

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

61. Maestros y competencias, el reto aún pendiente del Espacio Europeo de Educación Superior

Moreno Fuentes, Elena¹; Burgos Bolós, Consuelo²; De la Blanca de la Paz, Soledad³; Hidalgo Navarrete, José⁴

¹Centro Universitario SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén), emoreno@fundacionsafa.es.

²Centro Universitario SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén), cburgos@fundacionsafa.es.

³Centro Universitario SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén), sblanca@fundacionsafa.es;

⁴Centro Universitario SAFA (adscrito a la Universidad de Jaén), josehidalgo@fundacionsafa.es

RESUMEN

El Centro universitario SAFA está comprometido con un proyecto de innovación relacionado con la puesta en práctica de nuevas estrategias metodológicas y prácticas compartidas. Esta investigación otorga el protagonismo a los futuros docentes implicándolos en la evaluación. Para ello se ha elaborado como instrumento de investigación un cuestionario con revisión de jueces para que los 233 estudiantes valoren el nivel de las competencias básicas y generales del grado así como de las estrategias metodológicas utilizadas. Los objetivos propuestos en la investigación se centran en la autoevaluación del nivel competencial que el alumnado universitario percibe; la evaluación de las estrategias metodológicas del EEES en las áreas de conocimiento y la aplicación de las propuestas de mejora sugeridas por el alumnado respecto a las metodologías llevadas a cabo desde un proyecto de innovación en el Centro universitario. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las metodologías basadas en las clases magistrales son las que menos les han ayudado en el aprendizaje de competencias. Como conclusión destaca la importancia de los cambios metodológicos de las diferentes áreas de conocimiento para el desarrollo competencial en el alumnado de formación inicial.

PALABRAS CLAVE: competencias básicas, competencias generales, formación inicial, EEES, innovación docente.

1. INTRODUCCIÓN

La educación universitaria en nuestro país, inspirada en el Espacio Europeo de Educación Superior, tiene como responsabilidad la formación de los futuros docentes para dar respuesta a los retos que propone la sociedad del siglo XXI. La incorporación al EEES supuso, en su inicio, un revulsivo para plantear innovaciones docentes que facilitasen lo que algunos autores (Zabalza, 2009; Marcelo, Yot, Sánchez, Murillo y Mayor, 2011) han dado en llamar el cambio de paradigma que otorga el protagonismo del aprendizaje al estudiante, potenciando la adquisición de competencias profesionales. En este sentido, se dispone en la actualidad de numerosa literatura (Hannan y Silver, 2005; Sola, 2016; Cano, Pons y Seguí, 2018.) relativa a los procesos de innovación propiciados desde este cambio.

El estudio presentado se centra en una evaluación del aprendizaje de competencias del alumnado. Para ello se han analizado los datos obtenidos a través de un cuestionario elaborado al efecto en el que los estudiantes evalúan las competencias básicas y docentes adquiridas a lo largo de los diferentes cursos del grado. Se estudian también las estrategias metodológicas en las diferentes asignaturas y ámbitos que contribuyen al desarrollo competencial.

Ban Ki-Moon, Secretario General de la ONU en 2016 apela al empoderamiento de los jóvenes a través del desarrollo de capacidades. Los programas de desarrollo de habilidades que tienen éxito son aquellos que se vinculan a la oportunidad de obtener experiencia y acceso a puestos de trabajo. Siguiendo a Tejada (2012) el concepto de competencia es indisociable de su proceso de desarrollo y construcción. Se entiende por competencias los “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos... para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético” (Tobón, 2007, p. 18). Esto conlleva que su desarrollo por parte del estudiante requiere de un análisis de cada uno de estos seis aspectos centrales para orientar el aprendizaje y la evaluación.

