



APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ASIGNATURA “EDUCACIÓN SOCIAL, POLÍTICAS E INSTITUCIONES SOCIALES”

Autor/res/ras: M^a Ángeles Hernández Prados, Ana Carmen Tolino Fernández-Henarejos y Rita Ros Pérez-Chuecos

Institución u Organismo al que pertenecen: Universidad de Murcia

Indique uno o varios de los seis temas de Interés: (Marque con una {x})

{X} Políticas educativas y reformas en enseñanza superior. Sistemas de evaluación. Calidad y docencia.

Idioma en el que se va a realizar la defensa: (Marque con una {x})

{X} Español { } Inglés

Resumen

En este trabajo se exponen los resultados obtenidos, en un cuestionario de elaboración propia, sobre la valoración que los alumnos del Grado de Educación Social del curso académico 2012/2013 tienen de las competencias de la asignatura de Educación Social, Políticas e Instituciones Sociales. La percepción de los alumnos respecto al grado de adquisición y utilidad de las competencias es baja, y proponen como medidas de mejora más contenido de índole práctico, mayor actualización de los contenidos teóricos y más claridad expositiva de los mismos.

Palabras Claves: innovación, evaluación, enseñanza-aprendizaje

Abstract

In this paper the results are presented in a specifically designed questionnaire on the assessment of students in Grade Social Education academic year 2012/2013 have the powers of the subject of Social Education, Social Policy and Institutions. The perception of the students regarding the degree of acquisition and use of skills is low, and propose measures to improve as more content practical nature, major upgrade of the theoretical content and clarity of presentation thereof.

Keywords: innovation, assessment, teaching and learning.

1. Introducción

Los tiempos de reforma no siempre suponen una bocanada de esperanza y optimismo, ya que junto a estas actitudes conviven, como no podía ser de otro modo pues la actitud presenta un carácter bipolar que integra esta doble dimensionalidad, la desconfianza, negatividad y rechazo de las directrices que marca el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), comúnmente conocido como el plan

Bolonia. En cualquier caso, y admitiendo que el discurso es diferente en función del posicionamiento anterior que hagamos, nos encontramos en un contexto de cambio y renovación, un espacio de idoneidad para la reflexión pedagógica de la educación de forma global, así como para la reflexión de la acción docente en el aula. Al respecto se han incrementado vertiginosamente el número de experiencias de innovación y evaluación del que hacer docente, hasta el punto de ofrecernos una nueva clasificación de las mismas bajo el adjetivo de buenas prácticas docentes.

El EEES supone un marco de referencia conceptual y normativo desde el que adaptar los títulos y asignaturas, marcando un escenario que evita que la organización de la docencia universitaria quede a disposición de factores particulares que impidan el desarrollo de una estructura y unos planteamientos docentes homogéneos (Cos y Reques, 2010). Son muchos los cambios que ha introducido en la universidad española esta reforma, tanto en la administración y gestión de la universidad española (compensar el desfase entre universidad y mercado laboral, la universidad como servicio público a la comunidad, homogeneidad, calidad y transferencia como parámetros esenciales del nuevo sistema educativo, promover la competencia digital, así como la movilidad estudiantil y docente,...), como en la configuración de los planes de estudio (nuevo sistema de créditos europeos- ECTS-, adaptación de las titulaciones a la nueva estructura de grados y postgrados,...). De todos ellos, requiere, por la vinculación al objeto de este trabajo que presentamos, especial atención, los cambios que conciernen directamente al modelo educativo y que afectan más directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje (modelo centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza, implementación de metodologías activas, trabajo autónomo de los alumnos, aprendizaje por competencias, nuevos mecanismos de evaluación discente y docente, etc.).

