenarios de Aprendizaje.

CUADRO DE ANALISIS TIEMPO - VALORACION DE ESCENARIOS DE APRENDIZAJE									
CLASES MAGISTRALES / PRACTICAS AULA			% Tiempo	PRACTICAS EXTERNAS/ORGANIZACIONES			% Tiempo		
		NOTA (1 - 10)				NOTA (1 - 10)			
Motivadoras				Motivadoras					
Esfuerzo				Esfuerzo					
Resultado aprendizaje				Resultado aprendizaje					
TRABAJO AUTONOMO EN CASA			% Tiempo	PRACTICAS COMUNIDAD			%Tiempo		
		NOTA (1 - 10)				NOTA (1 - 10)			
Motivadoras				Motivadoras					
Esfuerzo				Esfuerzo					
Resultado aprendizaje				Resultado aprendizaje					

El ejercicio, ha consistido en entregarle a cada estudiante entrevistado una hoja con este cuadro, donde ha debido completar la siguiente información¹⁸⁴:

- Porcentaje de tiempo utilizado en su trayectoria académica entre: clases magistrales y prácticas en el aula, prácticas externas en organizaciones, trabajo autónomo en casa y/o biblioteca, y prácticas o trabajos vinculados a la comunidad.

Al respecto los resultados en promedio han sido:

- ✓ Clases Magistrales: 36,8% del tiempo total.
- ✓ Prácticas externas en organizaciones: 16,2% del tiempo total.
- ✓ Trabajo autónomo: 43,7%.
- ✓ Prácticas – trabajo con la comunidad: 3,1%

Como observamos en estos resultados, el mayor tiempo que el estudiante señala ha dedicado a su aprendizaje es el trabajo autónomo con un 43,7% del total. Lo anterior, es coincidente con lo que habíamos analizado con

¹⁸⁴ Los respaldos de los cuadros con las anotaciones de los estudiantes, se encuentran incorporados en el Anexo Cuadro de análisis tiempo escenarios de aprendizaje.

anterioridad en el campo semántico estrategias de aprendizaje con relación a que gran parte del análisis documental de los planes docentes, así como de las voces de los estudiantes nos indican que esta estrategia de aprendizaje, considerada además como un escenario de aprendizaje, contienen una gran cantidad de horas de las asignaturas. Ahora bien, es menester reiterar que el logro efectivo del trabajo autónomo o auto aprendizaje, requiere el desarrollar habilidades previas por parte del docente con relación a entregar las claves respecto a desarrollar competencias asociadas al logro de resultados de aprendizaje.

En segundo lugar, la clase magistral, a la cual hemos incorporado elementos de la sesión expositiva como talleres y/o estrategias participativas, continúa su tendencia respecto a ser un escenario de alta importancia y dedicación que el alumno le entrega a su aprendizaje. Con un 36,8% del total, este escenario de aprendizaje se encuentra relacionado con los análisis que hemos revisado con anterioridad.

En tercer lugar, las prácticas externas en organizaciones, a la cual se incorpora el trabajo de campo y las prácticas clínicas, se sitúa con un 16,2% del total. Aquí es menester señalar la paradoja que se indica respecto a ser un escenario de aprendizaje que no se utiliza mayormente, aunque desde la perspectiva del estudiante tiene una alta valoración respecto al vínculo con el oficio.

Finalmente, las prácticas con la comunidad se sitúa como el escenario de aprendizaje que menos utiliza el estudiante, toda vez que este no se incorpora en los planes de estudio y en los planes docentes como una modalidad de adquirir capacidades y desarrollar competencias vinculadas al ámbito social. Así, en este caso, este escenario de aprendizaje está representado sólo con un 3,1%.

Ahora bien, respecto a la valoración de cada escenario de aprendizaje se le ha solicitado a cada estudiante que complete la siguiente información:

- Nota de 1 a 10, donde 1 es nada y 10 es mucho, para cada escenario de aprendizaje cuan motivadoras han sido, cuanto esfuerzo ha dedicado, y cuanto resultado de aprendizaje considera el alumno que ha obtenido.

En la tabla 24, podemos apreciar los resultados en promedio por cada escenario de aprendizaje¹⁸⁵:

Tabla 24
Resultados Valoración Escenarios de Aprendizaje.

VALORACION ESCENARIOS DE APRENDIZAJE				
Tipo de escenario \ Indicador valoración	CLASES MAGISTRALES	PRACTICAS EXTERNAS	TRABAJO AUTONOMO	PRACTICAS COMUNIDAD
Motivadoras	6,3	7,7	5,8	5
Esfuerzo	7,1	8,1	8,3	4
Resultados de aprendizaje	6,5	8,2	7,6	5

De los distintos indicadores de valoración, podemos indicar que el escenario que más motiva a los estudiantes son las prácticas externas con una nota promedio de 7,7 seguido de las clases magistrales con un 6,3. Esto es coincidente con relación a que el trabajo autónomo no es motivador toda vez que el estudiante no realiza una intelección efectiva del cómo se hace y para qué se hace. La misma situación, en general ocurre para las prácticas con la comunidad, en la cual los estudiantes que la realizan lo hacen por un interés individual, el cual genera más expectativas que el trabajo realizado, careciendo de un esfuerzo real y de un resultado de aprendizaje que al estudiante le sirva para su desarrollo futuro profesional. He aquí un tema sensible toda vez que las prácticas en comunidad deben obedecer a un diseño clarificador respecto a cuáles son los criterios, competencias y resultados esperados, tal y como lo plantea la experiencia del APS.

¹⁸⁵ Cabe señalar, que los promedios de las notas se han realizado sobre la base de las respuestas efectivas en el cuadro. Es decir, cuando algún escenario de aprendizaje no era utilizado por el estudiante, no se considera en el promedio. Por lo tanto, el promedio es sobre el número de estudiantes que indicaron una nota. Al respecto, las clases magistrales y trabajo autónomo, las valoraciones fueron respondidas por todos los estudiantes. En el caso de las prácticas externas, fueron respondidas por 7 estudiantes, ya que un estudiante de Historia no las ha realizado.

Con relación al esfuerzo que realizan los estudiantes, como hemos señalado, el trabajo autónomo es aquel que requiere un mayor esfuerzo con una nota de 8,3 que grafica el hecho de tener el estudiante que buscar individualmente las estrategias y técnicas de estudio. A su vez, las prácticas externas también representan un alto esfuerzo con un 8,1, lo cual genera un atributo de interés toda vez que es además donde el estudiante considera que consigue mayores resultados de aprendizaje, con una nota de 8,2.

Ahora bien, como toda técnica de valoración estadísticas estos resultados numéricos sólo deben ser puestos en análisis relacional con las voces que hemos analizado de los estudiantes con relación a las estrategias didácticas y los escenarios de aprendizaje que hemos revisado con anterioridad.

Finalmente, para concluir este análisis del ámbito pedagógico, incorporaremos el último campo semántico de interés respecto a las valoraciones que realizan los estudiantes respecto al profesorado.

4.4. CAMPO SEMÁNTICO: VALORACIONES SOBRE EL PROFESORADO.

Independientemente de las distintas apreciaciones que tenga el profesorado universitario, respecto a la implementación del aprendizaje por competencias en los planes de estudio, se ha incorporado este campo semántico en la categoría Práctica Educativa, con la justificación empírica que el estudiante hace atribuciones de sentido del docente, con relación a su rol en el aula, así como en los diversos escenarios de aprendizaje que hemos revisado.

El rol del profesorado universitario en el diseño educativo es de gran importancia, con relación al análisis general del proceso educativo en las titulaciones. Ahora bien, analizarlo como campo semántico de interés, adquiere una valoración situada en su práctica, lo cual incorpora referencias respecto a las estrategias metodológicas que debe utilizar, y la disposición que realiza con relación a entender que el centro del proceso se encuentra en el aprendizaje del estudiante y no, necesariamente, en la enseñanza que realiza el profesor. Es decir, el adquirir una mirada distinta respecto a la acción en el aula, con diversas didácticas que consideren el aprendizaje significativo en el alumno, toda vez que el método, forma parte del contenido (Imbernón, 2009).

Al respecto, desde la visión de los estudiantes, hemos podido apreciar una temática de interés respecto al tipo de profesor que prevalece en las titulaciones, con relación a las formas en las cuales se relaciona con los estudiantes y con el proceso educativo en general.

4.4.1. DISTINCIÓN ENTRE PROFESORADO INNOVADOR Y EL PROFESORADO TRADICIONAL.

De acuerdo a lo señalado en los discursos de los estudiantes, existe una gran distinción respecto al tipo de profesorado que realiza las actividades de docencia en la universidad, señalando que un tipo está vinculado al profesorado tradicional, y otro tipo estaría vinculado al profesorado innovador.

En el primer caso, el profesorado tradicional estaría en directa relación con la mirada clásica respecto al cómo enseñar, más que el cómo aprender. Lo anterior, se aprecia en las referencias semánticas vinculadas a la forma de hacer las clases, las cuales son marcadamente de orientación expositiva y magistral, dificultando la innovación y el cautivar motivacionalmente al alumno, toda vez que el docente realiza su tarea bajo la lógica de la libertad de cátedra. Del mismo modo, este tipo de profesor, que generalmente representa en el imaginario del alumno aquel catedrático que estaría sobre un altar de prestigio, son reacios a escuchar sugerencias, realizando las actividades a su manera. Inclusive, en algunas ocasiones señalan su abierta disconformidad con el cambio de enfoque de enseñanza y su desacuerdo con el grado.

En el segundo caso, el profesorado innovador estaría vinculado a aquel que induce la participación del estudiante, que saben escuchar, realizan autocríticas, están abiertos a mejorar el programa de la asignatura, aportando nuevas ideas. Lo anterior, de acuerdo a los estudiantes, contribuiría a generar mayor motivación, interés y valoración hacia las asignaturas. Incluso, ante la baja participación que el alumno tiene a veces con relación a la asignatura, este tipo de profesorado induce a la participación de los alumnos a través de preguntas dirigidas u otras modalidades de participación. Un elemento de interés, se encuentra referido a que este profesorado frecuentemente es más joven, por lo cual tendría un vínculo con la universidad de mayor inestabilidad

contractual, dificultando el mantener una regularidad respecto a la innovación docente.

Revisemos algunas citas con relación a estas valoraciones:

“Hay profesores que se sientan y hablan su clase magistral, como hay otros que tienen su parte magistral y parte práctica” (E2 Derecho, 21:21)... “...luego tienes es típico profesor que no le gusta el grado y hace lo contrario. Si no está de acuerdo con el grado, con el plan Bolonia, no respeta el plan docente. En beneficio de los alumnos, te dicen: oye chicos, tendréis dos exámenes parciales obligatorios, si libráis no vais a examen, si no libráis vais a examen y ya está” (E2 Derecho, 60:27).

“Los profesores 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. Es una generalización que tampoco es del todo correcta, pero tal vez aceptan menos que un alumno de primero, segundo o cuarto les diga que ellos no creen que se estén haciendo bien las cosas o que las harían de otra manera. Coincido bastante con los más jóvenes, tienen más disponibilidad a escucharte, pues ellos hace poco eran como tú, en cambio a los profesores mayores les cuesta” (E1 Ciencias Ambientales, 16:5).

“De lo que más se queja la gente digamos es de la metodología de que muchos profesores no se esfuerzan mucho, te ponen la presentación con, a veces, mil faltas y ahí está, luego la falta de feedback, vas a quejarte de tal cual, como que no admiten que se han equivocado” (E6 Medicina, 40:90).

“Yo creo lo que habríamos de hacer o mejorar, es que el profesor pueda interactuar y pueda saber interactuar con los alumnos; no es lo mismo un profesor joven que te da caña y te da juego, que un profesor de sesenta años que venga hacer su clase y se va por que no tenga ganas de más. Le falta aire nuevo, aire joven a la universidad, es lo que más mejoraría, profesores nuevos que tengan ganas de aportar cosas nuevas, que tengan ideas nuevas de cómo enseñar a sus alumnos, y que los puedan poner en práctica, que digan: mira el plan es este, podemos hacerlo así pero que os parece si formamos grupos de trabajo y nos vamos a los archivos y empezamos a transcribir, intentamos hacer una búsqueda de un documento haber quien encuentra algo. Eso aquí no, creatividad cero” (E4 Historia, 60:60).

Cómo es posible apreciar en estas citas, se refleja con claridad la diferenciación típica que establecen los alumnos con relación a las formas,

actitudes, modalidades y disposición que tienen los profesores con relación a la enseñanza y aprendizaje en el grado. Esta situación, que es una realidad en todas las titulaciones, será menester atribuir consideraciones especiales, toda vez que es el profesorado universitario no sólo quien es el reflejo de la universidad, sino que el modelo respecto a la implementación del aprendizaje por competencias.

Una apreciación importante que complementa esta distinción, es la propia inteligibilidad que establecen los Jefes de Estudio y los docentes, respecto a los requerimientos de Bolonia en el profesorado universitario, destacando que los profesores más jóvenes tienen mayor disposición al cambio:

“...pero además, y lo puedes poner en tu texto, tenemos unos vicios que van llegando desde la licenciatura, que es, por ejemplo, un profesorado con una mentalidad más diferente de lo que pide Bolonia, entonces esto lo trabajan profesorado más joven, profesorado más abierto” (Jefe de Estudios, Historia: 20).

“Desde mi asignatura, diría que de estos catedráticos de la vieja escuela, estos patas negras que se llamaban en su momento, quedaban uno o dos que se han extinguido ya. Afortunadamente, tenemos tela de despedida.. .uno queda, o medio que lo estoy apartando e invitándolo a que se quede sentadito en su despacho...En el caso del departamento, con otras asignaturas troncales, no es tanto pero vamos camino, aún hay estas viejas glorias que aún siguen... que tienes que entrar bajo patio con alguien aplaudiendo, todo el mundo de pie, profesor aquí, profesor allá, aún existen algunos especímenes, pero con tendencia a la desaparición, afortunadamente” (Profesorado 2, Medicina: 37).

“Yo creo que sí, a ver, sobre todo la gente joven...déjate de historias... todos hemos sufrido una clase magistral que se me duerme la cabeza. Yo creo que sí, yo creo que la gente está por ello. Sí, sí ha cambiado, bueno hay incorporaciones, y bueno yo creo que cambiar, o bien, que se dejan de lado ciertas prácticas, o bien que hay un relevo generacional también... ¿En qué aspectos? ...Yo creo que en la forma de organizar las asignaturas... yo creo que ahí lo verás...ahí lo veras. Y en la actitud del profesor (Profesorado 5, Historia: 99).

Ahora bien, según otros Jefes de Estudio, el profesorado en términos generales se encuentra en disposición de innovar metodológicamente, pero manifiesta resistencias respecto al uso de la terminología de las competencias:

“Hay que distinguir, el profesorado acepta bien la metodología docente que implica Bolonia, lo que quizás no acepta tan bien es el uso de toda esta nueva terminología” (Jefe de Estudios, Derecho: 31).

Del mismo modo, se señala desde el profesorado que la propia normativa universitaria no condujo a facilitar el trabajo docente del profesorado, lo cual acompañado de las complejas condiciones laborales, ha disminuido la efectividad del proceso:

“El Espacio Europeo, en la normativa que la universidad lo fue desarrollando...fue...un lío tremendo, muchos profesores se les despistó muchísimo, parecía que había que hacer cosas extraordinarias en vez de aprovechar la oportunidad de decir: oiga lo que usted está haciendo, está perfectamente lógico, tiene sentido, siempre que esté dentro de un método coherente. Entonces, lo que hemos mejorado es el número de estudiantes por grupo, hemos fomentado en una parte del profesorado que siga trabajando bien, otra parte del profesorado se ha desencantado ya, y se ha desencantado unido a las malas condiciones de trabajo que se han ido estableciendo” (Profesorado 3, Derecho: 48).

De igual modo, muchos de los catedráticos no conocen el modelo del aprendizaje por competencias, no encontrándole una utilidad a priori, toda vez que en el cuerpo del profesorado los incentivos, así como acreditaciones, se realizan por publicaciones y no por innovación en la docencia:

“...o sea, opinan primero que no saben de qué estás hablando... muchos profesores, pues en mi departamento a los catedráticos, te podría decir que dirían [¿pero y esto? ¿Qué es? ... o sea, esto es más trabajo para nosotros, pero, ¿para qué sirve exactamente?] O sea tendría... yo pienso que tiene que haber una voluntad de formación y de información al profesorado, porque no es fácil entenderlo. [Bueno y si tú que estás metida en estas cosas de innovación docente y tal... Bueno ya nos explicarás...y así y tal]...Y luego, lo que sucede es que hoy en día nos evalúan por publicaciones científicas, no por publicaciones de innovación docente. No, con lo cual la gente dice: [yo para que voy a dedicar tiempo a hacer cosas de investigación de innovación docente si al final lo que me acredite, lo que me van a pedir son publicaciones científicas de mi ámbito de conocimiento], y por lo tanto, si quieres optimizar tu tiempo, pues tienes que cubrir el expediente a nivel de docencia y dedicar mucho tiempo a publicar” (Profesorado 4, Derecho: 74-75).

Otra temática de interés que surge desde los discursos del profesorado, dice relación con la capacidad e intencionalidad del liderazgo de las autoridades, quienes deberían haber estado incentivando el cambio del proceso, pero que no lo hicieron:

“Ahora, en este momento, yo diría que la mayor parte del profesorado de Historia se ha dado cuenta que el cambio no va en broma, y que tiene que hacer algo. Ahora, no hace mucho, y quizás diríamos hace dos años...la mayor parte del profesorado estaba a la espera; que me digan lo que tengo que hacer. Estaban absolutamente enrocados en sus posiciones, de que aquí no tenía que cambiar nada. Porque, las mismas personas que dirigen esta universidad, y que esto sea anónimo...todos, empezamos desde el rector, hasta los jefes de estudios y los jefes de departamentos, que eran la mayoría de ellos, de una generación que ya están a punto de la jubilación, eran los que debían liderar este cambio, que eran los que nos tenían que explicar qué hacer, porque eran los que tenían la información que les llegaba de Europa, del Ministerio, y tal... eran los más reacios a que se hiciera eso. Por lo tanto, el gran problema que hemos tenido en la Universidad de Barcelona, ha sido que los que tenían que liderar eso, no se lo han creído, no se lo han creído” (Profesorado 6, Historia: 121).

Consideraciones Finales Ámbito Pedagógico – Dimensión Educativa.

Llegados a este punto, realizaremos una breve síntesis de las categorías y campos semánticos que hemos identificado en la dimensión educativa del ámbito pedagógico.

Cómo se aprecia en la tabla 25, en la Dimensión Educativa hemos identificado dos grandes categorías de análisis: Organización Educativa y Práctica Educativa. Desde nuestra clasificación inicial, respecto al resultado del análisis conceptual de nuestra categoría base de análisis “Aprendizaje por Competencias Transversales”, se había incorporado una sola categoría de análisis, denominada “organización educativa de las titulaciones”. No obstante, la transformación analítica del análisis de contenido, nos ha permitido identificar desde los discursos de los estudiantes, diversos sentidos latentes que han representado unidades sintácticas, semánticas y pragmáticas, por el cual hemos debido reordenar esta categoría inicial.

Tabla 25
 Resultado Análisis de Contenido Interpretativo
 Ámbito Pedagógico – Dimensión Educativa

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Pedagógico	Educativa	3. Organización Educativa	3.1. Organización general del grado	Sentimiento de molestia y desilusión
				Débil coherencia entre estructura y objetivos de la titulación: especialidad de oficio y gestión del tiempo.
			3.2. Intenciones formativas	Requerimiento de cambio y deberes de los estudiantes.
				Inteligibilidad del Aprendizaje por competencias: relación entre el saber y los conocimientos.
				Resultado de aprendizaje: del vínculo acreditativo a la reflexión formativa.
				Diseño educativo en las titulaciones: complejidades en la aplicación del cambio de enfoque.
		4. Práctica Educativa	4.1. Estrategias de aprendizaje	Predominio clases magistrales en la sesión expositiva
				Estrategias participativas: Innovación y reflexión contribuyen a la motivación, retroalimentación e implicación del estudiante.
				Recursos didácticos en la práctica docente.
				Trabajo autónomo del estudiante: lugar central de aprendizaje que requiere incorporar el cómo y el para qué.
			4.2. Evaluación de los aprendizajes	Enfasis en la evaluación disciplinar y procedimental.
				Secuencia didáctica: criterios confusos y escasa visibilidad de los resultados formativos
4.3. Escenarios de aprendizaje	Evaluación continua: énfasis en la acreditación dificulta autorregular el aprendizaje.			
	Incorporar las prácticas como actividades que contribuyen al desarrollo de las competencias transversales.			
4.4. Valoraciones sobre el profesorado	Escasa valoración en el plan de estudios a la realización de actividades vinculadas con la comunidad.			
	Espacios de interacción social de los estudiantes: débil vida universitaria al interior del Campus			
				Distinción entre profesorado innovador y tradicional

El uso de las estrategias extensivas e intertextuales de homogeneidad semántica, así como de diferencialidad semántica respecto al contexto que nos ha entregado el profesorado y los jefes de estudio, nos permite sintetizar en la tabla 24, el estado de la situación respecto a la dimensión educativa de las titulaciones de grado, que forman parte de esta investigación.

Así, podemos entender que dentro de la categoría Organización Educativa, hemos considerado pertinente mantener aquellos aspectos que desde la visión de los estudiantes se relacionan con la organización del grado y las intenciones formativas de las titulaciones. He aquí elementos de alto interés declarativo, con relación a las propiedades que se instalan en los estudiantes respecto del estado inicial de queja. Temáticas referidas a sentimientos de molestia, desilusión, débil coherencia entre estructura y objetivos del grado, así como requerimientos de cambio, nos direccionaron inmediatamente a profundizar aquellos aspectos de intencionalidad formativa, entre lo que la universidad debe hacer (visto desde los requerimientos revisados en la investigación documental respecto al Plan Bolonia, Reales Decretos, e investigaciones sobre competencias), y lo que dice la universidad que hace, a nuestro caso, la Universidad de Barcelona (visto desde las normas de la UB, así como desde los planes de estudio y planes docentes).

Ahora bien, en el campo semántico de intencionalidad formativa, hemos podido apreciar las primeras complejidades respecto a la real inteligibilidad que el estudiante tiene con relación al aprendizaje por competencias, y el escaso entendimiento respecto a las diferencias entre los niveles de conocimientos, saberes expresados en competencias, y los resultados de aprendizaje. Estos últimos, valorados hacia la acreditación de resultados, más que hacia la movilización de saberes en diversas situaciones de aprendizaje.

Es así, por el cual la incorporación de la categoría Práctica Educativa nos ha abierto una extensa, pero central contribución a este estudio, con relación a entender, comprender y analizar el acto empírico que el estudiante significa en su trayectoria educativa. Y así, desde las primeras contradicciones entre lo que la universidad debe hacer y lo que dice que hace, nos hemos situado en lo que la universidad realmente hace, desde la visión del sujeto que aprende.

Cuatro han sido los campos de significación que hemos encontrado en los discursos de los estudiantes, con relación al posicionamiento que tiene la práctica educativa.

En primer lugar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula, lo cual nos ha permitido entender una convivencia heterogénea entre las clases magistrales y las estrategias participativas, situando esta última con una valoración por su vínculo con la innovación que realiza el profesorado, facilitando el aprendizaje reflexivo y la retroalimentación del objeto de aprendizaje, con la acción en el acto educativo. En este campo semántico, es menester señalar que las técnicas y recursos didácticos utilizados en aula, se encuentran relacionados con las estrategias de aprendizaje, valorándose aquellas técnicas de carácter participativo. Finalmente, el trabajo autónomo del estudiante, asociado desde la teoría y la intencionalidad educativa como acto central en la responsabilidad que tiene el individuo respecto a su aprendizaje, es consistente con la atribución que se le indica desde lo conceptual, complementando la necesidad de entregar pistas y claves respecto a como el estudiante es capaz de aprehender de mejor manera los contenidos de aprendizaje mediante esta estrategia.

En segundo lugar, las evaluaciones de los aprendizajes se constituyen como un campo semántico de interés, toda vez que en el diseño del proyecto educativo, las evidencias en los resultados indican la adquisición de habilidades sobre la base de tomas de posición sobre el objeto de enseñanza adquirido en términos de aptitud. Aquí, encontramos algunas debilidades respecto a la excesiva atención en la evaluación disciplinar y procedimental, lo cual dificulta comprender el aprendizaje como una conjunto de saberes integrales donde el saber estar situacional, no forma parte de lo evaluable. Similar situación ocurre respecto con el entendimiento que el estudiante debe tener respecto a la secuencia didáctica de su aprendizaje, toda vez que la evaluación continua tiene un marcado acento acreditativo, entendiéndose los objetivos de evaluación como una suma de actos evaluativos. Aquí, la autorregulación formativa aparece debilitada tanto hacia el ejercicio de la docencia, en la necesaria retroalimentación de la asignatura, así como hacia el estudiante, por cuanto fijación hacia la calificación, más que al proceso.

En tercer lugar, hemos incorporado los escenarios de aprendizaje como aspectos relevantes, en el cual es posible integrar, así como movilizar, los saberes disposicionalmente adquiridos en el desarrollo de habilidades. Así, encontramos que esta es una realidad en aquellas titulaciones que tienen incorporadas las prácticas, tanto a nivel de trabajo de campo, así como de práctica clínica. Lamentablemente, las titulaciones alejadas de las áreas científicas, tienen una definición optativa hacia la realización de estas prácticas, contribuyendo a generar brechas en el diseño educativo de las titulaciones. Del mismo modo, encontramos escaso vínculo entre el proyecto educativo de las titulaciones y las potencialidades de aprendizaje con la comunidad, toda vez que estas no aparecen en su mayoría vinculadas a los planes de estudio, ni ofertas de asignaturas, así como por la escasa valoración que el estudiante les otorga. Similar situación, es la que encontramos respecto a la consideración de espacios de interacción social en las Facultades y Campus universitarios, donde si bien, es posible observar la presencia de actividades desde los estudiantes, así como desde la institucionalidad de los centros, en general los estudiantes no atribuyen gran valoración a estas actividades, por diversos motivos, tales como: exceso de clases presenciales, exceso de evaluación y falta de interés.

El último campo semántico analizado, que nos permite tener una visión global del fenómeno en la dimensión educativa, es la valoración que realiza el estudiante respecto al profesorado universitario. Este campo semántico, que en una primera lectura no tiene mayor complejidad en su descripción tipológica, sí nos sitúa a entender e incorporar en la reflexión la existencia de dos almas en el profesorado, toda vez que la propia universidad contribuye a la convivencia de ambas dinámicas; esto es el profesorado tradicional y el profesorado innovador.

Considerando en toda su imbricación significativa este análisis de la dimensión educativa (así como lo hemos realizado con la dimensión normativa), nos permite identificar las principales representaciones significativas que tienen los estudiantes con relación al ámbito pedagógico de su experiencia en la universidad, las cuales nos ha permitido acercarnos en profundidad respecto al problema social – pedagógico y científico de nuestro fenómeno de estudio.

La valoración en esta investigación de las intelecciones que realiza el individuo estudiante, atribuido como sujeto de aprendizaje, nos ha permitido acercarnos exploratoria, descriptiva y analíticamente a los aspectos normativos vinculados a la misión de la universidad, así como a sus principales cambios en las trayectorias académicas. El necesario entendimiento de la adecuación entre esta visión normativa de la universidad, con relación a la organización y práctica de la enseñanza educativa, nos permitirán exponer en las conclusiones de qué manera estos aspectos se sitúan en el espacio social, con la finalidad de interpretar relacionamente las propiedades que establecen distinciones, y que construyen campos de significación social en el aprendizaje por competencias transversales.

El complejo análisis del ámbito educativo, con sus dimensiones normativas y dimensiones de organización, así como práctica educativa, requieren mirar de un modo menos extenso, pero profundamente interpretativo el modo en el cual el individuo posiciona estas enseñanzas, con sus aprendizajes que dice haber adquirido. Del mismo modo, las conexiones e influencias que desde la sociedad, invitan al estudiante a incorporar representaciones respecto a los atributos de transferibilidad requeridos en el actual dinamismo social. A las próximas páginas abocaremos este análisis interpretativo.

VI.2.3. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL ÁMBITO SOCIAL. DIMENSIÓN CAMBIO SOCIAL.

Como hemos señalado en la conceptualización base de nuestra categoría central de análisis “Aprendizaje por Competencias Transversales”, el ámbito social está referido a las demandas que incorpora la sociedad con relación a las intelecciones, expectativas y transferibilidad deseada en el ámbito de la ciudadanía, así como de los atributos de empleabilidad del individuo, con relación a las referencias explícitas que realiza el Proceso de Bolonia (EEES 1999; EHEA, 2005; EEES, 2007), y las normas Españolas respecto a la adecuación a un marco de cualificaciones que contribuyan a desarrollar la socialización y la movilidad social (Real Decreto, 2011).

En la actualidad, asistimos a una redefinición sin precedentes en las relaciones de experiencia de la sociedad, con relación a los cambios en las relaciones de

producción que incorpora el capitalismo informacional (Castells, 1998). Cambios, que se traducen en otorgar a la educación un rol relacionado con la innovación del conocimiento, así como a la constante actualización de la cualificación para el mercado de trabajo.

A su vez, el pluralismo de la modernidad ha conllevado a una relativización de los sistemas de valores y esquemas de interpretación de la sociedad, provocando un doble movimiento entre las crisis de sentido, con sus respectivas múltiples interpretaciones (Berger y Luckmann, 1996), así como una constante pérdida de seguridad, ante la falta de control del individuo por los diversos riesgos de la modernidad tardía (Beck, 1998).

De esta forma, en el siglo XXI se entiende el desarrollo de la educación como una dialéctica entre los factores objetivos de la sociedad, vinculada a las demandas de cualificación; y los factores subjetivos del individuo, vinculados con la movilidad social. He ahí, la importancia de la intencionalidad educativa que adquiere el currículum, toda vez que la educación pueda ser un medio, o un fin, respecto al desarrollo de la sociedad (Ferrero, 1994; Gimeno Sacristán, 1998).

Ahora bien, específicamente en la dimensión Cambio Social, se expondrán los discursos que tienen los estudiantes respecto a los requerimientos de transferibilidad que ellos atribuyen a la sociedad actual, con especial énfasis a la construcción de ciudadanía y a los perfiles de empleabilidad. La idea central de este análisis, es comprender y cruzar datos empíricos con los datos conceptuales, respecto a entender que están pensando los estudiantes con relación a estas temáticas, con la finalidad de establecer distinciones típicas entre lo que la sociedad espera y lo que el estudiante dice que necesita, en estos aspectos.

5. CATEGORÍA DE ANÁLISIS: SOCIALIZACIÓN.

El dinamismo de la sociedad occidental en el siglo XXI, convoca a las ciencias sociales y a la pedagogía, el considerar diversos fenómenos de interés con relación a las formas en la cual el cambio social articula espacios de imbricación con la formación académica. La enseñanza, así como también el

aprendizaje, poseen una dimensión social que genera diversas atribuciones en los individuos respecto a su significación simbólica y cultural, en el proceso de socialización del individuo. Es por este motivo, que entenderemos que los procesos de producción social y sus propiedades constituyentes, contribuyen a comprender la acción social del individuo hacia la educación, así como hacia la sociedad.

Históricamente, la institución educativa a mantenido una función de modelo socialmente aprobado para orientar a los individuos con relación a sus prácticas en situación de interacción social, mediante la atribución de roles delimitados por esquemas de acción institucionalizados. Los individuos, a través de la educación, internalizan diversos programas sociales mediante la socialización primaria y la socialización secundaria, toda vez que esta última define el rol esperado del individuo adulto en sociedad (Berger y Luckmann, 1996).

Ahora bien, como señaláramos con anterioridad, la disminución de certezas acerca del mundo, las nuevas formas de representación (Lasch, 1990), las transformaciones en la estructura tradicional de la sociedad, han devenido en una pérdida de referentes simbólicos que diversifican los modos de vida, así como los modos de agenciamientos (Jameson, 1991). Con frecuencia, hoy se habla de la emergencia de un nuevo proceso de socialización caracterizado por la pérdida de atención a los valores universales y de la disciplina institucional de la socialización, lo cual estaría vinculado con una menoscabo de individualidad ante la vertiginosidad de los cambios, y la incertidumbre constante (Bauman, 2006).

Así, respecto a esta temática, identificamos un campo semántico de interés con relación al vínculo que establece el estudiante con la sociedad, a través de la construcción de ciudadanía y valores democráticos, referida ser uno de los pilares de transferibilidad del nuevo modelo educativo.

5.1. CAMPO SEMÁNTICO: CIUDADANÍA.

Los diversos atributos de conceptualización respecto al devenir social en la modernidad tardía, con relación al cuestionamiento del proyecto de modernidad (Beck, 1998), a la emergencia del pluralismo moderno (Berger y Luckmann,

1996), a la relativización de los valores morales (Lyotard, 1989), al término de la disciplina socializadora (Lipovetsky, 1983), así como el fin de la universalidad (Baudrillard, 2004); nos sitúan en una encrucijada con relación a cual es la inteligibilidad de los valores y la construcción de ciudadanía, en el horizonte de sentido social.

Como señaláramos en nuestro marco conceptual, la sobre exposición de información respecto a las orientaciones éticas, nos hacen situar el debate en la misión humanizadora que la universidad debe cumplir, con relación a la necesaria resignificación que el individuo realiza de su vida en sociedad, y de su rol como ciudadano (Castoriadis, 1996).

A su vez, la formación integral del estudiante requiere incorporar el carácter ético en el aprendizaje universitario, toda vez que esta se relaciona con su formación ciudadana. Ante esto, la formación en valores morales se debe entender como un requisito indispensable para fortalecer los planes de estudios de las titulaciones (Martínez y Esteban, 2003; Cortina, 1997).

Estas implicaciones teóricas y de práctica educativa, han sido relevantes al momento de incorporar a la reflexión cómo el estudiante atribuye significación a la ciudadanía, sobre la base de lo que la persona debe saber, y/o sabe, con relación a esta temática, así como respecto a sus aprendizajes en el grado en temáticas vinculadas a la ciudadanía y aprendizaje ético.

5.1.1. CONCIENCIA DEL ROL SOCIAL EN SOCIEDAD: DERECHOS Y DEBERES DEL CIUDADANO.

Desde los discursos de los estudiantes, la atribución de ciudadanía está referida a tres subtemáticas de interés que nos permiten comprender esta primera unidad semántica, referida a la toma de conciencia del rol social de la persona en sociedad.

La primera, dice relación con los aportes que el individuo debe realizar a la sociedad en su rol como profesional, así como en la participación en la vida pública. Ambas condiciones se definen como la involucración de la persona en temas que sean de interés a la sociedad, debiéndose reforzar esta toma de conciencia ante una incipiente apatía de algunas personas por lo público.

Revisemos algunos fragmentos de interés:

“Por ciudadanía entiendo todas esas personas que colaboran dentro de la sociedad. Creo que la sociedad es un grupo y que todos tenemos que tener una función dentro de ella. Como ciudadanía entiendo al concepto de esas personas quienes se organizan para aportar su parte al grupo y que funcione correctamente” (E1 Ciencias Ambientales, 1:2)...“me estoy acabando de formar para poder trabajar y aportar mi parte en la sociedad. Pero al mismo tiempo, involucrarte en temas sociales, interesarte en política, por lo que pasa en tu país y a tu alrededor. Es formar parte de la ciudad y de esta organización social. Por lo tanto, yo creo que me preocupó por estos temas, me intereso, intento leer, ver las noticias, saber qué es lo que pasa” (E1 Ciencias Ambientales, 3:2).

“Ser ciudadano sería participar en la vida pública, lo que genera actividad social importante al relacionarse con tu entorno, con las infraestructuras públicas que tienes. Bueno eso es en una parte, aprovecharse un poco de lo que está en el entorno, lo que te pueda decir la sociedad o el gobierno, en algunos casos y por otra parte es dar de tu parte para mejorar un poco esta sociedad. Yo pienso que muchos estudiantes se consideran ciudadanos, pero si tenemos este concepto de ciudadano que significa participar activamente en la vida pública, esto no lo veo tanto” (E3 Medicina 6-8:32).

Una segunda consideración, respecto a la conciencia de la persona respecto de su rol social en sociedad, dice relación con las características de convivencia social que debe tener la sociedad, y que forman parte del sentido común del vivir juntos, tales como aceptación del otro, respeto, entre otros:

“Yo entiendo la ciudadanía como los rasgos necesarios que deben tener las personas que viven en comunidad, para que la convivencia sea posible. El comportamiento, un buen comportamiento ciudadano, es lo que permite que podamos vivir en un espacio cerrado, como es la ciudad, cada vez más masificado y con más gente. Desde un punto de vista social, esto la convivencia” (E5 Historia, 1:65).

“A mí, primero que todo respeto, el respeto hacia los demás, normas básicas de convivencia en una ciudad, y no sé, supongo que es la capacidad de ser capaz de estar en un sitio con otra gente y que seas socialmente aceptado” (E6 Medicina, 1:82)... “un ciudadano, civismo y tal...el poder hacer tu vida sin perjudicar a los demás, tu tirar hacia delante sin pisar a nadie” (E6, Medicina 3:82).

En tercer término, la conciencia del rol social en sociedad se encuentra tipificada por una serie de derechos y deberes sociales, los cuales son considerados como atributos morales desde la comunidad, toda vez que representan deberes y derechos universales de la humanidad. En estos temas, es interesante considerar que el respeto por estos derechos y deberes sociales, pueden estar constreñidos desde la política y supeditados al poder.

Revisemos algunos fragmentos de los relatos de los estudiantes:

“Pues para la convivencia es importante (derechos y deberes), que no deberían ser excesivamente estrictas, deberían estar más regidas por el sentido común que por la imposición. Pero teniendo en cuenta que lo común es lo menos común de los sentidos... es necesario que se establezcan unos principios básicos de deberes y derechos ciudadanos, porque si no, no se puede” (E5 Historia, 5:66).

“Es aquella persona, la cual tiene derechos y deberes y unas obligaciones que cumplir, en este caso en Barcelona, en un país. Moralmente, esta persona se le atribuye obligaciones por parte del Estado, de la comunidad en la que vive, y en contrapartida esta persona tiene unos derechos y unos deberes”... “La obligación de pagar los impuestos, derecho a estudiar, a la sanidad pública, el derecho a la libertad religiosa, a la asistencia en justicia gratuita. Y como ciudadano, deberes como el de respetar a los demás, de respetar las diferentes razas que conviven en una misma ciudad” (E2 Derecho, 1-2:18).

“...si podría considerarme ciudadana, lo que pasa es que claro dependiendo de cómo consideres ciudadanía, si es por tema de derechos, si, porque si lo comparas con otros territorios, si me puedo considerar una ciudadana de pleno derecho; es decir, yo puedo votar, tengo una serie de derechos al igual que tengo una serie de obligaciones como tal. Que se me tenga en cuenta ya es otra cosa, que se te tenga en cuenta como ciudadana, ya es otra cosa; es decir, tú eres ciudadana, tú pagas tus impuestos, tienes tus derechos, pero derechos muy limitados también porque la política, la forma de pensar limitan mucho tus formas de actuación” (E4, Historia 1:46).

Estas citas, dejan en claridad que el concepto de ciudadanía tiene una referencia explícita respecto a cómo el individuo, socializado como persona, comprende que tiene un rol en sociedad con relación a su aportación a la convivencia, y a las normas atribuibles a la organización social. Ahora bien, estas tematizaciones se encuentran acuñadas desde diferentes referencias

asociadas, tanto a la significación imaginaria (Castoriadis, 1996), a la construcción de sentido común histórico (Berger y Luckmann, 1996), así como con ideas con relación al derecho y a la moral, toda vez que la representación de estas ideas, proviene de las reglas implícitas que existen en nuestra vida, representadas en esquemas sociales (Durkheim, 1973).

Del mismo modo, es relevante la consideración de las reglas sociales, que complementan la idea con las condiciones por las cuales las cosas son. Esto es así, tanto en la representación de la limitación a ejercer los derechos, así como el menoscabo de estos por grupos de poder. Considerar en la visión de ciudadanía el ámbito de los derechos y la formación del sujeto de derechos, atribuye una institucionalidad formal históricamente asociada al Estado Nación, la cual, en la actual variabilidad del sujeto de derechos representado por el ciudadano, requiere incorporar tanto los aspectos formales, así como las ciudadanías informales (Sassen, 2010).

5.1.2. LA UNIVERSIDAD DEBE CONTRIBUIR EN LA FORMACIÓN EN VALORES SOCIALES.

El nombre dado a este apartado temático, va referido con una clara intencionalidad pedagógica con relación a los datos empíricos que hemos recabado, respecto al rol real que tienen las titulaciones en la formación ética de los estudiantes. Esto es así, ya que las dos referencias semánticas que han podido ser recogidas desde los discursos de los estudiantes, incorporan una brecha entre, lo que requiere la formación integral en términos de fomentar las dimensiones morales del estudiante, y lo que los estudiantes dicen con relación a las enseñanzas de las titulaciones, en esta temática.

Así, una primera referencia semántica está definida con relación a los atributos de integración de valores sociales, lo cuales se encuentran remitidos a la socialización primaria en la escuela y a las enseñanzas en el núcleo familiar, tanto en términos de comportamientos, así como de reconocimiento de los valores sociales. Al respecto, uno de los sentidos latentes identificados son las oportunidades que da la universidad de intercambiar ideas, conocer gente de diversos lugares, los cuales se vinculan con espacios de interacción social y de motivación personal, más que atributos al currículo. La misma situación se

puede apreciar con relación al desarrollo de la capacidad crítica, así como con el desarrollo de habilidades comunicativas, las cuales se pueden atribuir al desarrollo de vínculos, con una forma de ver la sociedad y desarrollarse como persona.

