

ARTÍCULO

A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona

*To a decade of the Bologna Process:
possibilities and limits of its implementation
in the Universidad de Barcelona*

CRISTIÁN ARÁNGUIZ SALAZAR*, PABLO RIVERA-VARGAS**,
Y FRANCISCO IMBERNÓN***

* Universidad de Playa Ancha, Chile

** Universidad de Barcelona, España y Universidad Andrés Bello, Chile

*** Universidad de Barcelona, España

Correo electrónico: pablorivera@ub.edu

Recibido el 17 de agosto de 2020; Aprobado el 17 de noviembre del 2021

RESUMEN

El presente artículo expone los principales resultados de una investigación realizada en la Universidad de Barcelona, cuyo objetivo ha sido analizar la valoración del estudiantado de grado, sobre su trayectoria formativa en relación al aprendizaje por competencias transversales promovido por el Espacio Europeo de Educación Superior. A través del análisis de contenido relacional, se han caracterizado las representaciones significativas identificadas desde las voces de los estudiantes, profesores y coordinadores de grado utilizando estrategias

de recolección y análisis cualitativo. Los resultados nos han permitido reconocer algunas debilidades en la elaboración de los planes y en la intencionalidad formativa, evidenciando una baja comprensión respecto a los procesos de aprendizaje del estudiantado.

PALABRAS CLAVES: Espacio europeo de educación superior; Universidad; Competencias transversales; Plan Bolonia; Estudiantes

ABSTRACT This article presents the main results of a research carried out at the Universidad de Barcelona, which aim has been to analyze the assessment of undergraduate students about their educational trajectory in relation to learning through transversal competences promoted by the European Higher Education Area. Through the analysis of relational content, the significant representations identified from the voices of the students, teachers and grade coordinators have been characterized using collection strategies and qualitative analysis. The results have allowed us to recognize some weaknesses in the elaboration of the plans and in the training intentionality, showing a low understanding regarding the learning processes of the students.

KEYWORDS: European higher education area; University; Transversal competences; Bologna process; Students

INTRODUCCIÓN

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la universidad española evidencia profundas transformaciones en la forma de comprender el proceso de enseñanza, situando en el centro del proceso al estudiante como sujeto de aprendizaje (De la Orden Hoz, 2011), con énfasis en el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje (Pimienta, 2011). Lo anterior, evoca un importante desafío por cuanto el estudiante ha de ser capaz, autónomamente, de resolver los problemas mediante estrategias reflexivas y autónomas (García y Lalueza, 2019). Es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje no considera, únicamente, al estudiante como resultados de estrategias pedagógicas realizadas por los docentes, sino como agentes principales de sus aprendizajes. De esta forma, las prácticas educativas deben modelar las situaciones problemáticas de la realidad científica y social, fomentando el desarrollo integral del estudiante e incorporando el aprendizaje por competencias transversales como referente en los planes de estudio de las titulaciones de grado (Universidad de Barcelona, 2008).

En este contexto, el presente artículo expone los principales resultados de una investigación cuyo objetivo ha sido interpretar y caracterizar las representaciones significativas identificadas a partir de las voces del estudiantado, complementado con los actores involucrados en la experiencia educativa en la universidad (profesorado y jefes de carrera), respecto a la implementación del modelo por competencias transversales en las titulaciones de grado de la Universidad de Barcelona (UB). Abordar este objetivo ha implicado: (i) analizar el ámbito normativo de la universidad y su relación con el diseño de las enseñanzas; y, (ii) identificar la comprensión respecto al vínculo entre los requerimientos de transferibilidad y la integración, así como la movilización educativa de las competencias transversales.

Es necesario en primer lugar, un posicionamiento teórico respecto a las transformaciones de la sociedad actual y su correlato con el modelo por competencias transversales, incorporando las principales normativas europeas y del Estado Español. En segundo lugar, se presenta la propuesta metodológica utilizada. En tercer lugar, se exponen los resultados del análisis de contenido relacional, con la identificación de las representaciones significativas procedentes desde los relatos de los actores partícipes del estudio. Finalmente, en las conclusiones se incorpora un Mapa de Significación que posiciona los hallazgos del análisis con el objetivo del estudio y el marco de referencia contextual.

ANTECEDENTES GENERALES

Transformaciones sociales como imperativo del modelo por competencias transversales

Hoy en día asistimos a una redefinición histórica en las relaciones de experiencia de las sociedades occidentales. En el plano económico productivo, para Selwyn (2000), desde fines del siglo XX resulta significativo el rol que comienza a consolidarse del sistema educativo en el capitalismo informacional, el cual se caracteriza por el aumento de la productividad, específicamente en el ámbito del uso de las tecnologías de la información y la innovación. En la actualidad, es indispensable la actualización constante de la cualificación en áreas de la competitividad del mercado de trabajo, tal como lo demuestran los lineamientos del EEES (EEES, 2007; European Higher Education Area, EHEA, 2018), así como estudios relacionados con la relevancia de las competencias transversales para la empleabilidad, con énfasis en la digitalización del mercado de trabajo o la industria 4.0 (Villardón, 2015; Carrizosa, 2019), así como la consistencia entre el modelo por competencias transversales y la elaboración de los títulos de Grado (Martínez y González, 2018). De esta forma, la educación superior es concebida en términos de competencias útiles para la economía laboral, mediante dispositivos de racionalización instrumental de la sociedad, con una

alta burocratización científica y técnica (Brunner, Labraña, Ganga, y Rodríguez, 2019). El nuevo capital humano apela al ámbito de la subjetividad del trabajo, es decir, al desplazamiento hacia las competencias transversales que no pueden ser automatizadas, ni racionalizadas por el aparato productivo (García y Lalueza, 2019).