Quizás, de todos los aspectos que introduce el EEES, el foco de mayor debate e interés, sea el aprendizaje por competencias, tal y como puede comprobarse en el volumen de producción científico-académica que ha generado. A pesar de la sobresaturación del discurso, no podemos, o mejor dicho, no debemos reducir el valor de las competencias dejándonos llevar por modas pasajeras y frecuentemente cambiantes. Las competencias son el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece en el aula. Al respecto, Tobon (2006) señala algunas de las razones por las cuales es preciso aplicar una educación centrada en competencias: 1. Por prescripción política a este enfoque, 2. Por enmarcar a la universidad española en los proyectos de la educación a nivel europeo, 3. y porque las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

No cabe duda de que nos encontramos ante un concepto relevante y complejo de la educación que hace referencia al para qué de la educación. Las competencias permiten, según Coll (2009), identificar, seleccionar, caracterizar y organizar los aprendizajes del alumnado y, por tanto, delimita también lo que debe enseñar el profesorado. Por competencia se entiende el “paquete multifuncional y transferible

de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo” (Comisión Europea, 2004, p.7). En esta misma línea De Faria (2010) la define como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (p.3). La competencia no se limita exclusivamente a la dimensión cognitiva, sino que presenta un carácter más global e integrado, recogiendo en su propia conceptualización dimensiones no cognitivas (habilidades, actitudes, valores y emociones), considerando además éstas competencias como fundamentales o imprescindibles, ya que nos permiten hacer frente a las exigencias de la vida en diferentes contextos. Suponiendo un proceso permanente de reflexión y evolutivo a lo largo de la vida (Pérez, 2007). En este sentido, las competencias deben contribuir a obtener resultados de alto valor personal y social, ser aplicables y gozar de carácter superador (OCDE, 2001).

La gran disparidad de expresiones y criterios asociados a la noción de competencias, así como la diversidad de clases recogidas en sus clasificaciones, que se han puesto de manifiesto tras la revisión bibliográfica, dificulta, según Allen, Ramaekers y Van der Velden (2003 citado en Lavega et al, 2012) el seguimiento de una pauta de acción unificada cuando se trata de activar las competencias en cualquier plan de estudios. En este trabajo se recoge la evaluación del aprendizaje de las competencias en el Grado de Educación social con el fin de conocer el grado de abordaje de las competencias en cada uno de los bloques de la materia, el nivel de adquisición de las competencias en el alumnado y la utilidad de las competencias en el desarrollo profesional, y asimismo, poder configurar una intervención unificada con respecto a la calidad que se requiere en una profesión.

La asignatura “Educación Social, Políticas e Instituciones Sociales” se imparte en el primer curso del grado de Educación Social ampliando la formación relativa al conocimiento de las políticas e instituciones sociales. Las competencias específicas de este perfil profesional sirven para comprender los referentes políticos, legales y sociales que constituyen al ser humano como protagonista de la educación. También son útiles para desempeñar la función de evaluación de políticas e instituciones educativas y sociales. Por otro lado, en esta asignatura también existe un amplio listado de competencias relacionadas con la titulación y competencias transversales, pero nos centramos exclusivamente en el análisis de las competencias específicas de la asignatura. Concretamente este trabajo tiene como finalidad evaluar, desde el alumnado, la viabilidad de las competencias trabajadas durante el curso académico 2012/2013.

2. Objetivos

- 1- Conocer el grado de abordaje de las competencias en cada uno de los bloques de la materia.
- 2- Analizar el nivel de adquisición de las competencias en el alumnado.
- 3- Saber la utilidad de las competencias en el desarrollo profesional.

- 4- Analizar las propuestas de mejora que los alumnos ofrecen para promover el aprendizaje por competencias en esta asignatura.