Revisemos algunas citas:

“...el término de valores sociales lo marca la propia sociedad donde estas, si tu cambias de sociedad, cambian un poco los valores, entonces yo con una amiga lo hablábamos ahora hace un rato de... de bueno, una persona buena ¿quién marca quien es una persona buena en la sociedad?, ¡la propia sociedad en sí! Entonces, los valores que te inculcan cuando eres pequeño, los valores que vas aprendiendo cuando eres grande” (E4 Historia, 2:47).

“Yo me considero una buena ciudadana (¿por tu educación?) ¡No, mucho menos! ...sino a la educación de mis padres. Y a como yo he sabido llevar mi camino a la vida. En el sentido de donde he querido encaminarme, si en el camino bueno o en el camino malo... eso lo aprendes tú o te lo dan tus padres, pero la titulación no te da nada de esto (E2 Derecho, 39-40-41:24).

“Yo no diría en un aspecto concreto, sino más bien general, soy diferente ahora que cuando empecé, tengo otra visión, más crítica, he crecido en todo sentido, empecé con 18, ahora tengo 21, también hay cambios... pero no sé, la carrera contribuye a todo eso, a tener... a mirar todas las cosas desde otro punto de vista, más crítico, más...no sé cómo definirlo...con más argumentos...” (E5 Historia, 44:74).

“Poco (aprendizaje en temas éticos), o sea, a nivel teórico poco, pero ya en las prácticas como ves tantos pacientes es como que sin quererlo te solidarizas con ellos, y ves a las familias y todo, o sea no es algo que te enseñen directamente: ahora estudiaremos tal. No, es algo que se va viviendo, y yo lo he vivido así” (E6 Medicina, 58:95).

Así, en estas citas apreciamos cómo la formación en valores sociales, que conlleven a la formación ciudadana, es una temática que el estudiante no logra inteligibilizar en su práctica y trayectoria académica, toda vez que los temas referidos a valores sociales y aspectos morales, son aspectos referidos a la socialización primaria.

Lo anterior, es un tema altamente sensible toda vez que los lineamientos del Estado Español y la propia Universidad de Barcelona, son explícitos respecto a

fomentar la formación en valores, donde la universidad debe ser un espacio de formación integral, promoviendo una práctica docente y espacios que cultiven estas dimensiones (Real decreto, 2011; UB, 2008a).

Ahora bien, independientemente de esta falta de referencialidad consciente, queda en evidencia la emergencia de sentidos latentes en la formación universitaria, que sí contribuyen a la formación de la persona, incorporando algunos aspectos de carácter ético. Lo anterior, se puede asociar más a las especificidades de las titulaciones, que al desarrollo homogéneo de alguna competencia transversal incorporada a los planes de estudio, o a los planes docentes. Será motivo de la disposición en el espacio social a exponer en las conclusiones, el asignar valores de disposición diferencial y relacional respecto a cómo estas interpretaciones se abocan a una cercanía o lejanía respecto a las otras categorías referidas en este estudio, tales como misión de la universidad.

Ahora bien, con relación a nuestra conceptualización base, los análisis sintácticos, y las referencias semánticas, así como pragmáticas, nos han permitido mantener la categoría socialización, toda vez que su atribución significativa directa va referida a la construcción de ciudadanía, como campo semántico. Con relación a los indicadores o temas iniciales, sólo el ámbito del desarrollo de los valores sociales y la sostenibilidad asociada a la responsabilidad de la persona en la sociedad, se han mantenido como temáticas centrales. Los otros temas vinculados a las instituciones sociales, así como el propio proceso de individualización de la persona, son aspectos que no están contenidos en los discursos de los estudiantes, tanto a nivel de significado expreso o significado latente.

6. CATEGORÍA DE ANÁLISIS: PERFILES DE EMPLEABILIDAD.

Una primera aclaración, es transmitir la justificación del cambio de nombre a la categoría, desde movilidad social a perfiles de empleabilidad. La argumentación central al respecto, es que desde los discursos de los estudiantes, la valoración que le otorgan a los requerimientos de cualificación, así como a las capacidades relevantes que debe poseer el titulado, no se

encuentran referidas a aspectos que tengan relación con la estratificación social y con la necesidad de ascenso en la escala social. Las referencias han sido diferentes, denotando que en esta temática, la situación económica actual deviene en una referencia precisa: que la acreditación de los estudios, tengan vínculos con los atributos de empleabilidad que la sociedad demanda, con la finalidad de cumplir con los perfiles de empleabilidad requeridos por las empresas.

Dicho esto, será menester indicar brevemente algunas precisiones teóricas respecto a las atribuciones que la sociedad, el Estado y la universidad, le están atribuyendo a las titulaciones, por cuanto fomentar la empleabilidad de sus futuros titulados.

De manera similar, a como Europa se encuentra fomentando el desarrollo de una ciudadanía en pos de la cohesión social y los valores democráticos, asistimos a los requerimientos respecto a los cambios que la economía del conocimiento ha provocado sobre los mercados de trabajo, de acuerdo a los lineamientos estratégicos emanados desde el Proceso de Bolonia. De esta forma, desde las últimas conferencias de ministros, el énfasis está dado por fomentar la empleabilidad de los estudiantes, a través de sinergias entre la universidad y las empresas (EEES, 2009; EHEA, 2010).

Más aún, en el actual contexto de crisis económica, donde se le atribuye a la educación superior reforzar las competencias necesarias para adecuarse a economías competitivas, innovadoras y responsables. De acuerdo a estas indicaciones, el desarrollo de competencias transversales, deberán contribuir a mejorar la empleabilidad y desarrollo de los futuros graduados, fomentando en la universidad, la innovación, la capacidad de emprendimiento y la investigación (EHEA, 2012).

A su vez, España ha incorporado una serie de descriptores genéricos por el cual construye un Marco Español de Cualificaciones en Educación Superior, con la finalidad de suministrar información a los empleadores y estudiantes respecto a las competencias de los futuros profesionales, asignado valoración a la cualificación, o certificación acreditativa, como punto culmine del proceso (Real Decreto, 2011).

Estos antecedentes, que se encuentran alineados con la redefinición del rol del trabajador en la modernidad tardía, presentan diversos y nuevos requerimientos hacia el nuevo titulado por cuando condiciones de autonomía, otorgando a las competencias atributos de previsión de desempeños que puedan fomentar la empleabilidad (Villa, 2011).

Así, es menester conocer, comprender e interpretar que están pensando los estudiantes en el momento de recibir estas consideraciones desde la sociedad, con relación a la significatividad de poseer una titulación, así como de las cualidades relevantes para fomentar la empleabilidad.

6.1. CAMPO SEMÁNTICO: ATRIBUTOS DE EMPLEABILIDAD.

El rol impuesto por la sociedad a través del sistema político, con relación a la adecuada coherencia que debe tener la universidad con las necesidades de los mercados competitivos, denota no sólo un cambio con relación a las cualificaciones realmente requeridas por el trabajador en el puesto de trabajo, sino además, un claro requerimiento de transferibilidad de competencias, las cuales deberían aumentar las capacidades de los alumnos como futuros trabajadores (Alonso et al, 2008).

De esta forma, en conjunto con los descriptores genéricos que contiene el Marco Español de Cualificaciones (Real Decreto, 2011), el interés está dado por el valor de cambio que tendrían estas cualificaciones en el mercado de trabajo. Así, entenderemos las cualificaciones como las habilidades profesionales reconocidas, evaluadas y validadas, a través de certificaciones que expidan autoridades competentes.

Ahora bien, centrándonos en las voces de los estudiantes respecto a esta temática, podemos identificar dos atribuciones sintácticas de interés que contienen referencias semánticas a analizar: en primer lugar, la certificación acreditativa; y en segundo lugar, las capacidades laborales.

6.1.1. CERTIFICACIÓN ACREDITATIVA: DE LA ALTA VALORACIÓN SOCIAL, A LA BAJA VALORACIÓN EMPRESARIAL EN CONTEXTO DE CRISIS.

Con relación a los discursos de los estudiantes, unos de los aspectos de mayor valoración es la certificación acreditativa, que valida el hecho de tener un título profesional. Lo anterior, vinculado por la alta valoración de legitimación que tiene el poseedor de una certificación, frente a quien no la tiene. Ahora bien, esta valoración, en la actualidad tiene una relación contradictoria con la crisis económica, toda vez que la cualificación podría ser un obstáculo en la búsqueda de empleos que requieren títulos con menor cualificación.

Revisemos algunos fragmentos al respecto:

“A él (a la persona) lo marca la titulación, y sería... para la formación tener un título, si no tienes título no eres nada, en la actualidad” (E4 Historia, 6:48)...”necesitas tener una formación que te permita ser algo más” (E4 Historia, 4:47).

“...al día de hoy hay gente que tiene mucha formación y está rellenando los CV (curriculum vitae), los está dejando medio vacíos. O sea, yo tengo control de estudiar muchísimo y prepararme un montón, pero al día de hoy eso no cuenta. Yo conozco gente que tiene carrera de máster y pone que solo tiene bachillerato porque si no, no los cogen de ninguna manera, entonces por mucho que yo esté preparada al día de hoy, con la crisis que hay, yo por lo que veo, no me parece bien, pero veo eso de la gente preparada y calificada que no puede decirlo (E7 Derecho, 2:98).

Esta extraña relación que se establece en estas citas, es en la actualidad una de las principales preocupaciones de los titulados y de los expertos en el ámbito del vínculo entre formación profesional y cualificación efectiva en el puesto de trabajo, toda vez que el contexto de crisis económica presenta desviaciones a la clásica teoría del capital humano.

Al respecto, el estudio que ha publicado la ANECA y que hemos revisado en la investigación documental, nos señala que desde la valoración de los titulados universitarios, los mayores desencantos respecto al rendimiento profesional de sus expectativas, se encuentra relacionado con las escasas diferencias salariales entre los profesionales y los técnicos, a lo cual las áreas de ciencias jurídicas y sociales se encontrarían, además, acompañadas de un alto nivel de desempleo (Alonso, et al, 2008). En esta misma dirección, este estudio nos

indica que desde la mirada de los empleadores, se están demandando aprendizajes que sean efectivamente útiles, más allá del prestigio que tenga una titulación determinada.

Complementando la anterior, una visión interesante es la que se plantea desde la mirada de nuestras entrevistas a los jefes de estudio, en la cual esta relación entre acreditación universitaria y empleabilidad, no sería directa:

“A ver, no sé si es la titulación la que fomenta la empleabilidad... cuando los primeros estudiantes salieron, tenían muchos huecos, mucho campo abierto y se colocaban fácilmente, pero como siempre pasa, el mercado, el trabajo siempre se satura, entonces ya cuesta más encontrar empleo en estos campos, sobre todo ahora en el contexto de crisis, que lo primero que se deja de lado son estos temas (ambientales), que parecen más secundarios” (Jefe de Estudios, Ciencias Ambientales: 43).

6.1.2. CAPACIDADES LABORALES RELEVANTES Y NECESARIAS PARA CONSEGUIR UN EMPLEO.

Como segunda temática de interés planteada por los estudiantes, con relación a los requerimientos que son necesarios para conseguir un empleo, es posible incorporar algunas propiedades que nos permiten vincular sus voces con algunas habilidades y capacidades expresadas en la categoría ciudadanía. Lo anterior, permitirá establecer un primer acercamiento respecto a lo que el estudiante piensa que debe saber con relación a sus cualificaciones a transferir. Cabe señalar, que estas miradas de los estudiantes son tomadas sobre la base de sus expectativas, independientemente si, desde su propia intelección, ha conseguido interiorizar estos saberes.

Revisemos algunas citas que nos entregan información relevante.

“Iniciativa, poder critico, saber trabajar en grupo. Creo que son las más importantes” (E1 Ciencias Ambientales, 6:3).

“Yo creo que lo principal, y primero, es tener ganas de trabajar, eso para empezar; segundo, poder acceder a una formación que te permita ir avanzando en tu carrera” (E4 Derecho, 4:47)... “el tener un conocimiento para poder tener

una opinión crítica sobre lo que te sucede alrededor, creo que es importante a la hora de trabajar; el hecho de tener un buen sueldo y que se te valore por el trabajo que haces, eso también es muy importante. Y sobre todo el poder tener ese acceso al trabajo, cosa que ahora no hay” (E4 Historia, 5:47).

“La formación, en primer lugar. Dentro de la formación, son importante las lenguas, hoy en día; y si además lo puedes tener y te lo permites, una formación complementaria, un máster, mucho mejor” (E2 Derecho, 3:18).

“Depende mucho del empleo, porque algunos necesitan más responsabilidad, otros más creatividad, están más de por libre, pero creo que ante todo debes tener conciencia de la importancia del trabajo que estás haciendo, si lo escoges tú, porque muchas veces y más hoy en día no se puede escoger el trabajo; pero tener ganas de ir al trabajo es lo más importante, saber que has escogido y saber porqué lo has escogido, si es por tus capacidades o es por tus intereses, que ambas cosas son buenas porque yo por ejemplo he estudiado medicina porque me interesaba sobre todo el conocimiento del cuerpo y eso, pero nunca me había planteado curar a gente y todo el tema con el paciente, nunca había sido mi atracción” (E3 Medicina, 11:33).

“Si eres responsable, creo que todo lo demás ya te lo lleva, pero no solo responsable con el empleo, sino responsable de saber organizarte, la vida, saber comportarte, trabajar. La responsabilidad lo engloba bastante todo. También está la vocación. Para poder trabajar... también se puede trabajar sin vocación, pero no se puede hacer bien el trabajo si no te gusta” (E5 Historia, 7:66).

“Yo creo que primero ganas, ganas de participar, de hacer cosas y sobre todo de construir; luego la formación básica y la formación continua que se da en el empleo” (E8 Historia, 2:113).

De esta forma, todas estas citas nos dan un importante insumo de análisis, con relación a lo que el estudiante piensa sobre la transferibilidad que debe tener, en términos de atributos como profesional para conseguir un empleo.

Al respecto, desde el profesorado se incorporan algunas apreciaciones relevantes con relación al desarrollo de habilidades que servirán para el futuro laboral, tales como el trabajo en equipo:

“Lo que tenemos que entender, y es lo que nosotros hacemos desde la práctica de la innovación docente, es hacer entender al estudiante y a nosotros mismos que para trabajar en equipo no hace falta ser amigos del alma , o sea en la empresa privada se trabaja en equipo y quizás estás trabajando con un tío que te

da tres patadas en el delgadillo, pero trabajas con él y tiras para adelante esos proyectos porque tienen que salir, no? Y luego te vas a casa y puedes decir pestes y nunca vas a cenar con él, pero los proyectos salen, porque si no salen te vas a la calle” (Profesorado 6, Historia: 112).

Ahora bien, respecto a nuestra primera conceptualización, de la misma manera que hemos cambiado la nominación a la categoría de análisis desde Movilidad Social a Perfiles de Empleabilidad, con relación a la subcategoría inicial, se ha establecido como campo semántico, de acuerdo a los temas devenidos de las unidades semánticas, los Atributos de Empleabilidad. Respecto a los primeros indicadores, han quedado fuera de consideración los aspectos vinculados al emprendimiento y a la competitividad, toda vez que no son atributos considerados por los estudiantes con relación a los requerimientos profesionales. Esta última consideración merece toda su atención, toda vez que en la investigación documental, estos temas se levantan con énfasis desde la premisa por los cambios en el mercado de trabajo, así como en la disociación que existe respecto a la visión que tienen los titulados y los empleadores, sobre las expectativas laborales asociadas a los perfiles profesionales (Alonso, et, al, 2009).

En la tabla 26, podemos apreciar como la dimensión Cambio Social, se encuentra contenida por dos categorías centrales de análisis, que representan de que manera los atributos de transferibilidad son incorporados en los discursos de los estudiantes.

Tabla 26

Resultado Análisis de Contenido Interpretativo

Ámbito Social – Dimensión Cambio Social.

Categorías Socialización y Perfiles de Empleabilidad

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Social	Cambio Social	5. Socialización	5.1.Ciudadanía	Conciencia del rol social en sociedad: derechos y deberes del ciudadano
				La universidad debe contribuir en la formación en valores sociales
		6. Perfiles de empleabilidad	6.1.Atributos de empleabilidad	Certificación acreditativa: de la alta valoración social, a la baja valoración empresarial en contexto de crisis.
				Capacidades laborales relevantes necesarias para conseguir un empleo

Profundizando el análisis, y vinculándolo con las competencias transversales de la UB, se expondrá a modo de ejercicio analítico, acercamientos respecto a las temáticas que hemos identificado por cada campo semántico con relación a las competencias transversales que el estudiante considera necesarias tanto para la construcción de ciudadanía, así como respecto a los atributos de empleabilidad. Cabe recordar, que el estudiante en estos aspectos no se refiere en ningún campo semántico al desarrollo de competencias, ni a resultados de aprendizajes esperados de su trayectoria educativa, sino más bien a una mirada que construye desde la realidad social.

Como podemos apreciar en la tabla 26, desde la dimensión Cambio Social, y sus categorías asociadas, hemos profundizado el análisis de los campos semánticos Ciudadanía y Empleabilidad, toda vez que es altamente relevante asociar a través de las estrategias de análisis, el vínculo respecto a nuestra investigación documental, así como el marco conceptual de referencia.

Con relación a las capacidades expresadas por los estudiantes, es menester considerar que estas se encuentran explicitadas en los discursos, con relación a sus apreciaciones respecto a las expectativas en formación para la ciudadanía, y en los atributos de empleabilidad deseados. Desde nuestro punto de vista, es relevante el hecho de considerar que estos relatos son posibles de

identificar con algunas de las competencias transversales de la UB (2008a), así como de las competencias transversales expresadas en las investigaciones del Proyecto Tuning (2003) y la OCDE (2005). El tratamiento analítico, nos incorpora una importante reflexión respecto a lo que el marco de cualificaciones utiliza (EHEA, 2005), al posicionar estas transferencias, con las expectativas deseadas por la sociedad, a través de los cambios a los sistemas curriculares en las organizaciones de grado (Real Decreto, 2007).

Ahora bien, las complejidades que se manifiestan al analizar la tabla 27, dicen relación con las distancias que observamos respecto a cómo se incorporan estas competencias, con sus marcos conceptuales al currículum.

Tabla 27
Expectativas de Transferibilidad de los Estudiantes –
Vínculos entre Competencias y Marco Conceptual de análisis.

EXPECTATIVAS DE TRANSFERIBILIDAD DE LOS ESTUDIANTES				
Campo Semántico	Capacidades Expresadas	Competencias UB	Competencias Tuning - OCDE	Marco Conceptual
Ciudadanía	Aporte de la persona a la sociedad	Trabajo en equipo	Habilidad de cooperar	Responsabilidad social
	Participación en la vida pública	Compromiso ético	Habilidad de actuar dentro del gran esquema	Integralidad intelectual desde lo cívico
	Convivencia social	Trabajo en equipo	Habilidad de relacionarse con otros	Educación en valores
	Derechos y deberes sociales	Sostenibilidad	Habilidad de afirmar derechos y necesidades	Sujeto de derechos y ciudadanía
	Crecimiento personal y solidaridad	Compromiso ético	Habilidades de cooperación	Matriz de valores éticos
Empleabilidad	Valor a la cualificación acreditativa	Capacidad de aprendizaje	Capacidad aplicar conocimientos a la práctica	Valor de cambio al mercado de trabajo
	Responsabilidad, vocación, hacer las cosas bien	Capacidad de responsabilidad	Habilidad formar y conducir planes de vida	Condiciones de autonomía
	Iniciativa, actitud, creatividad	Capacidad creativa	Aplicar conocimientos a la práctica	Actualización constante de saberes
	Conocer diferentes lenguas	Capacidad comunicativa	Habilidad de uso interactivo del lenguaje	Necesidades de los mercados competitivos
	Opinión crítica y valoración al trabajo	Compromiso ético	Habilidad de actuar dentro del gran esquema	Mercado de trabajo y expectativas laborales

He ahí, uno de los principales desafíos en el diseño organizacional de las titulaciones de grado, así como de la práctica educativa, toda vez que el

sentido latente que ha emergido de este análisis de la dimensión Cambio Social, nos indica que el estudiante en su rol de individuo en sociedad, mantiene a priori algunas intelecciones, respecto a lo que es el rol en ciudadanía y sus atributos en empleabilidad.

No obstante, para atribuir relaciones significativas a la relación que existe entre la realidad social y la universidad, mediada por el individuo estudiante, es necesario incorporar en este análisis, la última dimensión y categoría analítica, referida a como el estudiante incorpora todos los atributos de sus representaciones significativas, en términos de acción social. Lo anterior, bajo el argumento que el desempeño exitoso de las competencias requiere no sólo disponer de expectativas, sino de reflexiones respecto a los aprendizajes adquiridos en términos de integración de competencias, y de transferibilidad real. Es decir, en términos de movilización de esos aprendizajes que el estudiante dice que posee.

En último término, terminar el análisis siguiendo la lógica: lo que la sociedad le dice a la universidad que debe hacer, lo que la universidad dice hacer, lo que la universidad realmente hace, lo que el estudiante espera que la universidad haga, y lo que el estudiante reflexiona respecto a lo que sabe, así como a lo que sabe hacer.

VI.2.4. ANÁLISIS INTERPRETATIVO DEL ÁMBITO SOCIAL – DIMENSIÓN ACCIÓN SOCIAL.

7. CATEGORÍA DE ANÁLISIS: INTEGRACIÓN Y MOVILIZACIÓN DE SABERES.

La consideración del estudiante como sujeto de aprendizaje, denota una serie de atributos pedagógicos, así como de la organización educativa, que es necesario incorporar a las consideraciones de análisis interpretativo. Del mismo modo, desde la sociología de la educación es menester imbricar estos resultados, con relación al análisis relacional a exponer en las conclusiones. La pretensión, es identificar campos de significación social, en las atribuciones significativas que construye el estudiante en el aprendizaje por competencias transversales.

Para realizar esta tarea, es necesario analizar los discursos estudiantiles, respecto a cómo hacen inteligible su acción en sociedad, con relación a la integración de las competencias declaradas en el proceso formativo, así como la movilización de las competencias que el estudiante dice haber adquirido en su trayectoria académica.

Antes de continuar desarrollando las implicaciones teóricas y de análisis documental, que contextualizan los discursos de los estudiantes, cabe señalar que desde nuestra primera conceptualización relacional de la categoría base de análisis “Aprendizaje por Competencias Transversales”, esta contenía dos categorías distintas en la dimensión Acción Social: Reflexividad y Estructuración. La incorporación de ambas categorías, se planteaba desde la base teórica y documental, con relación a la premisa inicial: una diferencia entre la potencial capacidad del estudiante de integrar las competencias declaradas en el proceso formativo, a través de una disposición reflexiva; y la capacidad del estudiante, de movilizar sus competencias a través de un proceso de intelección significativa.

Ahora bien, ambas categorizaciones iniciales han sido ambiciosas con relación a la real intelección que el estudiante realiza de a sus aprendizajes en el proceso formativo, así como de su capacidad discursiva respecto a lo que es capaz de hacer, en términos de movilización de saberes. Así, hemos preferido unir ambas categorías en una sola, que hemos denominado Integración y Movilización de Saberes (subcategorías contenidas en la conceptualización inicial), toda vez que nos permite visualizar, analizar, comprender e interpretar, de un modo integrado, de qué manera el estudiante asocia lo que la universidad le enseña, lo que declara haber aprendido en su trayectoria formativa, y lo que es capaz de hacer con los aprendizajes adquiridos.

Continuando con nuestros acercamientos teóricos, y de análisis documental vinculado a la integración y movilización de saberes con relación a las competencias transversales, es necesario realizar algunas precisiones:

En primer lugar, la integración y movilización de saberes, es una conceptualización que se encuentra vinculada directamente con el concepto de

competencia, toda vez que apela al desempeño y a la aptitud en el ejercicio de habilidades ajustadas a criterios diferenciales de logro (Ribes, 2011).

En segundo lugar, la integración y movilización de saberes, se relaciona con el conocimiento como concepto disposicional (Ribes, 2011), el cual requiere desarrollar diferentes niveles de saberes (Pimienta, 2011; Tuning, 2003), ejercitándolos en diversas situaciones, equivalentes a donde la competencia requiera ser desarrollada (Gairín, 2011).

En tercer lugar, la integración y movilización de saberes, requiere preparar al individuo para el desempeño exitoso de sus roles vitales, en contexto comunitario, cultural y vinculado a la sociedad (Martínez y Viader, 2008).

Relacionando estas tres precisiones, podemos señalar que el concepto de competencia se entenderá como la capacidad de movilizar una serie de recursos para afrontar de modo eficiente situaciones específicas, a través de objetivos de aprendizaje (Parcerisa, 2004). La posesión de un conocimiento, una aptitud o una habilidad no implican por sí la adquisición de competencias de una persona, toda vez que esta requiere desarrollarse en la acción social. Recordaremos que sin conocimientos no hay aprendizajes, y que sin aprendizajes, no hay resultados. Ahora bien, acá será menester indicar una de las orientaciones de la OCDE (1999), con relación a que no todos los resultados son enseñados por el sistema escolar.

7.1. CAMPO SEMÁNTICO: REFLEXIVIDAD CON RELACIÓN A LOS APRENDIZAJES.

Este campo semántico, hace referencia a la capacidad del individuo de establecer una intelección significativa respecto a lo que el grado le ha enseñado en su proceso formativo, vinculándolo con los aprendizajes adquiridos. Esta integración de saberes, la cual tiene escasa relación con acreditar conocimientos, viene dada por la potencialidad reflexiva del estudiante de establecer distinciones entre lo que el grado le enseña y lo que él ha aprendido.

Este campo semántico, se encuentra relacionado, además, con los aprendizajes más significativos del estudiante en su trayectoria universitaria,

fomentando que la discursividad se articule a través de relatos integrados respecto a la ciudadanía y la empleabilidad.

Una de las constantes que existen respecto a la relevancia de integrar las competencias, no sólo en el currículo, sino en la vida de la persona, viene dado por el interés en aumentar la capacidad de reflexión del individuo para afrontar, en términos de potencialidad, diversas situaciones, y gestionar cambios de manera crítica (OECD, 2005). Fomentar el pensamiento y la acción reflexiva, requiere que el hecho social se transforme en objeto de pensamiento, a través de la propia comprensión del acto de pensar, así como de las relaciones sociales.

Ahora bien, con relación a los discursos de los estudiantes partícipes de esta investigación, es posible identificar, a través de sus referencias sintácticas y semánticas, dos temáticas de interés respecto a las competencias transversales: en primer lugar, lo que el grado enseña; y en segundo lugar, lo que el alumno dice que ha aprendido.

7.1.1 DIVERGENTE INTELECCIÓN RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ENSEÑADOS.

Con relación a las competencias transversales que enseña el grado, los alumnos (sin referirse al término competencia, sino a aprendizajes) consideran que el grado les entrega saberes, los cuales desde nuestra visión y utilizando la base de referencia orientativa de la UB (2008a), podemos incorporar a diferentes competencias o subcompetencias transversales.

De esta forma, de las seis competencias transversales de la UB, es posible señalar que con diferentes énfasis en las titulaciones, todas ellas aparecen identificadas por los estudiantes. Entre estas encontramos: capacidad crítica, tomar decisiones, responsabilidad, trabajo en equipo, gestión de información, saberes culturales y habilidades comunicativas.

Revisemos algunas citas:

“...para mí cuando estas estudiando, los conocimientos que aprendes durante la carrera son de base, que son importantes, pero después habrá muchos

otros. Muchas asignaturas en las que tienes que estudiar muchísimo, pero sabes perfectamente que cuando acabe la asignatura, no vas a recordar estos conceptos para toda tu vida. Es algo más: saber trabajar en grupo, capacidad crítica, capacidad de decisión. Son estas cosas las que te aporta y todas ellas que realmente aplicas a nivel laboral; no es que yo sepa mucho de un tema, considero que la información está a nuestro alcance” (E1 Ciencias Ambientales, 39:9).

“Cultura, comunicación, saber comunicarte, saberse defender, saber escribir y estudiar mucho, pues al fin y al cabo derecho se estudia cada día” (E2 Derecho, 5:18).

“La responsabilidad que es lo más importante, y saberte organizar, que al final vienen a ser lo mismo. Ser responsable para organizarte” (E5 Historia, 63:78).

“Las competencias han sido las de semiología sobre todo, y las propedéuticas, que es lo que tiene que hacer un médico; por lo menos, es lo mínimo que tiene que saber hacer; y los conceptos teóricos se acaban asimilando, pero por fuerza de repetir, porque de año en año se olvidan la mayoría de las cosas” (E3 Medicina, 61:44).

“...supongo que lo que más aprendes es a ser organizado y trabajador, si algo te enseña esta carrera es que tienes que trabajar mucho al día a día, tienes que estudiar mucho, tienes que estar siempre constante” (E6 Medicina, 59:95).

“...yo creo que lo más grande que he aprendido es a sentirlo, ha vivirlo, es decir a vivir cosas que me hagan más grande, cuando dije grande me refiero al conocimiento, de aptitudes de voluntad crítica de mirar a la sociedad, yo creo que eso es importante esa formación que me hace sentir más firme de mí mismo, seguro en poder charlar, salir a la calle” (E8 Ciencias Ambientales, 9:117).

Como podemos apreciar en estas citas, existen diversas apreciaciones con relación a cuáles son las enseñanzas que realiza el grado. Como señalásemos, algunas apreciaciones se encuentran vinculadas con las orientaciones de las competencias transversales, sobre todo las relacionadas a la responsabilidad y las actividades en términos de dedicación que requiere el estudio.

No obstante, también encontramos discursos críticos respecto a la escasa aportación que tiene el grado en términos de enseñanza, referida esta a una intelección inconsistente entre el diseño, las actividades y las evaluaciones:

“...como rotas por todos los servicios, te haces una idea, pero no por lo que ellos te enseñan, como está estipulado en el plan docente, sino por lo que tú vas cogiendo de cada sitio; no lo que está escrito, sino cómo lo vives tú, ves lo que te gusta y lo que no... yo quiero ser un poco como éste, y no el otro” (E6 Medicina, 11:84).

“Nada, porque por ejemplo, resumir; yo sabía resumir de antes, no te enseñan a hacer ninguna sentencia, ni una demanda, no hay una asignatura... en primero nos vendieron una asignatura de “técnicas de trabajo y comunicación”, nosotros pensábamos que nos enseñarían a redactar una demanda... qué es la “técnica de trabajo”, no, ...lo que nos enseñaron es, qué era una redacción, qué era un resumen, un mapa conceptual... pues, ¡esto es lo que me han enseñado en el bachillerato!, en Derecho enseñame a hacer una demanda o un recurso, enseñame como dirigirme al juez, cosas así, no me enseñes a hacer un mapa conceptual. Y no te lo enseñan, yo sé hacer una demanda porque me lo ha puesto la vida, no por estar aquí” (E7 Derecho, 29:105).

Estos aspectos críticos al ámbito de la enseñanza, respecto a los aprendizajes más relevantes que enseña la titulación, al vincularlo con la dimensión Evaluativa y especialmente con las categorías Organización Educativa y Práctica Educativa, nos entregan elementos de interés, por cuanto la dificultad de intelección que identificamos entre las intenciones formativas, las estrategias de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, de manera de ir precisando estos análisis, nos abocaremos a la siguiente temática de interés.

7.1.2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES ADQUIRIDAS: ACIERTOS Y CRÍTICAS EN LA INTELECCIÓN REFLEXIVA DEL APRENDIZAJE.

Con la finalidad de establecer un vínculo de cercanía entre las competencias transversales de la UB, y los discursos de los estudiantes, se expondrán las citas de acuerdo a la relación que contienen con los aprendizajes adquiridos que los estudiantes dicen tener:

- Capacidad crítica y colaborar con otros:

“El poder crítico y el saber trabajar en grupo sí, pero la iniciativa es una cosa que nace de cada persona. Hay personas que tienen más iniciativa de manera natural que otras.... el poder crítico y el trabajo en grupo se pueden entrenar,

pero la iniciativa no, sale de dentro. Por lo que el grado la iniciativa no te la aporta, sino es algo que tienes que aportar tú (E1 Ciencias Ambientales, 7-8:3)

“...al estudiar Historia, el temario te hace ser un poco más tolerante. Al ver de dónde vienes, te das cuenta que se dicen unas estupideces que dificultan la convivencia, la tolerancia, pero que no tienen ningún fundamento” (E5 Historia, 10:67).

- **Capacidad de aprendizaje y responsabilidad:**

“Sí, me ha servido para darme cuenta lo que yo quiero hacer, te enseña a ser constante, responsable, te enseña capacidad de trabajo, de investigación y de querer saber más, y de preguntarte cosas; la curiosidad, creo que es lo más importante” (E4 Historia, 43:57).

“...lo aprendes más solo que nada, porque no te lo enseñan, si quieres sacar buenas notas te tienes que organizar y ser responsable, pero no te lo exigen ni te lo enseñan, a ser responsable ni a ser organizado. Pero si quieres sacar bien adelante la carrera necesitas ser organizado y tener una responsabilidad de trabajar más horas” (E5 Historia, 8:67).

“...tener una visión general de cada especialidad, para mí lo más importante son las prácticas clínicas, que es cuando te haces realmente una idea de lo que se hace día a día, si eres un especialista en eso (E6 Medicina, 35:89).

- **Capacidad creativa y emprendedora:**

“...en la carrera cuando te van enseñando cosas te van despertando más inquietudes, porque te vas haciendo más preguntas, preguntas difíciles de contestar; entonces, te suscita curiosidad, te suscita trabajar más, quieres saber más, pero no porque los profesores de la carrera te lo digan, es por ti, tal vez por tu forma de ser también, creo que también incide mucho en cómo es la persona en su carácter, eso te ayuda a que la persona florezca pero no porque la carrera te ayude, porque la carrera no te ayuda, te ayudas tú” (E4 Historia, 44:57).

- **Sostenibilidad:**

... Lo que más he aprendido es a relacionarlo todo, que tal como vas avanzando te das cuenta que no es solo saber hablar de este tema. Lo importante es saber relacionarlo todo. Es un poco, lo que te decía antes, saber tener la capacidad crítica de relacionar todos los conceptos y de darte cuenta que no es solo un punto, creo que es lo más importante que me enseñó esta carrera” (E1 Ciencias Ambientales, 31-32: 8).

- Capacidad Comunicativa:

“El aprendizaje más importante, quizás haya sido todo el contacto con el paciente, y ver la realidad de la patología en sí... y me he quedado un poco decepcionado con lo que buscaba al entrar a Medicina, que era más un conocimiento global y bastante científico del cuerpo y de todo lo que es fisiología, fisiopatología, todo eso es lo que más me interesa siempre en clases y lo hice en la práctica” (E3 Medicina, 38:39).

En estas citas, que se han separado deliberadamente para apreciar aspectos de cercanía con las competencias de la UB, nos podemos percatar que efectivamente el estudiante realiza un ejercicio reflexivo con relación a hacer inteligible su aprendizaje. Encontrándose estos estudiantes en cuarto curso, entenderemos que estas apreciaciones nos dan indicaciones cognitivas respecto a los saberes que se encontrarían integrados, toda vez que vehicula estos aprendizajes con situaciones, contextos, quehaceres propios, práctica educativa, formación de la persona y en algunos casos, la atribución que es posible hacer y no hacer a la titulación, respecto a contribuciones formativas.

Así, son relevantes apreciaciones con relación a la adquisición de capacidades, aptitudes, e intelección acerca de la responsabilidad personal, así como del incremento de la curiosidad, con relación a la integración de saberes que construye el estudiante. Esto, adquiere mayor fortaleza con los discursos devenidos respecto a que el desarrollo de estrategias autónomas de aprendizaje no son enseñadas, sino que forman parte de la atribución personal por el aprender.

Será menester, destacar algunas citas que guardan relación con aspectos disonantes con relación a los reales aprendizajes que el estudiante dice que adquiere, lo cual se direcciona hacia una crítica respecto al real rol que cumple el grado en desarrollar esos objetivos de aprendizaje.

Revisemos, por ejemplo, esta cita:

“Es que la universidad, ahora mismo como está planteada, no presenta ningún espíritu crítico; es decir, ya solo con el temario...estudiamos historia de Catalunya, las fechas más importantes, pero no te están diciendo: los catalanes hemos hecho todo esto, hemos hecho cosas buenas, pero también las cosas malas, vamos a centrarnos también en las cosas malas, vamos a ser críticos

con lo que tenemos delante, la dictadura, el franquismo, historia de América. Todo es como muy ideal, todos son los hechos positivos, los hechos no los están explicando... ¿cómo podemos criticar eso y cómo podemos mejorarlo? no hay opinión crítica, la opinión crítica lo haces a partir de lo que tu lees, de lo que tu conversas con tus amigos, de los compañeros de clases, pero no hay una opinión crítica, sólo te están diciendo por donde tienes que ir” (E4 Historia, 17:49).

Si revisamos los contenidos sintácticos y semánticos de esta frase, nos percatamos que la reflexión que realiza el estudiante es hacia el rol de la universidad, y cómo la actual formación universitaria carece de un posicionamiento crítico hacia la disciplina, o hacia el mismo objeto de enseñanza. Es decir, no solamente el conocer disciplinar, sino el saber hacer procedimental con relación a buscar soluciones frente a contextos pasados que inciden en el futuro. Pragmáticamente, al no ser la titulación quien realiza esta labor de crítica sobre la crítica, se recurre al grupo de pares como espacio de reflexión e intercambio de ideas, escapando esto a los escenarios de aprendizaje propios de la titulación.

Al respecto, los discursos formales desde la titulación, representada por los Jefes de Estudio, abren una clara distancia entre lo que el grado dice que hace (en los planes docentes) y lo que los estudiantes dicen que han aprendido. Para el caso, ejemplificamos la anterior cita con este fragmente de texto de la entrevista realizada el Jefe de Estudios de Historia:

“...la capacitat d`aprenentatge i responsabilitat está en todos los planes docentes, el trabajo en equipo es muy importante, sobre todo porque se trabaja a la hora de las prácticas o hacer una práctica en pequeños grupos, compromiso ético y la capacidad comunicativa...el compromiso ético está en función de lo que decíamos al principio...¿de qué sirve estudiar Historia?, sirve para ver la realidad que nos envuelve con ojos de historiador, un ojo global de ver diferentes problemas, y si no está el compromiso ético, estudiar Historia no sirve para nada” (Jefe de Estudios Historia: 18).

Al respecto, nuestras entrevistas complementarias del profesorado, nos señalan la dificultad de transferir los aprendizajes de la universidad al mundo profesional:

“Bueno estamos lejos de conseguirlo (vínculo competencias, resultados de aprendizaje), yo pienso. Al menos en las materias que yo imparto...lo veo en mis alumnos, algunos si consigues dar este paso y ves, o como mínimo tienes la impresión de que cuando se vayan a enfrentar fuera de aquí a una, a unas exigencias del mundo profesional van a ser capaces de trasladar lo que han aprendido...y a otros les ves que buff que les va a costar o no serán capaces. A está translación no es, no es sencilla y aquí en la universidad yo creo que ahora mismo la condiciones que se dan, es muy difícil, yo creo el tema de las competencias, hacer un seguimiento de los alumnos de forma que uno pueda decir al final, que si he conseguido, que bueno, nosotros somos, digamos materias muy prácticas, muy experimentales” (Profesorado 8, Ciencias Ambientales: 149).

Ahora bien, respecto a este campo semántico, queda en evidencia que la intelección reflexiva que realiza el estudiante respecto a la integración de aprendizajes en su trayectoria académica apela fundamentalmente a la segunda precisión que enunciáramos al describir esta categoría de análisis. Esto es, la referida a que la integración de saberes se relaciona, en términos empíricos en esta investigación, con el conocimiento como concepto disposicional el cual desarrolla saberes en diversos niveles y escenarios de aprendizaje. Claramente, los tipos de niveles, así como los escenarios dependen específicamente de cada titulación, siendo esta relación completamente asimétrica.

Finalmente, para completar el análisis e interpretación, es menester incorporar un último campo semántico, referido a cómo, desde la mirada de los estudiantes, esta integración de saberes es realmente puesta en acción, como movilización de recursos.

7.2. CAMPO SEMÁNTICO: INTELECCIÓN SIGNIFICATIVA EN LA MOVILIZACIÓN DE SABERES.

La movilización de saberes, la entenderemos como la capacidad del estudiante de hacer inteligible su acción en sociedad, vinculada con el ejercicio de las habilidades adquiridas en el proceso formativo (y que en principio deberían tener relación con la integración de saberes que acabamos de revisar). Así,

esta intelección tendría la capacidad social y pedagógica de posicionar al estudiante en un plano metacognitivo con relación al ejercicio de sus saberes en el campo profesional y en su vida como ciudadano.

Es de esta forma, que la fortaleza de este campo semántico, se basa en la atribución que tiene el estudiante respecto a lo que realmente “es capaz de hacer y cómo hacerlo”, distanciándose de lo que sería necesario que sepa o lo que ya sabe. Esta aseveración, se encuentra en sintonía con el planteamiento de la OCDE (2005), con relación a que la movilización de competencias, debe ir relacionado con el ir más allá de los conocimientos o destrezas enseñadas, para incorporar valor a atributos tales como la flexibilidad, el espíritu emprendedor y la responsabilidad personal.

Quizás desde una posición más social de la pedagogía, entenderemos esta movilización de competencias como la comprensión del pensamiento y las relaciones sociales, resignificando la acción del individuo en sociedad, mediante su autonomía emancipada (Castoriadis, 1996), permitiendo adquirir y cultivar una madurez social que fomente el propio aprendizaje del estudiante (Martínez, et al, 2003).