Hoy en día se identifican diversos fenómenos socioculturales que tensionan la relación del individuo con la sociedad y, también, con el proceso educativo. En primer lugar, se encuentra el fenómeno de la crisis de sentido en la modernidad, concepto acuñado hace dos décadas por Berger y Luckmann (1997), refrendado en la actualidad por continuos procesos de reestructuración del espacio y el tiempo en la vida cotidiana (Harvel, 2017). En segundo lugar, el fenómeno de la globalización implica la emergencia de diversas problemáticas donde es posible observar la coexistencia de la expansión de las opciones, de los riesgos, la indeterminación, la contingencia y la ambivalencia, frente al orden establecido, auto confrontándose la sociedad consigo misma a través del proceso de modernización reflexiva (Beck, Giddens, y Lash, 1997). En tercer lugar, el estar situado en la sociedad digital implica otorgar una importancia central al fenómeno de la sociedad red (Castells, 2001), al proceso de informacionalización (Lash, 2005) y a la comunicación digital en los procesos sociales (Selwyn, 2019).

El espacio europeo de educación superior: principales características

El advenimiento de la sociedad del conocimiento y de la información han resultado fundamentales para la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (denominado usualmente Plan Bolonia), especialmente en lo que refiere al papel que la universidad debe cumplir en este nuevo ciclo educativo y social. La premisa que subyace es que la educación superior debe adecuar sus modelos formativos a la satisfacción de las necesidades de asimilación de competencias que tiene la ciudadanía para desenvolverse en la sociedad en que vivimos (Rivera-Vargas, P. & Cobo Romani, C., 2019). De esta forma, desde la Declaración de Bolonia (EEES, 1999) a la fecha, se han generado diversas políticas educativas que están transformando la universidad en su configuración más tradicional. Entre estas transformaciones destacan: adopción de títulos con suplemento europeo, aprendizaje continuo (EEES, 2003), creación de un Sistema de Créditos Transferibles (EEES, 2007), y la construcción de un Marco Europeo de Cualificaciones profesionales (EEES, 2009) con el fin de preparar a los estudiantes en conocimientos, habilidades y competencias para su futuro profesional, incrementando el uso de las redes, así como su empleabilidad.

Debido a ello, las universidades han debido reformar sus currícula en función de mejorar los resultados de enseñanza a través del aprendizaje por competencias, incorporando como centro del proceso al estudiante, con métodos didácticos innovadores, optimizando la calidad de la enseñanza y la movilidad de los alumnos, así como profesores.

Las Conferencias de Ministros de Educación de Europa más recientes (Yereván – 2015, París – 2018), abocan el énfasis en desarrollar competencias y habilidades acordes al mercado laboral europeo, incrementando el contexto internacional, con especial atención a los altos niveles de desempleo, el incremento de la marginalización de los jóvenes, los cambios demográficos, las nuevas migraciones y los potenciales conflictos entre países. En el ámbito económico, el rol de la universidad apela a continuar proporcionando al estudiantado oportunidades para el desarrollo de la vida personal, y mejorando sus perspectivas de empleabilidad a través del incremento del rol de los ECTS basados en ciclos cortos de cualificaciones (EHEA, 2015; EHEA, 2018).

En España, desde el año 2001 con la promulgación de la Ley Orgánica de Universidad (BOE, 2001), se explicita el desarrollo de una universidad en la sociedad de la información y del conocimiento, con énfasis en las transformaciones sociales y la demanda cultural, científica y tecnológica requerida para el siglo XXI. Lo anterior, ha sido inicialmente reforzado con la Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades (BOE, 2007), la cual tuvo como finalidad el fomentar la integración de la formación por ciclos, el fomento a la movilidad, así como el vínculo entre investigación universitaria y el fomento productivo. Del mismo modo, se promueve a la universidad como transmisora de los valores sociales y el compromiso con la igualdad en la sociedad.

Complementando las Leyes de Universidad, el Gobierno Español ha promulgado Reales Decretos con la finalidad adecuar la normativa del EES a la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. El Real Decreto 1125/2003 (BOE, 2003) establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial; el Real Decreto 1393/2007 (BOE, 2007), establece la nueva estructura de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios, a través de tres ciclos formativos. El año 2011 se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, con la finalidad de informar a la sociedad y a los estudiantes sobre las exigencias de aprendizaje de cada nivel y suministrar información a los empleadores sobre las competencias de los futuros profesionales (BOE, 2011). Finalmente, el año 2019 se proponen medidas para los organismos y entidades del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación, con el objetivo de fomentar la inversión, incorporación de talentos y dotar de instrumentos para la consecución de sus objetivos, lo cual implica una serie de medidas para la Universidades (BOE, 2019).