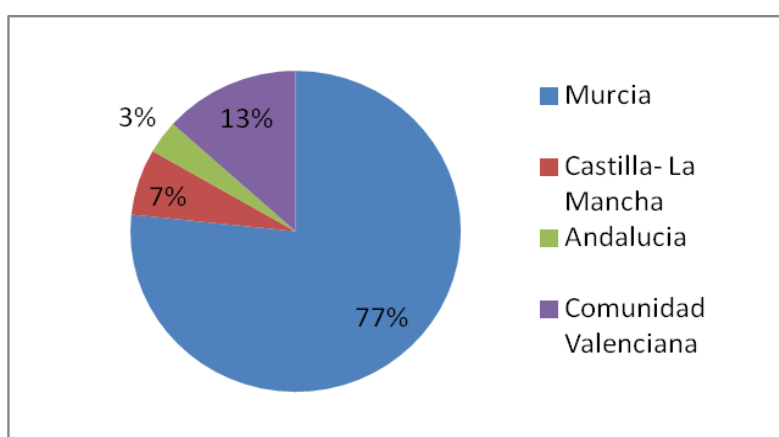
3. Metodología

Nos encontramos ante una metodología evaluativa, que recurre al cuestionario para describir la percepción que tienen los alumnos del grado de consecución de las competencias trabajadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en cuestión. El cuestionario recoge variables de identificación como la edad, sexo, trabajo, otra titulación y el orden de elección, seguido del nivel de tratamiento de las competencias en cada uno de los temas que componen la materia, y por último, se contemplan preguntas de respuesta abierta para recoger propuestas mejora sobre cada una de las competencias.

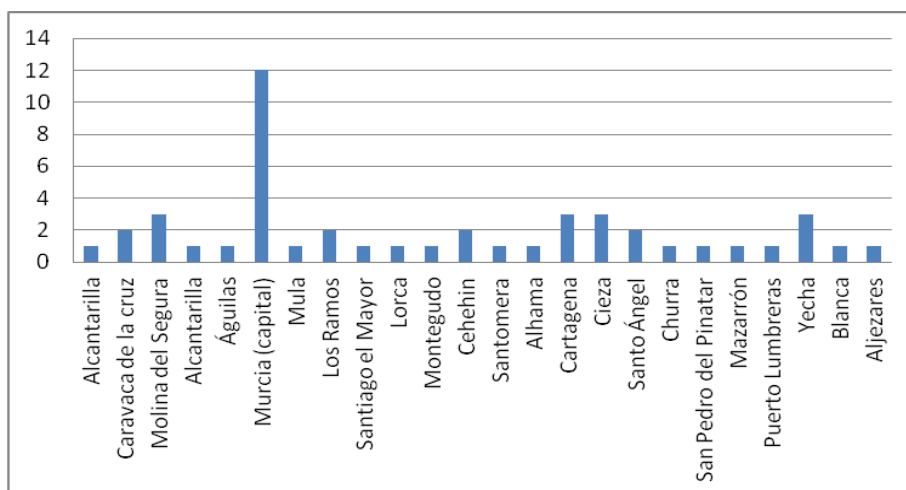
4. Resultados

En relación a los datos de identificación, existen datos diversos. El mínimo de edad es de 17 y el máximo de 27, aunque la mayoría de los alumnos se encuentran en edades comprendidas de 18 y los 21 años (87,1%), y el 11,2% se sitúa entre 22 y 27 años. Algo similar sucede con el sexo, existe un predominio de las mujeres (85,4%) frente a un 16,6% que son hombres.

En las gráficas que se muestran a continuación se exponen los datos referidos al nivel de procedencia por comunidades (gráfica 1) y por municipios (gráfica 2). En relación a la procedencia, cabe señalar que el 77% son alumnos empadronados en algún municipio de esta Comunidad Autónoma, el resto de alumnos proceden de provincias limítrofes (23%), Albacete (7%), Valenciana (13%) y Andalucía (3%). Respecto al municipio, la procedencia más habitual entre los alumnos de esta materia es Murcia capital (19%).