Sobre la base de estas apreciaciones, desde los discursos de los estudiantes es posible establecer una temática de interés: la dificultad que plantea el estudiante respecto a inteligibilizar el movilizar sus saberes a situaciones específicas o reales de la vida.

7.2.1. DÉBIL VALORACIÓN EN EL USO DE LAS CAPACIDADES ADQUIRIDAS.

La incorporación de esta temática, tiene su base discursiva asociada a la complejidad que el estudiante asume en dar respuesta a temáticas vinculadas al saber hacer, y al saber cómo hacerlo de la manera correcta. Así, las apreciaciones van dirigidas desde diferentes ópticas, relacionadas a que la titulación entregaría saberes generales, lo cual dificultaría el lograr desempeños específicos. Las titulaciones, ofrecerían una dispersión de conocimientos, lo cual dificultaría especializarse en un área de la disciplina, atributo acompañado a la desorientación respecto a lo que realmente se debe hacer en el oficio; lo cual en términos generales, termina siendo una crítica por el escaso vínculo entre la titulación y el trabajo.

Revisemos algunos fragmentos que nos ayudan a describir estas apreciaciones:

“Ese es uno de los problemas con los que nos encontramos, que no lo sabemos (saber hacer). Es decir, no lo sé. Si me preguntas que sé hacer, pues se gestionar, dar mi opinión sobre cosas, decirte lo que yo creo que va a pasar con datos que veo o tengo, lo que yo haría, pero realmente es una cosa muy genérica; este si es un problema muy importante. Seguramente en carreras más puras, por decirlo de cierta manera, como matemáticas, física o química, tú ya entras sabiendo que vas a hacer física, sales siendo físico y todo el mundo tiene muy claro que hace un físico. Lo que pasa es que hacemos muchas materias, muy distintas, y sales sabiendo un poco de todo, pero realmente, nada en concreto. Creo que en carreras así, como esta, tiene más sentido hacer un máster, una especialización de todo lo que has visto, lo que más te ha gustado” (E1 Ciencias Ambientales, 33-34-36:8)...pues sales con la sensación de que sabes un poco de todo, y nada en concreto (E1 Ciencias Ambientales, 59:13).

“ ¡Es que sales y no tienes idea de nada!, te lo digo por amigos que han salido de la carrera, y algo han aprendido y habrán sido personas abocadas completamente a los estudios, pero no tienen idea de nada, porque tú la asignatura que estudiaste hace dos años ¿te vas a acordar? Te acordarás de los plazos y de la demandas cuando vayas practicándolo día a día” (E2 Derecho, 69:29).

“En principio, en lo que más estamos preparados es para preparar la bibliografía y relacionarla, y exponer nuestras conclusiones, ser críticos... eso es importante, saber criticar las fuentes, no pensar que todo lo que te dicen es verdad, se pueden equivocar, y si te la crees, te equivocas tú después. Sería básicamente eso; en ése sentido, creo que a la carrera le falta mucho, por ejemplo, que te enseñen realmente el oficio del historiador, de trabajar sobre el documento, porque tu si te dedicas al mundo de la historia, lo que tienes que hacer es llevar archivos, consultar manuales notariales, vaciar contenido de documentos de los siglos pasados... y terminaré la carrera en dos meses y no hemos ido a ningún archivo, ni hemos abierto un manual, o sea que la primera vez que salga de aquí...esta experiencia yo creo que es algo que le falta a la carrera” (E5 Historia, 43:73).

Estas apreciaciones que señalan los estudiantes, tienen una relación asociada a la dificultad de inteligibilizar el aprendizaje por competencias y los resultados

de aprendizaje, que apreciamos al analizar las intenciones formativas de la organización del grado. Del mismo modo, el énfasis de la evaluación acreditativa, centrada en los objetivos de aprendizajes disciplinares, no contribuyen a que el estudiante pueda otorgar una valoración explícita respecto a la adquisición de aptitudes sobre el objeto de enseñanza, y al desarrollo de habilidades sobre la base de criterios diferenciales de logro.

Esta situación, nos invita a exponer un desafío en la organización y en la práctica educativa, toda vez que la consistencia del diseño, el cambio de enfoque, y en términos integradores, el aprendizaje por competencias, remiten la responsabilidad última del proceso al estudiante como sujeto de aprendizaje, otorgándosele cualificaciones de transferibilidad que desconoce. Lo anterior, adquiere una significación a revisar respecto a las distancias entre las propiedades de los campos semánticos de esta categoría, toda vez que el estudiante reflexiona sobre lo que debe saber y sobre lo que ha aprendido en el grado, pero no así respecto a la valoración de sus capacidades adquiridas.

Finalmente, expondremos algunos discursos con relación a apreciaciones de estudiantes que logran inteligibilizar sus aprendizajes adquiridos con relación a los que son capaces de hacer, pero sin vincularlo a situaciones específicas de aprendizaje, a excepción de la titulación de Medicina que tiene una clara orientación hacia el paciente.

Revisemos estos fragmentos:

“Te sabría redactar una demanda, buscar el problema en una legislación, buscar jurisprudencia al respecto. Creo poniendo la actitud sabría hacer muchas cosas” (E2, Derecho 36:23).

“Se catalogar, se buscar documentos, se hacer un inventario, se utilizar el ordenador, se algunos hechos, se buscar información, poco más” (E4 Historia, 41:56).

“Poca cosa, yo creo que todo lo que he aprendido hacer por ahora, es lo que he aprendido en semiología, porque es lo básico, es hacer la historia clínica, exploración muy superficial, bueno no superficial, pero no vas a fondo en cada órgano. Eso es lo que he aprendido hacer. También saber manipular todos los libros, todo lo que es herramientas de internet, de artículos y todas las herramientas que tienen los médicos para buscar información, eso sí que lo

aprendemos. ¿Que mas sabría hacer?, yo creo que es lo básico” (E3 Medicina, 39:39).

Nótese que en estos discursos, van asociados al saber hacer, en términos de prácticas o trabajos que los propios estudiantes han realizado en su trayectoria académica, con lo cual es posible señalar, que la integración de saberes manifestada con anterioridad al ejercitarla en situación, logra ser valorada por el estudiante como un saber hacer de la manera correcta.

Del mismo modo, desde las entrevistas realizadas a los jefes de estudio, se puede apreciar que tanto la connotación de la titulación, así como el contacto con escenarios de aprendizaje, permiten desarrollar ciertas competencias:

“...quizás por las connotaciones que tiene el hacer de médico, supone que en fin el médico es una persona que siempre tiene que estar en contacto con el paciente y no solo valorar los aspectos puramente patológicos, sino también valorar aspectos que podríamos decir son más psicológicos o sociales de la persona, y evidentemente esto se va adquiriendo con la práctica médica, es decir, en la facultad podemos enseñar poco de esto, aunque quizás lo que hacemos con las prácticas clínicas; la asistencia, por ejemplo, que hacemos del estudiante en una consulta, ya ve de que forma un médico, pues, afronta un problema o dar una comunicación negativa o positiva a un paciente, de qué forma se hace, como intenta que lo asuma esta persona, y esto es un poco lo que se está haciendo” (Jefe de Estudios, Medicina: 3).

Ahora bien, a modo de síntesis, en la tabla 28, podemos revisar los resultados del análisis interpretativo con relación a la acción social que realiza el individuo, por cuanto sujeto de aprendizaje. Aquí, es posible identificar aspectos de reflexividad que construye el estudiante con relación a los aprendizajes, así como intelecciones significativas con relación a la movilización de los saberes reflexionados.

Tabla 28

Resultado Análisis de Contenido Interpretativo

Ámbito Social – Dimensión Acción Social.

Categoría Integración y Movilización de Saberes

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Social	Acción Social	7. Integración y movilización de saberes	7.1. Reflexividad con relación a los aprendizajes.	Divergente intelección respecto a los objetivos de aprendizaje enseñados
				Competencias transversales adquiridas: aciertos y críticas en la intelección reflexiva del aprendizaje
			7.1. Intelección significativa en la movilización de saberes.	Débil valoración en el uso de las capacidades adquiridas

Al respecto, es posible incorporar diferentes valoraciones a estos resultados:

- Escaso vínculo reflexivo y de inteligibilidad entre la integración, así como la movilización de saberes, con las interpretaciones de la realidad social, asociadas a la construcción de ciudadanía y perfiles de empleabilidad.
- Débil intelección del estudiante respecto a los desempeños y aptitudes atribuibles al desarrollo de habilidades.
- Existe una relación en la integración de saberes con los conocimientos, delimitada por la diferenciación disciplinar, así como por el ejercicio efectivo de aprendizajes en situaciones cercanas al oficio.
- Desafío de fortalecer la movilización de saberes, con relación al rol del individuo en sociedad, sobre la base de su aportación comunitaria y cultural.

Al realizar una comparación respecto a la integración y movilización de saberes con los tres tiempos que hemos incorporado al análisis (aprendizajes enseñados, saberes adquiridos, uso de capacidades), el resultado sería el que observamos en la tabla 29. Como podemos observar, al reducir los datos a conceptos precisos, con la finalidad de dotar de mayor abstracción la técnica

extensiva de la estrategia de análisis, inmediatamente visualizamos lo anteriormente descrito, con relación a la compleja relación que existe respecto a la capacidad de intelección que el estudiante logra realizar sobre el proceso de la organización educativa y de la práctica educativa.

Tabla 29

Vínculo de Saberes de los Estudiantes –
Aprendizajes enseñados, saberes adquiridos y uso de capacidades

VINCULO ENTRE SABERES ENSEÑADOS, ADQUIRIDOS Y MOVILIZADOS			
Competencias UB	Aprendizajes enseñados	Saberes Adquiridos	Uso de capacidades
Compromiso ético	Capacidad crítica	Poder crítico	
		Tolerancia y convivencia	
Capacidad aprendizaje y responsabilidad	Capacidad de decisión		Redactar una demanda
	Responsabilidad y organización	Responsabilidad y organización	Historia clínica
	Hacer las cosas bien	Ser constante	
Trabajo en equipo	Trabajar en grupo	Trabajar en grupo	
Capacidad creativa y emprendedora		Querer saber más	
		Inquietudes	
Sostenibilidad		Relacionar conocimientos	
Capacidad comunicativa	Saber comunicar	Contacto con el paciente	Buscar jurisprudencia
			Catalogar
			Buscar documentos

En términos específicos, es relevante que los estudiantes no hicieran referencia a atributos que puedan ser identificados con la capacidad creativa y emprendedora, así como a la sostenibilidad, pero que estas competencias sí aparezcan como aprendizajes adquiridos por en el grado. Del mismo modo, es relevante la situación que ocurre con competencias que si son parte de los aprendizajes enseñados y adquiridos, pero que el estudiante no logra valorar en el uso de sus capacidades, como ocurre con el compromiso ético, y el trabajo en equipo. Posiblemente, la falta de vínculo entre el diseño educativo y los escenarios de aprendizaje vinculados a la comunidad o a organizaciones, tales como prácticas externas, puedan entregar ciertas pistas al respecto.

Ahora bien, en el caso de la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, así como a la capacidad comunicativa, es posible apreciar que existen referencias en los tres momentos analizados, aunque claramente su referencia en el uso de capacidades es altamente precaria. Será atribución de las conclusiones, el exponer explicaciones plausibles a estos fenómenos que hemos analizado interpretativamente en estas páginas.

Las tablas 30, 31 y 32, visualizan la integración relacional de la matriz de análisis, del total de las categorías analizadas en este apartado.

Tabla 30
Resultado Final Análisis Interpretativo

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Pedagógico	Normativa	1. Misión de la Universidad.	1.1. Contribución y función a la sociedad.	La universidad y el vínculo con la sociedad
				La universidad, los profesionales del futuro y la ciudadanía
				Contribución social del Grado
		2. Cambios Universidad	2.1. Aumento de tasas	Aumento de tasas universitarias y la demanda por la calidad en la formación
				Mercantilización y elitización de la universidad
				Recortes afectan la motivación del profesorado.
Pedagógico	Educativa	3. Organización Educativa	3.1. Organización general del grado	Disminución de becas y subvenciones para estudiar.
				Sentimiento de molestia y desilusión
				Débil coherencia entre estructura y objetivos de la titulación: especialidad de oficio y gestión del tiempo.
			3.2. Intenciones formativas	Requerimiento de cambio y deberes de los estudiantes.
				Inteligibilidad del Aprendizaje por competencias: relación entre el saber y los conocimientos.
				Resultado de aprendizaje: del vínculo acreditativo a la reflexión formativa.
Diseño educativo en las titulaciones: complejidades en la aplicación del cambio de enfoque.				

Tabla 31
Resultado Final Análisis Interpretativo

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Pedagógico	Educativa	4. Práctica Educativa	4.1. Estrategias de aprendizaje	Predominio clases magistrales en la sesión expositiva
				Estrategias participativas: Innovación y reflexión contribuyen a la motivación, retroalimentación e implicación del estudiante.
				Recursos didácticos en la práctica docente.
				Trabajo autónomo del estudiante: lugar central de aprendizaje que requiere incorporar el cómo y el para qué.
Pedagógico	Educativa	4. Práctica Educativa	4.2. Evaluación de los aprendizajes	Enfasis en la evaluación disciplinar y procedimental.
				Secuencia didáctica: criterios confusos y escasa visibilidad de los resultados formativos
				Evaluación continua: énfasis en la acreditación dificulta autorregular el aprendizaje.
Pedagógico	Educativa	4. Práctica Educativa	4.3. Escenarios de aprendizaje	Incorporar las prácticas como actividades que contribuyen al desarrollo de las competencias transversales.
				Escasa valoración en el plan de estudios a la realización de actividades vinculadas con la comunidad.
				Espacios de interacción social de los estudiantes: débil vida universitaria al interior del Campus
			4.4. Valoraciones sobre el profesorado	Distinción entre profesorado innovador y tradicional

Tabla 32

Resultado Final Análisis Interpretativo

SIGNIFICACION INTERPRETATIVA - RESULTADOS ANALISIS CUALITATIVO				
Ambito	Dimensión	Categoría	Campos Semánticos	Temas
Social	Cambio Social	5. Socialización	5.1.Ciudadanía	Conciencia del rol social en sociedad: derechos y deberes del ciudadano La universidad debe contribuir en la formación en valores sociales
		6. Perfiles de empleabilidad	6.1.Atributos de empleabilidad	Certificación acreditativa: de la alta valoración social, a la baja valoración empresarial en contexto de crisis. Capacidades laborales relevantes necesarias para conseguir un empleo
Social	Acción Social	7. Integración y movilización de saberes	7.1. Reflexividad con relación a los aprendizajes.	Divergente intelección respecto a los objetivos de aprendizaje enseñados Competencias transversales adquiridas: aciertos y críticas en la intelección reflexiva del aprendizaje
			7.1.Intelección significativa en la movilización de saberes.	Débil valoración en el uso de las capacidades adquiridas

VI.3. RESULTADO ANÁLISIS DESCRIPTIVO E INTERPRETATIVO DE ENTREVISTAS A EXPERTOS DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

El presente apartado, incorpora el análisis descriptivo e interpretativo de datos textuales, con relación a las entrevistas a expertos que se han realizado. El objetivo de la realización de estas entrevistas, es conocer y analizar la visión de los profesores, docentes e investigadores (definidos en el diseño de la muestra como unidad de observación experta) sobre su apreciación, así como su experiencia sobre el aprendizaje por competencias, en el contexto de la universidad española, y especialmente, en la Universidad de Barcelona¹⁸⁶.

La exposición del análisis, se realizará sobre la base de incorporar a la reflexión, antecedentes referidos a las principales categorías emanadas desde el análisis de contenido interpretativo expuesto en el anterior apartado¹⁸⁷. Esta clasificación, se realiza sobre la base de aportar información relevante al tratamiento de nuestras categorías, cuyo insumo se incorporará como contexto en el capítulo destinado a las conclusiones de esta investigación.

Ahora bien, comenzaremos enumerando las categorías con el mismo orden que han sido expuestas en las tablas 29, 30, y 31, donde a continuación se expondrán las principales ideas, descripciones e interpretaciones por cada categoría. En el caso de los docentes expertos que no hay registro de audio, se parafraseará su relato sobre la base de los apuntes realizados en la libreta de campo, identificando al experto.

En el caso de los docentes en que si hay registro de audio, se procederá a citar textualmente los relatos, con la leyenda respectiva de identificación del experto, y el número de página del anexo de transcripciones de entrevistas a expertos,

¹⁸⁶ De acuerdo a lo indicado en el capítulo referido al trabajo de campo, en las entrevistas realizadas a los docentes expertos de universidades españolas y de la UB, no se ha realizado un registro de audio en su totalidad, por diferentes motivos. Por lo tanto, las referencias a las fuentes de información se realizará sobre la base de la paráfrasis, y de las citas textuales cuando si se haya realizado registro de audio.

¹⁸⁷ Cabe señalar, que la categoría “misión de la universidad” no se ha incorporado como categoría de análisis en este apartado, toda vez que lo central de las entrevistas con los expertos, ha sido conocer su visión en los ámbitos relacionados con el Proceso de Bolonia, vinculados a la organización educativa, así como en la práctica educativa de las titulaciones.

donde se encuentra la frase citada. Con relación a la procedencia universitaria, se utilizará la siguiente abreviación en las citas:

- Universidad de Barcelona: UB.
- Universidad Complutense de Madrid: UCM.
- Universidad de Deusto: UD.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia: UNED.

VI.3.1. ANÁLISIS POR CATEGORÍAS FINALES DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA.

1. Misión de la universidad.

No aplica.

2. Cambios en la universidad.

Sin lugar a dudas, desde la visión de la mayoría de los expertos entrevistados, la universidad española ha incorporado diversos cambios como resultado de las adecuaciones normativas a partir de la publicación de los Reales Decretos (2003; 2007). De esta forma, el EEES ha generado un nuevo planteamiento respecto al Proceso de Bolonia con relación a una Europa unida y competitiva como respuesta a la educación superior anglosajona, la cual tiene entre sus principales lineamientos la estructura comparable de las titulaciones, la medición del tiempo en ECTS y el aprendizaje a lo largo de la vida.

De esta forma, las titulaciones deberían estar orientadas a los perfiles profesionales, sobre la base de la educación por competencias, donde el estudiante se transforma en centro del proceso (Rosa Sayós, UB). Los planes de estudio de las titulaciones, se han debido adecuar a las directrices del Gobierno, planificando las enseñanzas a partir de los marcos ministeriales y metas de las instituciones¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Desde el ámbito de la institucionalidad del proceso en España, uno de los principales desafíos al respecto es lograr alinear las diferentes valoraciones que existen entre las Agencias de Calidad Europeas, así como la búsqueda de parámetros eficientes en el caso de la Agencia Nacional de

Ahora bien, la incorporación de estos cambios en el modelo educativo, no sólo produce transformaciones en las intenciones formativas del currículo de las titulaciones, sino que incorpora un conjunto de atributos con relación a cómo realizar las estrategias didácticas de aprendizaje y de evaluación. Esto, requiere un gran desafío en el cuerpo del profesorado universitario, por cuanto lo que está en modificación es la cultura docente, proceso no solamente que tiene sus propios tiempos, sino que requiere de incorporar hábitos nuevos con profesorado que no se encuentre determinado por modelos de enseñanza anteriores:

“...lo que se requiere, que es un cambio cultural de trabajar por competencias, es un cambio cultural, y si se asumiese bien el cambio cultural, si se asumiese bien lo que significa trabajar por competencias, sería más fácil que las competencias transversales pudiesen tener su lugar, pero claro es que primero hay que asumir que significa trabajar por competencias, y antes que las transversales, en general por competencias” (Artur Parcerisa, UB: 33).

Una opinión crítica con relación al marco conceptual que plantea el Proceso de Bolonia es la que entrega el Dr. Julio Carabaña de la UCM. Desde esta posición, nuestro entrevistado nos plantea que en términos reales los cambios en la universidad española actualmente son muy pocos, y si alguno de estos es atribuible a Bolonia, sería que las clases se realizan con menos alumnos, y que las enseñanzas duran un año menos. Lo anterior, se evidenciaría en el hecho

Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), y de las agencias de calidad de algunas Comunidades Autónomas (Marta Ruiz, UNED). Uno de los problemas que presenta el cambio de enfoque desde la administración española, es que las competencias transversales en la actualidad no serían objeto acreditativo, ni formativo específico, y tampoco desde el ámbito de la evaluación, en términos de seguimiento institucional desde el Estado. La ejemplificación de esto, sería la documentación del programa VERIFICA, el cual en el ámbito del diseño del aplicativo del informativo de las titulaciones, así como de la inclusión de las competencias transversales, se habría realizado de un modo apremiante para cumplir con los requisitos de la norma, siendo aprobadas en su gran mayoría por la ANECA. El problema, se encontraría vinculado a que si bien el sistema legal otorga el permiso para iniciar los nuevos grados, la acreditación del proceso de revisión de lo que se dice en el VERIFICA carece de evidencias respecto al cómo se realizará esta acreditación y con qué instrumentos (Mercé Gracenea, UB). De esta forma, los grados tienen incorporadas descriptivamente las competencias específicas y las competencias transversales en el programa VERIFICA (en conjunto con el currículo de los contenidos), pero no se visualiza la modalidad por el cual es posible conseguir o desarrollar las competencias transversales en los estudiantes. Situación divergente con las competencias específicas, toda vez que en esta es más fácil incorporarlas por los conocimientos del profesorado experto en el área (Rosa Sayós, UB).

que existen discursos que en la práctica educativa no han tenido ninguna modificación; es decir, que algunos profesores han intentan acomodar a Bolonia, pero sin ningún cambio operativo en la práctica.

En esta misma reflexión, el Dr. Carabaña argumenta que conocer los cambios de la universidad, incluso en la misma universidad donde un docente desarrolla funciones, es una tarea compleja dada la compartimentación de información que existe en las diversas Facultades. Inclusive, en las reuniones con colegas y en la literatura que habla respecto a estos cambios, el entrevistado nos señala que todo se queda en el ámbito del diagnóstico general, sin saber con claridad a que conocimiento nos estamos refiriendo al hablar de modos de enseñanza en la didáctica. Mención similar, respecto a las expectativas de convergencia europea con relación a la comparabilidad y reconocimiento de títulos:

“... yo creo que en lo que se refiere a la ordenación académica, pues en la parte formal se está logrando...En esa parte sí, pero luego, la otra parte que era la fundamental, la de reconocimiento, eso yo no veo que avance mucho ni que pueda avanzar. Es decir, eso lo han hecho en carreras donde han hecho los mismos planes de estudios. Pero en estas no (Magisterio). Dicho de otro modo, eh, los medios y los objetivos de Bolonia, en el sentido de la ordenación académica y de la convergencia hacia la valoración académica, son contradictorios, porque lo que dicen es: seamos igual, pero fomentando la diversidad. Y eso no se puede hacer. La única manera de tener carreras equivalentes, es tener planes de estudios equivalentes; y acordados y pactados. Lo que no, usted no puede converger si me dice, simplemente, los grados duran tres años, dice bueno, pero grados de qué. Simplemente es una estupidez, que lo único que ha dado lugar es que algunas carreras duren más y otras carreras duren menos” (Julio Carabaña, UCM: 44).

Siguiendo esta línea argumentativa, para el Dr. Carabaña la implementación del sistema de créditos transferibles se ha utilizado como una forma de alivianar el supuesto proceso de homologación de las universidades alemanas, toda vez que ese sistema de enseñanza tiene menos horas de clase que el de España, por lo cual esa homologación es de facto pero no real, porque lo que se enseña en Magisterio en España no es igualable a los 240 créditos que tienen en las universidades alemanas.

3. Organización Educativa.

Con relación a la organización del grado y a la identificación de las intenciones formativas, diversos insumos han sido de utilidad en las universidades con relación a incorporar reflexiones respecto al nuevo modelo de enseñanza. Por ejemplo, desde la UNED, la Dra. Marta Ruiz nos señala que Tuning (2003, 2006) ha sido un muy buen ejercicio, el cual en su etapa inicial ha contribuido a entender cuáles son los componentes centrales del aprendizaje por competencias, así como los resultados de aprendizaje. Del mismo modo, la priorización realizada sobre las competencias transversales, así como la tipología entre competencias instrumentales, sistemáticas e interpersonales, ha sido de gran utilidad al momento de identificar niveles de competencias. Quizás el único reparo, dice relación con la excesiva compartimentación que se refleja en el segundo informe Tuning (2006), donde la incorporación de las competencias específicas, sobre la mirada disciplinar de las titulaciones participantes, ha compartimentado la forma en la cual realizar la enseñanza¹⁸⁹.

Una posición similar tiene el Dr. Aurelio Villa de la Universidad de Deusto, quien en su condición de ex Vicerrector de Investigación y Calidad, ha estado implicado en la incorporación del enfoque por competencias en la organización y práctica educativa. Al respecto, el Dr. Villa nos señala que uno de los principales requisitos es la coincidencia en la definición de las competencias transversales que deben impartir las titulaciones, las cuales deben cumplir ciertas condiciones, tales como: estar descritas con claridad, ser enseñadas por el profesorado, y estar asociadas a indicadores de logro operativos. Si bien las competencias transversales pueden ser entendidas de forma distinta en cada titulación, lo central es que el profesorado, así como los estudiantes, tengan claridad respecto al concepto y a su importancia en el sistema educativo.

Siguiendo esta idea, de acuerdo a lo indicado por Artur Parcerisa, ex Vicerrector Académico en la UB, la implementación del enfoque por

¹⁸⁹ No obstante, desde la realidad de la UNED, se han recogido aspectos relevantes de este informe, así como de cooperaciones con la Red Universia, sobre la base de las contribuciones a realizar en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos, cuya coordinación institucional se encuentra en la UNED.

competencias requiere dos aspectos cruciales: en primer lugar, tener claridad de cuáles son los contenidos de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales; y segundo lugar, aplicar esos conocimientos a situaciones concretas similares al entorno laboral, con la finalidad de integrar y movilizar los saberes necesarios para generar respuestas integradas.

Es en este aspecto, que la actual discusión en las titulaciones se encontraría asociada a la forma en la cual se enseñarán las competencias transversales, entendidas como un aprendizaje integral, el cual debe ser adquirido en el entorno del proceso de aprendizaje que otorgan las propias asignaturas. He ahí, diversas interrogantes que afectan al diseño de la organización educativa, por estar referidas al ¿cómo enseñar? y ¿cómo evaluar? (Mercé Gracenea, UB).

Ahora bien, la descripción y claridad en la definición de una competencia, apela a la coincidencia con relación a los elementos claves que las componen, permitiendo identificar diversos aspectos de relevancia el interior de los planes de estudio de las titulaciones, tales: como la construcción de un mapa de competencias, que delimite quien las coordina, cual es su seguimiento, y cuáles son los mecanismos de apoyo para impartirlas (Aurelio Villa, UD).

Una de las principales recomendaciones, así como tareas que se encuentra fomentando la UNED para la implementación de este enfoque, es la formación al profesorado universitario respecto al rol que cumplen las competencias en la formación universitaria, con la finalidad de entregar mayor seguridad al cuerpo docente (Marta Ruiz, UNED). Así, el principal objetivo de estas iniciativas, dicen relación con fomentar el trabajo colaborativo en el profesorado universitario. Cambio que requiere en este aspecto, entender la antigua y nueva cultura académica del profesorado, así como su inicial resistencia (Rosa Sayós, UB).

Esto es así, toda vez que en la mayoría de las titulaciones el profesorado universitario es especialista en una disciplina científica, pero no son especialistas en educación, por lo cual al asumir el profesorado el trabajar una competencia transversal, difícilmente tendrá claridad respecto a cómo debe ayudar al estudiante a desarrollar una determinada competencia:

“...tenemos profesorado que se ha formado como especialista en una disciplina científica, pero no como especialista en educación. Y cuando leen que es una competencia transversal, o les dicen, que una competencia transversal es que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, y claro no basta, eso lo pueden entender rápido, pero no basta con hacer equipos, si no que tienes que saber cómo les ayudas a aprender a trabajar en equipo, o les ayudas a adquirir un comportamiento ético, o a saberse comunicar, y dice: bueno, ¿quién nos ha formado a nosotros para ayudar al estudiante a desarrollar esa competencia transversal?” (Artur Parcerisa, UB: 26-27).

Es en este punto, donde se articulan discursos disonantes con relación a la real aportación que tiene el enfoque por competencias con relación a las transformaciones de los planes de estudio y los cambios de mirada desde la enseñanza al aprendizaje. Según el Dr. Carabaña, si algún efecto ha tenido la aplicación del enfoque es gracias al voluntarismo del profesorado, pero que en término de la didáctica se carece de una coherencia con la realidad de las disciplinas, toda vez que la didáctica es endógena a las materias y no al revés. Por lo cual, el intentar incorporar instrumentos homogéneos y exógenos a la realidad didáctica de las propias materias, sería absurdo:

“... hay un...profesorado voluntarista que piensa que este modo de hacer las cosas es mejor que el que él tenía antes, y se esfuerza por hacerlo. El problema fundamental, es que la didáctica es endógena...a las materias. Es decir, es la didáctica que se utiliza en cada materia. Y la organización de la enseñanza de cada materia y de cada carrera, pues nace de las necesidades de la materia que se está enseñando...La metodología, de aquí, de la asignatura química, no tiene nada que ver con la metodología de la filosofía... La pretensión de aplicar a todas las materias una plantilla exógena generada por no sé qué cabeza didáctica, es perfectamente absurdo...Pero (Bolonia) no dice nada sobre la didáctica, que yo sepa. Al final del todo, en una reunión, alguien logró incorporar algo sobre la enseñanza centrada del alumno, en vez de centrada en el profesor. Esa tontería la logró colar ahí, pero que yo sepa, no fue a más. Es decir, lo que nosotros estamos entendiendo por Bolonia, es... me parece el parto de una cabeza pedagógico-didáctica con ánimos totalitarios y absolutistas que pretende...sin conocimientos de las materias que se está enseñando, es capaz de disponer de un método universal que todo el mundo pueda aplicar. Y ese es el problema fundamental. Los métodos son endógenos a las materias. No son exógenos” (Julio Carabaña, UCM: 42).

4. Práctica Educativa.

Con relación a las actividades formativas que debe conllevar la enseñanza de las competencias transversales, se señala que la diversificación de actividades participativas, debe ser una de las premisas por las cuales cotejar semestralmente el cumplimiento de los planes docentes, y la propia opinión del profesorado respecto del grado de cumplimiento del programa. En este marco, la figura del jefe de estudios sería relevante, toda vez que debiese coordinar las actividades formativas de la titulación (Mercé Gracenea, UB), fomentando los cambios en la metodología didáctica, mediante un equilibrio entre la teoría y la práctica (Rosa Sayós, UB).

En la práctica educativa, una de las temáticas más sensibles en este enfoque es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, toda vez que la necesidad de evidenciar la adquisición de capacidades y habilidades, requiere ser desarrollada en diversos escenarios de aprendizaje, así como a través de diversos instrumentos de evaluación, vinculados a los objetivos de aprendizaje y a la elaboración de criterios de desempeño en un nuevo contexto educativo (Aurelio Villa, UD).

Al respecto, es interesante conocer la posición del profesorado universitario con relación a los tipos de evaluaciones que realizan, si estas se encuentran asociadas a la valoración del aprendizaje por competencias, y el conocer la justificación respecto a la puesta en marcha de los sistemas de evaluación, lo cual otorgaría relevantes insumos respecto a la retroalimentación del proceso. Del mismo modo, una de las principales cuestiones a considerar es lo hermético que continúa siendo el proceso de evaluación, toda vez que incipientemente se encuentra articulando un proceso colaborativo en el diseño de la evaluación por parte del profesorado, pero que se encuentra muy lejos de incorporar a otros agentes de la sociedad, como los profesionales de las titulaciones (Aurelio Villa, UD).

La experiencia, señala que comúnmente las actividades evaluativas son sobre la base de contenidos, a lo cual se debe otorgar atención al vínculo entre el cómo se realiza el trabajo (actividades formativas) en el aula, y la incorporación de rúbricas que deben realizar los grados, con la finalidad de evaluar las

actividades vinculadas a las competencias transversales. Una de las propuestas al respecto, es la incorporación de un profesor que adquiera el rol de tutor curricular, que realice el seguimiento a los estudiantes, el cual podría entregar un informe final con relación a las competencias transversales desarrolladas por el estudiante (vinculadas a evidencias evaluativas) en su trayectoria académica, con la finalidad de ser incorporada como insumo al Trabajo de Fin de Grado. De esta forma, sería posible incorporar marcos generales adecuados como orientaciones para las titulaciones, así como para los tutores curriculares (Mercé Gracenea, UB).

Uno de los alcances entregados por los informantes expertos, dice relación con la excesiva preocupación del profesorado respecto a la evaluación de las competencias transversales, siendo que lo primordial que debe preocupar al profesor es, en primer lugar, saber cómo enseñarlas:

“A ver, aquí hay una trampa, es decir, bueno evaluar de acuerdo, si hay que evaluar, pero primero, es que el problema, es que no tenemos claro cómo enseñarlas; eso lo decía antes, definir los conceptos y tal, las situaciones de integración, vamos a evaluar en función de lo que enseñamos, y eso no es lo que le preocupa de entrada al profesor, le preocupa la evaluación. Bueno, pues debería preocuparte que lo aprendan ¿no?...enseñarlo y que lo aprendan. Por lo tanto, si que hay una dificultad de evaluación ciertamente, pero yo creo que la hay también, en parte, porque no tenemos resuelto como enseñarlas; es decir, vamos al final, pero nos falta el camino a recorrer. Entonces van a lo que ellos visualizan con dificultad mayor ¿no?, pero si la dificultad mayor no debería ser la evaluación, debería ser como lo haces para que ellos adquieran la competencia. Y no es el proceso habitual de reflexión del profesorado, y eso es preocupante también un poco ¿no?” (Artur Parcerisa, UB: 32).

Ahora bien, si entendiéramos que las intenciones formativas en el diseño, y la relación de actividades metodológicas de aprendizaje y los sistemas de evaluación, se encuentran en correspondencia y consistencia con el enfoque de las competencias; aún sería pertinente un paso más, con relación a las situaciones prácticas requeridas para llevar a término la integración y movilización de saberes. Acá, una oportunidad sería el establecer prácticas externas las cuales deben ser coherentes con las modalidades de incorporación de las estrategias metodológicas y de evaluación (Artur Parcerisa, UB).

No obstante, lo anteriormente expresado dejaría al ámbito de la evaluación el ser una herramienta didáctica, en la cual, se evidencian las posibilidades que un estudiante podría actuar de manera adecuada en una situación real fuera de la universidad. Según lo indicado por el Dr, Parcerisa, las competencias transversales difícilmente son evaluadas con criterios de realidad que permitan asimilar las situaciones del oficio y de la vida social, por lo cual, el estudiante será competente el día que tenga que serlo en una situación real.

5. Socialización.

Dentro de los aspectos que el marco de cualificaciones de Europa y de España hacen énfasis, es en la contribución que las competencias transversales deben tener con relación al vínculo con la sociedad y con los aspectos sociales que construyen a formar la ciudadanía. Lo anterior, requiere concentrarse en una formación que no vaya exclusivamente vinculada al ámbito profesional, sino que la formación debe ser integral, incorporando aspectos que contribuyan a la socialización de la persona:

“La persona no es su profesión, la persona es todo, y por lo tanto, no podemos formar las competencias transversales por su profesión, desvinculadas de las competencias para su socialización... ¡es que van ligadas!, es que tienes que hacer un planteamiento general, por lo tanto son claves (Artur Parcerisa, UB: 34).

Apreciación similar entrega el Dr. Villa, con relación a que el desarrollo de competencias transversales se debe encontrar asociado al ámbito externo a la universidad, toda vez que su enseñanza, y aprendizaje repercuten en el ámbito social.

6. Perfiles de empleabilidad.

Con relación al vínculo entre la formación universitaria y el sistema productivo, es posible apreciar algunas convergencias con relación a las experiencias en algunas universidades, respecto a las consultas que se realizan con expertos de empresas y del sector privado, para construir los perfiles de las titulaciones de grado (Aurelio Villa, UD); las cuales han sido realizadas durante la implementación de los cambios en los planes de estudios de las titulaciones, a través de la formación de comisiones promotoras de los grados, así como a

través de informantes expertos del ámbito social, tales como: sindicatos, asociaciones profesionales, egresados, entre otros (Artur Parcerisa, UB).

Una posición divergente señala el Dr. Carabaña (UCM) al respecto, al señalar que los perfiles profesionales van vinculados a las áreas disciplinares de las materias que tiene cada profesión¹⁹⁰. Así, en las ciencias sociales y humanidades, es complejo que el profesorado se ponga de acuerdo respecto a qué tipo de perfil profesional debe estar incorporado en los planes de estudio, por lo cual es imposible hablar de “un” perfil profesional. En cambio, en titulaciones mejor establecidas profesionalmente, la relación además viene definida por el Estado, con relación al temario que corresponde a las oposiciones para ser funcionario de la administración pública. Por lo tanto, la correspondencia entre perfiles profesionales y las carreras, se encontraría debilitada.

En esta misma línea argumental, el Dr. Carabaña invita a reflexionar sobre la continua ambivalencia de confundir la parte con el todo y el efecto por la causa, en una relación metonímica. Esto sería así, toda vez que la hegemonía del poder empresarial e industrial se presenta sólo como una parte del proceso de convergencia europea en educación superior, a través del *management* de las escuelas de negocios. Así, esta relación dicotómica pretende desde la hegemonía de las agencias europeas y de los redactores de los consejos de ministros de educación, incorporar a toda la universidad un atributo válido sólo para un sector de la educación superior, que es precisamente el vinculado al *management*.

“... lo primero, es que se padece gravemente de lo que se puede llamar falacia metonímica... ¿qué parte es la que se presenta por el todo? Pues bueno, hay una parte verdaderamente poderosa e influyente que es, eh, la parte de la industria, de las grandes empresas privadas... ¿y cómo se presentan a su vez las empresas? pues también como una parte, y esa parte son las ideologías manageriales que cuajan sobre todo en las escuelas de negocio. De manera que, de resultas de esa metonimia, estamos intentando, a través en parte de Bolonia, ciertamente; y a través de las agencias europeas, que son agentes

¹⁹⁰ Al respecto, en la realidad universitaria existen titulaciones bien establecidas profesionalmente, tales como Magisterio, Ciencias Políticas y Administración, entre otras; y titulaciones complejas en su vínculo profesional, tales como Historia, Sociología y las Ciencias Sociales en general.

muy poderosos, estamos intentando extender a toda la universidad lo que es dudosamente válido para un pequeño sector” (Julio Carabaña, UCM: 48).

Ahora bien, la relación de equivalencia del sector productivo sería asimétrica con la universidad, ya que el sector privado intenta que la universidad entregue un producto social con atributos de empleabilidad, cuando es el mismo sector productivo, el que debe entregar las competencias de ocupabilidad en el puesto de trabajo. Así, el Dr. Carabaña señala que en la actualidad no hay evidencia empírica entre los dinamismos en los sectores productivos, y los nuevos requerimientos de cualificación que debería entregar la universidad. Para establecer esa relación, existirían las escuelas de negocios, de ingenieros e incluso de magisterio, que pretenden enseñar la práctica del oficio y no solamente la teoría; pero aquellas distan de lo que es una Facultad en la universidad.

“De la parte que no emplea el Estado, la mayor parte no se emplea en grandes empresas, o grandes corporaciones que deban estar compitiendo continuamente en el exterior...se emplean en pequeñas empresas, en despachos, etcétera... Ese sector es muy particular y muy peculiar (empresa privada)...es el único sector en el que hay una pugna feroz, muchas veces, de los empresarios, porque la universidad les dé ya el producto listo y terminado. El Estado no es así. En los ejemplos que hemos visto antes... por ejemplo, juez, o técnico de la administración civil, se ve que el Estado no aspira a que la universidad le dé un funcionario con competencias, que sepa gobernar la administración; se aspira que la universidad le de alguien que sepa teoría, que sepa derecho...Es decir, separan lo que es, la formación básica, de la formación en el puesto de trabajo. O dicho de otro modo, la formación profesional, de la formación ocupacional y del puesto de trabajo...Por tanto, hay que decir, hay alguna gente en la universidad que es tan paleta o tan necia, como para copiar las necesidades de las ideologías manageriales e intentar aplicar a lugares donde no tienen ningún sentido” (Julio Carabaña, UCM: 49).

Así, desde esta visión crítica, en el proceso de convergencia europea no sería posible vincular los aspectos de cualificación como atributos compatibles con el aprendizaje de competencias transversales que plantea Bolonia. Desde esta posición, las competencias transversales se cultivan en la práctica, por lo cual se estaría generando un problema en las universidades al incorporar un

concepto nuevo que en realidad no produce resultados nuevos. Inclusive, viéndolo desde el lado del sistema productivo, el empleador no tendría certezas respecto a que un título profesional acredite la adquisición de estas competencias transversales, a menos que la universidad las certifique. Lo anterior, la universidad no estaría en condiciones de realizarlo, toda vez que las competencias transversales no comprenden las mismas actuaciones en distintas profesiones.

7. Integración y movilización de saberes.

Con relación a esta última categoría de análisis, los entrevistados nos señalan que la integración de saberes requiere entregar conocimientos respecto a la competencia transversal que se desea trabajar; por lo cual, ese conocimiento debe tenerlo el profesor, el equipo docente y trabajarlos, con la finalidad de identificar qué aspectos forman parte de una determinada competencia transversal en términos de conocimientos, de procedimientos y de actitudes. Por lo tanto, primero habría que definir la competencia transversal, y luego ir creando situaciones donde los alumnos puedan ir movilizando esas competencias, acordes a la transferibilidad deseada. Ahora bien, el problema, sería que esa formación respecto a cómo realizar esta integración y movilización de saberes, que contribuya al estudiante a inteligibilizar su aprendizaje, el profesorado universitario no la tiene (Artur Parcerisa, UB).