El aprendizaje por competencias transversales en la universidad

La formación universitaria se encuentra en un cambio de mirada epistemológica respecto al foco tradicional desde el enseñar, hacia el foco en el aprender (Villa, 2011). Este cambio en el énfasis formativo va asociado a incrementar los resultados de aprendizaje de los

estudiantes, considerando el desarrollo global del individuo, con énfasis en la creación de sentido y utilidad, así como en la construcción de significados respecto a su relación con el mundo (Deeley, 2016).

La realización de este proceso de aprendizaje requiere de la adquisición de competencias, que prioricen el desarrollo de saberes, lo cual supone diversas modificaciones en los métodos de enseñanza, en la organización educativa, en la innovación docente, en el desarrollo del currículum, y especialmente en la evaluación de las competencias esperadas (De la Orden Hoz, 2011; Aránguiz, C., 2015). Del mismo modo, se requiere revisar los modelos de formación inicial del profesorado, así como la capacidad formativa de las instituciones, entendidas como espacio de práctica, conocimiento y reflexión educativa (Imbernón, F., 2017).

En esta investigación, entendemos por aprendizaje de competencias transversales, el ser competente en términos de aptitud en el ejercicio de conocimientos con relación a criterios funcionales de desempeño, en distintos niveles esperados en la integración de hábitos del pensamiento (Ribes, 2011). Es decir, a diferentes criterios funcionales de logro, se visualizan diferentes habilidades, las cuales denotan la capacidad de actuar integralmente con relación a los problemas, articulando el saber, el saber hacer y el saber estar (Ribes, 2011), a través de un atributo de la acción ejercida sobre un objeto de conocimiento o pensamiento que requieren ser integrados y movilizados, promovidos por la intencionalidad pedagógica (Martínez y Viader, 2008). Es decir, las competencias transversales y sus resultados de aprendizaje, se asocian a la integración de hábitos del pensamiento, vinculado a confrontar a los estudiantes con preguntas y situaciones complejas en el contexto de una sociedad globalizada y plural. Su finalidad es el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión interdisciplinar, el análisis deliberativo y la valoración de múltiples miradas respecto a la vida en sociedad (Association of American Colleges and Universities, 2017).

En términos específicos, desde el año 2008 y hasta la fecha (2020), la Universidad de Barcelona (2008) identifica seis competencias transversales, que deben incorporarse a los Planes de Estudio de las titulaciones de grado: compromiso ético, capacidad de aprendizaje y responsabilidad, trabajo en equipo, capacidad creativa y emprendedora, sostenibilidad, y capacidad comunicativa.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

En el marco de la investigación educativa, se ha seleccionado como estrategia de investigación la metodología cualitativa. Su finalidad es comprender, analizar e interpretar una

determinada realidad social de carácter transversal en una población determinada. Se han utilizado dos técnicas distintas para la recogida de datos: la investigación documental y la entrevista semiestructurada. Respecto a la investigación documental, se han utilizado datos secundarios, tales como Declaraciones del EEES, Leyes, y Reales Decretos en España, informes e investigaciones españolas y europeas relacionadas con el diseño e intervención educativa asociadas a la implementación del aprendizaje por competencias transversales (Tuning Educational Structures in Europe, 2003; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE, 2005; Alonso, Fernández y Nyssen, 2009; Centro Europeo para el Desarrollo de la formación Profesional, CEDEFOP, 2012). Adicionalmente, se han utilizado normativas de la UB, así como planes de estudio de titulaciones, con la finalidad de conocer cómo se posicionan los lineamientos del EEES en los documentos oficiales universitarios. En relación a la entrevista semiestructurada, esta fue utilizada con la intención de identificar, a través de las voces de los participantes, esquemas de distinción e interpretación discursiva, con énfasis en la recolección de datos textuales sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes de la realidad social (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014). De este modo, se indaga el problema a través de la comprensión y la interpretación, bajo las premisas de investigación sociológica centradas en la fenomenología y la mirada hermenéutica (García, Alvira, Alonso, Escobar, 2016).

Descripción de la muestra y participantes del estudio

Respecto a la construcción selección de la muestra, se han construido esquemas de análisis adecuado a un modelo de matriz de análisis de datos (Samaja, 2016), cuya finalidad es interrogar la realidad educativa sobre la base del objeto de investigación, lo cual implica una indagación cualitativa en profundidad sin perspectiva probabilística. Como se expone en la Tabla 1, se ha delimitado la unidad de análisis, estudiantes de cuarto curso, como principal fuente de obtención de datos, lo cual tiene como fundamento pedagógico la trayectoria académica en el grado. En segundo lugar, se delimita la unidad contextual, los profesores y responsables de carrera, los cuales entregan información de contexto experiencial, formativo e institucional.

Respecto a los participantes del estudio, se ha utilizado un tipo de muestreo denominado intencionado (Hernández-Sampieri, *et al.*, 2014). Para el caso de los estudiantes, estos se han seleccionado en base a criterios de transversalidad sincrónica, casos típicos, y participación voluntaria. Para el caso de los profesores y responsables de carrera, se han utilizado criterios de heterogeneidad, accesibilidad y temporalidad (Hernández-Sampieri, *et al.*, 2014).