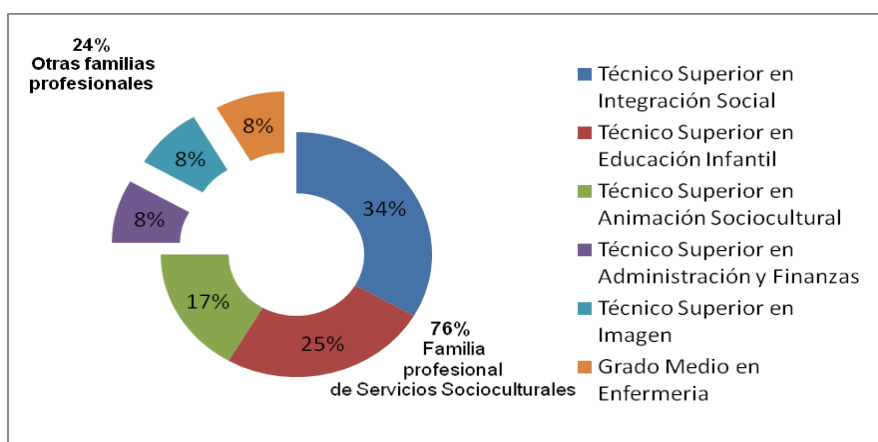


Gráfica 1: Alumnos procedentes de la Región de Murcia y Comunidades Autónomas limítrofes.



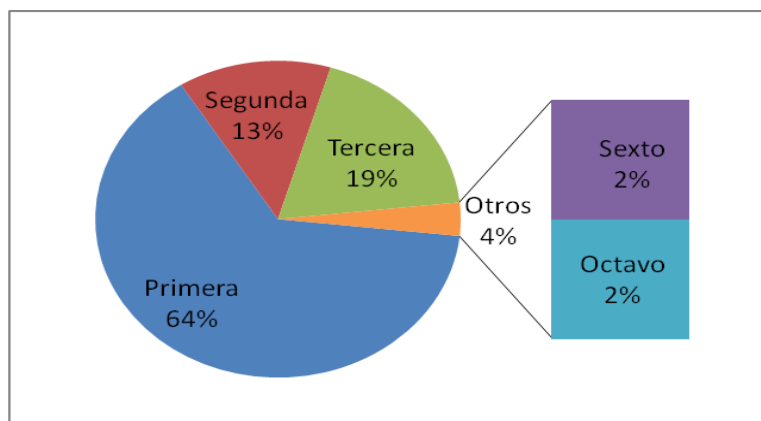
Gráfica 2: Municipios de los alumnos procedentes de la Región de Murcia.

Respecto a los datos sobre formación previa el 66% no poseen titulación diferente a la cursada actualmente. Algo más de un tercio dispone de otra titulación tratándose en la mayoría de las ocasiones de una titulación no vinculada al área de Educación Social. De los alumnos que disponen de una titulación previa afín al área de educación social, una alumna posee 2 titulaciones (Técnico Medio en Enfermería y Técnico Superior en Integración Social), el resto solo una. En concreto, el 75% tiene titulaciones de Técnico Medio o Superior, el 18,7% de Diplomaturas y el resto, 6,3 % titulaciones no homologadas (estudios musicales y título de monitor de fútbol base), véase grafico 3. Del 75% perteneciente a los títulos de Técnicos, un 25% hace referencia a la familia de Sanidad, técnico en Imagen y Sonido y la rama de Administración y Finanzas. El resto, un 75%, pertenecen a la familia de Servicios Socioculturales. Esto se debe a que estos títulos dan acceso al grado de Educación Social.



Gráfica 3. Titulaciones alcanzadas diferentes a la cursada actualmente.

Otro de los aspectos de identificación del alumnado, es el nivel vocacional por la titulación que se está cursando (gráfica 4). Dicha titulación fue elegida por el 64% de los alumnos como primera opción, seguido de un 19% la segunda opción y un 13% la tercera opción. Parece relevante el hecho de que dos personas eligieran dicha formación en sexto y en octavo lugar.