Lo anterior, adquiere relevancia por cuanto lograr la intelección del proceso de aprendizaje en el estudiante; es decir, lograr desarrollar la metacognición, por el cual el estudiante reflexione sobre lo que aprende y cómo lo aprende, valorando las competencias y fortaleciendo su propio proceso de aprendizaje. Esto es así, ya que la universidad tiene su propio proyecto educativo, y la persona tiene su propio proyecto personal; entonces, acá la idea sería ir vinculando los aspectos de vida individual que el estudiante va construyendo en su trayectoria académica, con los aspectos institucionales que aporta la universidad. He aquí un punto de importancia toda vez que el estudiante debe ayudársele a reflexionar sobre la propuesta educativa de la universidad, analizándolo en relación con el propio proyecto que el estudiante debe construir de sí mismo (Artur Parcerisa, UB).

VI.3.2. RELATOS DE EXPERTOS SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA¹⁹¹.

Al igual que el conjunto de las universidades españolas, la UB realizó la modificación a todas sus titulaciones, sobre la base de definir cuáles eran las competencias que debía adquirir el titulado, con relación a las competencias específicas de la titulación, así como las competencias transversales comunes a cualquier titulación, que involucran el ámbito de la formación profesional y la ciudadanía, de acuerdo a los requerimientos del EEES.

Así, según lo señalado por Artur Parcerisa (UB), la definición de las competencias genéricas se realizó constituyendo comisiones promotoras en cada Facultad, y un consejo asesor formado por informantes expertos de diversos ámbitos extra universitario, con la finalidad de contribuir a identificar las competencias adecuadas para el mundo del trabajo; proceso que se debería haber implementado en cada una de las titulaciones¹⁹². A su vez, la UB comenzó una discusión a nivel de equipo de gobierno con la finalidad de inteligibilizar qué son las competencias transversales, y porqué deben estar incorporadas en la formación de los estudiantes. Así, el documento generado por el Consell de Govern (UB, 2008a) indica la relevancia de las competencias transversales en la formación integral del estudiante, vinculado al ámbito profesionalizador y el ámbito social; en el cual se enumeran un conjunto de competencias transversales comunes a todas las titulaciones de la UB¹⁹³.

De esta forma, las titulaciones decidieron sus competencias transversales sobre el marco de contextualización del documento de referencia aprobado por el Consell de Govern. Ahora bien, en esta etapa se debe tener en

¹⁹¹ La incorporación de este apartado, se realiza con la finalidad de conocer, desde la propia voz de los informantes expertos de la UB, sus relatos con relación a la implementación de los cambios en las titulaciones de grado. Así, esta narración permite conocer la historia, así como el estado del arte actual, desde la visión de los entrevistados, contribuyendo a contextualizar discursivamente los documentos institucionales analizados.

¹⁹² Las comisiones promotoras de las titulaciones identificaron competencias específicas y competencias genéricas. Estas últimas, están referidas a preparar adecuadamente las problemáticas o necesidades específicas de un campo profesional. Las transversales, a su vez, preparan para responder a situaciones únicas, pero que se dan en el conjunto de los campos profesionales desde una mirada integral.

¹⁹³ Cabe señalar, que el documento inicial de trabajo fue ampliamente discutido en la Comisión Académica de la UB (con las distintas sensibilidades de las Facultades), definiendo un conjunto de competencias transversales, y sus epígrafes que delimitan lo que se entiende por cada una de las competencias.

consideración dos aspectos relevantes que han complejizado el diseño de las nuevas titulaciones: en primer lugar, la incorporación de un concepto nuevo en el ámbito de la realidad de la UB; y en segundo lugar, la premura de tiempo con la cual se realizaron estos cambios:

“Es cierto, que ya en aquel momento había quien tenía muy claro, yo lo tenía muy claro por ejemplo, que los tiempos del proceso, el poco tiempo disponible para generar los planes, generar la propuesta de titulación y su plan de estudios, hacia muy difícil que un concepto que era nuevo en nuestra realidad académica, no era nuevo en ciertos ámbitos de la empresa y no era nuevo evidentemente en la realidad anglosajona...se pudiese entender bien, se pudiese interpretar bien y se pudiese, por lo tanto, integrar bien en las nuevas titulaciones...cuando suponía un cambio de fondo, no un cambio de forma...es decir, vamos a planificar o a pensar una titulación a partir de competencias, no la vamos a pensar a partir de contenidos que propone cada uno de los departamentos, es un cambio de mirada muy radical. Por tanto, parecía muy difícil que (ciertamente cada titulación estaba obligada a definir sus competencias) a la hora de la verdad, las premuras de tiempo y la falta de formación en ese campo, no llevase una relación de competencias genéricas y transversales, pero también a unos planes de estudio que en muchas ocasiones no son coherentes con esas competencias” (Artur Parcerisa, UB: 25).

Según el relato de nuestro entrevistado experto, a partir de ese momento se han aprobado los planes de estudio de las titulaciones, las cuales en su gran mayoría carecen de la coherencia y las implicancias de lo que significa trabajar por competencias, toda vez que en las titulaciones no se ha acordado a priori que asignaturas van a trabajar las competencias transversales, así como sus responsables. Lo anterior, ha dado paso a un voluntarismo desde el profesorado, respecto a la elección de que competencias se trabajan en un determinado plan docente, pero sin tener una distribución consensuada y homogénea del proceso, generándose un punto ciego en su implementación.

En este contexto, desde el equipo Rectoral, especialmente el que rige el ámbito académico, habría una especie de intelección implícita respecto a que la implementación de las competencias transversales, si bien ha sido diseñada y aprobada en los documentos institucionales, en la práctica real su ejecución ha sido escasa. Del mismo modo, desde las titulaciones, una vez pasado el momento de complejidad del diseño, y ya a cuatro años de su implementación,

se han venido sucediendo acciones con relación a la importancia de retomar la discusión sobre el real funcionamiento de estas. Ambos aspectos, habrían permitido, según nuestro entrevistado, a la confluencia de intereses desde el equipo Rectoral, el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE, en adelante) y desde algunos jefes de estudio; hacia la búsqueda en implementar acciones para el desarrollo de las competencias transversales, sobre la base de lo que se ha realizado a la fecha (Artur Parcerisa, UB).

Siguiendo esta línea de reflexión, de acuerdo a lo señalado desde el ICE, la implementación de las competencias transversales se encuentra en diversos estados de desarrollo en las Facultades. La función del ICE al respecto, es elaborar documentos de trabajo en los centros con la finalidad de conocer el estado del arte; diseñar planes de asesoramiento y formación en competencias transversales, de acuerdo a las necesidades de los centros; y realizar vínculos con los coordinadores de los centros, en temas amplios respecto a la formación inicial y la formación permanente del profesorado universitario. Un ejemplo de lo anteriormente descrito, son las publicaciones que realiza el ICE con relación a cómo desarrollar las competencias transversales priorizadas por la UB (Rosa Sayós, UB).

Cabe señalar, que en la UB la función del ICE, especialmente en la sección universidad, es ofrecer formación al profesorado universitario con relación a propuestas formativas para desarrollar competencias docentes¹⁹⁴, lo cual es diferente a las competencias transversales que se deben desarrollar en las titulaciones de grado. De ahí que la complejidad del proceso, se encuentra relacionada, en primer lugar, con la atribución que el profesorado debe realizar respecto a qué tipo de conocimiento debe transmitir para cumplimentar los objetivos de aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal, en alguna competencia transversal; y en segundo lugar, el movilizar la integración de

¹⁹⁴ Al respecto, el ICE ha realizado un estudio respecto a cuáles son las competencias docentes que debe tener el profesor universitario, a través de una red de apoyo con otros centros de investigación de universidades catalanas, el cual se está ampliando a todas las universidades españolas con la finalidad de definir, en el marco de este grupo de innovación, las competencias docentes que debe tener el profesorado de España, definiendo indicadores para identificar, valorar y analizar las dimensiones de las competencias docentes (Rosa Sayós, UB).

esos conocimientos en situaciones de aprendizaje, relacionadas con el trabajo de las competencias específicas de la titulación (Artur Parcerisa, UB).

Con relación a esta última temática, relacionada con las necesidades que tienen los profesores para trabajar las competencias asociadas a las titulaciones, es relevante señalar que el ICE no tiene la atribución de entregar directrices respecto a cómo deben desarrollar su trabajo las Facultades, toda vez que eso es una función de la Vicerrectoría de Política Docente.

No obstante, durante la anterior administración de la UB, desde la Vicerrectoría de Profesorado, se encomendó al ICE el elaborar una encuesta para analizar el estado de trabajo de las competencias transversales en las Facultades. Del mismo modo, se han entregado indicaciones sobre cómo analizar, definir e intentar incorporar las competencias transversales en las asignaturas de grado, junto con alcances a la evaluación. Todo esta documentación, es parte de un trabajo interno del ICE, por lo cual no es posible hacerse público aún, toda vez que las directrices las debe desarrollar la Vicerrectoría de Política Docente a las Facultades.

Así, en el marco de las publicaciones del ICE, se establecen recomendaciones e indicaciones con relación sobre cómo abordar las seis competencias de la UB¹⁹⁵:

“Para que la gente entienda de lo que hablamos... hay una definición de la competencia, una descripción de los distintos elementos que componen...la relación que tiene con otras competencias, por apartados lo digo...para cada competencia. Luego está una secuenciación en tres niveles de desarrollo de la misma competencia... con los indicadores aproximados de cada nivel y luego hay algunas indicaciones para su implantación en las asignaturas y para su evaluación... sólo son indicaciones. No son instrumentos todavía. Tiene que salir otro libro que será sobre rúbricas” (Rosa Sayós, UB: 16).

Un aspecto a destacar con relación a las herramientas que la UB ha puesto a disposición de los distintos agentes, es la “Carpeta UB per l’Aprentatge i Competències” (CUBAC, en adelante) la cual contiene un portafolio digital que

¹⁹⁵ La publicación, se encuentra contenida con aportaciones de grupos de innovación docente de diversas Facultades, tales como la Facultad de Derecho (grado de Gestión y Administración Pública), así como la Facultad de Formación del Profesorado (Sayós, et al, 2013).

tiene por finalidad plantear una metodología de trabajo, que contribuya al logro de las competencias, mediante la generación de evidencias para la evaluación continua, sobre la base del mejoramiento de la capacidad de autogestión de las capacidades de los estudiantes. Así, el proyecto CUBAC ha pretendido dotar a las enseñanzas de un soporte digital para gestionar el desarrollo de las competencias y la mejora en las tareas de evaluación.

Si bien, la incorporación de esta herramienta ha tenido algunos resultados exitosos¹⁹⁶, en algunas titulaciones ha terminado convirtiéndose en núcleo del proceso, el cual carecía de indicaciones, criterios, mapas de competencias, gestión del instrumento, así como específicamente el respaldo tecnológico para implementarse. Lo anterior, ha generado que este proceso se encuentre interrumpido, esperando directrices desde la Vicerrectoría de Política Docente:

“...el desempeño del alumno en el progreso de la competencia debe quedar recogida en alguna parte, porque si no, ¿cómo se acredita al final que el estudiante, cuando termina su grado...ha llegado al nivel de desempeño deseado de cada una de las competencias transversales? Entonces, planteándose ese problema, desde el Vicerrectorado se dijo: bueno, vamos a diseñar un portafolio electrónico que se llama Portafolios de competencias. El proyecto CUBAC”...”...se organizaron unas experiencias piloto en algunos títulos de grado y de máster para experimentar con el CUBAC...por ejemplo, en Farmacia había un grupo. En Derecho había otro grupo del profesor Antoni Font...habían diferentes grupos que experimentaban con ello. En maestro también había un grupo y, bueno, los resultados fueron irregulares y distintos en intensidad” (Rosa Sayós, UB: 18-19).

De acuerdo a lo indicado desde el ICE, en la actualidad desde la Vicerrectoría de Política Docente, se está llevando a cabo el Proyecto Mejora Innovación Docente (PMID, en adelante), a través del cual se están otorgando ayudas a la innovación del profesorado. Este proyecto se encuentra, además, recabando información sobre opciones de portafolios electrónicos, con la finalidad de

¹⁹⁶ Algunos elementos de interés, son recogidos desde la experiencia en el grado de Farmacia, sobre la base de identificar las competencias transversales, preparación de actividades, y un sistema de evaluación, incorporando la figura del tutor como responsable del seguimiento del estudiante. Dentro de las dificultades expuestas se encuentra: el diseño de rúbricas de evaluación sobre la base de dimensionar adecuadamente las competencias y la valoración por cada nivel de logro. Ante esto, el portafolio electrónico debería ser utilizado sobre la base de la pertinencia y no indiscriminadamente, para asegurar una adecuada relación del proceso enseñanza – aprendizaje (Cornet y Amat, 2012).

estandarizar el proceso, toda vez que cada Facultad se encuentra recabando evidencias a su manera.

Toda esta situación que se ha descrito y analizado, conlleva a que exista una escasa retroalimentación, así como lineamientos difusos con relación al cómo se deben implementar las competencias transversales en los grados, así como de qué manera el profesorado debe llevar a cabo la secuencia didáctica del proceso.

“...seguramente si lo analizamos, veríamos que no está bien resuelto, que no es verdad que se... haya clarificado respecto a las competencias específicas; no es verdad que se hayan clarificado cuales son los conocimientos, habilidades y actitudes. Habrá casos en que sí, pero muchos casos en que no, y no es verdad que se estén realizando actividades prácticas para integrar y movilizar eso. Aunque el profesor cuando habla de competencias genéricas entienda mejor el título, pero no basta con el título. Pero claro, si eso lo traspasamos a las transversales y le decimos bueno tienes que definir para cada transversal que conocimientos hay que adquirir, que habilidades y que actitudes... para aprender a trabajar en equipo pues, ¡yo que sé! Y tienes que diseñar situaciones para practicar la competencia transversal, que lógicamente no la puedes desvincular de cuando trabajas las competencias específicas, porque no puedes ¿qué vas hacer trabajo en equipo en el aire? no, trabajo en equipo en relación a las competencias que simultáneamente estas trabajando como competencias específicas, todo eso es muy complejo para el profesorado” (Artur Parcerisa, UB: 28).

En algunas titulaciones, por ejemplo, se ha comenzado la reducción del tiempo de los itinerarios formativos desde los cinco a los cuatro años, con escasos cambios en lo que respecta a la adecuación del plan de estudios. Esta situación es observable en el caso de Derecho, donde el cambio se realizó en licenciatura, sin realizar un cambio pedagógico y de organización educativa que ajustara la gestión del tiempo:

“... eso les pasó ya antes porque, um, cuando modificaron las licenciaturas, pasaron de cinco años a cuatro años. Y ellos no quisieron cambiar nada, de forma que comprimieron el mismo plan docente de cinco años en cuatro, con lo cual, nunca terminaban los contenidos curriculares, y eso no... Y luego, al pasar a grado, mantuvieron los cuatro” (Rosa Sayós, UB: 7).

Así, de acuerdo al discurso recabado por nuestra informante experto, se mantiene la apreciación que en la mayoría de las titulaciones de la UB, es el profesorado el que decide qué competencias transversales trabajará en las asignaturas, buscando formas con su grupo de pares. Lo anterior, si bien se concibe como una oportunidad en el desarrollo de las competencias, deja al azar el hecho que el alumno coincida con este tipo de profesorado.

Ante esta situación, es recomendable que desde las propias Facultades se establezca un mapa general, elaborado por las titulaciones, que indique qué competencias transversales se van a desarrollar en las asignaturas, diferenciándolas por niveles de desarrollo de acuerdo a los cursos en que van transitando los alumnos (Rosa Sayós, UB).

Otra indicación relevante, se encuentra referida a la necesaria actualización de la información desde las comisiones promotoras de los grados, y desde los informantes expertos extra universitarios. Lo anterior, sobre la base del cumplimiento de una primera etapa, con el egreso de la primera generación de titulados de los grados, tanto para el ámbito académico, así como para el ámbito profesional. Para que esta información llegue a buen puerto, también es importante el fomentar la articulación de equipos docentes, con la finalidad de poner en común las incertidumbres y complejidades del proceso, así como planteamientos con respecto a las formas de trabajo en el aula. Lo anterior, sobre la base argumentativa que el profesorado comúnmente es dueño de realizar a discreción lo que quiera cuando realiza sus clases (Artur Parcerisa, UB).

Finalmente, una temática sensible dice relación con la escasa conexión y vínculo que establece el estudiante respecto a sus saberes y sus opciones de transferibilidad, toda vez que desconoce los mecanismos por los cuales puede apropiarse y hacer uso de las capacidades adquiridas. Lo anterior, implica entender la integración de conocimientos con la movilización de saberes como un solo acto educativo, el cual ha sido realizado en diversos momentos en el proyecto que ofrece una respectiva titulación:

“...no se pueden disociar las competencias con la movilización de los saberes; ser competente, es adquirir saberes para aplicarlos en la situación específica con la que te debes encontrar, por tanto claro, es que no puedes disociar; pero

seguramente, es verdad que una cuestión es definir las competencias, y otra cuestión distinta es decidir como las vamos a trabajar, y otra como las vamos a evaluar, y son tres cuestiones distintas” (Artur Parcerisa, UB: 37).

Sin lugar a dudas, el dar respuesta a nuestro problema de investigación, así como a nuestros objetivos, requerirá disponer en el análisis relacional incorporado en las conclusiones, diversas propiedades a considerar.

Entre estas, los atributos esperados por la sociedad respecto a los aprendizajes por competencias transversales, sobre la base de los lineamientos estratégicos devenidos desde el Proceso de Bolonia, y que han influido en la forma en la cual los estudiantes entienden hoy el plano normativo de la universidad. Del mismo modo, desde la organización educativa, la forma en la cual la UB ha adecuado este cambio en el enfoque de enseñanza, con la implementación de las competencias transversales en los currículos de las titulaciones, lo cual en el diseño, debería tener un grado de consistencia con la práctica educativa.

Sólo a través de la integración de estos análisis interpretativos, es que podremos identificar los tipos de relaciones que existen entre las representaciones significativas que construyen los estudiantes, con relación a la universidad, a la organización y práctica educativa de las enseñanzas, a sus aprendizajes adquiridos, y a las expectativas de transferibilidad que espera la sociedad. A dar respuesta a estas interrogantes se abocará el próximo capítulo con las conclusiones de la tesis, entendidas como rectificación de la racionalidad y propuestas de mejora pedagógica.

QUINTA ETAPA:

**TEORIA RECTIFICADA Y ADECUACION SIGNIFICATIVA
DES/USOS DE LOS RESULTADOS**

CAPITULO VII: CONCLUSIONES.

“...sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada... fijándose como objetivo captar lo invariante, la estructura, en la variante examinada”
(Pierre Bourdieu, 1997).

Con la finalidad de clarificar la exposición, se realizará una breve introducción sobre los apartados de este capítulo.

El primer apartado, tiene la finalidad de evidenciar cómo el posicionamiento epistemológico ha permitido construir nuevas elaboraciones teóricas, sobre la base de la realidad empírica de la investigación. Para desarrollar lo anterior, se expondrán los vínculos entre la racionalidad conceptual de nuestros objetivos de investigación, y de las hipótesis de trabajo, con las disposiciones empíricas que nos ha entregado el análisis interpretativo.

El segundo apartado, tiene la finalidad de predecir, mediante principios de diferenciación, las disposiciones de las representaciones significativas que construye el estudiante sobre el aprendizaje por competencias transversales, especialmente el vínculo entre la universidad, la realidad social, la organización y práctica de la enseñanza, así como los aprendizajes adquiridos. Para desarrollar lo anterior, se exponen los campos de significación social devenidos de la construcción de un espacio social, entendido este, como un mapa o matriz de análisis integral, que sitúa diversas posiciones relacionales de acuerdo a las propiedades de cada categoría de análisis.

Finalmente, el tercer apartado expondrá las aportaciones de esta tesis con relación al estado del arte del proceso, principales obstaculizadores y facilitadores, así como una propuesta de mejora pedagógica y social al conjunto del proceso de implementación del aprendizaje por competencias. Lo anterior, vinculado específicamente a las expectativas de transferibilidad en ciudadanía y empleabilidad.

VII.1. VÍNCULOS ENTRE LA RACIONALIDAD CONCEPTUAL Y LAS DISPOSICIONES DE EVIDENCIA EMPÍRICA INTERPRETATIVA.

El presente apartado, expone las conclusiones referidas a nuestra intencionalidad investigadora devenida del punto de inicio conceptual. Conclusiones, que adquieren toda su fortaleza científica sobre la base de las técnicas de objetivación utilizadas, a partir de la definición de nuestro objeto de estudio, el cual nos ha permitido caracterizar nuestro fenómeno: el aprendizaje por competencias transversales, como un hecho social de carácter científico.

Antes bien, se expondrán las principales orientaciones con relación a las predisposiciones epistemológicas que sustentan el desarrollo de la investigación, así como las orientaciones de intencionalidad teórica, que desde la sociología de la educación, nos aportan las teorías fenomenológicas en la construcción de sentido.

VII.1.1. REPRESENTACIONES SIGNIFICATIVAS COMO EVIDENCIA FENOMENOLÓGICA DE LA REALIDAD SOCIAL.

La finalidad científica de esta investigación, ha estado orientada a obtener información respecto a la estructura de las relaciones de contorno de nuestro fenómeno, así como la significación representativa que realizan de ella los estudiantes.

En términos epistemológicos, la construcción del análisis de contenido interpretativo, ha permitido realizar la ruptura con el saber inmediato (Bourdieu, et al, 2008), con la finalidad de conquistar el fenómeno de estudio (Bachelard, 1979), construido como hecho social (Durkheim, 1973). Alejado el concepto de competencias transversales de su polisemia inicial, y devenido en un constructo operativo susceptible de rectificación, nos encontramos ante la posibilidad de construir un sistema de relaciones objetivas por el cual indagar las representaciones significativas de aprendizaje por competencias transversales que construye el estudiante, sobre la base de su contexto objetivo de acción social, así como de su propia dinámica social¹⁹⁷.

¹⁹⁷ En este punto, es central considerar que las relaciones sociales identificadas no son exclusivamente relaciones subjetivas que los individuos realizan desde sus aspectos intencionales o motivacionales, sino

El abarcar este aspecto de la realidad, nos ha permitido desde la perspectiva fenomenológica y hermenéutica, acceder a la comprensión del sentido subjetivo (Weber, 2013), develando la estructura de significación de la conciencia (Schütz, 1995), a través de la identificación de sentidos latentes (Baeza, 2002). La capacidad dialógica, que permite el develamiento y el entendimiento en el texto, han otorgado al lenguaje el ser la fuente de toda intelección (Cárcamo, 2005).

Respecto a las teorías de sentido, señalar que estas nos sitúan en el plano de identificar las regularidades tipificadas que se construyen desde el sentido común (Schütz, 1974). He ahí el cómo los estudiantes inteligibilizan la realidad social respecto a su experiencia en el mundo, mediante las reservas subjetivas y sociales de conocimiento que son parte de su socialización, como marco de referencia pre predicativo¹⁹⁸ (Berger y Luckmann, 1996; Aránguiz, 2008).

VII.1.2. INDAGACIONES Y APORTACIONES CON RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

A continuación se expondrán los objetivos generales con su posterior aportación empírica. Cabe señalar, que por su característica de integración y explicitación de elementos de mejora, el objetivo general número cuatro se expondrá como parte del último apartado.

Objetivo General N°1.

- Indagar los requerimientos de la sociedad con relación a las competencias transversales, los principales lineamientos estratégicos entre las organizaciones involucradas, y las modalidades de posicionamiento del enfoque en la Universidad de Barcelona, con relación a la construcción de ciudadanía y los perfiles de empleabilidad.

que estas son parte de la dinámica social de relaciones exteriores, las cuales son ajenas a la voluntad del individuo, y que frecuentemente no logra inteligibilizar (Bourdieu, et al, 2008).

¹⁹⁸ De esta forma, el análisis de contenido cualitativo expuesto en el capítulo anterior, ha utilizado este marco de referencia con la finalidad de incorporar los antecedentes discursivos de las entrevistas, correspondientes a aspectos típicamente significativos al problema de investigación, y que denotan patrones de experiencia y acción, toda vez que su sentido se encuentra situado en la conciencia del individuo corporalizado y socializado como persona. (Schütz, 1974). Mayor especificación en apartado II.5.1.

Los lineamientos específicos respecto al aprendizaje por competencias transversales, vienen dados desde la construcción estructural del Proceso de Bolonia, a fines de la década de los noventa, cuya convergencia se encuentra articulada a través del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999). Convergencia, que da inicio a la redefinición del rol que la universidad debe cumplir en la sociedad, con relación a los cambios asociados al advenimiento de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información. Ahora bien, una delimitación de interés es que estas redefiniciones al rol de la educación superior, vienen otorgadas desde el sistema político, a través de representantes de los Estados y Gobiernos de Europa, siendo su punta de inicio la Declaración de Bolonia.

Así, esta coordinación política ha generado diversas directrices a los Estados miembros, sobre la base de homologar, transparentar y armonizar los títulos de las instituciones de educación superior en Europa. Bajo los pilares del fomento a la empleabilidad, así como a la cohesión social (EEES, 2001), se establecen herramientas de seguimiento, tales como el marco de cualificaciones, cuya finalidad, entre otras, es establecer el suplemento europeo al título (EEES, 2003). En estos momentos, se fortalecen las adecuaciones conceptuales respecto a las modalidades por las cuales, desde el propio proceso de Bolonia, así como desde organizaciones internacionales (Tuning, OCDE, EUA, ESIB, entre otros), se incorporan nuevos elementos al ámbito pedagógico¹⁹⁹.

Las siguientes conferencias de ministros de educación, han continuado incorporando aspectos de perfeccionamiento con relación a la implementación del proceso, centrándose en temas referidos a la calidad (EEES, 2005), a reforzar la cohesión social en Europa (EEES, 2007), a incorporar la necesidad de corresponder el aprendizaje del estudiante con el mercado de trabajo, en contexto de crisis económica (EEES, 2009), y enfatizar la combinación de las competencias transversales como contribución a la mejora de la empleabilidad (EHEA, 2012).

¹⁹⁹ Entre estas, cabe destacar: aprendizaje por competencias, resultados de aprendizaje, descripción de cualificaciones, estudiante como sujeto de aprendizaje, entre otras, son algunos de los términos que comienzan a intervenir en las construcciones de los planes de estudio de las titulaciones. Mayores referencias en apartado IV.1.1.

Ahora bien, con relación a nuestro fenómeno de estudio, hemos encontrado diversas definiciones, y acercamientos, respecto a lo que es una competencia, y especialmente una competencia transversal. Así, podemos señalar su imbricación con los resultados de aprendizaje que el estudiante debe demostrar, entendidos como los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación²⁰⁰.

Desde nuestra perspectiva, el aprendizaje por competencias transversales es una disposición relacional que involucra un conjunto de propiedades identificadas a través de las representaciones significativas que construye el estudiante en su trayectoria académica. Estas representaciones, contienen características de interés, lo cual nos permite identificar diversas dimensiones (normativa, educativa, cambio social y acción social) que intervienen en su desarrollo, así como en su adquisición, las cuales explicitaremos a lo largo de estas conclusiones

Como concepto disposicional, el aprendizaje por competencias transversales debe estar vinculado a ejercitar saberes en situación de enseñanza, equivalente a la praxis que se espera esa competencia sea desarrollada (Parcerisa, 2004). Referida a la atribución de un conjunto de saberes de aprendizaje, la competencia debe estar relacionada con una intencionalidad pedagógica hacia la acción social en sociedad, incorporando los aspectos devenidos del cambio social. De esta forma, la integración y la movilización de saberes, podrá ser inteligibilizada por el individuo en función de su preparación para el desempeño exitoso de sus roles en sociedad (Martínez, 2006).

El posicionamiento del Proceso de Bolonia en la Universidad de Barcelona (UB, en adelante), se encuentra referido a la incorporación normativa en España de Reales Decretos que incorporan distintas directrices, tales como: el sistema de créditos y de cualificaciones transferibles (Real Decreto, 2003); cambios en las ordenaciones de las titulaciones a través de una nueva estructura referida a ciclos formativos (los grados para nuestro estudio), con referencia a cambios

²⁰⁰ Acá, lo central es transmitir el significado de lo que la persona es capaz de realizar (Tuning, 2003), así como que no todos los resultados de las competencias transversales son enseñados por el sistema educativo (OCDE, 2005). Mayores referencias apartados IV.2.1. y IV.2.2.

en las metodologías docentes y centrar el proceso en el aprendizaje del estudiante, para lo cual los planes de estudio deben fomentar la adquisición de competencias, el fomento a la movilidad, y la incorporación de prácticas externas (Real Decreto, 2007). De igual modo, la incorporación de la corresponsabilidad del estudiante universitario, así como el fomento de la formación en valores (Real Decreto, 2010); y finalmente, la incorporación del marco español de cualificaciones como directriz orientada a preparar al estudiante en su desempeño laboral (Real Decreto, 2011).

Así, sobre la base de estos antecedentes, la UB aprueba documentos institucionales referidos a las competencias transversales de la universidad, como promotoras de la construcción de ciudadanía y de fomentar una mejor preparación ante las exigencias del mercado laboral; las cuales se deben priorizar en los planes de estudio de cada titulación, contribuyendo al desarrollo integral del estudiante²⁰¹ (UB, 2008a). Del mismo modo, con la finalidad de adecuar los principios y objetivos formativos de los planes docentes, la UB aprueba un segundo documento institucional referido a la incorporación de las competencias transversales y específicas, en el diseño de las actividades formativas y los sistemas de evaluación (UB, 2012a).

Ahora bien, las influencias de estas normativas y de las comisiones que se realizaron en cada titulación, contiene complejas referencias respecto a la efectividad en la implementación del proceso, lo cual es observable en los planteamientos de los planes de estudios, de los planes docentes y en la práctica del profesorado.

La primera consideración, es que los planes de estudio de las titulaciones partícipes de esta investigación no incorporan las competencias a desarrollar en la formación académica del estudiante, así como tampoco los resultados de

²⁰¹ Acá, es menester incorporar la información complementaria de nuestros informantes expertos de la UB, con relación a la constitución de comisiones promotoras en las titulaciones, además de un consejo asesor formado por expertos de fuera de la universidad, que entregaron diversos inputs respecto a las competencias necesarias para el mundo del trabajo (Artur Parcerisa, UB).

aprendizaje. Lo anterior, es de alta complejidad con relación a la incorporación en el diseño del currículo de las intenciones formativas de las titulaciones²⁰².

La adecuación de las competencias transversales en planes docentes, nos entrega evidencias respecto a lagunas en su planteamiento, desconociéndose los criterios por los cuales se realiza una distribución de esas competencias. Del mismo modo, la falta de conexión entre el planteamiento de estas competencias transversales y los objetivos de aprendizaje, dificulta la inteligibilidad que debe tener la intencionalidad formativa. Finalmente, la escasa referencia a niveles de dominio, identificación y distribución de las competencias, no permite dar claridad a la integración y movilización de los saberes deseados²⁰³.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, no es posible apreciar un posicionamiento didáctico con relación a como se trabajarán las competencias en el aula. Acá, podemos evidenciar que la falta de conexión entre los objetivos de aprendizaje con las competencias transversales declaradas en algunos planes docentes, dificulta el reconocimiento que el propio profesorado puede realizar respecto a qué estrategias didácticas utilizar en el aula.

Respecto a la evaluación, los planes docentes revisados presentan diferencias respecto a los tipos de evaluación, así como a los tipos de instrumentos utilizados, expresándose sólo su valoración acreditativa. Lo anterior, complejiza llevar a buen término la secuencia didáctica del acto evaluativo toda vez que los procesos de autorregulación y reflexión respecto a la evaluación de los aprendizajes, carecen de elementos de reconocimiento, tales como rúbricas,

²⁰² De acuerdo a los antecedentes entregados por nuestros informantes expertos de la UB, se identifican dos aspectos relevantes respecto a la complejidad en el diseño de las nuevas titulaciones: por un lado la incorporación de una terminología externa; y por otro lado, el escaso tiempo disponible para construir las propuestas de las nuevas titulaciones, así como los planes de estudios (Artur Parcerisa, UB; Rosa Sayós, UB).

²⁰³ En este punto son relevantes las aportaciones que se realizan desde el Instituto de Ciencias de la Educación, en la cual, a partir de las seis competencias transversales de la UB, se entregan orientaciones con relación a las dimensiones y los diferentes niveles de desarrollo, con sus respectivos resultados de aprendizajes esperados (Sayós, et al, 2013). Mayor referencia en apartado IV.3.

estándares u otros mecanismos que permitan relacionar lo que se pretende enseñar, lo que se enseña y lo que se evalúa.

Finalmente, las referencias empíricas con relación a las adecuaciones en la práctica del profesorado, respecto a trabajar las competencias transversales, evidencian la alta complejidad para el profesorado más antiguo, toda vez que no logra entender la justificación del cambio de modelo. Así, el profesorado novel estaría con mayor disponibilidad y apertura a fomentar el aprendizaje por competencias en su trabajo en el aula. Del mismo modo, la propia normativa universitaria no ha facilitado el trabajo docente, despistando al profesorado con relación a la práctica que ha venido haciendo, lo cual sumado a las difíciles condiciones laborales en la actualidad, disminuyen su implicación. Finalmente, la escasa relevancia que se entrega a la acreditación del profesorado por temáticas referidas a la innovación docente, versus la importancia a la investigación, son elementos que se deben considerar al respecto.

A modo de síntesis, la respuesta al objetivo general número uno es la siguiente:

Los requerimientos de la sociedad, con relación a las competencias transversales, se encuentran delimitados inicialmente desde los lineamientos del Proceso de Bolonia y los Reales Decretos en España. En términos estratégicos, sus directrices apuntan a armonizar, homologar y transparentar los perfiles profesionales de los ciclos formativos, como fomento a la empleabilidad y a la construcción de ciudadanía. Lo anterior, desde el ámbito pedagógico, incorpora diversas transformaciones en la dimensión educativa de las enseñanzas, las cuales para el caso de la UB, se han posicionado a través de normas universitarias y comisiones promotoras para el diseño de los grados. No obstante lo anterior, el diseño de los planes de estudio, así como de los planes docentes en las titulaciones estudiadas, presentan importantes debilidades con relación a la implementación de una secuencia didáctica que armonice las intenciones formativas con la práctica educativa, complejizando el aprendizaje por competencias transversales.

Objetivo General N° 2.

- Analizar, desde la mirada del estudiante, las descripciones individuales y de su grupo de pares, respecto al ámbito normativo de la universidad y su adecuación con la organización y desarrollo de enseñanza de las competencias transversales, entendida esta relación como un campo de significación social.

El análisis interpretativo, nos permite incorporar en el desarrollo de este objetivo general, categorías significativas relacionadas con la dimensión normativa, así como la dimensión educativa del ámbito pedagógico. Expondremos los alcances de esta apreciación por cada categoría analizada.

La categoría *misión de la universidad*, ha sido de una alta relevancia, en función de comprender el vínculo que existen entre la intencionalidad normativa de la UB y la voz de los estudiantes respecto a cómo le otorgan atribuciones de sentido a la universidad. Así, las expectativas de los estudiantes, con relación a la función y contribución de la universidad, nos señala la importancia que tiene para los estudiantes el ser un lugar de construcción de saberes, el cual permite tener una visión particular del mundo. A su vez, estas representaciones tienen puntos de implicación con la sociedad, toda vez que esta producción de saber debería estar relacionada con la función de mejorar las sociedades, entregando la universidad una visión crítica del mundo. Del mismo modo, las referencias hacia la importancia en la formación profesional, y las adecuaciones atribuidas a las perspectivas futuras de empleabilidad, atribuyen importantes reflexiones con relación a la intelección que realiza el estudiante respecto a la formación integral de la persona.

La categoría *cambios en la universidad* representa una de las mayores inflexiones con relación a nuestras primeras apreciaciones, toda vez que inicialmente se han identificado estos cambios con relación al conjunto de normativas y lineamientos desde el Estado Español, en concordancia con la implementación del Proceso de Bolonia, así como al fenómeno de la universidad abierta (Quintanilla, 1999). No obstante, las representaciones que construyen los estudiantes se dirigen con exclusividad hacia los efectos económicos que representa la crisis económica, y que además atribuyen al

Proceso de Bolonia. Así, el aumento de las tasas universitarias y los recortes en la universidad, son los aspectos de mayor intelección que realiza estudiante al identificar cambios en la universidad.

En este punto, es interesante resaltar aspectos de disconformidad respecto a la calidad en la formación de las titulaciones, la cual no se encontraría en concordancia con el alza de los precios, denotando un cambio en el modo de representación respecto a la figura de estudiante, toda vez que reclama desde la perspectiva de usuario de un servicio. Siguiendo esta línea argumentativa, este aumento de tasas incorporaría un nuevo fenómeno de interés, el cual podemos identificar vinculado a un incipiente proceso de mercantilización y de elitización de la universidad.

Ahora bien, las restricciones presupuestarias que se están realizando en diversos aspectos de los servicios públicos españoles, han golpeado con fuerza a la universidad, produciendo desde la mirada de los estudiantes, la afectación en la motivación del profesorado, así como la pérdida de becas y subvenciones para los estudiantes, las cuales se encuentran afectando uno los pilares del Proceso de Bolonia, vinculado a la movilidad de los estudiantes.

La categoría *organización educativa*, demuestra la escasa repercusión que las normas tienen, en este aspecto, con relación a las formas en las cuales se construye tanto el planteamiento general de la titulación, así como el desarrollo del currículo, lo cual es posible identificar desde la organización general del grado, así como desde las intenciones formativas de las titulaciones.

La organización del grado, ha generado en los estudiantes un sentimiento de molestia y desilusión, producto de la incertidumbre respecto a las expectativas construidas desde los planes de estudio, así como desde los discursos del EEES, con relación a las certezas en los resultados, así como en la movilidad²⁰⁴.

²⁰⁴ Apreciaciones, que además podemos identificar en titulados universitarios con relación a la vulnerabilidad de la experiencia universitaria (Molina, et al, 2012), así como el escaso vínculo entre rendimientos profesionales y expectativas (Alonso, et al, 2008). Aquí, es relevante señalar de igual modo, la mirada general de nuestras entrevistas complementarias, toda vez que señalan que la implementación de este enfoque es considerado impositivo y alejado de la realidad de la universidad española.

Del mismo modo, la escasa coherencia que se aprecia entre la estructura y los objetivos de la titulación, se basa en la insuficiente información que dispone el estudiante respecto a la especialidad y vínculo con el oficio. Lo anterior, no contribuye a la claridad que demanda el proceso sobre la base del marco de cualificaciones, con relación al entendimiento por parte del estudiante de lo que tiene que aprender, en cuanto tiempo lo realiza y su utilidad futura. A su vez, la gestión del tiempo académico debe incorporar la facilitación entre la conciliación de los estudios con actividades propias del estudiante, encontrándonos con un fenómeno de excesivos de mecanismos de control.

En este estado de cosas, los requerimientos de cambio desde los estudiantes son recurrentes, aunque no así sus deberes y corresponsabilidades en la propia organización del grado.

Con relación a las intenciones formativas, este aspecto debe ser considerado central con relación al cómo el estudiante inteligibiliza el aprendizaje por competencias, los resultados de aprendizaje, y en general el diseño educativo de la titulación.

En este aspecto, si bien el estudiante logra entender algunos atributos, en general desconoce el término, vinculándolo frecuentemente con los aprendizajes disciplinares o conceptuales. Esta escasa referencialidad, se encuentra relacionada, en el plano del diseño educativo, a la forma en la cual se expresan los planes de estudio, los cuales no exponen las competencias a adquirir por los estudiantes²⁰⁵.

Similar situación, se observa con la incorporación de las evidencias en los resultados esperados, toda vez que los planes de estudio de las titulaciones no aparece una referencia concreta respecto a lo que se espera que el alumno demuestre en su trayectoria académica. Así, el vínculo hacia la acreditación, así como hacia la aprobación de una asignatura, es la relación que el estudiante prioriza de su proceso formativo.

²⁰⁵ De igual modo, desde nuestras entrevistas complementarias, se señala que frecuentemente el contenido de las titulaciones no varía, y que la incorporación de las competencias en los diseños de las titulaciones ha sido una tarea compleja, en la cual si no tiene un rol clave el docente, difícilmente será entendida por el estudiante. Mayores referencias en apartado VI.2.

Finalmente, la complejidad en la aplicación del enfoque en el diseño educativo de las titulaciones, se ha visto reflejada en la escasa relación integral que tiene el estudiante con relación al proceso formativo en la secuencia didáctica²⁰⁶.

La categoría *práctica educativa*, la entenderemos como el lugar central donde se debe fomentar la adquisición y uso de las capacidades de las estudiantes. En la realidad que hemos investigado, las clases magistrales predominan las estrategias de aprendizaje, lo cual, desde la mirada de los estudiantes, debilita la internalización de saberes, especialmente los procedimentales y actitudinales. Al contrario, la incorporación en la práctica de algunas estrategias participativas ha contribuido a comprender la implicación que el estudiante debe tener con el aprendizaje, toda vez que aumenta la valoración respecto a la innovación.

Ahora bien, la falta de un posicionamiento estratégico didáctico en los planes docentes, dificulta la intelección del alumno respecto a cómo se llevará a cabo la transmisión del conocimiento desde el profesorado, y cómo el alumno debe desarrollar su propio proceso de apropiación del aprendizaje, que es una de los postulados centrales respecto al cambio del protagonismo en la construcción del saber. ¿Cómo es posible que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje, si desconoce el vínculo entre el objeto de enseñanza y el acto educativo²⁰⁷?