Tabla 1. Selección de la muestra: criterios estudiantes, profesorado y responsables de carrera

Area del Conocimiento	Grados	Criterios	Unidad Análisis	Unidad Contextual	Criterios
			Estudiantes	Profesorado Responsables de Carrera	
			N	N	
Ciencias Sociales	Derecho		4	3	
Ciencias	Ciencias Ambientales	Transversalidad Sincrónica	4	3	Heterogeneidad
Humanidades	Historia	Casos Típicos	4	3	Accesibilidad
Salud	Medicina	Voluntarios	4	3	Temporalidad
			16	12	

Selección de la muestra: criterios estudiantes, profesorado y responsables de carrera

La selección de los grados se ha hecho en base a los siguientes criterios: heterogeneidad en las áreas de conocimiento de la UB, trayectorias académicas consolidadas, e implementación curricular del modelo por competencias. En relación a la unidad experto, ver Tabla 2, se han seleccionado docentes investigadores de diferentes universidades españolas con publicaciones relevantes en el ámbito de las competencias transversales.

Tabla 2. Investigadores expertos universidades España

Criterios	Unidad Experto	
	Investigadores	
	Universidad	N
Publicaciones	Universidad Educación a Distancia	1
Competencias Transversales	Universidad de Barcelona	1
	Universidad Complutense de Madrid	1
	Universidad de Barcelona	3
		7

Investigadores expertos universidades España

En total, se han realizado 35 entrevistas. El número final se asocia a cumplir con la premisa de saturación de la información con relación al objetivo del estudio.

PLAN DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

En relación con el proceso de análisis de información, este se ha realizado a través de la construcción de un plan con sus técnicas de análisis. El plan de análisis es un proceso en el cual, sobre la base del dato construido, se genera un producto textual que se indaga a través de la técnica de análisis de contenido relacional, con la finalidad de identificar los significados relevantes para el desarrollo del proceso interpretativo. Es decir, la identificación de representaciones significativas (Samaja, 2016).

La técnica de análisis de contenido consiste en la decodificación del texto estableciendo las conexiones existentes entre el nivel sintáctico en conjunto con sus referencias semánticas y pragmáticas. A su vez, la articulación de procedimientos de contexto comunicativo, permiten identificar niveles de comunicación estableciendo criterios, tales como la homogeneidad semántica o el criterio semántico diferencial (Hernández-Sampieri, 2014).

Las estrategias de exhaustividad e intertextualidad han guiado el proceso de análisis de contenido, a través de una modalidad secuencial, con los siguientes procedimientos: transcripción de las unidades de registro, identificación de unidades de referencia semántica como unidades de significado, codificación de los datos, identificación significativa de categorías, y contraste con el contexto comunicativo.

ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAJE

Con la finalidad de sistematizar las representaciones significativas respecto al proceso de aprendizaje por competencias transversales, identificamos dos ámbitos centrales: el ámbito pedagógico que incorpora la dimensión normativa y la dimensión educativa, y, en segundo lugar, la dimensión social, que incorpora la dimensión cambio social y la dimensión de acción social. Ambos ámbitos provienen del análisis interpretativo de carácter inductivo, con relación a los hallazgos temáticos, la emergencia de categorías analíticas y su clasificación en dimensiones. La Tabla 3 presenta una síntesis de las representaciones significativas del análisis cualitativo.

Tabla 3. Resultados Análisis Representaciones Significativas

Ámbito	Dimensión	Categorías	Temáticas
Pedagógico	Normativa	Misión de la Universidad	Contribución a la Sociedad
		Cambios en la Universidad	Aumento de Tasas y Recortes Presupuestarios
	Educativa	Organización Educativa	Organización del Grado
		Práctica Educativa	Intenciones Formativas
Social	Cambio Social	Socialización	Ciudadanía y Valores
		Perfiles de Empleabilidad	Certificación Acreditativa
	Acción Social	Integración y Movilización de los Aprendizajes	Habilidades Laborales
			Reflexividad de Aprendizajes
			Movilización de Aprendizajes

Resultados Análisis Representaciones Significativas

Ámbito Pedagógico

El ámbito pedagógico se refiere a las concepciones de aprendizaje centradas en el estudiante, a través de la adecuación de aspectos normativos desde la universidad. Este ámbito es asequible a la comprensión a través de la representación significativa que construye el estudiante respecto a la universidad, a su titulación, a la organización y práctica educativa. Los resultados nos permiten identificar dos dimensiones de interés:

a) Dimensión Normativa.

En esta dimensión emerge la categoría misión de la universidad, con relación a su contribución a la sociedad. Los principales discursos van asociados al vínculo con la sociedad y el rol de los profesionales del futuro. 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:

Yo creo que la función más importante de la universidad es precisamente darte una visión del mundo y un poder crítico.... 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 (Estudiante del grado de Ciencias Ambientales).

Del mismo modo, emerge como categoría los cambios de la universidad en los últimos años con énfasis en los recortes presupuestarios y el aumento de las tasas. En el último

caso se aprecia una demanda por el aumento de la calidad de la formación, a través de reclamos por los servicios que brinda la universidad. Además, se denota una percepción de mercantilización y elitización de la universidad, toda vez que se disminuyen las becas y subvenciones. Del mismo modo, los recortes presupuestarios, estarían afectando la motivación del profesorado.

b) Dimensión Educativa.