Gráfica 4. Nivel vocacional por la titulación que se está cursando.

Para finalizar este bloque, se analizan los datos referidos a la tasa de actividad laboral del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la titulación, comprobando que el 17,5% de los alumnos trabaja mientras estudia. Un 3,2 % de los alumnos trabajan en ámbitos similares a la Educación Social (animador de eventos infantiles y a la atención de personas mayores), el resto de alumnos trabajan en puestos diversos (grafico 5).

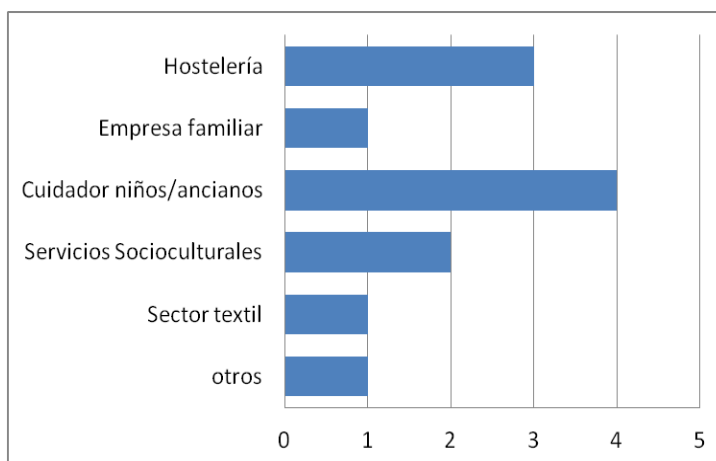


Gráfico 5. Actividad laboral del alumnado durante el proceso de enseñanza.

En el segundo bloque se contempla la valoración que realizan los alumnos del nivel de tratamiento y consecución de las competencias de la asignatura. Tal y como se muestra en la Tabla 6, las medias obtenidas presentan poco margen de variabilidad. A pesar de lo dicho, una lectura vertical de los datos nos permite identificar que las competencias que más se desarrollan en el tema 1 y 5 es la 2, en el tema 2 y 3 las

competencias 2 y 6, y en el tema 4 la competencia 6. Por otra parte, la lectura horizontal, nos permite identificar del temario cual es el tema que aborda más competencias, comprobándose que en el tema 2 sobresalen con la media mas alta cinco de las siete competencias específicas que definen esta materia. De forma global, nos gustaría señalar que la competencia “que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes” ha alcanzado la media global más alta, mientras que la competencia que se ha trabajado en menor medida en clase, según la percepción de los alumnos, ha sido la de “Tomar conciencia de las dimensiones organizativas y profesionales de la Educación Social”.

Tabla 6. Nivel de adquisición y utilidad de las competencias de la asignatura.

COMPETENCIAS	Medias del nivel de competencia				
	T.1	T.2	T.3	T.4	T.5
1. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo.	2,35	2,41	2,30	2,32	2,25
2. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes	2,46	2,46	2,39	2,38	2,48
3. Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas de las TIC	2,23	2,39	2,26	2,24	2,23
4. Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en valores	2,36	2,31	2,33	2,36	2,35
5. Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas.	2,32	2,23	2,33	2,26	2,31
6. Desarrollar capacidades de análisis de realidades sociales y educativas y la elaboración de proyectos de intervención.	2,33	2,46	2,39	2,43	2,23
7. Tomar conciencia de las dimensiones organizativas y profesionales de la Educación Social.	2,19	2,23	2,07	2,11	2,05