A su vez, el aprendizaje autónomo tiene una alta valoración en los estudiantes respecto a la contribución para desarrollar aprendizajes, el cual debe ser acompañado con la entrega al estudiante de habilidades previas para optimizar este trabajo propio, toda vez que la disminución de las horas de clase debe ser significada como una modalidad distinta de integración de saberes y no una compensación de tiempos de estudio.

²⁰⁶ Esta argumentación se complementa con los relatos de las entrevistas complementarias del profesorado y jefes de estudios, respecto a los esfuerzos, desconocimientos, falta de explicación, y trabas administrativas, que impiden realizar un diseño educativo acorde con el nuevo enfoque educativo. Mayores referencias en apartado VI.2.

²⁰⁷ Complementando con nuestras entrevistas al profesorado y jefes de estudio, el cambio de estrategias de aprendizaje no es un proceso que se realice de forma homogénea en las titulaciones, toda vez que las propias disciplinas tienen diversas formas de relacionarse con sus saberes, quedando esta práctica en la exclusiva responsabilidad del docente en el desarrollo de la asignatura.

Desde los relatos de los estudiantes, podemos apreciar que la evaluación en la práctica educativa adquiere una mayor relevancia en los aspectos disciplinares y procedimentales, lo cual se encuentra en sintonía con los tipos de saberes asociados a las estrategias metodológicas de aprendizaje²⁰⁸.

Los estudiantes no logran inteligibilizar, y menos valorar, cual es el sentido de la evaluación, más allá del aspecto acreditativo; lo cual además, genera diversas complejidades cuando comparan tipos de evaluaciones en diversos momentos de la asignatura, así como entre asignaturas, señalando una débil compensación entre los planes docentes²⁰⁹.

Esta situación, conlleva a que los objetivos de realizar la evaluación continuada se vean mermados, toda vez que se continúa valorando más el valor de la acreditación que el valor de la formación. Por lo tanto, la falta de aplicación de una secuencia didáctica con criterios respecto a los desempeños esperados, así como la carencia de asociación de las competencias demostrables, dan a la evaluación continua el ser sólo un atributo declarativo en los planes de estudio, pero no el constituirse en una herramienta que favorezca la autorregulación del alumno, y la autorregulación del profesor con relación a la enseñanza. Para ambos agentes del acto educativo, la evaluación continua solo es un aumento de exigencia, toda vez que no logran inteligibilizar en la práctica su real aportación.

Con relación a los escenarios de aprendizaje, las representaciones denotan la solicitud de aumento de prácticas externas, la valoración que debe existir respecto a actividades formativas vinculadas a la comunidad, así como la consideración de los espacios de interacción social en las Facultades, aspectos relevantes que desde la mirada de los estudiantes, deben confluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁰⁸ Lo anterior, es posible visualizarlo además en los discursos del profesorado, quienes señalan que la evaluación de los conocimientos se realiza como parte de la cultura general de los actos evaluativos, así como por requerimientos externos como, el caso del examen MIR en Medicina.

²⁰⁹ Similar opinión tienen los jefes de estudio y profesorado, por cuanto asumen la dificultad de evaluar por competencias, y aún más por competencias transversales, toda vez que no existe el consenso necesario, así como la formación necesaria para comprender su relevancia. Dificultad de sistematización, falta de recursos, carencia de liderazgo institucional, alto número de estudiantes, así como exceso de trabajo docente, son algunos de los antecedentes que entrega el profesorado

Finalmente, con relación al rol del profesorado, encontramos una dicotomía abiertamente reconocida desde los alumnos, así como desde el propio profesorado, con relación a la disponibilidad que presentan los docentes respecto a llevar a cabo el cambio de enfoque. Esta dicotomía, es posible tematizarla con relación a la denominación de profesor tradicional, vinculado a al que ejerce la docencia de una manera clásica, centrada en el enseñar, y con diversos grados de resistencia a los cambios. En contraposición a este, el profesorado innovador, es aquel que centra el ejercicio de la docencia de un modo participativo, dispuesto a escuchar, motivador, y con mayor implicación hacia el aprendizaje del alumno.

A modo de síntesis, la respuesta al objetivo general número dos es la siguiente:

Las descripciones valorativas que realiza el estudiante, nos permiten afirmar que la universidad es considerada como un lugar de producción de saberes, que debe estar vinculada a mejorar las sociedades, con énfasis en la formación integral de la persona; la cual atraviesa cambios complejos asociados al alza de las tasas y los recortes presupuestarios. En términos generales, las adecuaciones normativas hacia la organización de la enseñanza, así como hacia el desarrollo de la práctica educativa, se focaliza en identificar las actuales dificultades de la universidad, y no así, los lineamientos requeridos para fomentar el aprendizaje por competencias transversales.

Objetivo General N°3.

- Relacionar, las representaciones significativas que construye el estudiante de los aprendizajes adquiridos en competencias transversales en su trayectoria universitaria, y las transferencias esperadas por la sociedad en el contexto de la realidad social actual, entendida esta relación como un campo de significación social.

Incorporaremos en el desarrollo de este objetivo general, categorías significativas relacionadas con la dimensión cambio social²¹⁰, exponiendo sus alcances por cada categoría.

Con relación a la categoría *socialización*, la significación simbólica y cultural que realiza el individuo, requiere articular las influencias, así como representaciones, vinculadas a los procesos de producción social que involucra la dimensión del cambio social en las sociedades occidentales.

Acá, son relevantes los atributos respecto a la disposición reflexiva que realiza la persona por cuanto objetivación del sentido subjetivo hacia la sociedad, tematizada como sentido común. Así, las valoraciones construidas apelan a la conciencia del rol social en sociedad, entendida como participación en la vida pública, aspectos de convivencia social, y respeto a los derechos, así como los deberes sociales.

Complementariamente, la asignación de sentido que realiza el estudiante otorga a la universidad la atribución de fortalecer el proceso de socialización respecto a la formación en valores sociales, toda vez que el desarrollo de estos aprendizajes no se encuentran incorporados con énfasis en la trayectoria académica de los estudiantes. Acá, la emergencia de sentidos latentes en los discursos, nos invitan a considerar que son las dinámicas de las propias disciplinas las que atribuyen, solapadamente, a algunos aspectos de carácter ético²¹¹.

Con relación a la categoría *perfiles de empleabilidad*, la primera constatación respecto a las expectativas de los estudiantes, es el alejamiento significativo

²¹⁰ Expondremos el desarrollo de la dimensión acción social y sus categorías asociadas en los siguientes dos apartados, toda vez que su implicación reflexiva atribuye condiciones de vínculo relacional en estos apartados.

²¹¹ Así, podemos señalar que la significación imaginaria que construye el individuo desde lo social (Castoriadis, 1996), representa tematizaciones concretas respecto a las reglas implícitas del derecho, así como de la moral atribuibles a esquemas sociales (Durkheim, 1973). El énfasis indicado a las atribuciones institucionales que la sociedad debe aportar al desarrollo del individuo en sociedad, otorgan un ámbito de acción a la política educativa, con relación a la formación del sujeto de derechos, el cual asociado al Estado Nación, representa significaciones atribuibles a los espacios territorializados formales e informales (Sassen, 2010).

que realiza hacia la valoración del título profesional como apalancador de movilidad social.

Esta nula referencia a la estratificación social, así como a posiciones de prestigio social, denotan de qué manera interfieren dos procesos sociales complementarios en la tematización de sentido en la conciencia del individuo. En primer lugar, la pérdida de seguridad con relación a los actos del hacer con relación a las creencias y normas orientativas del individuo en sociedad (Beck, 1998). En segundo lugar, la desarticulación de los lineamientos tradicionales del modo de producción capitalista, más aún en contexto de crisis económica, redefinen las formas en la cuales se orienta el vínculo entre el tejido productivo y el trabajador. Capitalismo informacional, trabajador autoprogramable (Castells, 1999), flexibilidad en el puesto de trabajo, competitividad exacerbada, así como reducción del Estado de Bienestar (Alonso, et al, 2008); son atributos fenomenológicos que se han internalizado en la conciencia del individuo.

Ahora bien, lo complejo es que estos mecanismos de imbricación de la realidad social se encuentran incorporados (o lo intentan) en el ámbito pedagógico, y asociados a la educación superior universitaria, a través de Reales Decretos. Considerando que acertamos el diagnóstico, ¿contribuye a disminuir la pérdida de seguridad, y a inteligibilizar los cambios en el modo de producción capitalista, el hecho que se atribuya a la universidad una referencia explícita con relación a los atributos de empleabilidad que se deben cumplir, de acuerdo al marco común de cualificaciones? ¿Es necesario que la intencionalidad pedagógica que tiene el aprendizaje por competencias transversales, se encuentre referido a la acreditación que requiere la economía del conocimiento con relación a los cambios en el mercado de trabajo?

Pues bien, respecto a nuestra primera pregunta la respuesta es negativa, toda vez que la representación significativa que construye el estudiante respecto a los atributos de empleabilidad, no se encuentran vinculados al EEES, sino a las valoraciones acreditativas de un título profesional, el cual además en contexto de crisis, no vehicula necesariamente a encontrar un puesto de trabajo. Es decir, las referencias a un marco común de cualificaciones no adquieren valoración significativa en el estudiante, toda vez que su referencia hacia atributos de empleabilidad se encuentra altamente referido a su disciplina.

Con relación a la segunda pregunta, la respuesta es positiva, pero con precauciones. Es decir, la significación que construye el estudiante respecto a su formación académica, se encuentra remitida a la búsqueda de seguridad en el mercado de trabajo a través de la adecuación a aprendizajes que sean vinculantes hacia el oficio. Énfasis en las condiciones de autonomía, en la actualización constante de saberes, a las necesidades del mercado de trabajo, así como a las propias expectativas laborales, nos otorgan un vínculo respecto a las expectativas de transferibilidad que tienen los estudiantes de su formación universitaria. La precaución, ciertamente, es si la universidad está en condiciones de satisfacer esas expectativas.

A modo de síntesis, la respuesta al objetivo general número tres es la siguiente:

Las representaciones significativas que construye el estudiante, con relación a las transferencias esperadas por la sociedad, tiene diversas características. Respecto a la ciudadanía, se enfatiza exclusivamente en aspectos vinculados al civismo, demandando una formación más crítica respecto a la formación en valores sociales. Respecto a los perfiles de empleabilidad, las valoraciones van asociadas a la certificación acreditativa del título, así como a las expectativas de aprendizajes que se vinculen al conocimiento del oficio, fomentando la posibilidad de conseguir un empleo. El estudiante, construye estas valoraciones desde la realidad social, y no desde los cambios del Proceso de Bolonia.

VII.1.3. CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO CON EL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS DATOS EMPÍRICOS.

Llegados a este punto, corresponde contrastar las hipótesis de trabajo iniciales, expuestas en el Capítulo I de nuestra investigación, con las evidencias empíricas, con la finalidad de confirmar, rectificar o complementar aquellos aspectos que hemos anticipado sobre la base de una relación de simultaneidad.

De esta forma, la fecundidad del trabajo investigativo contiene nuevas enunciaciones, esta vez sometidas a la crítica, toda vez que el hecho construido y observado ha constituido la identificación particularizada de cómo

someter un concepto típico ideal a la crítica, elaborando nuevos conceptos típicos que busquen reglas generales del acontecimiento.

Sobre la base de los cambios en las categorías iniciales, expondremos el tratamiento de la hipótesis de trabajo sobre la base de la siguiente clasificación: se confirma, cuando la hipótesis se ratifique y no requiera observaciones; se complementa, cuando la hipótesis, confirmándose, requiera nuevas consideraciones; y se rectifica, cuando la hipótesis nos ofrece información contraria a la evidencia empírica.

Redefinición de las hipótesis de trabajo:

- No existe relación entre la misión de la universidad y la organización educativa de las titulaciones.

Se complementa. La misión de la universidad se encuentra valorada por su función, así como por su contribución social, y no por el ámbito declarativo de su intencionalidad normativa. A su vez, la organización educativa de las titulaciones sólo considera propiedades vinculadas a la organización general del grado y a las intenciones formativa. La evidencia empírica nos indica que, desde la mirada de los estudiantes, no hay relación entre estas dos categorías. Ahora bien, desde nuestra perspectiva investigadora, es deseable que si exista una relación, sobre la base de incorporar los aspectos misionales e institucionales de la universidad en la organización del grado, así como en las intenciones formativas.

- Existe relación entre los cambios en la universidad y la organización educativa de las titulaciones.

Se complementa. Los cambios en la universidad se valoran por referencias asociadas a los efectos del aumento de las tasas universitarias, así como por los efectos de los recortes presupuestarios. La evidencia empírica nos indica que si hay relación entre ambas categorías, aunque esta es una relación que existe, y subsiste, por vínculo errado que realiza el estudiante, al relacionar el Proceso de Bolonia con un proceso de mercantilización y elitización de la universidad. Desde nuestra perspectiva, es deseable que si exista relación,

pero una relación que incorpore los atributos pedagógicos del aprendizaje por competencias en la organización, así como en la práctica educativa.

- No existe relación entre la organización educativa de las titulaciones y la socialización.

Se complementa. La organización educativa en esta hipótesis está referida a la nueva categoría que hemos identificado como práctica educativa y que contiene los atributos referidos a estrategias de aprendizaje, sistemas de evaluación, escenarios de aprendizajes y valoraciones al profesorado. La evidencia empírica evidencia que no existe relación, toda vez que las estrategias de aprendizaje, así como los escenarios de aprendizaje, no consideran aprendizajes significativos con relación la construcción de ciudadanía. Desde nuestra perspectiva, es deseable que si exista relación entre la práctica educativa y la construcción de ciudadanía.

- Existe relación entre la organización educativa y los atributos de empleabilidad.

Se rectifica. La organización del grado, así como las intenciones formativas de las titulaciones contenidas en la organización educativa, la única referencia que realizan es declarativa, no existiendo vínculos con los atributos y expectativas de empleabilidad que valoran los estudiantes. Desde nuestra perspectiva, es deseable que si exista relación entre la organización educativa y los atributos de empleabilidad, entendidos como saberes a transferir por el estudiante.

- Existe relación entre la organización educativa y la reflexividad del individuo.

Se complementa. Entenderemos la intencionalidad de la hipótesis referida a las prácticas educativas que hemos mencionado. A su vez, la reflexividad como categoría ha devenido en la categoría integración y movilización de saberes. La evidencia empírica nos señala que si existe relación, toda vez que el estudiante logra reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos en el grado. Desde nuestra perspectiva, el estado deseado es que, además, el estudiante logre movilizar el uso de las capacidades adquiridas, toda vez que la relación entre la dimensión

educativa y la dimensión de la acción social, se encuentra mediada por el aprendizaje por competencias transversales.

- No existe relación entre los atributos de empleabilidad y la estructuración.

Se complementa. Los atributos de empleabilidad, se encuentran referidos a los perfiles de empleabilidad como expectativas de transferibilidad del estudiante. A su vez, desde el análisis interpretativo, la estructuración como categoría ha devenido en la categoría integración y movilización de saberes. La evidencia empírica nos señala que no hay relación entre ambas categorías. Ahora bien, desde nuestra perspectiva, el estado deseado es que si exista relación entre los atributos de empleabilidad y la movilización de saberes, vinculados al aprendizaje por competencias transversales.

- No existe relación al interior de la organización educativa entre el ámbito declarativo y las prácticas académicas.

Se rectifica. La organización educativa, sobre la base de la organización general del grado, así como de las intenciones formativas, si tiene relación empírica con las prácticas educativas que hemos mencionado. Ahora bien, desde nuestra perspectiva, es deseable que si exista relación entre ambas categorías, sobre la base de la filosofía que requiere el trabajar por competencias.

VII.2. CAMPOS DE SIGNIFICACIÓN SOCIAL EN EL ESPACIO SOCIAL CONSTRUIDO: DISPOSICIONES INTERPRETATIVAS DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES.

A través del análisis relacional, es posible posicionar nuestras categorías en diferentes posiciones en el espacio social. Esta apreciación es relevante, toda vez que la posición social que ocupa una categoría, se encuentra sostenida por las propiedades contenidas en las representaciones significativas, identificando prácticas y percepciones que otorgan sentido a los discursos identificados.

Así, las propiedades de las representaciones significativas que soportan las categorías, quedan definidas por *habitus* que sitúan la posición en el espacio

social, así como la inteligibilidad de sus fundamentos constituyentes²¹², conformando, en el espacio social, una matriz integrada del análisis relacional, que articula los diversos aspectos que contiene el aprendizaje por competencias transversales (Bourdieu, 1997).

VII.2.1. DISPOSICIONES RELACIONALES EN LA REPRODUCCIÓN DEL ESPACIO SOCIAL: ARTICULACIÓN DE LOS HABITUS EN LOS CAMPOS DE SIGNIFICACIÓN SOCIAL.

El objetivo final de la identificación de estas disposiciones relacionales en el espacio social, es inteligibilizar la relación entre las estructuras incorporadas desde los habitus y las estructuras de los campos de significación social. La propiedad relacional, sólo existe en y a través de la relación con otras propiedades, generando distinciones a través de un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas, definidas en relación por su exterioridad mutua, por sus relaciones de proximidad, así como por relaciones de orden.

En el espacio social, es posible identificar la preeminencia de un sistema de desviación diferencial, constituido por el ámbito pedagógico y el ámbito social, el cual nos permite organizar las representaciones significativas de los estudiantes, a través de dos principios de diferenciación: en primer lugar, las posiciones entre la universidad y la realidad social; y en segundo lugar, las posiciones entre el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes adquiridos. Ambos principios de diferenciación adscritos desde el nivel conceptual de nuestro objeto de estudio.

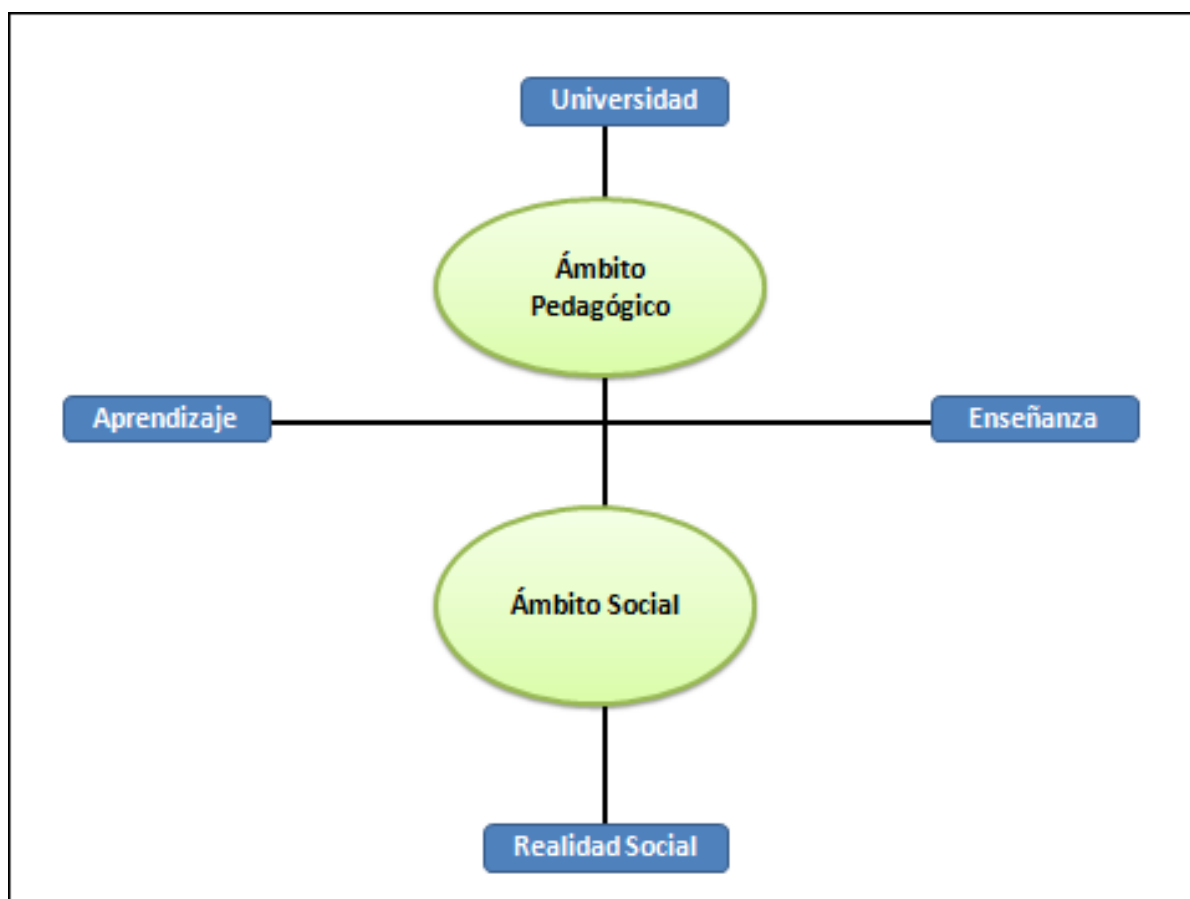
La figura 5, nos permite visualizar el espacio social, que contiene la matriz de análisis relacional por la cual será posible situar las categorías de análisis, así como las representaciones significativas devenidas en habitus.

Con la finalidad de establecer las distinciones de acuerdo a las propiedades que contienen las categorías, se expondrá desde el sistema de desviación

²¹² Los habitus, nos entregan una herramienta analítica que contienen diversas atribuciones, tales como: comportan una unidad de estilo que une las prácticas de los estudiantes, permitiendo traducir sus características relacionales; se diferencian y son diferenciadores, permitiendo realizar distinciones entre distintos habitus como principio diferenciador, construyendo prácticas distintivas y principios clasificatorios. Así, los habitus devenidos desde las categorías, nos permiten convertir en diferencias simbólicas las acciones del individuo, cuya base constituyente es el lenguaje (Bourdieu, 1997).

diferencial, correspondientes al ámbito pedagógico y al ámbito social, el cómo desde la emergencia de las representaciones significativas, se van posicionando las categorías en el espacio social²¹³.

Figura 5
Sistemas de desviaciones diferenciales y principios de diferenciación
Espacio social - matriz de análisis integral



Ámbito Pedagógico como sistema diferencial.

El ámbito pedagógico contiene dos dimensiones: la dimensión normativa y la dimensión educativa. En la dimensión normativa, encontramos dos categorías devenidas desde las representaciones significativas que construye el estudiante.

²¹³ Cabe señalar, que la explicitación de las categorías y sus propiedades solo se realizará nominalmente, con la finalidad de entender su disposición, así como su toma de posición en el espacio social construido como matriz de análisis relacional. Esto es así, ya que en el apartado anterior de estas conclusiones, hemos expuesto con mayor profundidad cada una de las categorías.

En primer lugar, identificamos la categoría *misión de la universidad* que incorpora las representaciones que hemos identificado como la función y contribución de la universidad a la sociedad. Acá, la disposición del habitus está contenido por tres temáticas de interés: el vínculo de la universidad con la sociedad, los atributos de realización personal, y la contribución que realiza el grado a la sociedad.

La disposición social relacional de la categoría *misión de la universidad*, cabe incorporarla en el espacio contenido entre el ámbito pedagógico y el ámbito social, con cercanía hacia la posición social de la enseñanza, toda vez que la intelección que realiza el estudiante se encuentra situada respecto a lo que la universidad debe ser.

En segundo lugar, identificamos la categoría *cambios en la universidad* la cual incorpora sólo dos representaciones significativas: el aumento de las tasas universitarias y los recortes presupuestarios. Con relación al aumento de las tasas, la disposición del habitus contiene dos temáticas como procesos complementarios; esto es, la demanda por la calidad en la formación universitaria, y el proceso de mercantilización, así como de elitización que se estaría forjando en la universidad.

Respecto a los recortes presupuestarios en la universidad, las representaciones significativas incorporan dos aspectos de interés; por un lado la afectación a la motivación del profesorado universitario; y por otro lado, la disminución de las becas y subvenciones para desarrollar la vida académica.

Ahora bien, respecto a la disposición relacional de esta categoría, cabe situarla espacialmente en el ámbito pedagógico toda vez que sus propiedades, si bien expresan causas desde la realidad social, sus efectos atentan a la dimensión normativa del ámbito pedagógico. Del mismo modo, esta categoría se encuentra cercana a la posición de la enseñanza, con relación a las referencias identificadas.

La dimensión educativa del ámbito pedagógico, articula dos categorías complementarias. Esto es, la categoría *organización educativa* y la categoría *práctica educativa*, las cuales deben ser incorporadas al análisis relacional a partir de las siguientes características:

La categoría organización educativa, incorpora dos representaciones relevantes. La primera, identificada como organización general del grado, visualiza el sentimiento de molestia y desilusión que tienen los estudiantes respecto a su trayectoria académica. Lo anterior, evidencia reparos respecto a la coherencia entre los objetivos y la estructura de la titulación, vinculado a la dificultad de inteligibilizar la conexión con el oficio, y el escaso tiempo disponible para gestionar su vida cotidiana. Finalmente, esta situación recae en una solicitud explícita de cambio del actual estado de la situación.

La segunda representación significativa, construye una unidad de estilo con relación a las intenciones formativas que tiene el grado con relación al diseño del plan de estudio, así como a los planes docentes. En este habitus, se evidencia la escasa inteligibilidad que tiene el estudiante respecto al rol que cumplen las competencias en el proceso formativo, lo cual se encuentra vinculado con la preeminencia que se otorga a la acreditación como forma de entender lo que es un resultado de aprendizaje.

Ahora bien, con relación a la toma de posición en el espacio social de la categoría organización educativa, esta se encuentra situada exclusivamente en el ámbito pedagógico, toda vez que las referencias que identificamos no se encuentran vinculadas a la realidad social. De igual modo, la cercanía hacia la posición de la enseñanza es evidente, al estar las representaciones construidas desde el plano de lo que la titulación debe enseñar y no de lo que el estudiante debe aprender.

Por su parte, la categoría práctica educativa incorpora cuatro representaciones significativas, las cuales nos permiten inteligibilizar diversas modalidades de apropiación significativa.

La primera representación, la identificamos con la construcción de características respecto a las estrategias de aprendizaje que se realizan. Aquí, la constitución del habitus deviene de la identificación de la sesión expositiva como estrategia predominante, otorgándosele a la clase magistral una relevancia primordial. Ahora bien, es menester señalar que la innovación, así como la reflexión por parte del profesorado, son elementos que contribuyen a motivar e implicar al estudiante con su aprendizaje, toda vez que la

diversificación de técnicas didácticas constituye un soporte a este incipiente cambio de estrategias. Con relación al desarrollo del trabajo autónomo del estudiante, este se considera un lugar central de aprendizaje, requiriendo fomentar su intelección de uso desde el profesorado.

La segunda representación, va contenida hacia las prácticas distintivas que el estudiante identifica respecto a la evaluación de los aprendizajes. La significación de esta representación se encuentra atribuida a la escasa visibilidad de la evaluación formativa, toda vez que los criterios evaluativos en la secuencia didáctica adolecen de consistencia operativa. Lo anterior, ha conllevado a que las evaluaciones en su mayoría sean sobre contenidos disciplinares y procedimentales, así como énfasis hacia lo acreditativo, dificultando la autorregulación del proceso, en la evaluación continua.

La tercera representación, nos otorga una visualización clasificatoria respecto a los escenarios de aprendizaje que el estudiante resignifica en su práctica educativa. Los aspectos experienciales nos otorgan una orientación homogénea con las estrategias de aprendizaje, toda vez que el aula continua siendo el lugar predilecto del proceso educativo, en desmedro de otros entornos de aprendizaje.

Finalmente, la representación que construyen los estudiantes respecto a las valoraciones hacia el profesorado universitario, nos sitúa la caracterización hacia la ambivalencia entre el profesorado innovador y el profesorado tradicional.

Ahora bien, con relación a la toma de posición que adquiere la categoría práctica educativa, esta toma una distribución espacial que, en primer lugar, la sitúa en el sistema de desviación diferencial próximo al ámbito pedagógico. A su vez, los atributos identificados en la constitución de este habitus, nos invitan a considerar que en el plano de la enseñanza y de los aprendizajes, esta categoría comparte ambos espacios. Lo relevante, es que la constatación empírica nos sitúa que el movimiento de esta categoría se dirige desde la enseñanza hacia el aprendizaje, así como, desde la universidad al vínculo con la realidad social.

Ámbito Social como principio diferenciador.

El ámbito social como regularidad tipificada en las representaciones significativas que construye el estudiante, identifica dos dimensiones de interés: cambio social y acción social. Con relación a la dimensión cambio social, identificamos dos categorías de interés.

La primera es la categoría *socialización*, la cual contiene como representación significativa a la ciudadanía. La constatación empírica, respecto a los aportes que el individuo debe realizar a la sociedad en términos profesionales y ciudadanos, se articulan hacia una convivencia social asentada en derechos y deberes, desvelando que el concepto de ciudadanía adquiere referencias limitadas, con relación a lo que se debe entender por formación en ciudadanía y en valores.

Así, la toma de posición de la categoría *socialización*, al tener una referencia explícita a la vida cotidiana en sociedad, nos remite a un posicionamiento en el ámbito social. Respecto a los principios de diferenciación, es menester indicar que la *socialización* y la atribución significativa a la ciudadanía, son parte de la realidad social que el estudiante incorpora como un atributo biográfico, el cual a su vez se adquiere mediante continuos procesos de aprendizaje como herencia sociocultural, así como de la enseñanza.

En segundo lugar, se identifica la categoría *perfiles de empleabilidad* la cual va asociada a la valoración de los requerimientos de cualificación que el estudiante significa respecto a su futuro profesional. Así, la representación significativa confiere una unidad de estilo a las prácticas devenidas de los atributos de empleabilidad que la sociedad demandaría en el actual contexto económico. Así, la significación que construye el estudiante, se asocia a la importancia a la acreditación certificada que entrega una titulación; así como de las capacidades que el estudiante considera son relevantes al momento de conseguir un empleo.

La toma de posición respecto a esta categoría, se sitúa en el ámbito social cercano al principio diferenciador de la realidad social, así como del aprendizaje. Este posicionamiento está dado por una doble articulación significativa: por un lado, el escaso vínculo que atribuye el estudiante en su

proceso formativo a la relación formación universitaria - conocimiento del oficio; y en segundo lugar, la intelección reflexiva que realiza el estudiante respecto de lo que debe aprender como expectativas de transferibilidad, lo cual lo vincula hacia el aprendizaje de habilidades necesarias para el oficio.

Finalmente, la dimensión acción social se encuentra constituida por la categoría denominada *integración y movilización de saberes*. Esta categoría, de alto valor pedagógico con relación a la acción social que debe realizar el estudiante en la adquisición de competencias, presenta dos representaciones significativas desde la mirada de los estudiantes. La primera, relacionada con el proceso reflexivo que realiza sobre el objeto de enseñanza; y la segunda, relacionada con la intelección que realiza sobre la movilización de saberes.

En el primer caso, la reflexión se vincula con las enseñanzas que el grado entrega a la formación del estudiante, así como los aprendizajes adquiridos en términos de competencias, las cuales presentan divergentes intelecciones respecto a la contribución del grado. Así, es posible significar que la integración de saberes que realiza el estudiante, se encuentra en una disposición que atribuye (en términos de sentidos latentes) diversas enseñanzas vinculadas a competencias transversales, tales como: trabajo en equipo, capacidad de decisión, capacidad crítica, habilidades comunicativas, así como capacidad de organización y responsabilidad. No obstante, esta atribución es divergente, toda vez que el estudiante no logra inteligibilizar, en la integración reflexiva de saberes, el vínculo entre lo que enseña el grado y el oficio como futuro trabajador.

Ahora bien, respecto a las competencias adquiridas que el estudiante dice que ha aprendido en su trayectoria en el grado, estas se asocian con diversos énfasis en cada titulación. En términos de competencias transversales, estas se encuentran vinculadas con: la capacidad crítica y el trabajo en equipo, la capacidad de aprendizaje y responsabilidad, la capacidad creativa y en menor medida emprendedora, la sostenibilidad, y la capacidad comunicativa. Es decir, podemos señalar con claridad que el estudiante si realiza un ejercicio reflexivo con relación a inteligibilizar la integración de saberes en el grado.

La segunda representación significativa, se encuentra vinculada con la intelección que realiza el estudiante respecto a la movilización de saberes. Esta atribución a la acción social del individuo, nos permite hacer una distinción relevante con relación a la significación expuesta con anterioridad, toda vez que se aprecia una debilidad en la valoración que realiza el estudiante sobre el uso de sus capacidades. El énfasis en los saberes generales, la escasa referencia a desempeños específicos, así como la falta de especialización en la disciplina, serían elementos constitutivos de esta valoración. De esta forma, al analizar la capacidad que tiene el estudiante con relación a inteligibilizar su acción social en sociedad, no logra incorporar como parte de un mismo proceso la integración y la movilización de saberes²¹⁴.

De este modo, la toma de posición en el espacio social que hemos construido a lo largo de este apartado, sitúa a la categoría integración y movilización de saberes en el área correspondiente al ámbito pedagógico. Esta posición, denota la diferenciación contenida entre la organización de las prácticas identificadas, sobre la base de las representaciones sociales que construyen los estudiantes, y la atribución que hemos incorporado desde el lugar en el cual debe desplazarse esta categoría. Es decir, el aprendizaje por competencias como concepto disposicional del proceso, requiere que la integración y movilización de saberes se vaya trasladando paulatinamente desde el ámbito pedagógico de la universidad, a la imbricación con el ámbito social de la realidad social, a través de la convivencia de atributos devenidos desde la organización educativa, en términos de intencionalidad formativa, y práctica educativa, en términos de cristalización real del proceso de aprendizaje.

²¹⁴ Al reflexionar sobre el uso de sus aprendizajes en diversas situaciones en la práctica, las declaraciones de los estudiantes son precarias respecto al saber hacer y al saber estar, identificando solamente el ejercicio de algunas habilidades relacionadas exclusivamente a capacidades de uso disciplinar.

VII.2.2. MATRIZ DE ANÁLISIS RELACIONAL EN EL ESPACIO SOCIAL: LOS CAMPOS DE SIGNIFICACIÓN SOCIAL.

Ahora bien, como podemos observar en la figura 6, el espacio social construido a través de la incorporación de nuestras categorías, nos muestra como la evidencia empírica ha contenido la disposición de estas relaciones, hasta conformar una matriz de análisis que permite mapear significativamente cómo se articulan los campos de significación contenidos en ella.

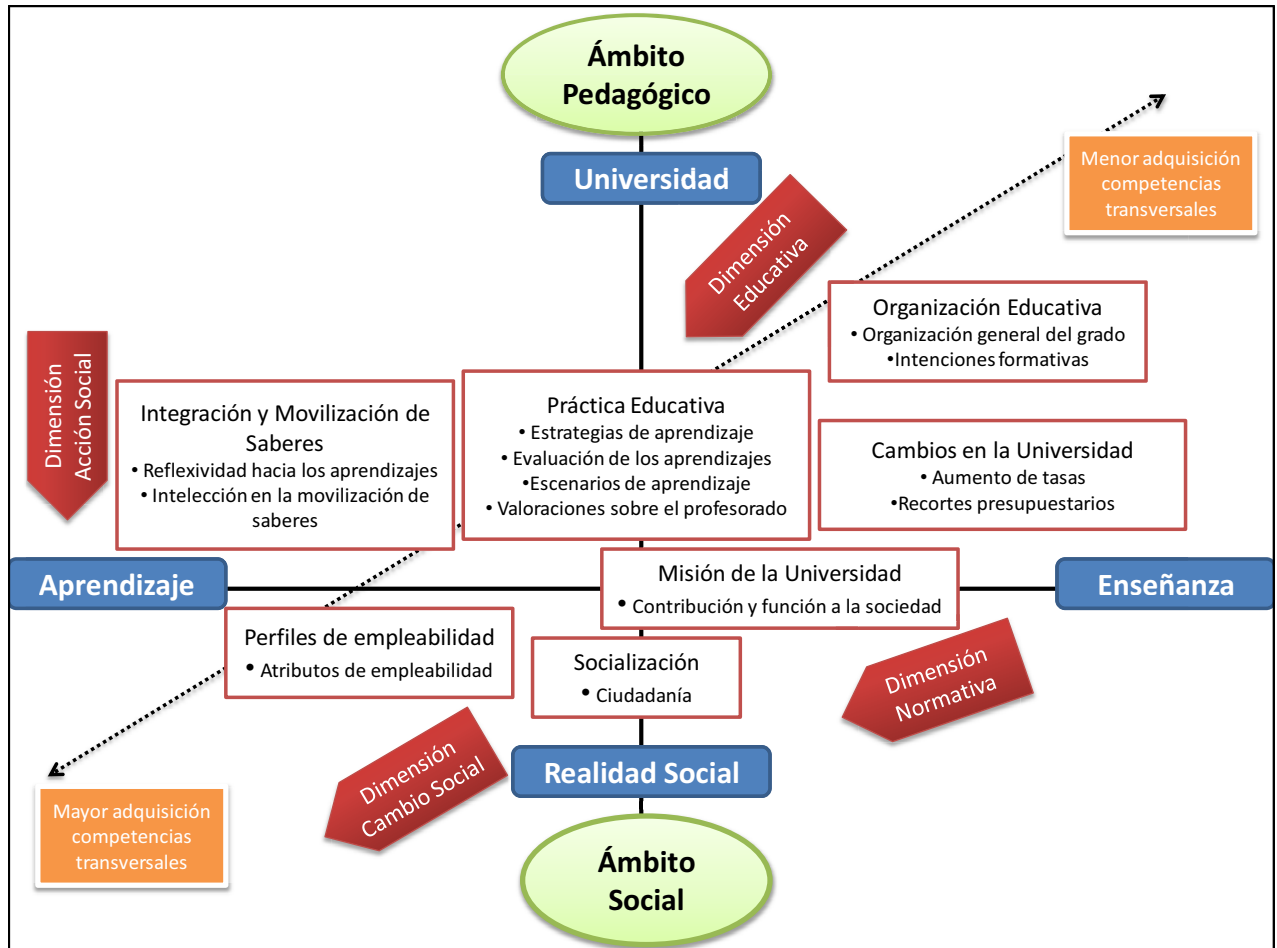
Así, las evidencias nos demuestran que el aprendizaje por competencias transversales no posee una propiedad sustancial devenida de una esencia única como principio homogéneo de clasificación. Es decir, el aprendizaje por competencias transversales no es una atribución que se posea o no sea posea, sino que está constituida como un proceso relacional que vincula el ámbito pedagógico y el ámbito social, a través de un continuum. Del mismo modo, el aprendizaje por competencias transversales no posee una fijación o anclaje único respecto a su vínculo con la universidad, con la enseñanza, con los aprendizajes y con la realidad social.

En la figura expuesta, nos percatamos que en la realidad interpretada concurren dos campos de significación social que nos permiten predecir posibilidades de un mayor o menor adquisición de competencias transversales, dependiendo en que área se sitúan nuestras categorías significativas. Áreas que mantienen principios diferenciadores contruidos, en función de clasificar gráficamente y de modo sinóptico, los aspectos contenidos en el aprendizaje por competencias transversales. Lo anterior, no quiere decir que las categorías significativas, sean estáticas, puras, ni que representen un estado deseado. Simplemente representan lo que las prácticas evidencian a través del análisis interpretativo y el análisis relacional.

El análisis relacional nos invita a considerar estas categorías como parte central del proceso del aprendizaje por competencias transversales, sólo a condición de las distintas posiciones que adquieren gracias a sus habitus (sin los cuales se dificultaría prevalecer una toma de posición acertada), permitiéndonos realizar comparaciones entre las categorías y sus propiedades.

He ahí la posibilidad de realizar distinciones como propiedad relacional que tan solo existe en y a través de la relación con otras propiedades²¹⁵.

Figura 6
Matriz de Análisis Relacional – Campos de Significación Social
Aprendizaje por Competencias Transversales



De esta forma, podemos señalar que el aprendizaje por competencias transversales está constituido por una serie de atributos devenidos en categorías significativas, posicionadas de diversa manera a través de las referencias al ámbito pedagógico, así como al ámbito social. Del mismo modo,

²¹⁵ Por ejemplo, la toma de posición que denota la misión de la universidad en la actualidad, está referida hacia el enseñanza y en menor medida hacia al aprender saberes, respecto a la contribución y función a la sociedad. No obstante, esto no tiene porque seguir siendo así. Con el devenir de los procesos sociales, la misión de la universidad puede estar aún más cerca de la enseñanza y de la universidad (o al contrario), como lo fue en el periodo precedente al que considera el aprender como centro del proceso. Del mismo modo, las propiedades devenidas en representaciones significativas, no siempre son necesarias e intrínsecas a las categorías que incorporamos en este análisis.

complementariamente, las podemos situar estas categorías de modo relacional y no exclusivamente, cercanas a principios diferenciadores, distintos y no excluyentes, entre la universidad y la realidad social, así como entre la enseñanza y el aprendizaje.

Esta noción de espacio, nos permite establecer un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, con sus propias externalidades y que definen relaciones entre ellas, tanto por su exterioridad mutua, así como por sus relaciones de proximidad. Así, al incorporar al análisis el posicionamiento de las dimensiones contenidas por las categorías significativas, la evidencia empírica nos señala que, no obstante son parte del mismo espacio social referido al aprendizaje por competencias transversales, las tomas de posición que realizan estas categorías son distantes, toda vez que tienen menos cosas en común entre ellas, con relación a lo que si tienen en común las propiedades contenidas al interior de las categorías.