En esta dimensión emergen dos categorías de análisis. En primer lugar, la organización educativa, donde el principal hallazgo temático es la organización general del grado. Los hallazgos evidencian un sentimiento de molestia, desilusión, y baja coherencia entre las estructuras y el objetivo de la titulación. Existe una invisibilidad de las mejoras y de los resultados, escasa información respecto a los cambios en las titulaciones, así como con los objetivos de la movilidad europea. Del mismo modo, se aprecian que la falta de especialización de la titulación respecto a conocer un oficio, la dificultad de autogestionar el tiempo entre las actividades curriculares, las actividades complementarias de la titulación y la vida cotidiana; generando inconsistencias entre los relatos normativos y la práctica educativa:

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...Yo creo que es la implantación de un modelo que no era propio de esta tradición, por eso todo chirría un poco. O sea, en el fondo aquí es implantar un modelo anglosajón, qué y por tanto, no es ni una cosa ni otra lo que acaba siendo (Jefe de Carrera, Derecho).

Otro hallazgo temático son las intenciones formativas, las cuales demuestran un débil posicionamiento entre el aprendizaje y el desarrollo de competencias, centrado en lo acreditativo más que en lo formativo, evidenciando las complejidades en el cambio del modelo tradicional de enseñanza. Es decir, se aprecia una escasa apropiación discursiva respecto al concepto de competencia y su relación con el proceso de aprendizaje.

La segunda categoría que emerge es práctica educativa. Al respecto, los principales hallazgos temáticos dicen relación con las estrategias de aprendizaje, en la cual continúa predominando la clase magistral, acompañados de incipientes estrategias participativas que realiza el profesorado innovador, lo cual influye en la motivación, a la retroalimentación e implicación del estudiante. La utilización de estrategias didácticas en el aula, en general, continúan utilizando métodos tradicionales, dificultando el uso de innovaciones en los aprendizajes de los estudiantes:

La mayoría son clases magistrales, es el modelo básico... luego hay algunas más participativas, pero depende mucho de los temas y del profesor (Estudiante del grado de Ciencias Ambientales). Yo pido que, si yo voy a una clase, no tenga a un profesor que me esté leyendo el *power point* 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 (Estudiante del grado de Historia).

Un segundo hallazgo temático es la evaluación de los aprendizajes. Se aprecia una frecuente evaluación a lo disciplinar y en algunos casos procedimental, no llegando a evaluar actitudes. A su vez, la secuencia didáctica es un proceso con criterios confusos y escasa visibilidad de resultados formativos, donde la evaluación continua es debilitada por el énfasis en la acreditación:

Aunque yo creo que no se hacen de una forma correcta aquí, porque es solo examen *test*... están dirigidos al MIR... no te hacen pensar y reflexionar en un caso o anatomía (Estudiante del grado de Medicina). Entonces si das continua lo lógico es que si ya tienes las prácticas... no necesitas aprobar el examen final... no puede ser que el examen final sea igual para evaluación única que para continuada (Estudiante del grado de Derecho).

Desde el profesorado, se aprecia lo siguiente:

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 (jefe de Carrera, Medicina). Es mucho trabajo para grupos de noventa para el profesor lograr evidencias, es un sistema complejo, es el punto negro de las competencias transversales (Profesor de Derecho).

Un tercer hallazgo temático, son los escenarios de aprendizaje, donde los discursos señalan que la incorporación de prácticas contribuye al aprendizaje de competencias transversales, aunque aún existe una débil valoración de las actividades vinculadas a la comunidad, como aprendizaje y servicio. Al respecto, estudiantes señalan.

Las prácticas en comunidad te las montas por tu cuenta, no es algo que lo aprendas desde el grado. Todo se hace en la facultad, en el ordenador, las clases son magistrales (Estudiante del grado de Ciencias Ambientales). En Derecho tenemos el Derecho al Derecho en una clínica jurídica con menores extranjeros, pero no hago un caso sino procedimientos, no interacción con el niño (Estudiante del grado de Derecho). 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 (Estudiante del grado de Medicina).

Ámbito Social

El ámbito social se constituye a través de la identificación de representaciones significativas que construye el estudiante respecto a las demandas de la sociedad mediante atributos normativos, vinculadas a las transferencias que fomenten la empleabilidad y la construcción de ciudadanía, a la cual hemos denominado dimensión cambio social. Del mismo modo, se incorporan requerimientos de transferibilidad respecto al hacer inteligible la integración y movilización de los saberes adquiridos, al cual hemos denominado dimensión acción social.

c) Dimensión Cambio Social.

En esta dimensión emerge como categoría de análisis la socialización, entendida como la conciencia del rol social en sociedad, respecto a los derechos y deberes del ciudadano. Al respecto uno de los estudiantes señala:

Yo entiendo la ciudadanía como los rasgos necesarios que deben tener las personas que viven en comunidad, para que la convivencia sea posible...un buen comportamiento ciudadano, es lo que permite que podamos vivir en un espacio... como es la ciudad, cada vez más masificado y con más gente. Desde un punto de vista social, esto la convivencia (Estudiante del grado de Historia).

Del mismo modo, se aprecian consideraciones respecto a que la universidad debe contribuir a la formación en valores sociales, el cual, si bien es considerado como relevante, el estudiante, aún no logra la inteligibilidad en su práctica y trayectoria académica. Ahora bien, en esta falta de referencialidad consciente, queda en evidencia la emergencia de sentidos latentes en la formación universitaria que, si contribuyen a la formación de la persona, incorporando algunos aspectos de carácter ético, lo cual se puede asociar más a las especificidades de las titulaciones, que al desarrollo homogéneo de alguna competencia transversal incorporada en los Planes de Estudio o los Planes Docentes.