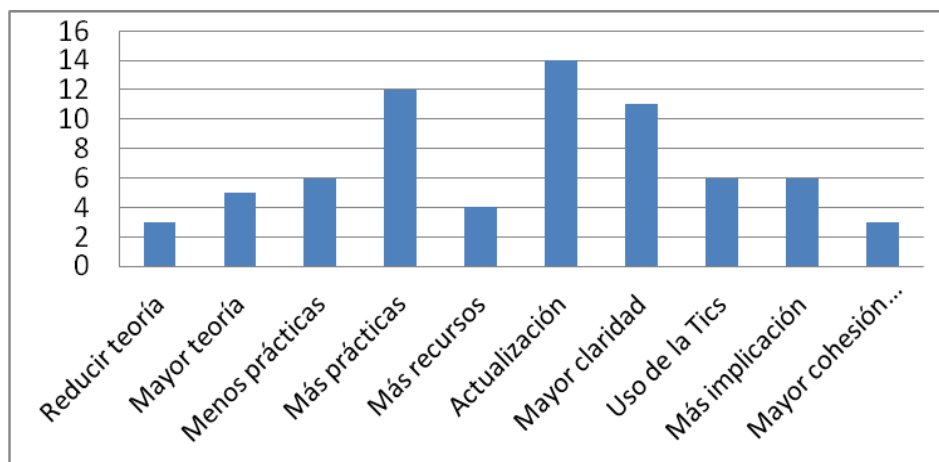
En consonancia con lo anterior, el nivel de adquisición de las competencias por parte de los alumnos, ha sido recogido en la tabla 7, poniéndose de manifiesto que la competencia 2 ha sido la más adquirida, y la menos, la competencia 7. Por otra parte, en lo que respecta a la utilidad que los alumnos percibe de estas competencias, que tanto la competencia 2 y la 6 son las útiles, por el contrario la competencia 7 es la que valoran con una menor medida en este aspecto.

Tabla 7. Nivel de adquisición de las competencias de la asignatura.

COMPETENCIAS	Adquisición	Utilidad
Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo.	2,35	2,41

Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes	2,46	2,46
Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas de las TIC	2,23	2,39
Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos para promover una sociedad basada en valores	2,36	2,31
Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas.	2,32	2,23
Desarrollar capacidades de análisis de realidades sociales y educativas y la elaboración de proyectos de intervención.	2,33	2,46
Tomar conciencia de las dimensiones organizativas y profesionales de la Educación Social.	2,19	2,23

Por último, el cuestionario finaliza con propuestas de mejora de la materia para el desarrollo de las competencias. De cada competencia se han recogido las opiniones de los alumnos (grafica 8). Así el 20% de los alumnos recogen la importancia de actualizar los contenidos y las practicas, seguido de la ampliación de las mismas (17,1%). Parece relevante el hecho de que un 7,1% de los alumnos expresen la ampliación de los contenidos teóricos y de los recursos (5,7%). Otro aspecto notable es que el 8,5% de los alumnos ha recogido la importancia de aumentar el uso de las tecnologías de la información en la asignatura. Por el contrario, el 8,5% de los alumnos ha expresado la reducción de las prácticas y el 4,2 la disminución de la teoría.



Grafica 8. Relación de categorías y sus frecuencias.

5. Discusión

Existe una amplia lista de desafíos y retos acerca del Espacio Europeo Superior, lo que implica un cambio para la universidad española tanto en el mundo educativo como en el mundo laboral. En la actualidad, la reforma de estudios y la Convergencia al Espacio Europeo en la universidad exigen un cambio y una nueva

adaptación a una serie de aspectos como los créditos europeos ECTS, el concepto de tiempo de trabajo del alumnado, las metodologías de enseñanza aprendizaje más activas y de mayor autonomía, la incorporación de las nuevas tecnologías al aula o el concepto de competencias aplicadas a los programas y a los sistemas de evaluación (Valero y Tejedor, 2006).