Una de las claves para el desarrollo de competencias descansa en los cambios didácticos y metodológicos de las áreas de conocimiento. La aparición de nuevas metodologías en el EEEE de nuestras universidades se realiza muy lentamente. De Miguel (2005) señala el protagonismo que la lección magistral sigue teniendo en las aulas universitarias. Rodríguez y Santana (2015), plantean que la exposición oral del profesor no sólo es la actividad docente más frecuente sino que vertebra el trabajo del alumnado. Las metodologías activas aún siguen presentando reticencias entre el profesorado. Por su parte, Pareja y Vico (2014) establecen que las metodologías activas se pueden desarrollar a partir del modelo de alineamiento constructivo, fundamentalmente a través del aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y método del caso

Los procesos de innovación docente en las aulas universitarias entendidos como “la introducción y la continua actualización de mejoras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la calidad de la docencia universitaria... no como una actividad puntual sino como un proceso” (Cano, 2018, p. 12) sigue remitiéndose a experiencias puntuales o a reducidos grupos de docentes con interés en una renovación de paradigma. La transformación de las metodologías docentes requiere por parte del profesorado un proceso de formación y un cambio de actitud. La calidad del aprendizaje de los alumnos va a depender tanto de los métodos y recursos de enseñanza que utilice el profesor como de la organización de la acción didáctica que propicie la construcción del conocimiento en el estudiante (Martínez, Sánchez y García, 2012). Zabalza (2009) establece que “no mejorará la enseñanza universitaria si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad profesional como docentes y sus competencias para el ejercicio de la docencia”.

Esta investigación centrada en la adquisición de competencias y de las estrategias metodológicas activas de las asignaturas, presenta los siguientes objetivos: la autoevaluación del nivel competencial que el alumnado universitario percibe; el estudio de la evolución en los diferentes cursos del desarrollo competencial, la evaluación de las estrategias metodológicas del EEES en las diferentes áreas del conocimiento y la aplicación de las propuestas de mejora sugeridas por el alumnado respecto a las metodologías llevadas a cabo desde el proyecto de innovación. Como hipótesis de investigación proponemos que existe un avance significativo en las competencias básicas y docentes como consecuencia de la utilización de estrategias metodológicas innovadoras en las diferentes áreas de conocimiento.

2. MÉTODO

Este estudio pretende establecer la percepción que el alumnado tiene de su desarrollo competencial tanto en lo referente a las competencias básicas (competencia lingüística, planificación del tiempo y organización del trabajo autónomo, trabajo en equipo, uso de las TIC y búsqueda, selección, gestión

y transformación de la información) como a las competencias docentes necesarias para su labor como maestros (diseño y planificación de la acción docente, recursos TIC para la docencia en el aula, evaluación del aprendizaje, convivencia y resolución de conflictos, organización y gestión de espacios y tiempos e inclusión del alumnado con NEAE), y en la línea del estudio de Cano (2018), se pretende comprobar si las programaciones de las diferentes áreas consiguen establecer las innovaciones docentes vinculadas al proyecto de innovación docente del centro universitario basado en el desarrollo de competencias básicas y generales en el alumnado de formación inicial.

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

El presente estudio se ha realizado en un contexto universitario, más concretamente con alumnos y alumnas de formación inicial de los Grados de Educación Primaria y de Educación Infantil, de los cuatros cursos en ambos casos. En total han participado en el estudio 233 estudiantes, de los cuales 136 pertenecen al Grado de Educación Primaria y 97 al Grado de Educación Infantil.

2.2. Instrumentos

Para este estudio, se ha utilizado un cuestionario previamente validado por el procedimiento de revisión de jueces para que el alumnado evaluara cuestiones relativas tanto a las competencias básicas como a competencias docentes mencionadas al principio. El instrumento consta de doce preguntas, relativas a cada una de las competencias a evaluar así como dos cuestiones que aluden a las estrategias metodológicas que más han ayudado y menos al desarrollo de competencias a los estudiantes.