Junto a lo anterior, emerge como categoría de análisis los perfiles de empleabilidad. Centrándonos en las voces de los estudiantes, podemos identificar dos hallazgos temáticos: en primer lugar, la certificación acreditativa; y, en segundo lugar, las habilidades laborales.

Respecto a la certificación acreditativa, esta tiene una alta valoración social, pero con dudas respecto a la valoración para la empleabilidad con relación a los contextos de la economía. Al respecto, los relatos señalan lo siguiente:

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...necesitas tener una formación que te permita ser algo más (Estudiante del grado de Historia). No sé si es la titulación la que fomenta la empleabilidad...a veces hay campos abiertos, pero depende del mercado de trabajo (jefe de Carrera, Ciencias Ambientales).

Respecto a las habilidades laborales, estas aparecen como relevantes a la hora de conseguir un empleo. Se identifican discursos que nos permiten vincular sus voces con algunas habilidades y capacidades que permiten establecer relaciones 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:

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 (Estudiante del grado de Historia).

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 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 (Profesorado de Historia).

d) Dimensión Acción Social.

Esta dimensión analiza los discursos de los estudiantes respecto a cómo hacen inteligible su acción en sociedad, con relación a la integración de las competencias declaradas en el proceso formativo de la UB (2008), así como la movilización de las competencias transversales que el estudiante declara haber adquirido en su trayectoria académica.

En esta dimensión emerge la categoría integración y movilización de los aprendizajes. El primer hallazgo temático es la relación con la reflexividad que realiza el estudiante respecto a sus aprendizajes. Se identifica una divergente comprensión entre las competencias transversales declaradas por la Universidad de Barcelona y los aprendizajes declarados por

los estudiantes. Es decir, no reconocen los aprendizajes como competencias, sino como saberes o aprendizajes disciplinares. No obstante, desde la interpretación de los datos, se aprecian aprendizajes transversales relevantes: capacidad crítica, tomar decisiones, responsabilidad, trabajo en equipo, gestión de información, saberes culturales y habilidades comunicativas. Lo que indica que se van asumiendo competencias transversales de forma implícita.

En segundo hallazgo temático, dice relación con la movilización de los aprendizajes adquiridos, donde se aprecia una débil valoración respecto a las enseñanzas disciplinares y el logro de desempeños específicos. Del mismo modo, las voces de los estudiantes señalan que las titulaciones ofrecen una dispersión de conocimientos, lo cual dificulta especializarse en un área de la disciplina, con desorientaciones a lo que realmente se debe hacer en el oficio, lo cual se constituye como una crítica al escaso vínculo entre la titulación y el trabajo, entre la teoría y la práctica. Al respecto, algunos discursos señalan lo siguiente:

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 (Estudiante del grado de Ciencias Ambientales). 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...sería básicamente eso; en ese sentido, creo que a la carrera le falta mucho (Estudiante del grado de Historia).

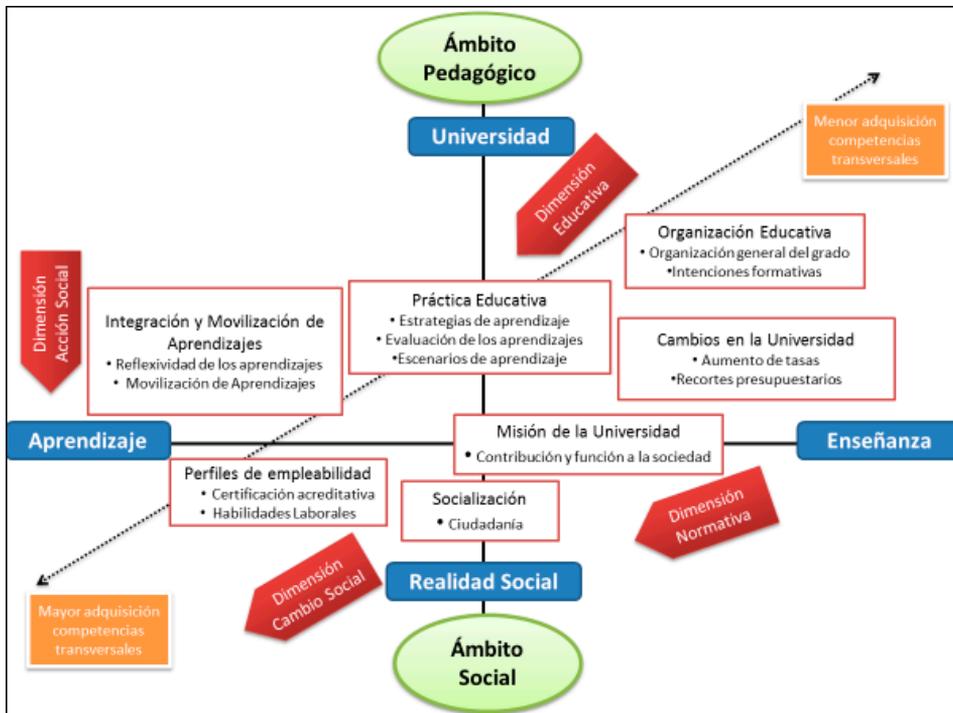
CONCLUSIONES

Los requerimientos de la sociedad, con relación a las competencias transversales, se encuentran delimitados desde los lineamientos del Proceso del EEES 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.

La Figura 1 expone un Mapa de Significación de doble entrada donde se posicionan los resultados de la investigación. El eje vertical, se constituye por los dos ámbitos centrales identificados: el ámbito pedagógico, que incorpora a la universidad con sus procesos pedagógicos, y el ámbito social que incorpora a la realidad social, con sus expectativas de transferibilidad. El eje horizontal, se posicionan en el extremo derecho la enseñanza,

entendida como el diseño educativo de las titulaciones, y en el extremo izquierdo, el aprendizaje, entendido como resultado esperados.

Figura 1: Mapa de Significación – Representaciones Significativas



Las conclusiones permiten identificar y caracterizar las representaciones significativas identificadas con relación al proceso de implementación de las competencias transversales en la UB. En primer lugar, se exponen las representaciones significativas identificadas respecto a la dimensión normativa y educativa de la universidad. El posicionamiento de la dimensión normativa se encuentra asociado al diseño de las enseñanzas, así como a los requerimientos desde la realidad social. La misión de la universidad es vinculada a su contribución a la sociedad en términos de construcción del ser social y profesional, lo cual es coherente con el desarrollo de competencias y habilidades requeridas en los lineamientos del EEES (EHEA, 2018). No obstante, las descripciones valorativas respecto a los cambios de la universidad en el siglo XXI están asociados a aspectos económicos con énfasis en la mercantilización, aumentos de tasas y recortes presupuestarios, alejándose del foco de las políticas europeas centradas en el desarrollo de competencias requeridas para este nuevo ciclo social.

A su vez, la dimensión educativa se encuentra asociada al ámbito de los procesos pedagógicos de la universidad con equivalencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje. En términos específicos, la organización educativa denota que, en la organización del grado, así como en las intenciones formativas, se observan debilidades en la coherencia entre la estructura y los objetivos de la titulación, con relación a los planes de estudio, planes docentes y las competencias transversales declaradas por la universidad. A su vez, la práctica educativa presenta divergencias que la sitúan en aspectos centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje, tales como predominio de estrategias tradicionales transmisoras y evaluación acreditativa. No obstante, la incorporación de estrategias participativas desde el profesorado innovador, teniendo en cuenta que la metodología de la enseñanza forma parte del contenido a aprender (Imbernón, F., 2017), y, por tanto, de competencias introducidas en el trabajo de aula, así como escenarios de aprendizaje con la realidad social, presentan luces respecto al foco hacia los resultados de aprendizajes competenciales.

En segundo lugar, se exponen las representaciones significativas asociadas a las dimensiones cambio social, así como a la dimensión acción social. Los hallazgos nos permiten llegar a dos conclusiones.

Respecto a la dimensión cambio social, esta se posiciona en el ámbito social entre la realidad social y los resultados de aprendizaje. Los estudiantes asignan sentido al aprendizaje asociado al proceso de socialización, entendido como formación para la ciudadanía y los valores para convivir en sociedad, lo cual posiciona esta categoría en la realidad social con coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje, vinculado a la formación integral de la persona (Deeley, 2016). Respecto a los perfiles de empleabilidad, la valoración de los estudiantes no se encuentra vinculada a los lineamientos del EEES, sino a la certificación acreditativa del título profesional que permita ser vinculante con el oficio y obtener un empleo. Este hallazgo adquiere mayor cercanía con la teoría asociada a la competitividad y habilidades laborales disciplinares requeridas en el mercado de trabajo (Brunner, *et al*, 2019), y menos a los lineamientos del EEES referidos a la transparencia, armonización y homologación de las titulaciones (EEES, 2007, 2009).

Respecto a la acción social, esta se posiciona en el ámbito pedagógico entre los procesos de la universidad y los resultados de aprendizaje. Las representaciones significativas identificadas con relación a la reflexividad de los aprendizajes demuestran una disímil comprensión de los estudiantes respecto a los aprendizajes disciplinares y las competencias transversales, toda vez que su valoración está centrada en los procesos de la universidad y no en las transferencias esperadas por la sociedad. Ahora bien, respecto a la movilización de los aprendizajes, el estudiante destaca saberes disciplinares y transversales como necesarios para la vida en sociedad, pero con una débil valoración como parte de las enseñanzas del grado.

Las evidencias nos demuestran que el aprendizaje por competencias transversales no es una propiedad educativa con un único principio de clasificación por sus resultados, sino

por sus procesos, toda vez que está constituida en un continuo relacional entre el ámbito pedagógico y el ámbito social. Es decir, el cumplimiento de las dimensiones normativas y educativas, requieren un diseño de las enseñanzas con mayor vinculación a las expectativas de transferibilidad de las competencias transversales. A su vez, los resultados de aprendizaje requieren evidenciar el fomento reflexivo que el estudiante realiza sobre su proceso de aprendizaje y cómo este está asociado a los cambios de la sociedad actual, así como a su desempeño profesional.

Los dinamismos de la esfera económica productiva, el aumento de la competitividad e incertidumbre en los mercados de trabajo, la automatización y digitalización laboral, así como el aumento de la racionalización y burocratización de las competencias requeridas para el mercado laboral, desafían a la universidad a definir los alcances de sus enseñanzas, toda vez que desde el EES ha sido un vínculo forzado.