La evaluación por competencias permite interrelacionar objetivos, contenidos que se han seleccionado, organizado y planificado, resultados de aprendizaje esperados acordes con un perfil profesional y estrategias de evaluación de una manera integrada en los diferentes elementos del currículo (Guerrero, 2011). Existe un gran número de estudios y análisis de las competencias en grados de educación donde se pretende conocer el nivel de adquisición de competencias y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el espacio europeo superior. Lavéga et al (2012) realizaron una experiencia que estuvo orientada al desarrollo de una competencia específica y tres transversales del grado en ciencias de la actividad física y del deporte, el planteamiento del trabajo respondió a la voluntad de realizar un trabajo orientado al aprendizaje de competencias compartidas por tres asignaturas implicadas. En consonancia con este estudio, nuestro trabajo pone de manifiesto aquellas competencias que son adquiridas con más y menos frecuencia en cada tema de la materia. Por otra parte, en lo que respecta a la utilidad obtenemos las competencias de mayor y menor utilidad. De cada competencia se han recogido las opiniones de los alumnos. Así algunos alumnos recogen la importancia de actualizar los contenidos y las practicas, seguido de la ampliación de las mismas, ampliación de los contenidos teóricos y de los recursos, y la importancia de aumentar el uso de las tecnologías de la información en la asignatura.

La Convergencia Europea ha abierto diferentes vías de reflexión a través de la innovación en futuras experiencias relacionadas con la evaluación de competencias en nuevas titulaciones, lo que supone una nueva mirada, pasando de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes y buscando que ésta logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar.

6. Conclusiones

Este trabajo nos ha permitido conocer el grado de abordaje de las competencias en cada uno de los bloques de la materia, de modo que, el tema 2 ha sido el mejor trabajado y el Tema 3 y Tema 5 requiere de cambios tanto en el contenido como en la metodología docente. En lo que respecta al nivel de adquisición de las competencias por el alumnado, éstos perciben que ha sido escasa, lo que denota una revisión de la materia de cara a poder ofrecer actuaciones que favorezcan un mayor protagonismo del alumnos en su aprendizaje y un mayor ajuste en los aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje a las competencias, especialmente en los contenidos e instrumentos de evaluación.

Algo similar sucede al valorar la utilidad de las competencias en el desarrollo profesional, los alumnos valoran mejor la competencia referida a que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes y en menor medida la referida a tomar conciencia de las dimensiones organizativas y profesionales de la

Educación Social. Por último, atendiendo a las propuestas que ofrecen los alumnos, se han establecido como pautas a realizar de cara al próximo curso académico: 1. Revisión de los contenidos, simplificación y actualización de los mismos, 2. Ampliar las actuaciones de carácter práctico y revisión de las mismas para un mayor ajuste a las competencias de la asignatura, y 3. Revisar y diversificar instrumentos de evaluación, así como la ponderación que se realiza de cada uno de ellos.

7. Referencias

Coll, C. (2009) Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. In *Conferencia magistral presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México: COMIE (www.comie.org.mmx)*.

Cos y Reques (2010) Espacio Europeo de Educación Superior y Geografía: La importancia de la formación en competencias y la empleabilidad. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 52, 295-312.

De Faria, E. (2010) La importancia de las competencias en la Educación Superior. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 5 (6), 13-37.

Guerrero, C. (2011) La evaluación del aprendizaje orientada a la evaluación por competencias en el Grado de Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, 13.

Lavega, P; Ticó, J; Salas, C; Sáez, U; Lasierra, G; Torrents, C y Vives, M (2012) La universidad: una institución de la sociedad. Secretaria técnica. Campus internacional de docencia universitaria. VII CIDUI.

OCDE (2001) Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). (Consultado el 10-01-14 en URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>)

Pérez, A.I. (2007) La naturaleza de las “competencias básicas” y sus implicaciones pedagógicas. Características principales de las competencias básicas. *Cuadernos de educación de Cantabria*, 1, 13-16.

Tobon (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup

Valero, J.A. y Tejedor, M. (2006) El practicum de educación social en el EEES: La formación inicial de educadores sociales. TABANQUE. *Revista Pedagógica*, 20, 243-254.