2.3. Procedimiento

Como se ha mencionado anteriormente, tras la realización de este cuestionario al alumnado, se ha procedido a realizar una prueba t-student en la que se hace una comparación de medias entre los distintos cursos con el paquete estadístico SPSS V.22 y con el que se pretende destacar aquellos datos más significativos para determinar la evolución que existe a lo largo de los grados implicados y a partir de ahí elaborar posibles actuaciones. Igualmente, para las cuestiones abiertas en las que se determinan las actividades y estrategias metodológicas de las programaciones docentes de las distintas asignaturas que se realizan y que los alumnos entienden que más y que menos les ayudan a conseguir sus competencias, se ha realizado una tabla de frecuencias de respuestas, agrupadas en 20 categorías, presentando los datos en distintas gráficas.

3. RESULTADOS

Tal y como hemos comentado anteriormente, se procederá a exponer los resultados en dos grandes bloques, por un lado aquellos que hacen referencia a las competencias básicas y por otro, los relacionados con el análisis de las competencias docentes.

3.1 Resultados relacionados con las competencias básicas

Tras analizar la valoración de estas competencias por el alumnado del grado en Educación Infantil, en sus cuatro cursos, podemos constatar que la competencia lingüística es la que tiene un valor más bajo en primer y segundo curso, la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información es la que obtiene una menor valoración en tercer curso y en cuarto curso resulta ser de nuevo la competencia lingüística. Por el contrario, las competencias más valoradas en el grado en Educación Infantil es la competencia para el trabajo en equipo obteniendo la media más alta en todos los cursos.

En segundo lugar, procederemos a presentar las competencias básicas valoradas por el alumnado del grado en Educación Primaria. En este sentido, las competencias que obtienen una valoración más baja son la planificación del tiempo y organización del trabajo autónomo (primer curso), la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información (segundo curso), el uso de las TIC (tercer curso) y, de nuevo, la búsqueda, selección, gestión y transformación de la información en el alumnado de cuarto curso. Por el contrario, las competencias en las que el alumnado se autoevalúa con una puntuación más alta son el trabajo en equipo que es la competencia más valorada en primer, segundo y tercer curso y la planificación del tiempo y organización del trabajo autónomo en cuarto curso del grado en Ed. Primaria.

Siguiendo el análisis realizado de los datos que se presentan, se muestran aquellas competencias que tienen una valoración menor por parte del alumnado a lo largo de los distintos cursos. Así pues, analizaremos la valoración que realiza el alumnado de la competencia lingüística, la planificación del tiempo y organización del trabajo autónomo y el uso de las TIC.

En primer lugar, prestaremos atención a la evolución de la valoración en el caso de la competencia lingüística. Al observar la tabla 1, podemos constatar que existe una significación bilateral menor que 0,05 entre las muestras comparadas; en este caso, apreciamos que entre primer y segundo curso del grado en Educación Infantil es de 0,14 mostrando una evolución en dicha competencia de un curso a otro. Del mismo modo, si analizamos la evolución de la competencia lingüística entre primer y tercer curso del grado en Educación Infantil volvemos a encontrar una mayor significación bilateral donde la media en primer curso (7,3846) evoluciona hasta el tercer curso (8,0556). Si, además, se realiza una comparativa entre primer y el tercer curso del grado en Educación Primaria se puede observar una significación bilateral de ,025 ya que la media del alumnado de primer curso era 7,0000 y la de alumnado de tercer curso presentaba un 7,7442.

Tabla 1. Comparación de muestras emparejadas sobre la valoración que hace el alumnado de la competencia lingüística en el curso 2018/2019

Prueba de muestras emparejadas									
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		tt	ggl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior				
Par 1	PEICL - SEICL	-,65385	1,26309	,24771	-1,16402	-,14367	-2,640	25	,014
Par 2	PEICL - TEICL	-,72222	1,36363	,32141	-1,40034	-,04411	-2,247	17	,038
Par 3	PEPCL - TEPCL	-,58140	1,63638	,24955	-1,08500	-,07779	-2,330	42	,025

Si prestamos atención a la valoración realizada de la competencia en la planificación del tiempo y organización del trabajo autónomo, podemos apreciar una diferencia significativa entre los cursos de primero y segundo y entre los grados. En este caso, resulta interesante comentar que hay una valoración mayor de esta competencia por parte del alumnado del grado en Educación Infantil en los dos primeros años presentando una significación bilateral de 0.013 en primer curso y de 0,037 en segundo curso.