Del mismo modo, a partir de lo planteado por Beck, Giddens y Lash (1997) asistimos a una sociedad con altas problemáticas y complejidades que tensionan el rol del individuo frente al proceso educativo y su rol como ciudadano. En este aspecto, si bien existe una comprensión general de la misión de la universidad como parte del proceso de contribución a la sociedad, la comunidad de la universidad no identifica la conexión entre esta valoración ciudadana y los alcances sociales del proceso de globalización en una sociedad altamente digitalizada e informacional (Lash, 2005; Selwyn, 2019).

En síntesis, el debate respecto a la misión de la universidad, sus procesos educativos, y sus alcances de transferibilidad de competencias transversales, deben considerar si estas contribuyen a disminuir los riesgos y ambivalencias en el actual modelo económico productivo. Del mismo modo, si el fomento a los aprendizajes vinculados a la ciudadanía, disminuyen la pérdida de certezas, implicando a la comunidad universitaria con los procesos de transformación social que la sociedad demanda.

REFERENCIAS

- Association of American Colleges and Universities (2017). *On Solid Ground. Value Report*. Washington, DC: AACU Press. Recuperado de: <https://www.luminafoundation.org/files/resources/on-solid-ground.pdf>
- Alonso, Luis Enrique; Fernández, Carlos y Nyssen, José (2009). *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 Salazar, Héctor Cristián. (2015) Relaciones entre construcción de ciudadanía, perfiles de empleabilidad, enseñanza y aprendizaje por competencias transversales (Tesis de doctorado. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/63523/1/HCAS_TESIS.pdf
- Beck, Ulrich., Giddens, Anthony y Lash, Scott (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Barcelona: Alianza Editorial

- Berger, Peter., y Luckmann, Thomas. (1997). *Modernidad, Pluralismo y Crisis de Sentido*. Barcelona: Paidós.
- Boletín Oficial del Estado (2001, diciembre 21) *Ley Orgánica Universidad 6/2001*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2003, septiembre 5). *Real Decreto 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*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2007, octubre 29). *Real Decreto 1393/2007: Por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2011, julio 15). *Real Decreto 1027/2011: Por el que se establece el marco español de cualificaciones para la educación superior*. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2019, febrero 9). *Real Decreto 3/2019: Medidas urgentes en el ámbito de la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y la Universidad*. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2019/02/08/3/dof/spa/pdf>
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga-Contreras, Francisco A. y Rodríguez-Ponce, Emilio (2019): Idea Moderna de Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140, doi: 10.5944/educXX1.22480.
- Carrizosa, Esther. (2019). Las competencias transversales para la empleabilidad y su integración en la educación universitaria. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 7(1), 83-112.
- Castells, Manuel (2001). *La Galaxia Internet*. Madrid: Areté.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional. (2012). Prevenir la obsolescencia de las competencias. Comisión Europea. Recuperado de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9070_es.pdf
- Deeley, Susan J. (2016). *El aprendizaje – servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid: Narcea.
- De la Orden Hoz, Arturo (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordon, Revista de Pedagogía*. 63(1), 47-61.
- Espacio Europeo Educación Superior. (1999, junio 19). *Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior*. Bolonia. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Espacio Europeo Educación Superior. (2003, septiembre 19). *Comunicado de la conferencia de ministros europeos responsables de educación superior*. Berlín. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Espacio Europeo Educación Superior. (2007, mayo 18). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. London. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Espacio Europeo Educación Superior. (2009, abril 28 y 29). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven y Nueva Lovaina. Recuperado de: http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- European Higher Education Area. (2015, may 14 & 15). *Declaration on the European Higher Education Area*. Yerevan. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

- European Higher Education Area. (2018, may 24 & 25). *Declaration on the European Higher Education Area*. Paris. Recuperado de: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- García, Manuel; Alvira, Francisco; Alonso, Luis y Escobar, Modesto (2016). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- García, David & Lalueza, José Luis (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje-servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XX1*, 22(2), 45-68, doi: 10.5944/educXX1.22716.
- Harvey, David (2017): *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Imbernón, Francisco (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lash, Scott. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez, Pilar, y González, Natalia (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262, doi: 10.5944/educXX1.20194
- Martínez, Miquel y Viader, Manel (2008): Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario: La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación, número extraordinario*. Número extraordinario, 213-234.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences, executive summary*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ribes, Emilio (2011). El concepto de competencia: su pertenencia en el desarrollo psicológico y la educación, *Bordon Revista de Pedagogía, Monográfico*. pp. 33-45.
- Rivera-Vargas, Pablo, & Cobo Romaní, C. (2019). La universidad en la sociedad digital: entre la herencia analógica y la socialización del conocimiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 17-32, doi:10.4995/redu.2019.11276
- Samaja, Juan (2016). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Selwyn, Neil (2000): Researching computers and education – glimpses of the wider picture. *Computers & Education*. 34(2), 93-101. doi:[https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(00\)00006-3](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(00)00006-3)
- Selwyn, Neil (2019): *What's is the digital sociology?* Cambridge, UK: Cambridge Polity Press.
- Tuning Educational Structures in Europe (2003). Informe Final Fase Uno, 2003. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de: http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf
- Universidad de Barcelona. (2008). 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
- Villa, Aurelio (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordon, Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villardón-Gallego, Lourdes (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Madrid: Narcea.