Si observamos la dimensión normativa, comparándola con la dimensión educativa, ambas pertenecientes atributivamente al ámbito pedagógico, nos percatamos que la primera se encuentra más cercana a aspectos contenidos en la realidad social, respecto a que las contribuciones y funciones de la universidad a la sociedad, son aspectos relevantes en la misión de la universidad. De igual modo, los cambios en la universidad presentan representaciones vinculadas a la enseñanza, tales como aumento de tasas, así como recortes presupuestarios, las cuales obedecen a consideraciones que desde la realidad social impactan en la universidad.

En cambio, la dimensión educativa presenta una relación de exterioridad con la realidad social y de proximidad con la universidad, con énfasis en los procesos propios de la enseñanza, más que del aprendizaje. Esta toma de posición se realiza sobre la base de las atribuciones contenidas en la organización educativa con relación a la organización general del grado y las intenciones formativas. A su vez, la práctica educativa si bien sus propiedades se encuentran en un proceso de imbricación respecto a la enseñanza y el aprendizaje de saberes, continúa teniendo una visión tradicional del proceso, centrado en que la adquisición de estos saberes se realiza, fundamentalmente, en la universidad.

Por tanto, la experiencia empírica nos señala que las referencias de estas categorías, que prevalecen a la dimensión educativa del proceso, representan relaciones de exterioridad con la dimensión normativa del ámbito pedagógico toda vez que su vínculo con la realidad social no presenta relaciones de proximidad. No obstante, todo indica que la dimensión educativa irá poco a poco proyectando su posición hacia el aprendizaje, y hacia la realidad social. Esta constatación es relevante, toda vez que nos percatamos de las distancias que existen entre la dimensión normativa (Intencionalidad - cambio), y la dimensión educativa (diseño y práctica).

En la dimensión cambio social, es posible atribuir a la socialización una clara referencia con el ámbito social vinculado a la realidad social. La representación significativa que construyen los estudiantes, nos permite identificar a la ciudadanía como un proceso que involucra los aspectos referidos a la enseñanza (socialización primaria) y al aprendizaje (atribución a la universidad de contribuir en la formación en valores sociales). Este aspecto, contiene un alto valor pedagógico, toda vez que los alcances que hemos atribuido a la formación integral de la persona, con relación al aprendizaje ético, adquieren una alta significatividad.

A su vez, los perfiles de empleabilidad se relacionan sobre la base de los atributos necesarios para obtener un empleo. Lo anterior, nos permite observar que tanto a nivel de la certificación acreditativa, así como respecto a las capacidades relevantes a adquirir para el oficio, ambas concurren en relaciones de proximidad con el aprendizaje. Acá, la toma de posición de esta categoría significativa hacia la realidad social permite identificar dos predicciones: en primer lugar, la fuerte influencia de la crisis económica, asociada a los relatos declaratorios desde el sistema político respecto a que a mayores aprendizajes, mayores posibilidades de conseguir un empleo; y en segundo lugar, la escasa referencia que tiene (aún) la universidad respecto al cómo desarrollar estos aprendizajes sobre la base de ser capacidades útiles para el puesto de trabajo. He aquí un episodio de alta complejidad, respecto al rol de atribución que se le otorga a la universidad en este aspecto, el cual incrementa las expectativas de los estudiantes.

Finalmente, la dimensión acción social del individuo en sociedad, nos presenta diversas apreciaciones. En primer lugar, su incorporación de atributo al ámbito social, vinculado a las transferencias deseadas por la sociedad, tiene un bajo punto de implicación con la propia realidad social. Esto es así, ya que la categoría integración y movilización de saberes, presenta sus referencias hacia la capacidad reflexiva del estudiante con relación a los aprendizajes enseñados, así como a las competencias adquiridas, con una centralidad hacia la universidad. Del mismo modo, la intelección identificada sobre la base del uso de las capacidades adquiridas, presenta una débil valoración hacia la movilización de saberes. En segundo lugar, es importante la disposición de esta categoría con proximidad hacia el aprendizaje, lo cual nos entrega pistas respecto a que la adquisición de competencias (sobre todo a nivel reflexivo) presenta dinamismos propios a considerar, toda vez que el estudiante (sin saberlo) dice que ha aprendido más de lo que el grado le ha enseñado. He ahí un desafío a la organización educativa con relación a cómo incorporar estas representaciones de aprendizaje al interior del currículo.

Ahora bien, cabe hacer algunas precisiones. Primero, los principios de diferenciación expuestos no contienen relaciones de exclusión, ni relaciones de oposición. Esto es así, toda vez que en el espacio social se atribuye que el aprendizaje por competencias transversales, es una combinación de atributos relacionales. Segundo, las relaciones de exterioridad, así como de proximidad contenidas en las categorías, son causa de diferencias en las disposiciones (habitus devenidos de las representaciones significativas) que permiten realizar tomas de posición entre las categorías, así como entre las dimensiones. Tercero, los principios de diferenciación, así como las tomas de posición, nos permiten construir una línea bidireccional de alto valor simbólico y pedagógico, respecto a la identificación de campos de significación social: uno referido a la menor adquisición de competencias transversales, y el otro a la mayor adquisición de competencias transversales. Cuarto, al ser los habitus principios generadores de prácticas distintas y distintivas, así como esquemas clasificatorios, no construyen atribuciones valorativas homogéneas. Es decir, la toma de posición que adopta un habitus, como por ejemplo la categoría significativa organización educativa, representa diversos atributos dependiendo de su posición en el espacio social, la cual debe ser analizada en su mérito. En

la actualidad, la organización educativa se encuentra situada hacia el espacio relacional pedagógico que vincula la universidad y la enseñanza, espacio que atribuye, como campo de significación, una menor adquisición de competencias transversales; por lo cual, si deseamos realizar modificaciones o no, a sus propiedades constituyentes, debe ser a partir de esta posición y no de otra.

Estas precisiones nos permiten señalar que cuando los habitus son percibidos a través de estas categorías, se convierten en diferencias simbólicas constituyentes de un lenguaje asimilable tanto desde la pedagogía, así como desde la teoría social, en cada sociedad. Este conjunto de rasgos distintivos y de desviaciones diferenciales creadas, se convierte así en signos distintivos. De esta forma, el habitus adquiere una fortaleza formal al ser interiorizada y reproducida en una práctica educativa que pasa inadvertida, simplemente actuando bajo condiciones que las propias prácticas las han configurado (Gimeno Sacristán, 1998).

Representar lo anterior en un espacio, ha posibilitado esta tarea de hacer distinciones, diferencias relacionales, e identificar uno o varios puntos en el espacio social. Así, esta matriz de análisis relacional tiene la pretensión de convertirse en diferencia visible, perceptible, social y pedagógicamente pertinente, si logra ser percibida e inteligibilizada sobre la base de establecer diferencias. Diferencias que se establecen como signo de distinción, si aplicamos que su construcción, está dada por la incorporación de las estructuras de las diferencias objetivas que influyen en las representaciones sociales de los partícipes del sistema educativo universitario.

VII.3. APORTACIÓN AL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES: ¿HACIA DONDE DEBEMOS IR? PROPUESTAS DE MEJORA.

Se ha dispuesto incorporar en este apartado las referencias al último objetivo general de la tesis doctoral, con la finalidad de integrar los campos de significación social estudiados, respecto a las representaciones significativas que construye el estudiante, a través de la visualización de dominios de significatividad en el espacio social relacional, que identifiquen elementos de

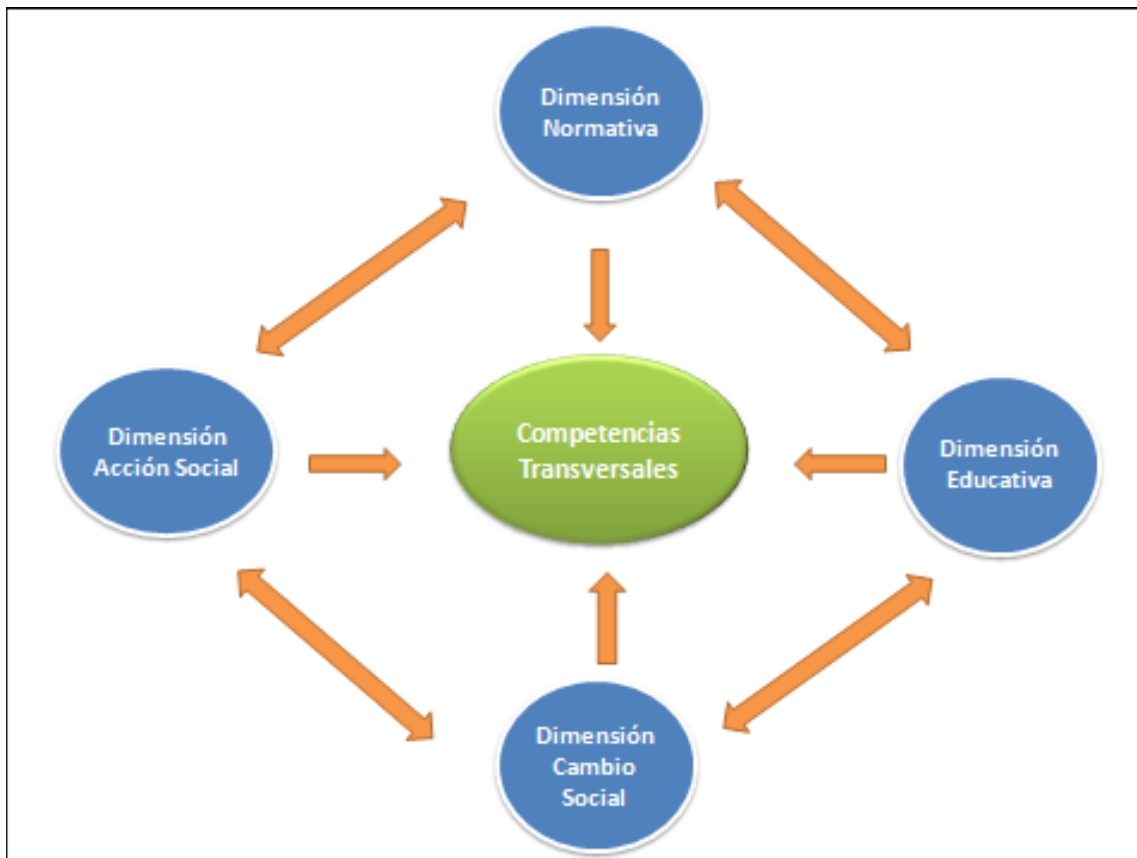
mejora para la integración y movilización de las competencias transversales en las titulaciones, asociadas al fomento de la empleabilidad y la ciudadanía.

Sobre la base del análisis, podemos delimitar que las dimensiones contenidas en nuestra investigación representan símbolos localizados constitutivos de sistemas de tipificaciones ordenados por un dominio significativo. De esta forma, podemos identificar cuatro sistemas de tipificaciones derivados de nuestras dimensiones relacionales: en primer lugar, la dimensión normativa; en segundo lugar, la dimensión educativa; en tercer lugar, la dimensión cambio social; y en cuarto lugar, la dimensión acción social. Estos sistemas de tipificaciones de alto valor heurístico, inteligibilizan a través de la clasificación, de los patrones experienciales, así como de diversos esquemas de acción pedagógica, las categorías significativas que consideramos son parte indisoluble del aprendizaje por competencias transversales, de acuerdo a una mirada global del proceso.

Como podemos apreciar en la figura 7, el aprendizaje por competencias transversales está constituido por una red de tipificaciones elaboradas a partir de nuestros resultados de evidencia empírica, así como de deconstrucción teórica. La suma de estas diversas tipificaciones, constituye un dominio de significatividad que, entendido como la necesaria intencionalidad pedagógica en el proceso declarativo, constituye un marco de referencia por el cual el desarrollo del aprendizaje por competencias debe ser interpretado, analizado, y mejorado, toda vez que su constitución emerge desde la experiencia cotidiana del mundo, tematizada por agentes que son parte de la UB²¹⁶.

²¹⁶ La construcción que estas tipificaciones, denotan la igualación de rasgos distintivos para este propósito en particular, dejando de lado diferencias individuales de cada titulación estudiada, asumiendo propiedades relacionales a lo típicamente igual. Esta atribución de sentido es posible, ya que el grupo (curso de una titulación o de titulaciones, y el cuerpo de profesorado) tiene tematizado el mismo horizonte de sentido de referencia, experimentando situaciones comunes, dentro del cual surgen problemáticas comunes, los cuales requieren de soluciones típicas.

Figura 7
Intencionalidad Pedagógica - Proceso Declarativo
Red de tipificaciones en el aprendizaje por competencias transversales.



Así, en la figura 7 podemos apreciar cómo el aprendizaje por competencias transversales requiere de prestaciones de los diversos sistemas de tipificación, por igual. Es decir, cada dimensión realiza sus aportaciones sobre la base de contribuir a la armonía del proceso, sin prevalencia de ninguna de ellas. A su vez, cada dimensión contenida como un sistema de tipificación, realiza en su interior diversas relaciones como contribución tanto al aprendizaje por competencias transversales, así como a sus dimensiones de proximidad relacional.

La fortaleza que pretendemos transmitir con esta reflexión, es que la intencionalidad pedagógica de todo el proceso requiere ser apropiado en una visión de conjunto, donde el todo no es la suma de las partes. Las contribuciones de cada sistema (dimensiones), deben obedecer en su mérito a sus propias complejidades, problemáticas, y contradicciones, para lo cual

considerado como estructura, mantiene sus propias tramas de relaciones intersistémicas y extrasistémicas, sobre la base de otorgar y recibir contribuciones en las dimensiones que son próximas. Nótese, cómo el proceso de aprendizaje por competencias transversales, como centro del proceso pedagógico, es el que recibe las aportaciones de las diversas dimensiones y no al revés, lo cual incorpora un atributo de responsabilidad institucional y organizacional relevante a los ámbitos de gobernanza universitaria.

Ahora bien, comprendiendo esta red de tipificaciones, expondremos por cada dimensión y sus categorías propias, nuestras propuestas de mejora sobre la base de las complejidades identificadas en el desarrollo de esta investigación²¹⁷.

Dimensión Normativa.

Misión de la universidad.

- Necesidad de vincular la intencionalidad normativa de la universidad, en función de la naturaleza, así como de sus objetivos institucionales, en los planes de estudio de las titulaciones.

Tomando como referencia el caso de la UB, la formulación de los actuales planes de estudios no incorpora la proyección que la universidad otorga como institución pública al servicio de la sociedad y el país, sobre la base del fomento al pensamiento crítico y la transmisión de valores sociales (DOGC, 2003). Lo anterior, provoca que el estudiante asigne una idea del sentido de la universidad atribuida a su propia reflexión, no encontrando un vínculo explícito entre la intencionalidad normativa y sus propias asignaciones de valor, con relación a las contribuciones a la sociedad que debe realizar la universidad. Por estos motivos, se hace necesario profundizar la intencionalidad pedagógica en las intenciones formativas de los planes de estudio, respecto a que la

²¹⁷ Si bien la investigación está centrada en la experiencia de la Universidad de Barcelona, a través de una orientación metodológica no probabilística, ni generalizadora; si es posible prever que la incorporación de estas propuestas de mejora, son aplicables a cualquier sistema educativo universitario, sobre la base del análisis interpretativo relacional que hemos construido.

producción de saberes se aboca conjuntamente a la formación de profesionales, así como a la formación de ciudadanos (UB, 2008a; Martínez y Esteban, 2005; Villa, 2011).

Cambios en la universidad.

- Articular, un nuevo relato significativo entre la acción educativa y el aumento de las tasas universitarias, enfatizando en una mayor calidad en la formación universitaria, y manteniendo la intencionalidad misional de la universidad como institución pública al servicio del país.

Lo anterior, producto de la contradicción respecto a las expectativas misionales que tienen los estudiantes con relación al sentido de la idea universidad, versus la incorporación de la lógica económica, toda vez que el estudiante transita desde la posición de crítica transformadora de la universidad hacia la sociedad, hacia la identificación de usuario de un servicio, demandando calidad por el aumento de las tasas universitarias.

- Con relación a las implicancias de los recortes presupuestarios, se hace necesario incorporar cambios institucionales a la política de contratación del profesorado universitario, mediante la flexibilización del sistema de acreditación, así como la estabilización del profesorado novel y asociado.

Lo anterior, afecta no sólo en la motivación del profesorado, sino además en los recursos humanos necesarios para llevar a cabo los cambios la implementación del aprendizaje por competencias necesita.

- Construir relatos aclaratorios, con relación a que la implementación de los cambios en el modelo de enseñanza devenidos del Proceso de Bolonia, no tiene relación directa con el aumento de tasas y los recortes presupuestarios.

Asistimos, a la confusión del estudiante respecto a lo que involucra el cambio del modelo de enseñanza pedagógica hacia el aprendizaje por competencias, contenido en el Proceso de Bolonia y los Reales Decretos, versus el fenómeno de mercantilización de la universidad.

Dimensión Educativa.

Organización Educativa

- Informar con mayor claridad al estudiante, en las intenciones formativas, la relación que tiene el grado con la práctica del oficio, así como con la construcción de ciudadanía.

Lo anterior, se encuentra referido al sentimiento de molestia y desilusión que el estudiante manifiesta con relación al grado. Que el alumno no visualice estos aspectos en los planes de estudio, con la consiguiente incertidumbre generada, obedece a la escasa claridad respecto a lo que indica el propio marco de cualificaciones (Real Decreto, 2011).

- Promover espacios de optimización en la gestión del tiempo de los estudiantes, con relación al tiempo efectivo que deben estar en la universidad.

Las titulaciones, están pensadas para distintos perfiles de estudiantes con relación al tipo de evaluación. Aquí, es necesario revisar alternativas por las cuales el estudiante disponga de mayor tiempo para gestionar su aprendizaje, eliminando los requisitos de control de asistencia, y armonizar la concurrencia de tiempos que le permitan realizar otras actividades.

- Fomentar espacios de información respecto a la corresponsabilidad de los estudiantes en la organización del grado.

En la actualidad, existe un desconocimiento general respecto a la existencia del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto, 2010), y sus alcances en la organización del grado.

- Fomentar el énfasis deliberativo del consejo de estudios.

Una de las complejidades observadas en este órgano colegiado, es el claro aspecto resolutivo y escasamente reflexivo, lo cual afecta la motivación del estudiante a participar.

- Cambio en las intenciones formativas en el diseño educativo de las titulaciones, con la finalidad de favorecer la incorporación de la secuencia didáctica a los planes de estudios.

Lo anterior, con la finalidad que el estudiante entienda el vínculo entre las competencias a adquirir, el cómo se le enseñan, así como se evalúan (Pimienta, 2011).

- Incorporar en los planes de estudio, el proceso de la secuencia didáctica, necesaria para el aprendizaje de las competencias transversales.

Lo anterior, requiere explicitar en términos generales cuales son las estrategias didácticas o metodológicas a utilizar y los sistemas de evaluación. Lo anterior, por dos motivos: en primer lugar, informar al estudiante respecto a cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje desde la dimensión educativa; y en segundo lugar, la información pertinente que tiene que tener el cuerpo del profesorado. La actual realidad de los planes de estudio no considera o no recoge la filosofía del trabajo por competencias, toda vez que no están incorporadas, se distribuyen sin consistencia en los planes docentes, y su trabajo depende en gran medida del voluntarismo del profesorado.

Práctica Educativa

- El aprendizaje por competencias requiere un cambio en las estrategias y metodologías de aprendizaje, toda vez que el protagonismo del proceso debe estar centrado en el alumno, quien debe resignificar su aprendizaje

El cambio en las estrategias de aprendizaje, no sólo comprende el realizar mayores actividades participativas, o utilizar distintos recursos didácticos, sino que requiere entender el conocimiento didáctico del contenido, como transformación del conocimiento experto en representaciones comprensibles para el alumno (Bolívar, 2005), fortaleciendo los procesos de aprendizaje reflexivo experiencial (Medina, 2007). Es decir, estamos hablando de la transformación de las estructuras de conocimiento en materias que sean susceptibles de incorporar al currículo. En esto, toma todo su valor el hecho que el método forma parte del contenido (Imbernón, 2009).

- Organizar, desde el profesorado, actividades de aprendizaje que entreguen las claves para fomentar el desarrollo de estrategias metacognitivas de aprendizaje.

Lo anterior, referido a fomentar la intelección del estudiante, con relación a su actuación autónoma en el desarrollo del aprendizaje, a través de la planificación, así como la monitorización de su proceso autorregulador. Aquí, es necesario que el profesorado explique qué es el trabajo autónomo y cuál es su utilidad en el proceso formativo.

- Incorporar en el diseño de las titulaciones, así como en los planes de estudio, criterios de evaluación consistentes a lo largo del proceso.

El diseño evaluativo, debe considerar la importancia de la secuencia didáctica como parte integral del proceso formativo (Pimienta, 2011), vinculando lo que se enseña con lo que se evalúa, mediante diversos procesos de razonamientos respecto a los desempeños esperados (Villa, 2011). Lo anterior, con la finalidad de homogenizar y armonizar criterios que coadyuven a visualizar los resultados de aprendizaje (Villa y Poblete, 2007), toda vez que la evaluación continua requiere la autorregulación del estudiante respecto a su proceso formativo (Parcerisa, 2004).

- Reforzar e implementar la obligatoriedad en la realización de prácticas externas, así como de actividades vinculadas con la comunidad.

Lo anterior, sobre la base de favorecer la asimilación empírica del contenido, la capacidad reflexiva, la internalización y el vínculo con el saber hacer y el saber estar (o saber ser). El desarrollo de tareas en la acción, contribuye a movilizar diversos recursos en situaciones especiales, contribuyendo a desarrollar competencias (Martínez y Puig, 2011).

- Fomentar la realización de actividades que contribuyan a desarrollar la vida universitaria al interior de las Facultades, mediante la concurrencia de iniciativas entre las autoridades de los centros y los estudiantes.

La universidad, tiene una ventaja en términos de espacio territorializado que denota un lugar común de prácticas cotidianas. Espacios de participación, discusión, y deliberación, pueden posibilitar el ejercicio de creación de saberes,

de nuevas ideas, incrementando no solo el espíritu del oficio del saber (Ortega y Gasset, 1930), sino además el fortalecimiento de las relaciones entre estudiantes, así como entre estudiantes y profesorado.

- Fomentar la prevalencia del profesorado innovador, a través de diversas tareas que involucren el trabajo colaborativo, articulando la experiencia y el cambio en la cultura docente.

En primer lugar, incrementar los incentivos respecto a la acreditación de la innovación docente, toda vez que el énfasis se encuentra actualmente en las publicaciones científicas vinculadas a investigación. En segundo lugar, una activa política de formación del profesorado universitario con relación a la integralidad del proceso, simplificando las normativas, así como la terminología. En tercer lugar, un liderazgo institucional desde el equipo directivo de la universidad, con relación a incentivar, tanto la innovación y formación del profesorado, así como la implementación global del proceso.

Dimensión Cambio Social.

Socialización.

- Contribuir a la formación de la ciudadanía, a través de la formación ética dirigida a la construcción de la personalidad moral del estudiante.

La escasa referencialidad atribuida a la formación académica en estos aspectos, dista del requerimiento hacia la formación integral de la persona, toda vez que los discursos de los estudiantes atribuyen exclusivamente la ciudadanía a aspectos de socialización cívica. No obstante, los sentidos latentes identificados, nos entregan pistas respecto a la real construcción relacional que realiza en el estudiante con su grupo de pares. Lo anterior, se condice con las relaciones interpersonales implícitas en la cultura institucional, haciendo imperativo la educación en valores y el desarrollo moral (Martínez, et al, 2003).

Así, todas estas temáticas atribuidas al desarrollo de ciudadanía, asignan cambios en la cultura docente y en la cultura del estudiante, toda vez que las práctica de enseñanza, así como de aprendizaje, demandan nuevas formas de

actuación acordes con la responsabilidad hacia el compromiso ético y el contextualizar comunidades de aprendizaje (Martínez, 2006).

Perfiles de empleabilidad.

- Control de expectativas con relación a los atributos de empleabilidad vinculados al mercado de trabajo, en términos de cualificaciones.

Ante esto, el estudiante requiere inteligibilizar cuales son realmente las competencias que el grado le enseña, con una vinculación no a la búsqueda de un tipo de empleo (en sistemas productivos volátiles), sino vinculado a que el estudiante logre inteligibilizar cuáles atributos debe adquirir con relación al aprendizaje de competencias específicas de la titulación y transversales de la universidad. La universidad, no es responsable de atribuir empleabilidad al estudiante en un mercado de trabajo altamente complejo; antes bien, el rol de la universidad es promover la movilización de saberes en función de lograr fortalecer el aprendizaje de las competencias transversales expresadas en la intencionalidad formativa de la formación profesional²¹⁸.

Dimensión Acción Social.

Integración y Movilización de Saberes.

- La integración y movilización de saberes, debe incorporar las atribuciones necesarias para fomentan el aprendizaje por competencias transversales.

Lo anterior, hace referencia a que el conocimiento como concepto disposicional, requiere desarrollar diversos niveles de saberes, ejercitándolos en diversas situaciones de enseñanza, mediante el desempeño en el ejercicio de habilidades ajustadas a criterios de logro o resultados esperados (Ribes, 2011); o dicho de otro modo, la adquisición de una competencia transversal, se entiende como el desarrollo de habilidades hacia un objeto de enseñanza, los

²¹⁸ He aquí una responsabilidad discursiva desde la sociedad y especialmente desde los discursos hegemónicos, que pretender otorgar a la universidad una responsabilidad que históricamente le corresponde al tejido productivo, toda vez que es imposible que exista una correspondencia temporal entre lo que el mercado de trabajo necesita, y lo que la universidad enseña en términos de saberes.

cuales permiten movilizar diversos recursos de modo eficiente en la acción social.

- Fomentar la intelección del estudiante, requiere de una consistencia en la dimensión educativa, que permita vincular lo que el grado enseña y los aprendizajes que el estudiante significa.

La integración de saberes, se relaciona con el conocimiento de modo disposicional, atribuible a los ámbitos en los cuales cada titulación incorpora sus énfasis de aprendizajes en términos disciplinares.

- Fomentar la intelección del estudiante, a través del reconocimiento de las capacidades pedagógicas y sociales, las cuales desarrollen aspectos metacognitivos vinculados al ejercicio de sus saberes en el plano profesional y en su vida como ciudadano.

La débil valoración que el estudiante le asigna al uso de las capacidades adquiridas en el grado, se encuentra relacionada con la disposición hacia el conocimiento disciplinar, el cual atribuye elementos distintivos a la escasa reflexión respecto a lo que aprende y cómo lo aprende; toda vez que no logra inteligibilizar el aprendizaje por competencias y los resultados de aprendizaje asociados a ello. Esta situación, es altamente problemática, toda vez que desde los lineamientos normativos de Europa, del Estado Español, y de la propia universidad, se ha ido otorgando una responsabilidad al estudiante, el cual devenido en sujeto de aprendizaje, se le exigen atributos de cualificación que desconoce.

Reflexiones Finales.

Considerar al estudiante como sujeto de aprendizaje, ha denotado una serie de atributos pedagógicos, los cuales nos invitan a comprender la complejidad del proceso del aprendizaje por competencias transversales. Es de esperar, que las acciones que se realizan desde diversas direcciones, en pos de generar una sociedad con más oportunidades y más cohesión social, logren encontrar asidero sobre la base de las vertiginosas transformaciones que se han incorporado a la universidad y a las titulaciones. Celeridad, que a su vez abre

una serie de interrogantes respecto a la implicación de las autoridades universitarias en un contexto de cambio, incertidumbre e inestabilidad, con relación a la reestructuración de la enseñanza superior.

Quizás, sea el momento de comenzar a compartir entre la comunidad universitaria, los proyectos que conviven en el seno de la reflexión social y pedagógica, con relación a la direccionalidad de la sociedad del conocimiento, así como de los inciertos itinerarios de la sociedad líquida y de la sociedad del riesgo. Aquí, el rol de la pedagogía con relación a la potencial influencia en el curso de los acontecimientos, adquiere una función de crítica central sobre su objeto de estudio: la educación. Lo anterior, requiere orientar la atención en dos aspectos:

En primer lugar, la adopción forzosa del vínculo entre los nuevos requerimientos de cualificación en la formación universitaria y los dinamismos en los sectores productivos, los cuales se han adecuados sobre la base de múltiples expectativas y cambios vertiginosos. Es aquí, donde algunos agentes vinculados a la temática educativa, pretenden que el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, se entienda como el aprender rápido y en la acción, asociando el aprendizaje continuo, exclusivamente al riesgo de quedar *outsider* del sistema productivo.

Este fenómeno, merece toda la atención, toda vez que la renovación constante de conocimientos (de los cuales sus puntos de referencias, así como directrices cambian con celeridad) han dado paso a múltiples ofertas a la carta en el sistema de enseñanza superior ¿no estaremos transitando desde una economía del conocimiento a una dependencia del conocimiento, toda vez que la rapidez con la cual se devalúan las habilidades adquiridas crece notablemente? ¿Cuáles serán las consecuencias éticas y de atribución moral en la sociedad, toda vez que la adquisición de nuevas habilidades no se encuentra, económicamente, al alcance de todas las personas?

La complejidad de estas preguntas, va en abierta relación con el necesario control de expectativas que se ha venido señalando, con relación a los alcances que la integración y movilización de saberes puede tener respecto a las cualificaciones requeridas para obtener un empleo, así como a las

cualificaciones realmente desempeñadas en el puesto de trabajo. Supeditar la autoafirmación personal y de valoración a la autonomía, sobre necesidades futuras de mercados de trabajo volátiles, puede generar una frustración de esperanzas y expectativas, a los cuales el sistema productivo no va a responder.

En segundo lugar, es interesante la reflexión que construye el estudiante sobre la base de la valoración que le atribuye a la ciudadanía; valoración que realiza sólo desde los aspectos cívicos. Lo anterior, si bien atañe a una parte de la función ética de la universidad, requiere incorporar la formación ciudadana, así como el fomento de la educación moral de los futuros titulados, por cuanto personas que viven en sociedad.

En la realidad de la UB, no existe conciencia real con relación a que el desarrollo de las competencias necesarias para la empleabilidad, llevada a la práctica en contextos sociales y comunitarios, también incorpora aprendizajes para el desarrollo de la ciudadanía. La universidad debe ser un espacio abierto al aprendizaje, a la convivencia y a las aportaciones al debate ético, con relación a la práctica profesional, desarrollo científico y económico. De ahí que la universidad debe concebir que el fomento a la empleabilidad, o a la emprendeduría, no obedezca sólo a un aspecto productivo, sino también a aspectos de amplia riqueza social, los cuales deben ser utilizados en el desarrollo de las competencias transversales. Lo relevante, es que esta apreciación no se quede en el ámbito declarativo, requiriendo ser llevado a la acción social del estudiante a través de su proceso de integración y movilización de saberes.

De esta forma, la adquisición de competencias transversales deberá estar asociada a movilizar el empoderamiento ciudadano. En conjunto con desarrollar aptitudes profesionales, está la necesidad de fomentar aptitudes hacia la interacción social con el otro, hacia el reconocimiento legítimo de la otredad; a través de procesos de enseñanzas y aprendizajes continuos, que fomenten la educación para la ciudadanía, promoviendo que el buen profesional, sea además, una persona con actitudes éticas y morales. Lo anterior, contribuirá de sobremanera a desarrollar diversas capacidades en la persona, con relación a la responsabilidad social y la capacidad de autonomía,

atributos necesarios en una sociedad altamente compleja e incierta. Estas reflexiones, se realizan bajo la premisa que la persona que no tiene control sobre el presente, no se plantea ni siquiera como controlar el futuro.

FIN

CHAPTER SEVEN: CONCLUSIONS.

*“...the deeper logic of the social world
can only be capture, as long as immerse
in the particularity of an empirical reality,
historically located an dated
having as an objective to understand the invariable,
the structure, in the examined variant”
(Pierre Bourdieu, 1997).*

In order to clarify the presentation, in the following text there will be a brief introduction about each section of this chapter.

First, the purpose of the first section of the chapter is to prove how the epistemological positioning has allowed building new theoretical elaborations, about the base of empiric reality of the investigation. In order to develop new theoretical elaborations, there will be an analysis between the conceptual rationality of the aims of this investigation and work hypothesis, with the empiric regulations that have been delivered by an interpretative analysis.

Second, in the second section of the chapter the aim is to predict by using diversity principles, the dispositions of the meaningful representations build by the students about the learning process by generic skills. Especially in the link between university, social reality, teaching organisation and practice, as well as the acquire knowledge. To developed the former mentioned, a presentation on meaning of the social field that occur in the construction in the social space, understood as, a map or matrix of a full analysis, that situates diverse relational positions according to the properties of each category of the analysis.

Last but not least, the third section will explain the contributions of this thesis in relation with the current state of the process, the main obstructions and ease. And also, the proposal of pedagogical and social improvement, altogether with the implementation process of learning by generic skills. The mentioned above, linked specifically to the expectations of transferability of citizenship and employability.

VII.1. LINKS BETWEEN CONCEPTUAL RATIONALITY AND THE DISPOSITIONS OF THE INTERPRETATIVE EMPIRICAL EVIDENCE.

In the following section, there is a representation of the conclusions referred to our research intentions that occurred from the point of initial concept. These conclusions, acquire their entire scientific strength base on the techniques of objectivity used, as from the definition of the study goal, which has allowed characterised our learning phenomena: learning process by generic skills, as a social fact of scientific nature.

However, the main orientation in relation to the epistemological predisposition that sustains the development of the investigation will be presented, as well as the orientation of the theoretical intention. These from the sociology of education, contribute with phenomenological theories in the construction of meaning.

VII.1.1 MEANINGFUL REPRESENTATIONS AS PHENOMENOLOGICAL EVIDENCE IN THE SOCIAL REALITY.

The scientific purpose of this investigation has been oriented to obtain information with regards to the structure of the relationships context of our phenomena. As well as the meaningful representation made by the students.

In epistemological terms, the analysis construction of interpretative content has allowed to rupture with the immediate knowledge (Bourdieu, et al, 2008) with the purpose of conquered the study field (Bachelard, 1979), built as a social fact (Durkheim, 1973). Moving away from the concept generic skills of its initial polysemy, and transformed into an operative construct susceptible to corrections. It is found to face the possibility of build a system of objective relationships by which investigate the meaningful representations by generic skills that the student creates, among the bases of its objective context of social action, as well as his own social dynamic²¹⁹.

By covering this aspect of reality, it has allowed from a Phenomenological and Hermeneutic perspective to comprehend the subjective meaning (Weber,

²¹⁹ In this point it is central to consider that: the social relations identified are not exclusively subjective relations that the individuals make from their intentional or motivational aspects. On the contrary, these are part of the social dynamic of the external relations, which are unconnected to the willingness of the individual, who frequently does not always reach to intellect (Bourdieu, et al, 2008).

2013), unveiling the meaningful structure of the conscience (Schütz, 1995), throughout the identification of latent meaning (Baeza, 2002). The dialogical capacity that allows the unveiling and understanding of the text, it has awarded to language be the source of all intellection (Cárcamo, 2005).

With regards to the theories of meanings, it should be appointed that these situated in the position of identify the typified regularities that are built from the common sense (Schütz, 1974). That is the way of how the students understand the social reality with respect to their own experience in the world, throughout the reserve of subjective and social knowledge that are part their socialisation, as a frame of predicative references²²⁰ (Berger y Luckmann, 1996; Aránguiz, 2008).

VII.1.2 INQUIRIES AND CONTRIBUTIONS IN RELATION TO THE GOALS OF THE INVESTIGATION.

In the following chapter the general goals will be presented among their empiric contribution. It should be emphasise that by its own characteristic of integration and by the explicit elements of improvement, the general goal number four would be included in the last section.

General Objective N°1

- Investigate the society requirements in relation with generic skills, the main strategic guidelines between the involved organisations and the positioning methods of the focus at the University of Barcelona, in relation with the structure of citizenship and the employability profiles.

The specific guidelines in regards to the learning process by generic skills, come from within the structural construction of the Bologna Process, at the end of the decade of the nineties, said convergence can de found announced by European Higher Education Area (EEES, 1999). Such convergence gave a new

²²⁰ In this way, the analysis of the qualitative content shown in the previous chapter has used this reference framework. With the purpose of incorporate the discursive premises of the interviews. This corresponds to aspect typically meaningful to the problem of research, and that denotes patters of experience and action, as its meaning is found in the consciousness of the individual embodied and socialised as person (Schütz, 1974). More specification in the section II.5.1

definition to the role of university which ought to be fulfilled by society, in relation to the changes associated with the coming of the society of knowledge and society of information. Nevertheless, a delimitation of interest is that these redefinitions of the role of higher education are grant from the political system, throughout the representative of the States and Governments of Europe, which beginning point was the Bologna Statement.

In this way, this political coordination has occasioned diverse guidelines to the member states about how to homologate and make transparent and harmonise the titles of the higher education institutes in Europe. Under the bases of promotion to the employability, as we all, social cohesion (EEES, 2001), they have established monitoring tools as the qualifications frameworks, which purpose, among other subjects, is to establish the Europass (EEES, 2003). By the time being, there is an strengthening of the conceptual remodelling in regards to the methods by which, from the beginning of Bologna process, as well as the beginning of some international organisations (Tuning, OECD, EUA, ESU, among others), new elements in the pedagogical field are incorporated²²¹.

The following conferences between education ministers, have continue to incorporate perfection aspects in relation to the implementation of the process, focusing on subjects related to quality (EEES, 2005), to reinforce social cohesion of Europe (EEES, 2007), to incorporate the need of correspond the learning process of the student with labour market, in the context of economic crisis (EEES, 2009), and to emphasise the combination of the generic skills qualifications as a contribution to improvement of employability (EHEA, 2012).

All the same, in regards to the phenomenon of study of this paper, diverse definitions and approaches have been found, in respect to what is a skill qualification is and especially generic skills. In that sense, is possible to appoint

²²¹ Between these, we will underline the following: learning by skills, learning outcome achieved, qualifications descriptions, student as in control of their learning, among others. These are some of the terms that begin to intervene in the constructions of the study plans of the degrees. More references in the section IV.1.1

is interweaving with the learning results that the student must show, understood as the share elements that can be common in any major²²².

From our perspective, the learning process by generic skills is a relational disposition that involves a combination of properties identified throughout the significant representations that the student builds in its academic trajectory. These representations include characteristics of interest which allow identifying different dimensions (normative, educative, of social change and social action) that intervene in its development, as well as in its acquisition, which will be explicitly explained throughout the conclusions.

As a dispositional concept, the learning process by generic skills must be linked to exercise knowledge in teaching situations, equivalent to the praxis that is expected from this qualification to be developed (Parcerisa, 2004). Referred to the conferring of a combination of learning knowledge, the qualifications must be related to a pedagogical intention towards the action in society, adding aspects that evolve from social change. In that way, integration and transfer of knowledge will be understood by the individual in function of his preparation for a successful performance in his roles in society (Martínez, 2006).

The stance adopted of the Bologna Process in the University of Barcelona (UB, for now onwards), it is referred to the normative incorporation in Spain of government decree that include different guidelines, such as: the credit system and transferable qualifications (Real Decreto, 2003); changes in the curriculum of the degrees throughout a new structure referred in educational cycles (underdegree for our study), with reference to changes in the teaching methodologies and the focus of the process on the learning process of the student, for these reasons the study curriculum must reinforce the acquisition of skills, reinforce the mobility, and the incorporation of internships abroad (Real Decreto, 2007). In the same way, the incorporation of joint responsibility of the student, as well as the reinforcement of the value formation (Real Decreto, 2010); and at last, the incorporation of the Spanish framework qualifications as

²²² Hence, the most important is to broadcast the meaning of what the individual is capable of doing (Tuning, 2003), as well as that not all the results through generic skills are taught by the educational system (OCDE, 2005). More references in the section IV.2.1 and IV.2.2

a guideline oriented to prepare the student on his working performance (Real Decreto, 2011).

In that way, on the base of these precedents, the UB approves institutional documents referred to generic skills of the university, as promoters of construction of citizenship and to reinforce better expertise before the demands of the labour market; which must be prioritised in the study plan of each underdegree, contributing with the integral development of the student²²³ (UB, 2008a). In the same way, with the purpose of adequate the principles and educational goals of the teaching plans, the UB approved a second institutional document referred to the incorporation of the generic skills and specific, in the design of the educational activities in the evaluation system (UB, 2012a).

Nevertheless, the influences of these normative and the committee that are working in each major, include complex references in respect with the effectiveness of the implementation of the process, what can be observe in the proposals of study plans, teaching plans and the teaching performance.

The first consideration, between the study plan of each underdegree present in this investigation do not incorporate the competences that the student might develop on his academic preparation, neither the learning outcomes. It is highly complex, and it is related to the incorporation of the design as the plan of the educational purposes of the degrees²²⁴.

The adjustments of the generic skills in the teaching plans gives evidences in respect of the loopholes in its proposal, failing to identify the criteria by which a distribution is made of these qualifications. In the same way, the lack of connection between the proposal of these generic skills and the learning process goals makes, difficult the comprehension that must have the educational intention. Last but not least, the scarce reference to domain levels,

²²³ Here we should incorporate the accompanying information of our expert informants of the UB, in relation to the constitution of promoting committees of the degrees. Additionally, an advice of a counsellor formed by experts outside the university that delivered different inputs, regarding the necessary skills for the labour market (Artur Parcerisa, UB).

²²⁴ In agreement with the premises delivered by our expert informants of the UB, there are two relevant aspects identified regarding the complexity in the design of the new degrees. On one hand, the incorporation of an external terminology. On the other hand, the scarce time available to build the proposals of new degrees, as well as the study plans (Artur Parcerisa, UB; Rosa Sayós, UB).

identification and distribution of the qualifications, does not allow clarify the integration and mobilisation of the desired knowledge²²⁵.