Tabla 2. Comparación de muestras emparejadas sobre la valoración que hace el alumnado de la competencia en la planificación del tiempo y organización del trabajo autónomo en el curso 2018/2019

Prueba de muestras emparejadas									
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		tt	ggl	Sig. (bilateral)
				Inferior		Superior			
Par 1	PEICPTO-TA - PEP-CPTOTA	1,03846	1,96938	,38623	,24301	1,83391	2,689	25	,013
Par 2	SEICPTO-TA - SEP-CPTOTA	,68750	1,78592	,31571	,04361	1,33139	2,178	31	,037

Por último, es reseñable comparar la evolución que tiene la valoración de la competencia en el uso de las TIC por parte del alumnado de los distintos cursos de grado tal y como se muestra en la tabla 2. En este caso, hemos comparado la valoración dada por el alumnado de primer y segundo curso de cada grado así como la valoración del alumnado de tercer y cuarto curso. Se constata que hay una diferencia significativa entre el alumnado de primer y segundo curso del grado en Educación Infantil con una significación bilateral de 0,012 debida posiblemente a la presencia de la asignatura “Organización Escolar: tiempos, medios, espacios y recursos Educativos en E. I.” la cual incluye en su guía docente una serie de bloques dedicados al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula; lo cual no ocurre en el grado en Educación Primaria que también presenta dicha asignatura en su plan de estudios la cual es impartida por un docente diferente al del grado en Educación Infantil.

Tabla 3. Comparación de muestras emparejadas sobre la valoración que hace el alumnado de la competencia en el uso de las TIC en el curso 2018/2019

Prueba de muestras emparejadas									
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		tt	ggl	Sig. (bilateral)
Par 1	PEICUT - SEICUT	-1,03846	1,94896	,38222	-1,82567	-,25126	-2,717	25	,012
Par 2	TEICUT - CEICUT	-,50000	2,25093	,56273	-1,69943	,69943	-,889	15	,388
Par 3	PEPCUT - SEPCUT	1,03125	2,07107	,36612	,28455	1,77795	2,817	31	,008
Par 4	TEPCUT - CEPCUT	-1,25000	2,50000	1,25000	-5,22806	2,72806	-1,000	3	,391

Finalmente, al comparar los datos arrojados por los estudiantes de los cursos tercero y cuarto se aprecia un avance significativo en la competencia en uso de las TIC. En el caso del grado en Educa-

ción Infantil existe una significación bilateral de ,008 debida a la presencia de cinco asignaturas de la mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación y que cursa la mayoría del alumnado de este grado.

En los cursos de tercero y cuarto del grado en Educación Primaria, también se puede apreciar una diferencia importante entre la valoración del uso de las TIC realizada por el alumnado de tercero (6,7500) y el alumnado de cuarto curso (8,0000). Del mismo modo, el alumnado de cuarto curso también cursa algunas de las asignaturas de la mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación y, posiblemente, este aumento también esté relacionado con una serie de seminarios prácticos que se imparten antes de la realización del Practicum II denominados “Talleres de herramientas TIC” en los cuales se fomenta el uso de la tecnología para llevarla a cabo en el aula.

3.2 Resultados relacionados con las competencias docentes

En este apartado se comentarán los resultados relacionados con la valoración que el alumnado aporta sobre las competencias docentes necesarias para su labor como maestros/as (diseño y planificación de la acción docente, recursos TIC para la docencia en el aula, evaluación del aprendizaje, convivencia y resolución de conflictos y organización y gestión de espacios y tiempos y la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo).

La valoración que realiza el alumnado del grado en Educación Infantil por cursos, constata que en el primer curso de grado la competencia con el valor más bajo (6.2857) es el diseño y planificación de la acción docente mientras que la que presenta el valor más alto es la relacionada con la convivencia y resolución de conflictos (7,6786). En el caso de segundo curso del grado en Educación Infantil, la competencia cuya valoración resulta más baja es la del uso de recursos TIC para la docencia en el aula (7,5405) mientras que la que tiene una valoración más alta es la relacionada con la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (8,2162). Por otra parte, en el curso tercero encontramos que la competencia con una menor valoración es la que tiene que ver con la organización y gestión de espacios y tiempos (5,9444) y que la más alta, coincidiendo con la de segundo curso, es la relacionada con la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (8,1667). Finalmente, el cuarto curso de grado valora de forma más baja la competencia relacionada con la organización y gestión de espacios y tiempos (7,4375), aunque la valoración ha crecido con respecto a los cursos anteriores, mientras que la que obtiene una valoración mayor es la competencia de inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (8,2500).

A continuación se muestran los resultados acerca de las competencias docentes obtenidos del alumnado del grado en Educación Primaria. En este caso, en el curso primero la competencia con un valor más bajo (6,9667) resulta ser la relacionada con el diseño y planificación de la acción docente al igual que ya ocurría con el curso primero del grado en Ed. Infantil, mientras que la que presenta un valor más alto (7,7833) es la relacionada con la convivencia y la resolución de conflictos. En el caso del curso segundo, es la competencia de uso recursos TIC para la docencia en el aula (6,9688) la que presenta un valor más bajo mientras que la relacionada con la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo obtiene un valor mayor (8,4062). Coincide, además, que al igual que en el curso segundo es también en el curso tercero donde la competencia de uso recursos TIC para la docencia en el aula (6,8605) presenta un valor más bajo mientras que la relacionada con el diseño y la planificación de la acción docente obtiene el valor más alto (7,6279) así como la relacionada con la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (7,6279). Finalmente, en cuarto curso vuelve a ser la competencia relacionada con el diseño y la planificación de la acción

docente la que obtiene el valor más alto (7,5882) mientras que la más baja es la relacionada con la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Siguiendo con el análisis realizado de los datos que se presentan, se procede a analizar aquellas competencias docentes que obtienen una valoración más baja por parte del alumnado a lo largo de los distintos cursos.

Como se aprecia en la tabla 4, existe una evolución en la competencia en el diseño y planificación de la acción docente entre los cursos de primero y cuarto de ambos grados; resulta más significativa la muestra del grado en educación infantil donde la significación bilateral es inferior a 0,005.

Tabla 4. Comparación de muestras emparejadas sobre la valoración que hace el alumnado de la competencia en el diseño y planificación de la acción docente en el curso 2018/2019

Prueba de muestras emparejadas									
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		tt	ggl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior				
Par 1	PEICDPAD - CEICDPAD	-1,18750	1,37689	,34422	-1,92119	-,45381	-3,450	15	,004
Par 2	PEPCDPAD - CEPDPAD	-,38235	2,13222	,36567	-1,12632	,36161	-1,046	33	,303

Finalmente, se considera clave mostrar la evolución de la competencia de uso de recursos TIC para la docencia tal y como se aprecia en la tabla 5. Resulta interesante destacar que hay una diferencia significativa entre el alumnado de primero de grado en Educación Infantil y el de cuarto curso. Esta mejora en la adquisición de la competencia puede estar estrechamente relacionada con las ya mencionadas asignaturas optativas de la mención en Tecnologías de la Información y de la Comunicación del grado.

Tabla 5. Comparación de muestras emparejadas sobre la valoración que hace el alumnado de la competencia en el diseño y planificación de la acción docente en el curso 2018/2019

Prueba de muestras emparejadas									
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	ggl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior				
Par 1	PEICPRTD - CEICPRTD	-1,18750	2,19754	,54938	-2,35848	-,01652	-2,162	15	,047

3.3 Resultados relacionados con las metodologías docentes

Seguidamente, se comentan algunas de las respuestas abiertas que el alumnado ha proporcionado en el cuestionario acerca de aquellas metodologías docentes que contribuyen en cierta medida al desa-

rollo de las competencias básicas y docentes. En este sentido, presentamos aquí dos gráficas en las que se destacan las metodologías que menos y que más les han ayudado. Tal y como podemos apreciar en la gráfica 1, el alumnado de ambos grados destaca como metodologías que menos favorecen el desarrollo de las competencias las actividades y metodologías tradicionales (40 respuestas) y algunos talleres y trabajos (62 respuestas). Hay que señalar que 32 respuestas mencionan que ninguna de las metodologías empleadas en los grados va en detrimento del desarrollo de las competencias. Los resultados obtenidos muestran que las metodologías basadas en las clases magistrales son las que menos les han ayudado en el aprendizaje de competencias.



Gráfica 1 : Metodologías docentes menos destacadas por el alumnado de ambos grados en el curso 2018/2019

En segundo lugar, en la gráfica 2 se presentan las metodologías que el alumnado destaca como más significativas para la adquisición de competencias. Tal y como se puede apreciar, 107 respuestas aluden a las actividades prácticas aplicando la teoría como metodología clave para el desarrollo de las competencias donde además 32 respuestas destacan las actividades prácticas con el alumnado de los niveles educativos de infantil y primaria como positivas. Finalmente, 39 respuestas señalan el trabajo en grupo como una estrategia metodológica positiva y que se relaciona con una buena valoración obtenida en la competencia básica de trabajo en equipo.

En conclusión, de las respuestas obtenidas se extrae que desde las diferentes asignaturas y ámbitos se perciben esfuerzos por establecer estrategias metodológicas que persigan el desarrollo de competencias en el alumnado de formación inicial, aunque aún se utilizan estrategias formativas tradicionales.



Gráfica 2: Metodologías docentes más destacadas por el alumnado de ambos grados en el curso 2018/2019

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos marcados han quedado desarrollados a través del proceso de investigación llevado a cabo. Mediante el cuestionario con revisión de jueces, el alumnado ha podido evaluar el desarrollo percibido respecto a las competencias básicas y docentes trabajadas en el Centro Universitario “Sagrada Familia” así como valorar las estrategias metodológicas que más le han ayudado al desarrollo de las competencias y las que menos han contribuido a ello.

Con respecto a las competencias básicas, los resultados obtenidos se han centrado fundamentalmente en la competencia lingüística (CL), planificación del tiempo y organización del trabajo autónomo (CPTOTA) y competencia digital (CUT) ya que presentan un valor inicial más bajo dentro del alumnado. A este respecto, cabe destacar que la competencia lingüística, aunque presenta el valor más bajo, aumenta a lo largo de los cuatro cursos de los grados debido fundamentalmente a que dentro del plan de estudios del Centro Universitario se le presta una especial atención a esta competencia, teniendo incluso el alumnado una hora de clase semanal durante el primer curso de ambos grados y trabajándose a lo largo de todo el grado en distintas áreas. En la competencia de planificación del tiempo y organización del trabajo autónomo puede observarse que en el grado de educación Infantil está mejor valorada que en el de Primaria aunque en este último también va aumentando a lo largo de los cursos, siendo la más valorada en cuarto. Esto puede ser debido a que esta competencia se trabaja en las tutorías directas con el alumnado dentro del Plan de Acción Tutorial del Centro Universitario. En lo que se refiere a la competencia en el uso de las TIC también está más valorada en el grado de Educación Infantil ya que se trabaja más dentro de la asignatura “Organización escolar: tiempos, medios, espacios y recursos educativos en EI” que además se ve potenciado en tercero y cuarto con las asignaturas de la mención en “Tecnologías de la información y la comunicación”. En el grado de

Educación Primaria no está tan valorada aunque aumenta mucho en los últimos cursos debido a que algunos alumnos cursan también la mención en TIC y a que todos realizan un seminario del Practicum II sobre “Herramientas TIC”.

Con respecto a las competencias docentes, las que presentan una valoración más baja son la Planificación de la acción docente (CDPAD) y uso de recursos TIC (CPRTD). Con respecto a Diseño y planificación de la acción docente aumenta a lo largo de los cuatro cursos de los grados, lo cual es lógico ya que desde las distintas asignaturas de de ambos grados, se trabaja en este sentido. Lo mismo ocurre con la competencia en uso de recursos TIC, que está más trabajada aún en el grado de Educación Infantil gracias a la mención en TIC que realiza un elevado porcentaje del alumnado.

Se puede decir que aunque unas competencias estén mejor valoradas que otras, en general, el alumnado del Centro Universitario “Sagrada Familia” aprecia un avance en la adquisición de las mismas a lo largo de los años del grado. Podemos afirmar que los datos obtenidos verifican la hipótesis de partida referida a “la existencia de un avance significativo en las competencias básicas y docentes como consecuencia de la utilización de estrategias metodológicas innovadoras en las diferentes áreas de conocimiento”.

Podemos atribuir dicho avance fundamentalmente al plan de estudios y al cambio de paradigma centrado en el aprendizaje tanto desde las asignaturas básicas y obligatorias como desde las optativas de las menciones y los seminarios específicos que proporcionan estrategias metodológicas que persiguen el desarrollo de competencias en el alumnado de formación inicial. Hemos de destacar, no obstante, que no se realizan de forma generalizada porque parte del profesorado aún utiliza estrategias formativas tradicionales. Todo esto pone de manifiesto que sigue siendo un reto para los centros de formación de los futuros/as docentes ofrecer una formación coherente y adecuada a los nuevos retos del EEES.

En conclusión, el proceso de convergencia europea aún está por terminar de instaurarse de forma extensiva aunque progresivamente va implantándose en las diferentes áreas. Las demandas de los estudiantes se caracterizan reclamar metodologías que le concedan un papel activo en su aprendizaje. No es posible llegar a una formación competencial si no se plantean situaciones de aprendizaje y experiencias prácticas. Los estudiantes autoevalúan con una puntuación baja aquellas acciones pedagógicas que propician un papel pasivo en su aprendizaje. Entre éstas, la realización de trabajos que suponen una mera copia y la metodología centrada en la lección magistral. Proponen como deseables aquellas que potencian el saber hacer y la aplicación de los conocimientos para resolver situaciones reales o simuladas.

La formación de profesionales competentes no es posible si no se llevan a cabo procesos de innovación que propicien la puesta en práctica de experiencias que faciliten el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes para un adecuado desempeño competencial. Con este nuevo escenario las universidades se ven obligadas a revisar y actualizar sus programas de estudio y sus títulos, adecuándolos a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral, procurando aprendizajes competenciales que lleven a comprender y habitar el mundo y a desarrollar una profesión de modo eficiente (Ion y Cano, 2012).

5. REFERENCIAS

Cano, M. E., Pons, L., & Lluch, L. (2018). Análisis de experiencias de innovación docente universitarias sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 11-32. doi:10.30827/profesorado.v22i4.8392

- De Miguel, M. D. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Hannan, A., & Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Ion, G. & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270.
- Ki- Moon, B. (2016). *Discurso del Secretario general de la ONU: Un llamamiento para empoderar a los jóvenes*. Recuperado de <https://www.un.org/youthenvoy/es/2016/08/um-llamamiento-para-empoderar-los-j-jovenes/>
- Marcelo, C., Yot, C., Sánchez, M., Murillo, P., & Mayor, C. (2011). Diseñar el aprendizaje en la universidad: identificación de patrones de aprendizaje. *Revista Profesorado*, 15(2), 181-198.
- Martínez, M^a J., Sánchez, M^a C., & García, F.A. Recursos para la innovación de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior en España: Portafolios y Web-didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1-10.
- Pareja, J. A., & Pedrosa, B. (2014). Cambios en la metodología docente del espacio europeo de educación superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 229-245.
- Rodríguez, J. A., & Santana, P. J. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿una brecha peligrosa? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 380-404.
- Sola, M. (2016). ¿Por qué es necesario innovar? En Fernández y Alcaraz. *Innovación educativa: más allá de la ficción* (pp. 45-52). Madrid: Narcea.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI*, 15(2), 17-40.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propéuticos. *Acción Pedagógica*, 16, 14- 28.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.