In regards to the learning strategies, it is not possible to appreciate a didactic stance adopted in relation to how the qualification will be worked in the classroom. Here, it is demonstrated that the lack of connection between the goals in the learning process and the generic skills showed in some of the teaching plans, it makes difficult the recognition that the own faculty might do in regards with what didactic strategies can be use in the classroom.

In regards to the assessment, the teaching plans checked showed difference with respect of the type of assessment, as well as the type instruments used, expressed only in its certifying value. The former, makes more complex to have a good term in the didactic sequence in assessment every time that the processes of self-regulation and reflection in respect of a the assessment of the knowledge acquired, lack of the elements of recognition, such as charts, standards and other mechanisms that allow to relate what they intend to teach, what is taught and what is in the assessment.

At last, the empiric references in relation to the adjustments practices of the professors, in respect of work with the generic skills, show the high complexity for the less recent professors, every time that they do not reach to understand the justification of change in the model. In this way, the new inexperience/novice will be more willing to and open to reinforce the learning by generic skills on their jobs in the classroom. In the same way, the own normative of the university has not ease the teaching load, misleading the professor in relation to the practice that they have been doing, which adding the difficult working conditions nowadays, diminish their implication. Last but not least, the scarce relevance that is given to the accreditation of the professor by subjects referred to the teaching innovation, versus the importance of research, are elements that must be taken into consideration.

²²⁵ In this point, the contributions made from the Institute of Educational Science are relevant. The institute takes the six generic skills of the UB and delivers: orientations in relation to the dimensions, and the different development levels with their respective expected learning results (Sayós, et al, 2013). More references in the section IV.3.

In order to summarise, the answer of first the general purpose is the following:

The requirements of the society, in relation with the generic skills, are found to be delimited initially for the guidelines of the Bologna Process and the government decree in Spain. In strategic terms, their guidelines appoint to harmonise, make equivalent and transparent the professional profiles of the educational cycles, as reinforce of the employability and the construction of citizenship. The former, from the pedagogical field, incorporates diverse transformations in the educational dimension of teaching, which in the case of the UB, have been placed through university guidelines and promoting committees for the design of the bachelors. Nonetheless, the design in the study curriculum, as well as the teaching plans in the majors, present serious weakness in relation to the implementation of a didactic sequence that harmonise the educational intentions with the teaching practice, making more complex the learning by generic skills.

General Objective N° 2

- Analyse, from the student perspective, the individual descriptions and of their peer group, in respect of the normative field of the university and its adjustments with the organisation and development of teaching of generic skills, understood this relation as a field of social significance.

The interpretative analysis, allows incorporating the development of this general objective: significant categories related to the normative dimension, as well as the educative dimension of the pedagogical field.

The scope of this appreciation will be exposed by each category analysed.

The category *mission of the university* has been of high relevance, in function to comprehend the link that exists between the normative intention of the UB and the voice of the students in respect of how the responsibilities are granted to the university. In that way student expectations, in relation to the function and contribution of the university, points out the importance to the students of the university as a place where they build their knowledge, a place that allows the students to have a particular vision of the world. Likewise, the references towards the importance in the professional training, and the adjustments

attributed to the future perspectives of employability, assign important reflections in relation to the intellection made by the student in respect of the integral training of the person.

The category *changes in the university* represent one of the biggest inflections in relation to the first appreciations, when initially it has been identify the changes in relation with the set of rules and lines of the Spanish State, in agreement with the implementation of the Bologna Process, as well as the open university phenomena (Quintanilla, 1999). Nevertheless, the representations the students built are directed exclusively towards the economic effect that represents the economic crisis, and that is attributed to the Bologna Process. Thereof, the increase of student fees and the university cuts, are the aspects of major intellection that the student makes to identify the changes in the university.

At this point, it is interesting to outline the aspects of unconformity regarding the quality of the formation of the underdegree, which have not been found in agreement with the increase of the prices of the student fees, showing a change in the way of representation in respect with the student figure, anytime that claims from the perspective of the user of a service.

However, the budgetary restrictions that are been imposed in diverse aspect of the Spanish public services, have strongly hit the university, producing from the students perspective an effect on the motivation of the professor, as well as the lost of scholarships and subventions for the students, which affects one of the principles of Bologna Process, linked to the mobility of the students.

The category *educational organisation* shows the scarce repercussion that the rules have, in this aspect, in relation with how is build the core curriculum of the student and its development, which makes possible to identity from the general organisation of the degree, as well as the training intentions of the degrees.

The organisation of the degree has triggered in the students a feeling of discomfort and disappointment, product of the uncertainty in respect with the

built expectations from the study plan, as well as the speeches of the EHEA, in relation to the certainty of the results, as well as in mobility²²⁶.

In the same way, the scarce coherency that can be appreciated between the structure and the goals of the degree, it is based on the lack of information available for the student, information that could show the link between the specialisation of their degree and the profession. The former, does not contribute to clarify the demand in the process base on a qualification framework, in relation with the understanding of what the student needs to learn, the time that need to be employed to achieve this, and the future use of this knowledge. At the same time, the management of academic time must incorporate facilitation between the conciliation of the studies with the students own activities, facing with a phenomena of excessive mechanism of control.

In this current state of affairs, the requirements of change from the students are recurrent, though not in the same way their duties and co-responsibilities in the own organisation of the university degree.

In relation with the training intentions, this aspect must be considered central to the relationship on how the student comprehends the learning through qualifications, the results of the learning process, and in general the educational design of the degree.

In this aspect, if the student achieves to understand some of the attributes, in general ignores the term, linked frequently with the disciplinary or conceptual learning. This situation is related, in the field of educational design, to the form the core curriculums are expressed which do not exposed the competences that need to be acquired by the students²²⁷.

²²⁶ Appreciations that we can also identify in graduates in relation to the vulnerability with the university experience (Molina, et al, 2012), as well as the scarce link between the professional performance and expectations (Alonso, et al, 2008). We should point out here that in the same way the general view of our complementary interviews, because these interviews point out the implementation of this focus. The focus is considered as imposed and drifted away from the reality in Spanish Universities.

²²⁷ In the same way, from the complementary interviews it should be point out that: frequently the content of the degrees does not changes. And second, the incorporation of the skills in the curriculum in undergraduate degree has been a complex task, if it does not have a key role in the professor it will not be understood by the student. More references in the section VI.2.

A similar situation can be observed with the incorporation of the evidences of the expected results, given that in the study plans of the degrees do not appear a concrete reference to what is expected from the student to achieve in his academic trajectory. In that way, the link to the certification, as it in the process of passing a course, are the relations that the students prioritise on his training process.

Last but not least, the complexity in the application of the focus in the educational design of the degrees, have been reflected in the scarce integral relation that the student have in relation to the formative process in the didactic sequence²²⁸.

The category educational practice can be understood as the main place where must be reinforce the acquisition and the use of the student capacities. In the reality that has been researched, the master class the learning strategies are predominant, which, from the students perspective, weakness the internalisation of the knowledge, especially in the procedural and attitudinal. On the contrary, the incorporation of in practice of some participatory strategies has contributed to comprehend the implication that the student must have with the learning process, as well as increases the value regarding the innovation.

However, the lack of a strategic didactic stances adopted in the teaching plan, makes difficult the intellection of the student regarding how it must be carry out the transfer of knowledge from the professors, and how the student must develop his own process of absorption of concepts, that is one of the main basis of the change of the leading role in the construction of knowledge. How is it possible that the student consider about his own learning if he ignores the link between the object of teaching and the educational act?²²⁹

²²⁸ This storyline is complemented by the discourses in the complementary interviews of the professors and head of studies, regarding: the efforts, ignorance, and lack of information and administrative constrains. These prevent the educational design in agreement with the new educational focus to be made. More references in section VI.2.

²²⁹ To complement with our interviews to the professors and heads of study, the changes in the learning strategies is not a process made homogeneous in all the degrees. Based on that each discipline has different ways to relate to their knowledge- This leaves this practice exclusively to the responsibility of the professors for the development of the class.

At the same time, the self learning has a high value for students regarding the contribution to develop their learning, which can be accompanied by the deliver to the student of previous abilities to optimize this self work, though the diminish of the classroom hours must be expressed as a different modality of integration of knowledge, and not a compensation of study time.

From the student's experiences, it can be appreciated that the evaluation in the educational practice acquires a bigger relevance in the disciplinary and procedural aspects, what can be found in tune with the types of knowledge associated with the methodological strategies of learning²³⁰.

The students do not achieve to comprehend, and even less value, what is the sense in examination, further than the certification; this creates diverse complexities when they compare types of evaluations at diverse times in the course, as well as between courses, pointing out a weak compensation between teaching plans²³¹.

This leads to the following situation, the goals to achieve the continuous assessment seem diminish because the value in the certification continues being higher than the value in the formation. Therefore, the lack of a application of a didactic sequence with criteria regarding the expected performance, as well as the lack of association with the demonstrable qualifications, give to the continuous assessment to be just one declaratory attribute in the curriculum, but not to become a tool that favours the self-regulation of the student, and the self-regulation of the professor in relation with the teaching. For both agents in the educational act, the continuous assessment is only an increase on the requirements, given that they do not succeed to comprehend in practice the real contribution.

²³⁰ Also, the former is possible to visualise in the professors speeches. They point out that the assessment of knowledge is made as part of the general culture of the evaluation acts, as well as by external requirements, as is the case of the MIR in Medicine.

²³¹ The heads of studies and professor have a similar opinion, they assumed the difficulty of assess through skills, but even more by generic skills, even though there is not a general agreement, as well as the necessary formation to understand its relevance. Some of the premises delivered by the professors are: the difficulty to make it systematic, the lack of resources, deprivation of institutional leadership, increasing number of students, as well as the excess of the teaching work.

In relation to the learning scenario, the representation denotes the application of increase of external practices, the value must exist in respect of the training activities linked to the community, as well as the consideration in the spaces of social interaction in the faculties, relevant aspects that from the point of view of the students must converge in the teaching-learning process.

At last, in relation to the role of the professor there is an openly recognise dichotomy by the students and the professors, related to the availability that presents the professors regarding to carry out the change of focus. Such dichotomy takes the main role regarding the denomination of a traditional professor, linked to the idea of someone who teaches in a conventional way; focus on teaching, and with different degrees of being reluctant to change. In contraposition to this, the innovative professors, willing to listen, motivated, and with a bigger implication towards the learning of the student.

To summarise, the answer to overall objective number two is the following:

The descriptive appreciations made by the student allowed to assert that the university is considered like a place of production of knowledge, that must be linked to improve societies, emphasising the integral formation of the individual; who goes through complex changes associated to the increase of the university fees and the budgetary cuts. Overall, the normative adjustments towards the teaching organisation, as well towards the development in the educational practice focuses on identifying the actual difficulties of the university, and not on the required guidelines to reinforce the learning by generic skills.

General Objective N° 3.

- Relate the significant representations that the student built of the acquired knowledge in generic skills in his academic trajectory, and the expected transfer expected by the society in the context of present social reality, understood this relationship as a field of social significance.

The development of this general goal incorporates meaningful categories related with the dimension of social change²³², and it states the outcome in each category.

In relation to the category *socialisation*, the symbolic and cultural meaning that the individual makes requires to put forward the influences, as well as representation, linked to the processes of social production that involves the dimension of change in the occidental societies.

The attributes regarding the reflexive disposition made by the person given the objectification of the subjective meaning towards society, focusing on the common sense, are relevant. As well as the constructed valuation appeal to the consciousness of the social role in society, understood as participation in the public life, aspects of social coexistence, and respect to the rights, as well as the social duties.

Additionally, the attribution of meaning made by the student gives the university the attribution of strengthen the process of socialisation regarding the formation in social values, where the development of this learning experiences are not incorporated with emphasis in the academic trajectory of the students. For this reason, the emergency of latent meanings in the discourse, invite to consider what are dynamics of the own disciplines that attribute, concealing, some aspects of ethical nature²³³.

In relation to the category *employability profiles*, the first confirmation regarding the expectation of the students, it is the significant distance that is made towards the value of the professional degree as a boost for social mobility.

²³² The development of the dimension of social actions and its associated categories will be displayed in the following sections, based on its reflexive implications that attribute conditions in relational link in these sections.

²³³ In this manner, it should be point out that the imaginary meaning that the individual builds from the social (Castoriadis, 1996), represents concrete themes regarding the implicit rules of the right, as well as of the moral attributes to social diagrams (Durkheim, 1973). The indicated emphasis to the institutional attributions that society must contribute to the development of the individual in society, grant a field of politic educational action. This in relation to the formation of the subject of rights, who associated to the Nation-State, represent meanings that can be attributed to the formal or informal territorial spaces (Sassen, 2010).

This null reference to social stratification, as well as prestige position, denote in what way two complementary social processes interfere in the meaning in the consciousness of the individual.

First of all, the lost of confidence regarding the act of doing in relation to the believes and the illustrative norms of the individual in society (Beck, 1998). In the second place, the disarticulation of the traditional guidelines of the way how the capitalist production, even more in a context of economic crisis, redefines the ways between how the productive sector and the worker are linked.

Cognitive-cultural capitalism, self-programmable worker (Castells, 1998) flexibility in the job position, exacerbated competitiveness, as well as reduction of the Welfare State (Alonso, et al, 2008); are the phenomenological attributes that have been used in the consciousness of the individual.

However, the complex part of this mechanism is the interdependence of the social reality incorporated (or the attempt to) in the pedagogical field, and associated in the higher education of the university, through governments decree. Considering that the right diagnostic has been given to this matter: the fact that an explicit reference regarding to attributes of employability that must be fulfilled according to a European qualification framework is attributed to the university; does it contribute to diminish the lost of confidence, and comprehend the changes in a way of capitalist production?

And, number two: is it necessary that the pedagogical intention that has the learning by generic skills, it is found concerned to the certification that requires the economy of knowledge in relation to the changes in the labour market?

Now then, regarding to the first set of questions the answer is negative, every time that the significant representation that the student build respect to the attributes of employability, this are not found in the EHEA, but in the value of a professional degree itself, that in addition in a context of economic crisis, does not entail finding a job position. In other words, the references common qualification framework does not acquire meaningful appreciation in the student, whenever these references directed to the attributes of employability are highly linked to his discipline.

Regarding the second set of questions mentioned above, the answer is positive, nevertheless there is a fact that should be taken into consideration. In other words, the significance built by the student regarding his academic formation, it is found submitted to a secure job search in the labour market through the guidelines and knowledge that are linked to the profession. Emphasis in the autonomy conditions, in the constant update of knowledge, in the needs of the labour market, as well as the job prospects give the link regarding the expectations of transferability that the students have in their academic formation at the university. The fact that should be taken into consideration is whether the university meets the expectations of the students.

To summarise, the answer to the general objective number three is the following:

The significant representations that the student builds, in relation with the transfers expected by society, have diverse characteristics. Regarding the citizenship, it emphasises exclusively in aspects linked to civility, to demand a more critical training regarding the formation of social values. In reference to the profiles of employability, the appreciations are associated to the recognise certification of the degree, as well as the expectations of learning that are linked to the knowledge of the profession, reinforcing the possibility of acquiring a job. The students, builds such appreciations from social reality, and not from the changes of the Bologna process.

VII.1.3. CONFIRMATION OF THE HYPOTHESIS OF WORK WITH AN INTERPRETATIVE ANALYSIS OF THE EMPIRIC DATA.

At this point, correspond to confirm the hypothesis of the initial work exposed in Chapter I of our investigation with the empiric evidence, with the purpose of confirm, rectify and complement those aspect that have been anticipated about the base of a relationship of simultaneity.

In this way, the virtue of the research includes new statements, this time under the critique, every time that the fact built and observed has constitute the particular identification of how an ideal type can be subjected to the critique, creating new ideal type that follow the general rules of the event.

On the basis of the changes in the initial categories, the following will be a re-definition of the hypothesis on the classification: when the hypothesis is ratified and does not require observation is confirmed; when the hypothesis, once confirmed, requires new considerations is complemented, and when the hypothesis offers information against the empiric information is rectified.

Redefinition of the hypothesis of the research:

- There is not a relationship between the mission of the university and the educational organisation of the degrees.

It is complemented by the following statements. The mission of the university is value for its function, as well as by its social contribution, and not for the declaratory scope of its normative intention. At the same time, the general organisation of the degree only considers attributes linked to the general organisation of the degree and its formative intentions. The empiric evidence shows that from the student perspective, there is not relationship between these two categories. However, from our research perspective, it is desirable that a relationship exists, on the basis of incorporate the institutional aspect of the university and the organisation of the degree, as in the formative intentions.

- There is an existent relationship between the changes in the university and the educational organisation of the underdegrees.

Also, it is complemented by the following statements. The changes in the university are valued by references associated by the effect of the increase of the student fees, as well as by the effect of the budgetary cuts. The empiric evidence points out that there is a relationship between both categories, although this is a relationship that exists, and subsists, because of the failed link that the student creates, when he relates the Bologna Process with a process of commoditisation and elitism of the university. From our perspective, it is desirable the existence of a relationship, but a relationship that incorporates the pedagogical attributes of learning in the organisation, as well as in educational practice.

- There is not a relationship between the educational organisation of the underdegree and the socialisation.

Moreover, it is complemented by the following statements. The educational organisation in this hypothesis is referred to the new category that we have identified as educational practice and that includes the attributes referred to learning strategies, evaluation systems, learning scenarios and appreciation to the professors. The empiric evidence demonstrated that does not exist a relationship, because of the learning strategies as well as in the learning sceneries; do not consider significant learning in relation to the constructions of citizenship. From our perspective, it is desirable that a relationship exist between the educational practice and the construction of citizenship.

- There is a relationship between the educational organisation and the attributes of employability.

It is rectified. The organisation of the degree, as well as the formative intentions of the degrees contained in the educational organisation, the only reference that fulfil is declaratory, even though it does not exist a link between the attributes and the employability expectations that the students value. From this perspective, it is desirable that a relationship exists between the educational organisation and the employability attributes, understood as knowledge that will be transfer by the student.

- There is an existing relationship between the educational organisation and the reflexivity of the individual.

Also, it is complemented by the following statements. If the intention of the hypothesis referred to the educational practice that have been mentioned are clear. At the same time, if the reflexivity as category is clear in the category of integration and transfer of knowledge. The empiric evidence points out that there is a relationship, as the student considers the knowledge acquired during his degree. From our perspective, the desired state is that, in addition, the student manages to prepare the use of the skills acquired, as the relationship between the educational dimension and the dimension of social action, can be found mediated by the learning through key skills acquisition.

- There is not a relationship between the attributes of employability and the structuring.

It is complemented by the following statements. The attributes of employability are referred to the profiles of employability as expectations of transferability of the student. At the same time, from the interpretative analysis, the structuring as category has become category of integration and transfer of knowledge. The empiric evidence points out that there is not relationship between the two categories. However from our perspective, the desired state is that a relationship exists between the attributes of employability and the transfer of knowledge linked to the learning through key skills qualification.

- There is not a relationship in the inside of the educational organisation between the declaratory field and the educational practices.

It is rectified by the following statements. The educational organisation on the basis of the general organisation of the degree, as well as the formative intentions has an empiric relationship with the educational practices that have been mentioned before. However, from our perspective, it is desirable that a relationship exists between both categories on the basis of the philosophy that requires working by competences.

VII.2. FIELDS OF SOCIAL SIGNIFICANCE IN THE SOCIAL SPACE BUILT: INTERPRETATIVE DISPOSITIONS OF THE LEARNING BY GENERIC SKILLS.

Throughout the relational analysis, it is possible to position the categories in different places in the social space. This appreciation is relevant, being so that the social position that holds one category can be found sustained by the properties contained in the significant representation, indentifying practices and perceptions that give sense to the indentified speeches.

Thereby, the properties of the significant representations that support the categories remain defined by the *habitus* that situates the position in the social space, as well as the comprehension of their constituent fundamentals²³⁴ to

²³⁴ The habitus deliver an analytic tool that contains diverse attributions, as: being a style unit that reunites the practices of the students allows translating their relational characteristics; they are

shape, in the social space, a integrated matrix of relational analysis, that articulates diverse aspects that contain the learning by key skill qualifications (Bourdieu, 1997).

VII.2.1 RELATIONAL DISPOSITIONS IN THE REPRODUCTION OF THE SOCIAL SPACE: ARTICULATION OF THE HABITUS IN THE FIELDS OF SOCIAL SIGNIFICANCE.

The final goal of the identification of these relational dispositions in the social space, is to comprehend the relation between the incorporated structures from the habitus and the structures in the fields with social significance. The relational property, only exists in and throughout the relationship with other properties, creating distinctions throughout a set of different coexistent positions, external, defined in relation by their mutual exteriority, by its proximity relationships, as well as order relationships.

In the social space is possible to identify the superiority of a system of differential deviation, and is constitute by the pedagogical and social field, that allows organise the significant representation of the students, through two differentiation principles: in the first place, the positions of the university and the social reality; and in the second place, the positions between the development of the teaching and the acquired learning. Both principles of differentiation affiliated from the conceptual level of our object of study.

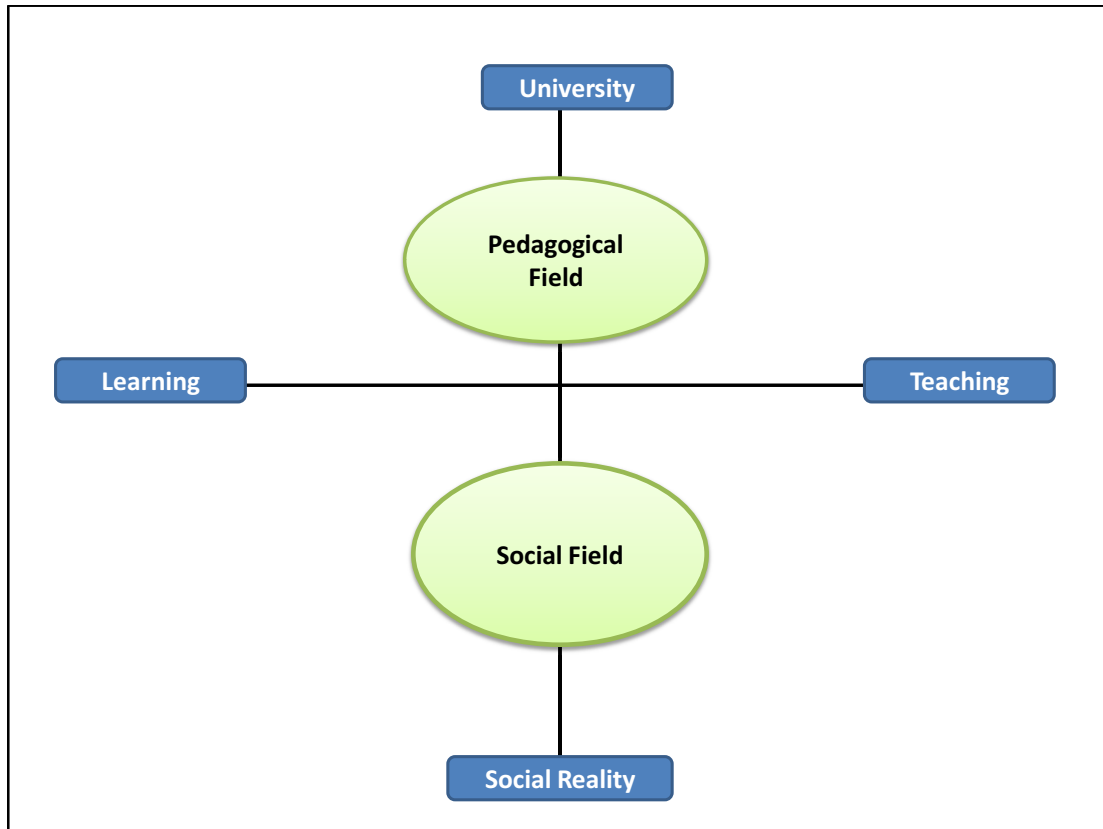
In the figure 8, the representation of the social space can be visualise, it contains the matrix of the relational analysis by which is possible to situate the categories of analysis as well as the representation presented in the habitus.

With the purpose of establish the distinctions according to the properties that contain the categories, it will be exposed from the system of differential deviation, that correspond to the pedagogical field and the social field, how from

different and can be differential, this allows making distinctions between different habitus as a differentiating principle, what builds distinctive practices and classifying principles. In this way, the habitus occurred from the categories allow us to convert into the symbolic differences the actions of the individual, which constituting base is the language (Bourdieu, 1997).

the emergency in the significant representation, there is a positioning in the categories of social space²³⁵.

Figure 8
System of differential deviation and differential principle
Social space- matrix of integral analysis



Pedagogical Field as differential system

The pedagogical field contains two dimensions: the normative dimension and the educational dimension. The normative dimension includes two categories that come from the significant representations that the student builds.

In the first place, the category *mission of the university* that incorporates the representation that we have identified as the function and the contribution of the

²³⁵ It should be point out that the explicit in the categories and its properties are only made nominally with the intention of understanding its disposition. Also, with the intention of the adopted stand in the social space, it was built as a matrix of relational analysis. This occurs in this manner given that in the conclusions of the previous section, the categories have been displayed in greater depth.

university to the society. In here, the disposition of the habitus is contained by its three subjects of interest: the link between the university and the society, the attributes of personal fulfilment, and the contribution that fulfils the degree for the society.

The social relational disposition of the category mission of the university has to be incorporated in the space contained between the pedagogical field and the social field, with proximity to the social position of the teaching, as the intellection that fulfils the student is situated regarding to what the university needs to know.

In the second place, the identification of the category *changes in the university* that incorporates only two significant representations: the increase of the university fees and the budgetary cuts. In relation to the increase of the fees, the disposition of the habitus includes two themes as complementary processes; that is, the demand for quality in the university training, and in the process of commoditisation ,as well as in the elitism that would be building at the university.

Regarding to the budgetary cuts in the university, the significant representations incorporate two aspects of interest; on the one hand the motivation of the professors is affected; and on the other hand, the diminish of the scholarships and subventions to develop the academic life.

However, regarding the relational disposition of this category, it needs to be situated in the pedagogical field even though its properties, while it expresses the causes from the social reality, its effect attempt to the normative dimension in the pedagogical field. In the same way, this category is close to the teaching position, in relation with the identified references.

The educational dimension of the pedagogical field, articulates two complementary categories. Those categories are: *educational organisation* and *educational practice*. These two categories must be incorporated in the relational analysis beginning with:

The category of educational organisation incorporates two relevant representations. The first is indentified as general organisation of the degree.

This first representation displays the displeasure and disappointment students have regarding to the academic trajectory. The former demonstrates criticism between the coherence of the goals and the structure of the degree. The criticism is linked to the difficulty of the student to understand the connection with the work, and the scarce time available to run their daily life. At last, this situation of relapse shows an explicit need of change of its current state.

The second meaningful representation builds a unity of style regarding the formative intention that the degree has in relation to the study plan, as well as the teaching plans. This habitus shows the scarce comprehension that the student has regarding the role carried by generic skills in the educational process. The scarce comprehension is linked to the pre-eminence given to the accreditation as way of understanding what a learning outcome is.

In the category of educational organisation, however, the stance taken in the social space is exclusively linked to the pedagogical field. This is based in the fact that the references identified are not linked to the social reality. Similarly, the representations are build from the perspective of what must be taught in the degree and not in what does the student must learn, it is evident that is closer to the position of teaching.

On the other hand, the category of educational practice incorporates four meaningful representations, which allow comprehending diverse modalities of meaningful appropriation.

The first representation can be identified with the construction of the characteristics regarding the learning strategies used. By this, the constitution of the habitus occurs from the identification of the lecture as a predominant strategy. This gives the master class a main relevance. Nonetheless, it is necessary to point out that the innovations, as well as the consideration of the professors, are elements that contribute to motivate and the student to imply himself in the learning process, anytime that the techniques of didactic diversification constitutes a foundation to this incipient change of strategies.

The development of student autonomous workload is considered a central place for the learning. The professors as much as the students are required to understand the use of the autonomous workload and they should encourage it.

The second representation is reserved to the distinctive practice that the student identifies in regards of the learning assessments. The meaning of this representation is attributed to the scarce visibility of the formative assessment, anytime the evaluative criteria of the didactic sequence suffer from the operational consistency. This has lead to the evaluations are now in the majority about disciplinary and procedural content, as well as the emphasis towards the accreditation, what makes more difficult the self-regulation of the process in the continuous assessment.

At last, the representation that the student build in regards of the appreciation towards the professors of the university leads to two types of characterisations. There is ambivalence between the innovative professors and the traditional professors.

Nevertheless, in regards of the stance adopted that acquires the category of educational practice. There is a spatial distribution that: in the first place, it situates in the system of differential deviation close to the pedagogical field. At the same time, the indentified attributes in the constitution of this habitus, could be considered that in the teaching field and learning contents, this category shares both spaces. The most relevant is that the empiric verification can tell that the movement comes from the teaching process to the learning process, and at the time, from the university to the link with social reality.

Social field as differentiating principle.

The social field as typified regularity in the meaningful representations that the student builds indentifies two dimensions of interest: social change and social action. In relation to the dimension of social change there are two categories.

The first category is socialisation. Socialisation contains as meaningful representation, citizenship. The empiric verification in regards of the contributions that the individual must give to society in professional terms and citizenship term, are articulate towards social cohabitation established in rights and duties. This reveals that the concept of citizenship acquires limited references in relation to what must be understood by formation in citizenship and values.

Thus, the stance adopted in the category of socialisation guides to a positioning in the social field, since it has an explicit reference to daily life in society. Regarding the differentiating principles, it must be point out that socialisation and meaningful attribution of citizenship are part of the social reality that the student incorporates as a biographical attribute. This, at the same time is acquired through continuous learning processes as socio-cultural heritage, as well as from the teaching.

On the second place, we identified the category *profiles of employability*. It is associated to the appreciation of the requirements of qualification that the student means regarding his professional future.

Thus, the meaningful representation would confer a unity of style to the practices which occur from the attributes of employability, and which society would demand in the current economical context. However, the meaning that students builds, it is associated to the importance of the certified accreditation given by the degree. And also, the skills students consider relevant to get a job.

The stance adopted regarding this category, it is situated in the social field close to the differentiating principle of social reality and the learning. This stance is given by a double meaningful articulation: on the one hand, the scarce link the student attributes on his formative process in relation to the higher education process - knowledge of the profession. On the other hand, the reflexive intellection the student makes regarding what he must learn as transferability expectations, hence the student learns the skills that are required in his profession.

Lastly, the social action dimension is constituted by the category called *integration and transfer of knowledge*. This category of high pedagogical value presents two meaningful representations from the student point of view. The first, it is related to the reflexive process about the teach subject. The second, it is related to the intellection made by the transfer of knowledge.

In the first case, the reflection is linked to the teaching given to the student by the degree. Also, acquired generic skills present divergent intellections regarding to the contribution of the degree. However, the student makes an integration of knowledge. This integration of knowledge is in a disposition that

attributes diverse teachings linked to generic skills as: team work, decision making, critical aptitude, communicative skills, as well as organisation and responsibility. Nevertheless, this attribution is divergent, if the student does not understand in the reflexive integration of knowledge the link between what is taught in the degree and the future profession as worker.

Now, regarding to the acquired skills the student says he has learned on the trajectory of his degree, it can be associated to diverse emphasis in each degree. In the case of generic skills, this are associated to: critical aptitude, team work, learning ability, responsibility and creative aptitude and in a less obvious way, sustainability and communicative skills. In other words, the student does make and reflexive exercise regarding the intellection of the integration of knowledge of the degree.

The second meaningful representation is liked to the intellection the student makes regarding transfer of knowledge. This attribution to the social action of the individual allows making a relevant distinction in relation to the meaning previously exposed. Thus, there is fault in the appreciation the student makes about the use of his abilities. The key constituent elements of this appreciation are: the emphasis in the general knowledge, the scarce reference to specific performances and the lack of specialisation in the discipline. In this manner, the student ability to comprehend his social action in society does not accomplish to incorporate as part of a same process: the integration and transfer of knowledge²³⁶.

For this reason, the stance adopted in the social space built along this section, situates the category of integration and transfer of knowledge in the correspondent area of the pedagogical field.

This stance denotes the differentiation contained between the organisation of the representations built by the students, the identified practices about the basis of social representation. And the attribution incorporated from the place this

²³⁶ When we consider the use of his skills in different situations in practice, the declaration of the students are precarious regarding the knowledge of doing and knowledge of being, identify solely as the practice of some abilities exclusively related to skills of disciplinary use.

categories should move; in other words, towards the social field. The learning process by skills as a dispositional concept of the process requires that: the integration and transfer of knowledge progressively moves from the pedagogical field of the university to interweaving with the social field of social reality. All this, throughout the cohabitation of the attributes occurred from the educational organisation, in terms of formative intentionality, educational practice, and in terms of the consolidation of the learning process.

VII.2.2. MATRIX OF RELATIONAL ANALYSIS IN THE SOCIAL SPACE: THE MEANINGFUL SOCIAL FIELDS.

The figure 9 shows the social space built by the incorporation of our categories. It shows how the empiric evidence contains the disposition of these relations. It shapes a matrix of analysis that allows mapping meaningfully how the meaningful fields are contained in the matrix.

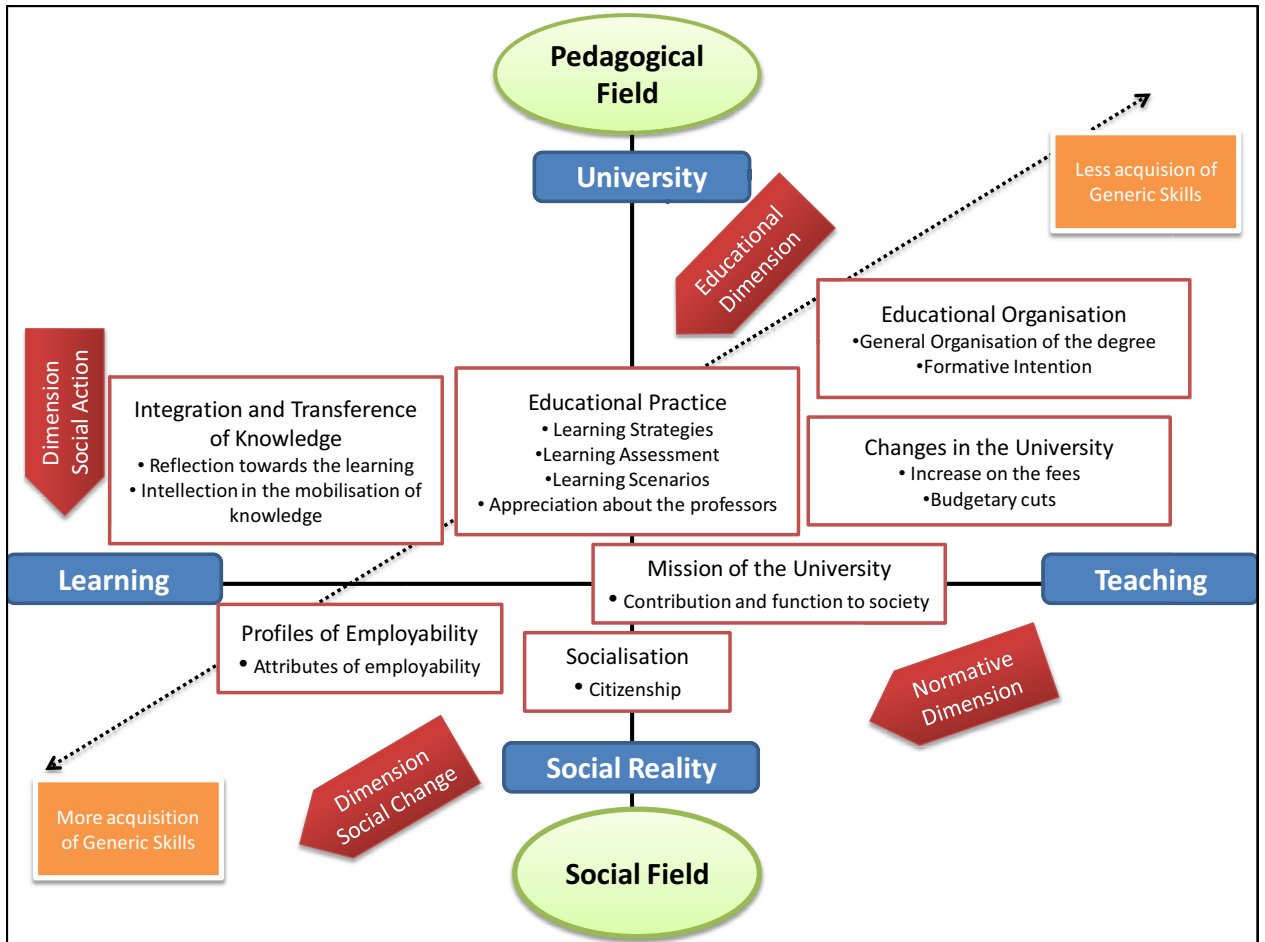
Also, the evidence shows learning through generic skills does not hold a substantial property occur in a homogeneous principle of classification. In other words, the learning through generic skills is not an attribution that someone possesses, but it is constituted as a relational process linked to the pedagogical field and the social field. In the same way, the learning through generic skills does not possess an only fixed link with the university, or teaching, or learning's and neither with the social reality.

In the figure, the reality interpreted concurs in two meaningful fields. These skills allow us to predict the possibilities of acquiring in greater or lesser degrees generic skills, also depending on the area situated in our meaningful categories. These areas maintain the differentiating principles, in function of classify graphically and synoptically, the aspects contained in the learning by generic skills. The former does not mean that the meaningful categories are static, pure or that represent a desired state. Nevertheless, they represent what the practices point out through interpretative analysis and relational analysis.

The relational analysis invites us to consider these categories as part of the central process of learning by generic skills. Only under the conditions of the different positions that these categories acquire because of their habitus (without the habitus it would be difficult to prevail in assertive stance adopted),

allowing us to make comparisons between these categories and its properties. This is the possibility to make distinctions as relational property that only exists in and through the relationship with other properties²³⁷.

Figure 9
Matrix of relational analysis- Social meaningful fields
Learning by generic skills



²³⁷ For example, the stance adopted that denotes currently the mission of the university, it is referred to the teaching an in a lesser way to the learning of knowledge, regarding the contribution and function to society. Nevertheless, this does not have to continue in the same way. With the events of the social processes, the mission of the university can be even closer of the teaching and the university (or the other way around), as it happened in the previous period considered the learning as main point in the process. In the same way, the properties occurred in the meaningful representations, are not always necessary and intrinsic of the categories incorporated into this analysis.

In this way, it should be point out that the learning by generic skills is constituted by a series of attributes occurred in meaningful categories. These meaningful categories stand in different way through the references in the pedagogical field, as well as the social field. Thus, additionally, these categories can stand: relational and not exclusively, close to the differentiating principles, different and not exclusive between the university and the social reality, as well as between the teaching and the learning.

This space notion allows us to establish a combination of different and coexistent positions or stances, with its own externalities that define the relation between categories, as for the mutual externality, as well by their relations of proximity. In this way, when the positioning of the dimensions contained by the meaningful categories is added to the analysis, the empiric evidence points out that: even though these categories are part of the same social space referring to the learning by generic skills, the stances adopted made in this categories are distant. For this, the categories have lesser aspects in common, in relation to the aspects in common held in the properties contained in the categories themselves.

If the normative dimension is taken into account and compared to the educational dimension, both belong to the pedagogical field. The normative dimension is closer to the aspects contained in the social reality, regarding to the contributions and functions of the university to the society. These aspects are relevant in the mission of the university. In the same way, the changes of the university present representations linked to the teaching, as increasing of the fees, budgetary cuts, which obey considerations that from social reality make an impact in the university.

Otherwise, the educational dimension presents an exteriority relation with social reality and proximity with the university, with an emphasis on the own process of teaching more than the learning. This stance adopted is made on the basis of the attributions contained in the educational organisation, in relation to the organisation of the degree and the formative intentions. At the same time, the educational practice although its properties are found in a process of interweaving regarding the teaching and the learning of knowledge, it carry on

having a traditional vision of the process, centred in that the acquisition of this knowledge's is only possible at the university.

Therefore, the empiric experience points out that the references in these categories, that prevail to the educational dimension of the process, represent relations of exteriority with the normative dimension in the pedagogical field. All this, based on the categories link with social reality that does not present relations of proximity. Nevertheless, everything seems to point out to the learning and the social reality. This verification is relevant, based on the shown distances that exist between the normative dimension (intentionality - change), and the educational dimension (design and practice).

In the dimension of social change is possible to attribute to socialisation a clear reference in the social field linked to the social reality. The meaningful representation that the students build, allows to identify the citizenship as a process that involves the aspects referred to the teaching (primary socialisation) and learning (attribution to the university of contributing in the construction of the social values). This aspect contains a high pedagogical value, based on the outcome attributed to the integral formation of the individual, in relation to the ethical values learned, acquire an important meaning.

At the same time, the employability profiles relate on the basis of the necessary attributes to obtain a job. The former allows observing that both the level of accrediting certification and the relevant competences to acquire for the profession coincide in the relations of proximity with the learning. Here, the stance adopted in this meaningful category towards social reality allows identifying two predictions. In the first place, the strong influence of the economic crisis associated to the elucidative speeches from the political system regarding that: the more the learning the more probabilities there is to find a job. In the second place, the scarce reference that (still) the university has regarding how to develop this learning on the basis of useful competences for the workplace. Here is an episode of high complexity, regarding to the role of attribution that the university grants in this aspect, which increases students expectations.

Finally, the dimension of social action of the individual in society presents different assessments. In the first place, the incorporation of this dimension attribute to the social field, linked to the desired transferences by society, has a low point of implication with the own social reality. This occurs in this order due the category of integration and transfer of knowledge. This category presents its references towards the reflexive capacity of the student in relation to the taught learning's, as well as the acquired competences, making the university the central axis. In the same way, the intellection indentify on the basis of the use of the acquired skills, presents a weak appreciation towards the transfer of knowledge. In the second place, it is important the disposition in this category with proximity towards the learning, which gives a path regarding the acquisition of skills (especially at the reflexive level), presents its own dynamic to consider. All this, based on the student (not knowing) says he has learned more than the degree has taught him. Here is the challenge to the educational organisation in relation to how incorporate these representations of the learning in the curriculum.

However, some details will be discussed featured below. First, the differentiating principles exposed do not contain relations of exclusion, nor relations of opposition. This is based on that in the social space; the learning through generic skills is a combination of relational attributes. Second, the exteriority relations, as well as the relational attributes contained in the categories occur because of the different dispositions (habitus occurred in the meaningful representations) that allow taking stance adopted between the categories, as well as between the dimensions.

Third, the differentiating principles, as well as the stances adopted allow building a two-way process of high symbolic and pedagogical value, regarding the identification of the meaningful social fields: one referred to the lesser acquisition of generic skills, and the other to the higher acquisition of generic skills. Forth, because the habitus are generating principles of different and distinctive practices, as well as classifying diagrams, they do not build homogeneous appreciative attributions. In other words, the stance adopted taken by an habitus, as for example the meaningful category educational organisation, represents diverse attributes depending on its position in the

social space, which should be analysed on its merits. Nowadays, the educational organisation is situated towards the pedagogical relational space that links the university and teaching. This space attributes as meaningful field a lesser acquisition of generic skills, whereby, if we wished to add modifications or not to their constituting properties, it must be from this position.

These details allow pointing out that when the habitus are perceived through these categories, they convert into symbolic constituting differences of an understandable language both from the pedagogical, as well as from the social theory, in each society. This group of distinctive features and differential deviations built are converted into distinctive signs. In this way, the habitus acquires a formal strength for being embraced and reproduced in the educational practice that does unnoticed, simply acting under the own conditions that that practices have organised (Gimeno Sacristán, 1998).

The possibility of represent the graphic number 9 in a space, it has made possible the task of making distinctions, relational differences and identifies one or many points in the social space. As well, this matrix of relational analysis pretends becoming in the visible difference, perceptible, social and pedagogically relevant, if achieves to be perceived and comprehended on the basis of establish differences. The differences are established are a sign of distinction, if we apply its construction is given for the incorporation of the structures of the objective differences that influence in the social representations of the participants in the educational system of the university.

VII.3. CONTRIBUTION TO THE FOCUS OF THE LEARNING BY GENERIC SKILLS: ¿WHERE SHOULD WE HEAD TO? SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENT.

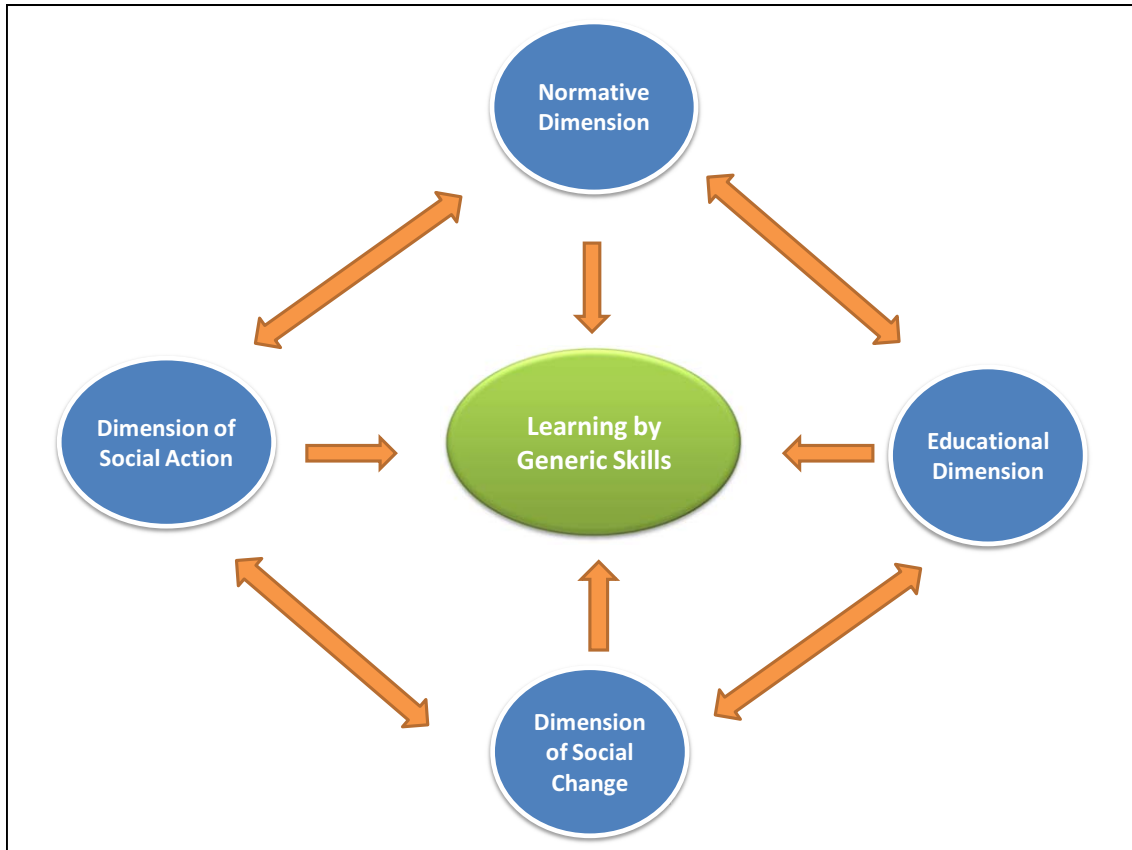
In this part of the chapter we incorporated the references of the last general goal of the doctoral thesis. The purpose is to integrate the meaningful social fields studied regarding the meaningful representations built by the student. All this through the display of the meaningful domains in the relational social space associated to the reinforcement of the employability and citizenship. The meaningful domains are supposed to identify elements for the improvement of the integration and transfer of generic skills.

On the basis of the analysis, we can delineate that the dimensions contained in our investigation represent symbols constituents of typifying systems, such symbols are arranged by a meaningful domain. In this way, there are four identified systems of typification occurred in our relational dimensions: in the first place, the normative dimension; in the second place, the educational dimension; in the third place, the dimension of social change; and in the fourth place, the social action dimension. These systems of typification of a high heuristic value comprehend throughout classification of the experiential patterns, as well as the diverse diagrams of pedagogical action, the meaningful categories that are consider being inseparable part of the learning by generic skills, in agreement with a global view of the process.

As shown on the figure 10, the learning by generic skills is constituted by a network of typification made from our results of empiric evidence, as well as from the theoretical deconstruction. The sum of these diverse typification constitutes a domain of meaning that understood as the necessary pedagogical intentionality in the declarative process, it constitutes a reference framework by which the development of the learning through generic skills must be interpreted, analysed and improved. This, based on its constitution emerged from the daily experience of the world, centralised by agents that are part of the UB²³⁸.

²³⁸ The construction of these concepts indicates the equalisation of distinctive features for this particular purpose. This sets aside the individual differences of each degree studied, assuming properties related to the typically equal. This meaning attribution is possible, given that the group (subject of a degree or degrees, and the professors) have themed the same reference horizon of meaning. This experiences common situation, among the ones that emerge common problems that require typical solutions.

Figure 10
Pedagogical Intentionality- Declarative Process
Typification network in the learning by generic skills



In the figure 10 shows how the learning through generic skills requires the benefits, equally, from the diverse systems of typification. In other words, each dimension makes its contributions in order to help the harmony of the process, without any hierarchy. At the same time, each dimension contained in a typification system makes internally diverse relation, as contribution for both, learning and the generic skills, as well as its dimensions of relational proximity.

The main idea we intend to transmit with this reflection, is that the pedagogical intentionality of the entire process requires being appropriated in one vision of the group, where no everything is the sum of all parts. The contributions of each system must obey on its merit its own complexities, problems and contradictions. This considered as a structure, maintains its own relationship plots in and outside the system, on the basis of granting and receiving

contributions on the near dimensions. In the learning process by generic skills, as a centre of the pedagogical process, is the one that receives the contributions of the diverse dimensions and not the other way around. This incorporates an attribute of institutional and organisational responsibility relevant to the fields of university governance.

However, to comprehend is network of typifications, we will expose by each dimension and its own categories, our proposals of improvement about the basis of the complexities identified in the development of this investigation²³⁹.

Normative Dimension.

Mission of the university.

- The need of link the normative intentionality of the university in function of the nature, as well as its institutional goal, in the study plans of the degree.

Taking as reference the case of the UB, the current making of the study plans do not incorporate the projection that the university grants as public institutions to the service of the society that the university must meet (DOGC, 2003). For this reasons, it is necessary to deepen the pedagogical intentionality in the formative intentions of the study plans, regarding that the productions of knowledge flows together with the professional formation, as well as the citizen formation (UB, 2008a; Martínez y Esteban, 2005; Villa, 2011).

Changes in the university

- Articulate a new meaningful discourse between the educational action and the increase of the university fees, emphasising in a better quality in the university formation, and maintaining the intentionality of the mission of the university as a public institution at the service of the country.

²³⁹ Although, the research is centre in the experience of the University of Barcelona through a methodological orientation non probabilistic neither generalising; it is possible to envision that the incorporation of these suggestions of improvement can apply to any university educational system, on the basis of interpretative relational analysis that has been built.

The former is the product of the contradiction between the mission expectations students have in relation to the idea of the university, and the incorporation of the economic logic. This based on the transiting of the student from the position of the transforming critique of the university to society, towards the identification of the user of a service that demands quality because of the increase on the student fees.

- In relation to the implications of the budgetary cuts, it is necessary to incorporate institutional changes to procurement policy of university professor, through the relaxation of the system of accreditation, as well as the stabilisation of the new professors and associated professors.

The former does not only affects in the motivation of the professors, but also in the human resources necessities to take through the changes needed in the implementation of the learning by skills.

- The construction of elucidative discourses in relation to the implementation of the changes in the model occurred in the Bologna Process, it does not have direct relation with the increase of the fees and the budgetary cuts.

We understand the misunderstanding of the students regarding what involves the change of model of pedagogical teaching towards the learning by generic skills, contained in the Bologna Process and the government decree, versus the phenomena of commoditisation of the university.

Educational Dimension

Educational Organisation

- Inform with greater clarity the student on the formative intention, the relation that the degree has with the practice of the profession, as well as with the construction of citizenship.

The former, refers to the feeling of discomfort and discontent the student manifest in relation to the degree. The situation that the student do no visualise these aspect in the study plans with the uncertainty created, it obeys to the

scarce clarity regarding to what it is indicated on the qualification framework (BOE, 2011).

- Promote the spaces of optimisation in the management of the student's time, in relation to the effective time that the student must be present at the university.

The degrees are designed for different student profiles with relation to the type of assessment. Although, it is necessary to check the alternatives by which the students dispose more time to manage their learning, taking out the requirements of control of assistance to class, and harmonise attendance of time that allows them to make another activities.

- Reinforce the spaces of information regarding the co-responsibility of the students and the organisation of the degree.

Nowadays, there is a little awareness about the existence of the Statute of the University Student (Real Decreto, 2010) and its scope in the organisation of the degree.

- Reinforce the deliberative emphasis of the study council.

One of the complexities observed in this collegiate body is the clear decisive aspect and scarcely reflexive, which affects the motivation of the student to participate.

- Change in the formative intentions in the educational design of the degrees, with the purpose of favour the incorporation of the didactic sequence in the study plans.

The former has the purpose of making the student understand the link between the skills he needs to acquire, how those skills are taught, as well as how those skills are evaluated (Pimienta, 2011)

- Incorporate in the study plans the process of the didactic sequence necessary for the learning by generic skills.

The former requires explicitly in broad terms which are the didactic strategies and methodological to use in the assessment systems. This occurs for two

reasons: in the first place, to inform the student regarding how the learning process is developed from the educational dimension; and in the second place, the relevant information that must have the corpus of professors. The current situation of the study plan does not gather the work by skills, because it is not incorporated. These skills are distributed without consistency in the teaching plans, and their work depends in a greater measure in the volunteering of the professors.

Educational Practice

- The learning by skills requires a change in the strategies and methodologies of the learning, based on the main role of the process that must be centred in the student, who must give a new meaning to his learning.

The change in the learning strategies does not only comprehend making major participative activities, or using different didactic resources, but it requires understand the didactic knowledge of the subject ,as a transformation of the expert knowledge in comprehensive relation for the student (Bolívar, 2005), strengthening the process of the reflexive experiential learning (Medina, 2007). In other words, the transformation of the structures of knowledge in subjects susceptible of incorporate to the curriculum. In this, everything takes its value in the fact that the method forms part of the content (Imbernón, 2009).

- Organise from the professors: learning activities that deliver the keys to reinforce the development learning of metacognitive strategies.

The former referred to reinforce the intellection of the students in relation to his autonomous performance in the development of the learning through planning, as well as the follow-up. It is necessary that the professors explain what the autonomous work is and what its utility is, in the formative process.

- Incorporate in the design of the degree (undergraduate), as well as in the study plans, assessment criteria consistent throughout the process.

The assessment design must consider the importance of the didactic sequence as comprehensive part of the formative process (Pimienta, 2011), linked to what is taught and what is assessed, through diverse reasoning processes regarding

the expected performance (Villa, 2011). The former, with the purpose of make homogenous and harmonise criteria that assists to visualise the results of the learning (Villa y Poblete, 2007). All this based on the continuous assessment requirement of self-regulation by the student regarding his formative process (Parcerisa, 2004).

- Reinforce and implement as mandatory the external practices, as well as the activities linked to the community.

The former, on the basis of favour the empiric assimilation of the subject, the reflexive skill, the internalisation and the link with: the know how and the know be. The development of tasks in the action contributes to transfer diverse resources in special situation, contributing the development of skills (Martínez y Puig, 2011).

- Reinforce the activities that contribute to the development of the student life in the inside of the campus, through the combination of initiatives between the authorities of the centres and the students.

The university has an advantage in terms of territorialised space that denotes a common place for daily practices. Participation spaces, discussion, deliberation, might make possible the exercise of creation of knowledge, of new ideas, increasing not only in spirit the profession of the knowledge (Ortega y Gasset, 1930), but also, the strengthening of the relations between students, and the relations between students and professors.

- Reinforce the increase of the innovative professor, through diverse tasks that involve the conjunct work, articulated in the experience and the change of the teaching culture.

In the first place, increase the incentive regarding the accreditation of the teaching innovation, based on the emphasis that is currently found in the scientific publications related to research. In the second place, there must be an active policy of formation for the professors of the university, in relation to the integrity of the process and simplifying the norms as well as the terminology. In the third place, institutional leadership from the direct team of the university, in

relation to incentivise: the innovation and the professor's formation, as well as the global implementation of the process.

Dimension of Social Change

Socialisation

- Contribute to the formation of citizenship, through the ethical formation directed to the construction of the moral personality of the student.

The scarce reference attributed to the academic formation in these aspects, is far away from the requirement towards the integral formation of the individual. This is based on the discourses of the students, who attribute the citizenship aspects of civic socialisation. Nevertheless, the latent meanings identified, give us the path regarding the real relational constructions made by the student his peer group. The former is conducted with the interpersonal relationships implicit in the institutional culture, which makes mandatory the education in values and moral development (Martínez, et al, 2003).

Thereby, all the thematic attributed to the development of the citizenship assigns changes in the teaching culture and in the student culture. All this based on the teaching practice, as well as in the learning. This demands new forms of action in accordance with the responsibility with the ethical compromise and contextualise with communities of learning (Martínez, 2006).

Profiles of employability

- Control of expectations in relation to the attributes of employability linked to the job market, in terms of qualifications.

Given this situation, the student requires to comprehend which are the skills that the degree will teach him, with a link not to the search of a type of job (productive dynamic systems), but linked to what the students accomplish to intellect and which attributes must acquire in relation to the learning through specific skills of the degree and generic skills of the university. The university is not responsible of attribute the employability of the student in highly complex the labour market. Instead, the role of the university is promote the transfer of knowledge in function to achieve strengthening the learning by generic skills,

which are expressed in the formative intentionality of the professional formation²⁴⁰.

Dimension of Social Action

Integration and Transference of Knowledge

- Integration and transference of knowledge, it must incorporate the necessary attributions to reinforce the learning by generic skills.

The former makes references to the knowledge as a dispositional concept. It requires to develop diverse levels of knowledge, exercising them in different teaching situations, through the performance of the exercise of skills adjusted to criteria of achievement of the expected results (Ribes, 2011). Or in other words, the acquisition of generic skills must comprehend the development of the skills, through a teaching subject, which allows transferring difference resources in an efficient way in the social action.

- Reinforce the intellection of the student requires a consistency in the educational dimension, which allows to link what the degree teaches to the learning that the student means.

The integration of knowledge is related with the knowledge in a dispositional way. It can be attributed to the fields in which each degree incorporates its emphasis of learning in disciplinary terms.

- Reinforce the intellection of the student through the knowledge of the pedagogical and social competences, which develop metacognitive aspects linked to the exercise of its knowledge in the professional level and in the student's life as citizen.

The weak appreciation the student makes, it assigns the use of the acquire skills in the degree. This is related to the disposition towards the disciplinary knowledge, which attributes the distinctive elements to the scarce reflection

²⁴⁰ Hence a discursive responsibility from the society and especially from the hegemonic discourses, that pretends to grant to the university a responsibility that historically corresponds to the productive system. All this based on that is impossible that a temporal correspondence exists between what the labour market need, and what the university teaches in knowledge

regarding what he learns by skills and the results of the learning associated to it. This situation is highly problematic, base on the normative guidelines of Europe, the Spanish State and the own university. The responsibility has been grant to the student, as subject of learning. The attributes of qualification which the student ignores are being demanded.

Final Observations

Consider the student as a subject of learning has denote a series of pedagogical attributes, which have invited us to comprehend the complexity of the learning process by generic skills. It is expected that the actions made from different directions, in order to create a society with more opportunities y more social cohesion, can achieve to find an occasion on the difficult basis of transformations that has been incorporated in the university and to the degrees. Hence the need to speed up, at the same time a series of questions regarding the implication of the authorities of the university in a context of change, uncertainty and instability, in relation to the restructuration of higher education.

Maybe is the appropriate moment to start from the university community, the projects that cohabit in the centre of social and pedagogical reflection, in relation to the directionality of the society of the knowledge, as well as the uncertain itineraries of the liquid society and the risk society. Here, the role of the pedagogy in relation to the potential influence in the discourse of the events. It acquires a function of central critic about its subject of study: the education. The former requires orientating the attention in two aspects:

In the first place, the forced adoption of the link between the new requirements of qualification in the university formation and the dynamism in the productive sectors, which have adequate on the basis of multiple expectations and difficult changes. This is where some agents linked to the educational theme pretend that the development in the learning competences is understood as the fastest learning and in the action. This would be associated with the continuous learning, exclusively to the risk of remaining outsider of the productive system.

This phenomenon deserves all the attention, once the constant renovation of knowledge (from its points of references as well as its guidelines change

rapidly) has led to multiple “size” offers in the higher education teaching system. First: Are we passing from an economy of the knowledge to a dependency of knowledge? at the same time, is it the quick way by which the acquire abilities are devaluated speeding up notably? And second: which are the ethical consequences and of moral attribution in the society? At the same time, is it the acquisition of new abilities found, economically, to everyone’s reach?

The complexity of these questions is related to the necessary expectation control that has been appointed. Also in relation to the reach that integration and transfer of knowledge can have regarding the required qualifications for an employment, as well as the qualifications truly performed at the job. Subjecting the personal self-affirmation and the appreciation of autonomy on the need of future unstable labour markets, could gain frustrations of hopes and expectations, which the productive system will not answer.

In second place, it is interesting the reflection that the students build on the basis of the appreciation that is attributed to the citizenship. Such appreciation is made only from civic aspects. The former, if well attains a part of the ethical function of the university; it requires incorporating the civic training. As well as the reinforcement of the moral education of the future graduate students, because of the individual living in society.

In the reality of the UB, it does not exist a real conscience in relation to what the development of the necessary skills for employability taken to the practice in social contexts and communitarians. Also, it incorporates learning from the development of citizenship. The university must be an open space to the learning, the cohabitation and the contributions to the ethical debate, in relation to the professional practice, scientific and economic development. From here that the university must conceive that the reinforcement of the employability or to the set out, and does not obeys only to one productive aspect. But also to aspects of wide social wealth, which can be used in the development of generic skills. The relevant is that this appreciation does not stay in the declarative field, requiring to be taken to the social action of the student, through a process of integration and transference of knowledge.

In this way, the acquiring of generic skills must stay associated to transfer the citizen empowering. Altogether with developing professional aptitudes, there is the need of reinforce aptitudes towards the social interaction with the other. All through teaching processes and continuous learning, that reinforces the education for the citizenship, promoting that the good professional is also, an individual with ethical and moral attitudes. The former will contribute of greatly diverse competences in the person, in relation to the social responsibility and the autonomous competence. This attributes necessary in a society highly complex and uncertain. These reflections are made under the premise that the person who does not have control over the present does not event thinks about how to control the future.

THE END

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alsina, J., Boix, R., Buset, S., Buscà, F., Colomina, R., García, M.,...Sayós, R. (2011). Las competencias transversales: como evaluar su aprendizaje. En J. Alsina (Coord.), *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18. pp. 18-25. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Alsina, J. (2011). Las competencias transversales: como evaluar su aprendizaje. En J. Alsina (Coord.), *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18. pp. 18-25. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Alonso, L.E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, L.E., Fernández, C. y Nyssen J. (2008). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf
- Aránguiz, C. (2008). *Procesos de transformación en la subjetividad social en las comunidades organizacionales: Estudio descriptivo respecto a los campos de significación social*. (Tesis para optar al grado de Máster). Universidad de Concepción, Chile.
- Aránguiz, C. y Rivera, P. (2011a). Los desafíos de la universidad en la formación del siglo XXI: del profesional, al ciudadano universitario, *Revista Imagonautas*, 1 (1).pp.52-75. Recuperado de: <http://imagonautas.gceis.net/contenido/num-1-vol-1-2011#overlay-ontext=contenido/numeros>
- Aránguiz, C. y Rivera, P. (2011b): La construcción de ciudadanía como imperativo en la formación profesional. Análisis crítico a la misión de la universidad abierta. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*,

Nº 18, pp. 142-157. Recuperado de:
<http://www.cuadernoscepla.cl/web/wp-content/uploads/Cristian-Aranguiz-y-Pablo-Rivera.pdf>

- Babbie, E. (1997): Diseño de investigación. Conceptualización y medición. *Manual para la práctica de la investigación social*. pp. 111-144, 145-175. México: Desclée De Brouwer.
- Bachelard, G. (1979): La filosofía dialogada. La vigilancia intelectual de sí mismo. *El Racionalismo Aplicado*. pp. 9-18,66-80. Buenos Aires: Paidós.
- Baeza, M. A. (2002): De las metodologías cualitativas en investigación científico social: Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. *Proyecto de Docencia N°98-110*. Universidad de Concepción, Chile.
- Baudrillard, J (2004): De lo universal a lo singular: la violencia de la globalidad. En J. Bindé (Eds.), *¿Adonde van los valores?* pp. 43-48. Barcelona: Unesco.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- 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, pp.1-54. Recuperado de:
http://www.cepchile.cl/dms/archivo_907_235/rev63_berger.pdf
- Bericat, E. (1998). La legitimidad científica de la integración. Las dimensiones metodológicas. *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. pp. 36-57; 94-125. Barcelona: Ariel.
- Boix, R. y Burset, S. (2011). Hacia un nuevo paradigma de la enseñanza superior. En J. Alsina (Coord.), *Cuadernos de Docencia*

- Universitaria*, 18. pp. 12-17. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Bolívar, A. (2005): Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2). pp. 1-39. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1988): El habitus y el espacio de los estilos de vida. *La distinción*. pp. 199-243. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). Espacio social y espacio simbólico; El nuevo capital. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. pp. 11-47. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., Passeron, J.C. (2008). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (3ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buscà, F. y García, A. (2011): Puntos clave para el aprendizaje y la evaluación de las competencias transversales. En J. Alsina (Coord.), *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 18. pp. 26-40. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>
- Canguilhem, G. (2009). Interpretaciones. *Estudios de historia y filosofía de las ciencias*. pp. 135-207. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad: o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordon Revista de Pedagogía. Monográfico*. pp. 15-31.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Revista Cinta de Moebio*, 24. pp. 205-216. Recuperado de:

<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26081/27386>

- Carretero, A.E. (2001). *Imaginario sociales y crítica ideológica: Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social*. (Tesis para optar al Grado de Doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, España. Recuperado de: http://www.archivochile.com/tesis/11_tefiloideo/11tefiloideo0007.pdf
- Castells, M. (1998). Entender nuestro mundo, *Revista de Occidente*, 205, pp. 113-145.
- Castoriadis, C. (1996). Polis. *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- Castoriadis, C. (2007). El imaginario social y la institución. *El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castro, M. (2011). ¿Qué sabemos de la medida de las competencias? Características y problemas psicométricos en la evaluación de competencias. *Bordon Revista de Pedagogía, monográfico*. pp. 109-123.
- CEDEFOP. (2011): *Pilot survey on skill obsolescence among ageing workers: results and findings from the main phase*. En Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Comisión Europea, 2012. Nota informativa, julio 2012. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9070_es.pdf
- CEDEFOP. (2012). *Prevenir la obsolescencia de las competencias*. Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, Comisión Europea. Nota informativa, julio 2012. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9070_es.pdf
- Chastaing, M. (2008): La nosografía del lenguaje. En P. Bourdieu, J.C. Chamboderon, J.C. Passeron, *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (3ª ed.). pp. 197-203. Buenos Aires: Siglo XXI..

- Cornet, A. y Amat, C. (2012). El proyecto CUBAC. Aplicación a la enseñanza de Farmacia. En J. Parellada y T. Pagés (Coord.), *De las tecnologías de la información y la comunicación a las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento* (pp. 14-18). Barcelona: Octaedro.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- De la Orden Hoz, A. (2011a). El problema de las competencias en la educación general. *Bordon Revista de Pedagogía. Monográfico*. pp. 47-61.
- De la Orden Hoz, A. (2011b). Reflexiones en torno a las competencias como objeto de evaluación en el ámbito educativo, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (2), pp.1-21.
- DOGC. (2003). *Decreto 246/2003: Por el cual se aprueba el estatuto de la Universidad de Barcelona*, de 8 de octubre de 2003. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya. Núm. 3993. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN6363/3-6363.pdf>
- Durkheim, E. (1973). *Las reglas del método sociológico* (2ª ed.). Buenos Aires: Shapire.
- EEES. (1999). Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior. Bolonia (Italia), 19 de junio de 1999. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- EEES. (2001). Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior. Praga (República Checa), 19 de mayo de 2001. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- EEES. (2003). Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior. Berlín (Alemania), 19 de septiembre de 2003. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

- EEES. (2005). Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior. Bergen (Noruega), 19 y 20 de mayo de 2005. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf
- EEES. (2007) Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. London (United Kingdom), May 18, 2007. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- EEES. (2009). Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven y Nueva Lovaina, April 28 and 29, 2009. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- EHEA. (2005). The framework of qualifications for the European Higher Education Area. *Bologna Process: European Higher Education Area*. Recuperado de: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/QF-EHEA-May2005.pdf>
- EHEA. (2010). Declaration on the European Higher Education Area. Budapest (Hungary) and Vienna (Austria), March 12, 2010. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- EHEA. (2012). Declaration on the European Higher Education Area. Bucharest (Romania), April 26 and 27, 2012. Recuperado de: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Ferrero, J.J. (1994). *Teoría de la Educación*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Marmota.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (2003): *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (3ª Ed.). Madrid: Alianza.

- Gadamer, H.G. (1993): Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica. *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica*. p.p. 331-526. Salamanca: Sígueme.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordon Revista de Pedagogía, Monográfico*. pp. 93-108.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). La práctica se institucionaliza: El contexto de la acción educativa. *Poderes inestables en educación*. pp. 84-120. Madrid: Morata.
- Harden, R.M., Crosby, J.R., Davis, M.H. y Friedman, M. (1999). Outcome-based education. Part 5 from competency to meta-competency: A model for the specification of learning outcomes. *Medical Teacher*, 21 (6).pp. 546-552. Recuperado de: <http://www.bumc.bu.edu/facdev-medicine/files/2010/06/OBE-3-circle.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª Ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Hervás, A., Ayats, J.C., Desantes, R. y Juliá, J.F. (2012): Las prácticas en empresa como uno de los ejes vertebradores de la empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8. pp. 3-33.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38. pp. 37-46.
- Imbernón, F. (2009). *Formación e innovación en la docencia universitaria del siglo XXI*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Jameson, F. (1991). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Jornet, J., González, J., Suarez., J. y Perales, M.J. (2011): Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordon Revista de Pedagogía, monográfico*. pp. 125-145.

- Kerka, S (1998): Competency-based education and training: Myths and Realities. *Center on Education and Training for Employment*. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415430.pdf>
- Krippendorff, K. (1997): *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lash, S. (1990). *Sociología del posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lipovetsky, G. (1983): *La era del vacío: ensayos sobre individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1988). *El crepúsculo del deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- LRU. (1983). *Ley Orgánica 11/1983 de reforma universitaria*, de 25 de agosto de 1983. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1983-23432
- LOU. (2001). *Ley Orgánica Universidad 6/2001* de 21 de diciembre de 2001. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- LLEI. (2003). *Llei d'universitats de Catalunya 1/2003*, de 19 de febrer de 2003. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Recuperado de: http://www.udl.cat/export/sites/UdL/serveis/personal/PAS/Norm_PAS/LLUC.pdf
- LOMLOU. (2007). *Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril de 2007. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martin, J. (1995): Propuesta de valores que deben guiar la tarea universitaria con vistas a la realización humana en nuestro contexto local. *La*

Ética en la Universidad: Orientaciones básicas. pp. 97-105. Bilbao: Universidad de Deusto.

Martínez, M., Buxarrais, M.R. y Esteban, F. (2003): La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Organización de Estados Iberoamericanos, monografías virtuales*, 3. pp. 1-10.

Martínez, M. y Esteban, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230. pp. 63-84.

Martínez, M. (2006): Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. pp. 85-102.

Martínez, M. y Viader, M. (2008): Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario: La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, número extraordinario*. pp. 213-234.

Martínez, M. y Puig, J. (2011). Aprenentatge servei: De l'escola nova l'educació d'avui, *Temps d' Educació*, 41. pp. 11- 24.

Medina, J.L. (2007). Aprendizaje Reflexivo: la enseñanza reflexiva en el seno del EEES. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona. Documento policopiado.

Molina, D., Ros, A., y Pérez, P. (2012): Erosión y crisis de la vida universitaria: Palabras e imágenes de los y las estudiantes sobre su formación en el Grado de Maestro/a. *Quaderns Digitals. Net*, 69. Recuperado desde:

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_75/nr_817/a_11045/11045.html

Morin, E. (2006). Ética de la comprensión. *El método 6 ética*. Madrid: Cátedra.

Muñoz, J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>

- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de Contenido. En J. Gutiérrez y J.M. Delgado (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. p.p. 177-224. Madrid: Síntesis.
- Fernández, F. (Coord.) (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- OCDE. (1999). *Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Oficina Federal de Estadística de Suiza. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf>
- OCDE. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences, executive summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE. (2006): *Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana*. Programa para la evaluación internacional de alumnos. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de: http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DPISA2006_RESULTADOS_INTERNACIONAL.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220389323885&ssbinary=true
- Ortega y Gasset, J (1930). Misión de la universidad. *Revista de Occidente*. pp. 25-44.
- Osorio, F. (1999). El Científico Social entre la Actitud Natural y la Actitud Fenomenológica. *Revista Cinta de Moebio*, 5. pp. 119-128. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26448/27741>

- Parcerisa, A. (2004). Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, *Quaderns de Docència Universitària*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/1043/1/137.pdf>
- Parsons, T. (1967): Orientaciones teóricas. *El Sistema de las Sociedad Modernas*. pp. 13-29. México: Trillas.
- Pimienta, J. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordon Revista de Pedagogía, Monográfico*. pp. 77-92.
- Pozo, A. (2005). *Alma Mater Hispalense*. Página personal. Recuperado de: <http://personal.us.es/alporu/inicio.htm>
- Quintanilla, M.A. (1999). La misión y el gobierno de la universidad abierta. *Revista de Occidente*, 216. pp. 117-146.
- Real Decreto. (2003). 1125/2003: *Por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo territorio nacional*, de 5 de septiembre de 2003. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Real Decreto. (2007). 1393/2007: *Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales*, de 29 de octubre de 2007. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Real Decreto. (2010). 1791/2010: *Por el que se aprueba el estatuto del estudiante universitario*, de 30 de diciembre de 2010. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Real Decreto. (2011). 1027/2011: *Por el que se establece el marco español de cualificaciones para la educación superior*, de 15 de julio de 2011.

Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. Recuperado de:
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertenencia en el desarrollo psicológico y la educación, *Bordon Revista de Pedagogía, Monográfico*. pp. 33-45.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.

Rojo, G. (1983). Estratos sintácticos, semánticos e informativos: Aspectos básicos de sintaxis funcional. *Cuadernos de Lingüística*, 4. pp. 75-101. Recuperado de:
http://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Aspectos_basicos_de_sintaxis_funcional.pdf

Ruiz Olabuénaga, J. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sala, G. y Planas, J. (2009). Retos Teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral. *Revista Sociología del Trabajo*, 66. pp. 31-46.

Samaja, J. (2004): Matrices de datos: Presupuestos básicos del método científico. *Epistemología y metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica* (3ª Ed.). pp. 147-193 Buenos Aires: Eudeba.

Sassen, S. (2010). Sujetos fundacionales de pertenencia política: el cambio en la relación actual con el Estado Nación. *Territorio, autoridad y derechos*. pp. 57-109. Madrid: Conocimiento.

Sayós, R., Alsina, J., Boix, R., Burset, S., Buscà, F., Casanellas, M...Tilló, T. (2013): *Competències transversals a les titulacions de grau de la Universitat de Barcelona: Orientacions per ser desenvolupament. Quaderns de docència universitària*, 27. Recuperado de:
<http://www.ub.edu/ice/node/57>

- Scribano, A. (2001). Investigación Cualitativa y Textualidad, la interpretación como práctica sociológica. *Revista Cinta de Moebio*. pp. 104-112. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26302/27602>
- Schatzman, L. y Strauss, A. (1955): Social class and modes of communication. *American Journal of Sociology*, 60 (4). p.p. 329-338. Recuperado de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/2772025?uid=3737952&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104599542563>
- Schütz, A. (1974). La igualdad y la estructura de sentido del mundo social. *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1995): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias sociales: Epistemología, lógica y metodología*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (1994). Elección del tema de tesis o del problema a investigar. *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. pp. 108-126. Paraninfo: Madrid.
- Spellings, M. (2008): Los discursos institucionales: el enfoque analítico sobre el nuevo papel de la universidad. En L.E. Alonso, C. Fernández y M. Nyssen, *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. pp. 47-83. Madrid: ANECA. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (2000): La entrevista en profundidad. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (3ª Ed.), pp. 100-132. Buenos Aires: Paidós.
- Trias, S. (1994). La máxima hermenéutica comprender al autor... en el pensamiento de Dilthey. *Revista de Filosofía*, 19. pp. 41-58.

Tuning Educational Structures in Europe (2003): *Informe Final Fase Uno*, 2003. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Tuning Educational Structures in Europe (2006): *Informe Final Fase Dos*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de: http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning04.pdf

UB. (2002). *Informació general – competències del llicenciat en Medicina*. Llicenciatura de Medicina, Facultat de Medicina. Recuperado de: <http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/competencies.htm>

UB. (2007). Conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza universitaria: Génesis e influencias mutuas de los saberes pedagógicos y disciplinares en los docentes universitarios expertos. *Informe Proyecto REDICE*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/fodip/docs/REDICE.pdf>

UB. (2008a). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Consell de Govern, 10 d'abril de 2008. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/2941/1/comp_trans_UB.pdf

UB. (2008b). *Informació general – objectius generals de l'ensenyament Medicina*. Facultat de Medicina. Recuperado de: <http://www.ub.edu/medicina/medicina/informacio/objectius.htm>

UB. (2012a). *Normativa reguladora dels plans docents de les assignatures i de l'avaluació i qualificació dels aprenentatges*. Consell de Govern, 8 de mayo de 2012. Recuperado de: <http://www.ub.edu/acad/noracad/avaluacio.pdf>

UB. (2012b). *Estudi de grau Medicina*. Facultat de Medicina. Recuperado de: http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/s_medicina.pdf

- UB. (2012c). *Distribució de crèdits – grau de Medicina*. Facultat de Medicina.
Recuperado de:
<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plaestudis.htm>
- UB. (2012d). *Itinerari curriculars – assignatures troncal Grau de Medicina*.
Facultat de Medicina. Recuperado de:
<http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/itinerari.htm>
- UB. (2012e): *Guia de l'ensenyament – grau de Historia*. Facultat de Geografia
e Història. Recuperado de:
http://www.ub.edu/facgh/guies_graus_12_13/12-13/historia.pdf
- UB. (2012f): *Pràctiques externes curriculars de grau – Informació per a
l'estudiant*. Facultat de Geografia e Història. Recuperado de:
http://www.ub.edu/facgh/practiques_curriculars/informacio_estudians.htm
- UB. (2012g). *Pla docent de l'assignatura Història Medieval de Catalunya*.
Facultat de Geografia e Història. Recuperado de:
<http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361423&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB. (2012h). *Ficha del Grado de Derecho*. Facultad de Derecho. Recuperado
de
http://www.ub.edu/dyn/cms/print/p.jsp?u=/continguts_es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/D/G1055/index.html
- UB. (2012i). *Pla d'Estudis del Títol de Grau en Dret*. Facultat de Dret.
Recuperado de:
http://www.ub.edu/dret/graus_postgraus/doc/nous_plans_estudis/plans_estudis_def_dret.pdf
- UB. (2012j). *Grau de Dret: criteris de matrícula i organització curs 2012-2013*.
Facultat de Dret. Recuperado de:
http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/docs/avis_organitzacio_curs.pdf

- UB. (2012k). *Pla d'Estudis de l'assignatura de Pràctiques Externes*. Facultat de Dret. Recuperado de: http://www.ub.edu/dret/guia_grau_dret/practicum/pla_docent.pdf
- UB. (2012l). *Pla docent de l'assignatura de Sociologia del Dret*. Facultat de Dret. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=362506&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB. (2012m). *Pla docent l'assignatura Filosofia del Dret*. Facultat de Dret. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2013&codiGiga=362464&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB. (2012l) *Informació general Títol de Ciències Ambientals*. http://www.ub.edu/biologia/queoferim/grau/grau_ambientals/index.htm
- UB. (2012ñ). *Pla d'Estudis del Títol de Ciències Ambientals*. Facultat de Ciències. Recuperado de: <http://www.ub.edu/biologia/webgraus/PlaestudisCienciesAmbientals.pdf>
- UB. (2012o). *Dades e indicadors informe seguiment curs 2011-2012*. Facultat de Ciències. Recuperado de: <http://www.ub.edu/agenciaqualitat/sites/default/files/dadesiguies/informseguiment1112/g1032.pdf>
- UB. (2013a). *Assignatura semiologia general y propedéutica clínica*, grado de Medicina. Facultad de Medicina. Recuperado de: <http://www.ub.edu/medicina/program/3tercer/esp/Semiologia-tradES.pdf>
- UB. (2013b). *Plans docents de l'assignatura Semiologia General i Propedèutica Clínica. Ètica mèdica*. Facultat de Medicina. Recuperado de: <http://www.ub.edu/medicina/graumedicina/plans%20docents/semiologia.pdf>

- UB. (2013c). *Pla docent de l'assignatura Història d'Amèrica*. Facultat de Geografia e Història. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361416&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB. (2013d). *Informació clínica jurídica dret al dret. Catàleg específic de practiques externes curriculars del grau de dret*. Facultat de Dret. Recuperado de: http://www.ub.edu/dret/serveis/dret_al_dret/agenda/practicum_oferta_2n_semestre.pdf
- UB. (2013e). *Pla docent de l'assignatura Contaminació acústica i Electromagnètica*. Facultat de Ciències. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361713&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- UB. (2013f): *Pla docent de l'assignatura Gestió de Fauna*. Facultat de Ciències. Recuperado de: <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePD?curs=2012&codiGiga=361697&idioma=CAT&recurs=publicacio>
- Valles, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallespín, I. (8 de mayo de 2012). Los recortes desbocan el déficit de las grandes universidades, *El País*. Recuperado de: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/05/07/catalunya/1336421547_898261.html
- Vallespín, I. (14 de diciembre de 2013): La Universidad de Barcelona recorta su presupuesto por quinto año. *El País*. Recuperado de: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/12/13/catalunya/1386962808_321796.html

Vallespín, I. (28 de abril de 2014): Profesor universitario por 300 euros. *El País*.

Recuperado de:

http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/04/19/catalunya/1397923655_420335.html

Villa, A. y Poblete, R. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

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

Weber, M. (2013). *Ensayos sobre metodología sociológica* (2ª ed.). Madrid: Amorrortu.

Yorke, M y Knight, P. (2008). Los discursos institucionales: el enfoque analítico sobre el nuevo papel de la universidad. En L.E. Alonso, C. Fernández y M. Nyssen, *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. pp. 47-83. Madrid: ANECA.

Recuperado de:

http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf