

El desarrollo de competencias en el alumnado universitario. Nuevos retos metodológicos

Development of competences in university students. New methodological challenges

Elena Arbués¹

¹ Universidad de Navarra, España

earbues@unav.es

RESUMEN. En el actual contexto educativo una temática clave es la planificación de la docencia en base a competencias. Tal objetivo implica necesariamente superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, acceder a nuevos planteamientos educativos y propiciar la adquisición de las habilidades, competencias y actitudes precisas (UNESCO, 1998, art. 9c). En este trabajo reflexionamos sobre cómo desde la docencia universitaria debemos trabajar de modo que la formación de los estudiantes sea la óptima para poder incorporarse al mercado laboral. Esto, sin duda, conlleva una serie de cambios que afectan al proceso de enseñanza y muy particularmente a la metodología empleada (Menéndez Varela, 2013; Arbués, Ibarrola-García y Magallón, 2014). En esta ocasión mostramos dos experiencias relacionadas con el trabajo interdisciplinar y la práctica del aprendizaje-servicio. Los resultados obtenidos corroboran la necesidad de proporcionar a los alumnos universitarios experiencias que contribuyan a su desarrollo competencial.

ABSTRACT. In the current educational context, a key issue is the planning of teaching based on competences. This objective necessarily implies go beyond cognitive mastery of disciplines, access to new educational approaches and encourage the acquisition of skills, competences and attitudes (UNESCO, 1998, art. 9c). In this paper we reflect on how we must work since university teaching so that the training of students be optimal to enter the labor market. This undoubtedly has a number of changes affecting the teaching process and particularly to the methodology used (Menéndez Varela, 2013; Arbués, Ibarrola-García and Magallón, 2014). This time we show two experiences related to interdisciplinary work and also with practice of service-learning. The results obtained confirm the need to provide university students experiences that contribute to their competence development.

PALABRAS CLAVE: Competencias, Docencia, Metodología, Evaluación, Interdisciplinariedad, Aprendizaje-servicio.

KEYWORDS: Competences, Teaching, Methodology, Evaluation, Interdisciplinarity, Service-learning.

1. Introducción

En la Declaración de Bolonia de 1999, ante el reto de construir el área europea de educación superior, se concretaron una serie de objetivos con el fin de proporcionar a los universitarios las competencias necesarias para el desarrollo y el fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social, científica y tecnológica (párrafo 1). Para lograrlo se han dictado una serie de recomendaciones y medidas legislativas. Entre ellas, la Ley Orgánica de Universidades de 2007 señala la necesidad de una mayor implicación de las universidades en la mejora de la formación de sus graduados para que sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales como a las del sistema científico y tecnológico. En este sentido se introduce, por ejemplo, la posibilidad de que los alumnos obtengan reconocimiento académico por su participación en actividades culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación (art. 46.i).

Esta realidad quizá pone de manifiesto algo que ha caracterizado a la universidad hasta épocas recientes, el escaso reconocimiento de la docencia frente a la aportación de datos e investigaciones con un elevado impacto sobre la opinión pública. Al tiempo que se relegaba el abordar los desafíos educativos demandados por la sociedad (Rhodes, 2010; Menéndez Varela, 2013).

La actual situación de crisis económica ha llevado a las distintas instituciones y líderes europeos a tomar medidas, tanto económicas como educativas, buscando la coordinación política en la eurozona con el objetivo de fortalecer la cohesión social. Entre las medidas adoptadas se encuentra la Estrategia Europea 2020, que cada Estado tendrá que adaptar a su situación particular. Los objetivos planteados se refieren a cuestiones como el uso eficaz y sostenible de los recursos, mejorar el entorno empresarial, modernizar los mercados laborales y combatir la pobreza y la exclusión social. Pero también a aspectos más relacionados directamente con el sistema educativo como mejorar los resultados de los estudiantes, potenciar las capacidades de las personas y el acceso a financiación para investigación e innovación que generen crecimiento y empleo (Comisión Europea, 2010). Los sistemas educativos de algunos países europeos, en mayor o menor medida, se han reestructurado para adecuar la formación a estos requerimientos.

En lo que respecta a la universidad, es claro que tiene un papel importante que desempeñar en este sentido y debe tratar de responder a las expectativas que la sociedad le plantea. Del Real Decreto 1393/2007, en el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, destacamos dos aspectos:

1. En primer lugar en él se señala que los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando el tradicional enfoque basado en contenidos (preámbulo, párrafo 8).
2. En segundo lugar, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional ha de realizarse desde el respeto y promoción de los derechos humanos, y de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos (art. 3.5).

Conviene considerar, además, que la educación superior es “una plataforma privilegiada de la educación durante toda la vida” (Delors, 1996, 27). Es decir, podemos hablar de un nuevo escenario en el que la formación continúa tras haber logrado una titulación universitaria. De hecho el número de alumnos de postgrado está aumentando en muchas universidades españolas y se incorporan “nuevos grupos de alumnos y alumnas adultos con formaciones previas diversas y con objetivos de formación claramente diferenciados” (Zabalza, 2002, 30).

En este sentido parece importante señalar que en países como Alemania, Francia, Bélgica, Holanda o Estados Unidos es muy habitual la presencia de doctores en las empresas. Se trata del doctorado industrial que, en nuestro país, el Ministerio de Economía y Competitividad está tratando de impulsar (2015). Consiste en un plan de investigación estratégico de una empresa desarrollado en colaboración con una universidad o un centro de investigación. Dicho plan se convierte en el objeto de una tesis doctoral que permitirá al doctorando iniciar su formación y su futura carrera investigadora en un entorno empresarial y académico.

Los doctorados industriales actúan como puentes de transferencia de conocimiento y contribuyen a estrechar las relaciones entre el tejido industrial, las universidades y los centros de investigación. Su finalidad última es favorecer la inserción laboral de investigadores en las empresas, desde los inicios de sus carreras profesionales, y promover la incorporación de talento en el tejido productivo para elevar la competitividad del mismo.

Los beneficios potenciales para cada una de las partes implicadas parecen evidentes:

- Las universidades y centros de investigación logran establecer relaciones sólidas con organizaciones del sector industrial; así como potenciar los mecanismos de transferencia de conocimiento con el entorno empresarial, conocer sus necesidades actuales y contribuir al desarrollo económico del país.
- El entorno empresarial logra atraer a personas con gran nivel de conocimientos y competencias, de forma que pueden contribuir a formarlas según sus necesidades para que lleguen a convertirse en los futuros líderes en innovación e investigación. Además de acceder a universidades y centros de investigación punteros y a sus equipamientos e infraestructuras.
- A los estudiantes de doctorado se les brinda la posibilidad de trabajar con investigadores y personal de la empresa durante el desarrollo del proyecto. Esto, sin duda, contribuirá a que puedan recibir formación en las competencias necesarias para desarrollar su carrera profesional.

En estos enfoques de ambos ministerios (MECD y MINECO) cabe entrever la recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dichas competencias se definen como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto, que todas las personas precisan para su realización y desarrollos personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, 2006).

En este trabajo nos proponemos reflexionar sobre cómo desde la docencia universitaria podemos colaborar a que la formación de los estudiantes sea la óptima para poder incorporarse al mercado laboral, de forma que lleguen a ser ciudadanos bien informados y motivados, provistos de sentido crítico, capaces de analizar los problemas de la sociedad, de buscar soluciones y de asumir responsabilidades sociales (UNESCO, 1998, art. 9b). Tal objetivo implica necesariamente superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, acceder a nuevos planteamientos educativos y propiciar la adquisición de las habilidades, competencias y actitudes precisas (art. 9c). Sin duda para lograrlo se precisan adecuados planteamientos metodológicos.

2. Nuevos retos metodológicos en la enseñanza universitaria

Como venimos diciendo, en el actual contexto educativo una temática clave es la planificación de la docencia universitaria en base a competencias o el mayor peso dado a las clases presenciales prácticas. En este sentido parece necesario tener en cuenta algunas orientaciones metodológicas como son: contextualizar los aprendizajes, partir de situaciones reales, tener en cuenta las motivaciones y los intereses del alumnado, priorizar el pensamiento crítico, proponer situaciones de aprendizaje que pongan en marcha en el alumnado determinados procesos cognitivos, fomentar el conocimiento sobre su propio aprendizaje, favorecer el trabajo colaborativo o llevar a cabo una evaluación formativa. Estas metodologías requieren también planificaciones más globales, pues se comparten espacios y objetivos en diversas asignaturas (Arbués, Ibarrola-García y Magallón, 2014).

En esta ocasión vamos a mostrar dos experiencias llevadas a cabo con alumnos del Grado de Educación de la Universidad de Navarra. La orden ministerial que regula los nuevos planes de estudios universitarios conducentes a la profesión de maestro (Orden ECI/3857/2007, Anexo, Apdo. 3), señala que las competencias profesionales que los maestros de educación primaria deben adquirir se refieren, entre otras cuestiones, al conocimiento del diseño, planificación y evaluación de la actividad docente; las características de los alumnos y sus procesos de aprendizaje; la reflexión sobre las prácticas de aula; el currículo de las distintas áreas; las

formas de comunicación con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social; el fomento de la convivencia y de la ciudadanía activa; y la adquisición de hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo.

Para contribuir al logro de dichas competencias hemos tratado de definir situaciones de aprendizaje a las que expondremos a nuestros estudiantes; pues somos conscientes del carácter contextual de las competencias y de la necesidad de facilitar un marco de acción que les permita la puesta en práctica de los recursos aprendidos, así como la toma de conciencia y la reflexión sobre el aprendizaje. En esta ocasión trataremos del trabajo interdisciplinar y de la práctica del aprendizaje-servicio.

2.1. El trabajo interdisciplinar

Desde el curso académico 2012-2013, un grupo de tres profesoras venimos diseñando una experiencia para el desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado, desde el firme convencimiento de que esto implica un cambio pedagógico que es difícil afrontar en solitario (Cfr. Arbués, Ibarrola-García y Magallón, 2014).

La actividad se desarrolla de forma interdisciplinar con los alumnos de tercer curso del Grado de Educación Primaria, que realizan estas tres asignaturas del módulo didáctico y disciplinar: Ciencias experimentales y su didáctica I, Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística y Aprendizaje de las matemáticas y su didáctica I. Entendemos que el diseño y la ejecución de actividades prácticas, coordinadas desde varias asignaturas, incide en la mejora de la formación del profesor universitario en cuanto que facilita la adquisición de competencias por parte del alumnado y ayuda a ponerlas en práctica. Además, sitúa desde la formación inicial la colaboración como principio fundamental de la práctica docente (Zelaieta et al., 2012).

Planteamos a nuestros alumnos una actividad en la que les proponemos diseñar de manera grupal, para cualquier curso de educación primaria, cada uno de los componentes que integran una unidad didáctica; y tendrán que impartir, a modo de juego de rol, una sesión de clase de las previstas en la programación. En su posición de futuros profesores se les pide que trabajen de forma transversal las siguientes competencias: 1) matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 2) comunicación lingüística; y 3) competencia digital. Esta competencia la trabajarán utilizando la Pizarra Digital Interactiva (PDI) al impartir la sesión de clase. El objetivo que se persigue es que nuestros alumnos sean capaces de realizar una programación didáctica transversal de estas competencias. Pensamos que la competencia digital, en concreto el uso de la PDI, puede facilitararlo (Baelo, 2009; Gallego y Cacheiro, 2009; Valdilla y Lazo, 2010). Precisamente, en la sociedad del conocimiento, es una competencia ineludible en la formación de los estudiantes y, con más razón, en la formación del profesorado.

Aunque la actividad se desarrolla en un contexto académico, impartir una sesión de la unidad didáctica programada puede potenciar en el alumnado los procesos de pensamiento y aprendizaje que le ayudarán a desarrollar algunas de las competencias propias de su profesión. A la hora de exponer, se adoptará el rol de maestro. Es decir, se trata de dar una clase a los compañeros, quienes harán las veces de alumnos de educación primaria. Las competencias profesionales que tratamos de potenciar y evaluar con esta práctica son principalmente dos:

1. *Habilidades comunicativas.* Si la comunicación es importante en cualquier ámbito lo es más, si cabe, en el mundo educativo. Los procesos formativos implican diálogo, buscar la máxima interacción, desarrollar mecanismos de escucha activa, empática y respetuosa, ser un modelo de comunicación para los alumnos, etc. El tono de voz, las inflexiones, el volumen, así como los gestos y las expresiones faciales pueden ayudar a enfatizar los estímulos verbales (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

2. *Capacidad de trabajar en grupo.* Para los futuros maestros la coordinación metodológica resulta fundamental si pretenden favorecer en sus alumnos las competencias básicas (Quevedo y González, 2012). De modo que, además de seguir las líneas o pautas de orientación metodológica señaladas en las disposiciones

curriculares oficiales, es de suma importancia el planteamiento que realicen los profesores para cada etapa, especialmente en lo relativo al tratamiento de aspectos comunes (transversales) del currículo. Para ello es necesario apostar por la reflexión común y compartida de las estrategias metodológicas.

Siguiendo una línea coherente, esta planificación y desarrollo también tiene un efecto sobre la evaluación. Sabemos que la evaluación de las competencias deberá realizarse en una situación lo más cercana posible al contexto profesional en el que se desenvolverán los universitarios en un futuro, haciéndoles partícipes y responsables de una actividad compleja que exige aprendizaje significativo. Por eso, la evaluación que realizamos es una evaluación formativa, sin esperar al final del proceso de aprendizaje para que el alumno conozca el resultado, porque la entendemos como un elemento clave en la evaluación de competencias. Consiste, en primer lugar, en una evaluación inicial en la que se da a conocer los indicadores y niveles de logro, la opinión de los alumnos sobre las competencias a evaluar y la importancia que tienen para ellos. En este momento buscamos conseguir ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas y debilidades en relación con la competencia desarrollada, por ejemplo, facilitándole previamente indicadores de desarrollo, que describan los puntos críticos de aprendizaje, o las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para tener éxito en la actividad y que, en definitiva, orienten la autoevaluación y la autorregulación del alumnado.

En segundo lugar, una evaluación del grupo antes de la entrega del trabajo y la realización de la exposición. Para ello los componentes de cada grupo se reúnen con el profesor, de esta forma los alumnos reciben una retroinformación sobre lo que han hecho y sugerencias para continuar.

En tercer lugar una coevaluación. Cada alumno realizará una valoración de la exposición de varios de sus compañeros sobre aspectos relativos a: la contundencia y claridad de los mensajes; la adecuación del lenguaje empleado a la hipotética edad de los alumnos; la capacidad para solventar imprevistos; la calidad de la interacción visual; el tipo de feedback ofrecido a los alumnos; la capacidad para captar la atención del interlocutor; el tono de voz empleado; la adecuación de los recursos empleados; el lenguaje corporal y la expresividad.

Por último una evaluación final, elaborada por el profesor, que integrará la información recogida en los pasos anteriores.

En definitiva, con esta actividad pretendemos que nuestros alumnos consoliden sus conocimientos acerca de cómo programar por competencias, así como que reflexionen sobre las implicaciones que esta forma de trabajo tiene para los maestros, para los alumnos de educación primaria y para el centro educativo. De manera específica, en consonancia con lo señalado en la legislación educativa, tratamos de que los futuros maestros potencien especialmente las habilidades comunicativas y la capacidad de trabajar en colaboración, diseñando actividades integradas, que permitan al alumnado de educación primaria avanzar en más de una competencia al mismo tiempo.

2.2. Una metodología experiencial: el aprendizaje-servicio

A través de esta metodología, que se va abriendo camino también en la enseñanza universitaria, se aglutina la adquisición de contenidos con el aprendizaje de diferentes competencias básicas o específicas, como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales, el compromiso ético o el razonamiento crítico (ANECA, 2005). Se entiende el aprendizaje-servicio como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad, en un único proyecto bien articulado, en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig et al., 2007, 20).

Para Eyler y Gilers (1999), el aprendizaje servicio es una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión, gracias al cual los estudiantes trabajan con otros compañeros en un proceso de aplicación de lo que han aprendido a los problemas de la

comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de intentar lograr objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destrezas.

Estudios y experiencias llevadas a cabo muestran que esta metodología tiene efectos positivos en los estudiantes en diversas áreas: en la motivación para estudiar (Flournoy, 2007), en el compromiso y la responsabilidad cívica (Hébert y Hauf, 2015), en el desarrollo del pensamiento crítico (Deeley, 2010), en el desarrollo personal e interpersonal (Eyler, 2000), en el desarrollo de habilidades para la vida (Fullerton, Reitenauer y Kerrigan, 2015), en la conciencia ética y moral (Rhoads, 1998). En el nivel de enseñanza universitario, sin duda alguna, el aprendizaje-servicio figura entre las aproximaciones didácticas y metodológicas que favorecen el aprendizaje significativo y la adquisición de determinadas competencias por parte del alumnado. Encontramos prácticas de aprendizaje-servicio que “propician la mejora en habilidades para trabajar en equipo y gestionar proyectos; o, según la disciplina de que se trate, contribuyen en alguna medida a fomentar las técnicas de inserción y desarrollo profesional. La formación de docentes constituye uno de los campos en los cuales el aprendizaje-servicio es más utilizado como recurso pedagógico. Encontramos estudios que recomiendan incorporarlo al currículum de formación de docentes por su incidencia positiva en el fomento de profesionales competentes, con compromiso y empatía hacia los otros” (Naval y Arbués, 2016, 235).

En nuestro caso, la experiencia docente de aprendizaje-servicio que presentamos se desarrolla con los alumnos de Didáctica de las Ciencias Experimentales del Grado de Educación Primaria en el museo de ciencias de la Universidad de Navarra (Cfr. Arbués, 2016). A los alumnos se les pide que elaboren la programación y el diseño de las actividades que se llevarían a cabo en una visita al museo de un grupo de escolares de cualquier curso de educación primaria. Para realizarla deben considerar los contenidos del currículum escolar y las características evolutivas de los niños de una u otra edad. La visita programada deberá tener un componente didáctico además de un claro componente lúdico. Tras finalizar sus trabajos, los alumnos colaboraron en la realización de una visita de escolares al museo. Esto les permite no solo poner en práctica las actividades diseñadas por ellos, sino poder compartir el desarrollo de una actividad con los profesores de los escolares.

La experiencia docente que llevamos a cabo busca fomentar, por una parte, la participación comprometida de los estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje y, por otra, fortalecer el componente de entrega de un servicio de calidad a la comunidad, potenciar el pensamiento crítico y la resolución de problemas, fomentar una actitud responsable y de compromiso hacia la conservación del entorno y motivar la reflexión formal durante la experiencia.

Para tratar de averiguar hasta qué punto lo conseguimos los alumnos responden a un cuestionario de 40 ítems de respuesta cerrada a elegir entre las opciones que se les ofrecen. Tras realizar la actividad el primer semestre del actual curso académico 2015-2016, sobre las capacidades y habilidades desarrolladas todos los alumnos destacan haber tenido la posibilidad de desarrollar la participación activa; un 94% dice haber trabajado la relación con la comunidad y la iniciativa y el espíritu emprendedor; un 91% el trabajo interdisciplinar; y un 82% la resolución de problemas. En menos porcentaje, un 61%, consideran haber trabajado la promoción del desarrollo sostenible. Hoy en día esta es una cuestión ineludible en la enseñanza de las ciencias; por eso consideramos importante potenciarlo en los próximos cursos. Por otro lado los alumnos valoran negativamente la posibilidad que se les ha brindado de comunicarse en lengua extranjera. El auge que en nuestro sistema escolar está tomando el aprendizaje de lenguas integrado nos invita a incorporarlo en las posibles visitas al museo.

Sobre las actitudes sociales y cívicas puestas en práctica, los alumnos destacan que con esta actividad han podido compartir con los demás, trabajar en colaboración, participar en la consecución del bien común y experimentar que forman parte de la comunidad. Entendemos que, en definitiva, la experiencia les ha posibilitado reflexionar sobre su responsabilidad social y posibilidad de participación.

Desde nuestra circunstancia óptima de poder contar con un museo de ciencias naturales en la universidad

en la que trabajamos, tratamos de proporcionar oportunidades a nuestros alumnos de unir la teoría de su formación inicial con la práctica de su futura iniciación profesional. Entendemos que las concepciones de los futuros maestros son importantes de cara a una actitud positiva frente a la eficacia y utilidad didáctica de las visitas a museos. Por eso hemos desarrollado la experiencia que presentamos con una triple finalidad: trabajar de forma explícita la forma de integrar en el currículum las visitas a museos; hacer conscientes a los futuros maestros de la mejora producida en el aprendizaje de los escolares; e intentar modificar sus modelos epistemológicos y didácticos como base fundamental para que incorporen estas estrategias en su futuro profesional.

Además, por tratarse de una actividad de aprendizaje-servicio, la práctica que los alumnos han realizado contribuye no solo a que sepan hacer, mejorando sus competencias profesionales; sino también a que conozcan el medio en el que trabajan, a que sean capaces de analizarlo críticamente y a que puedan prestar un servicio de calidad a la comunidad. En este sentido, la metodología del aprendizaje-servicio nos ha resultado útil para basar el aprendizaje de los estudiantes en la experiencia real vivida con alumnos de educación primaria, para conectar con sus motivaciones y para fomentar su participación comprometida en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Naval et al., 2011).

3. Conclusiones

Sin duda, el actual modelo basado en competencias evidencia la complejidad del proceso educativo. A la universidad se le presenta el reto de contribuir a mejorar la preparación de los futuros profesionales. No solo se trata de que los estudiantes demuestren lo que conocen y son capaces de hacer; además, estos resultados deben constituir aprendizajes que les permitan resolver los retos que deben afrontar como ciudadanos y profesionales (Menéndez Varela, 2013). Esto, sin duda, conlleva una serie de cambios que afectan al proceso de enseñanza y muy particularmente a la metodología empleada.

El propósito de mejorar la metodología didáctica proviene, en parte, de las continuas transformaciones sociales y de los nuevos conocimientos alcanzados en torno al proceso de aprendizaje. El diseño y la ejecución de actividades prácticas, coordinadas desde varias asignaturas, incide en la mejora de la formación del profesor universitario en cuanto que facilita la adquisición de competencias profesionales por parte del alumnado y ayuda a ponerlas en práctica. No sólo facilita la transferencia de los aprendizajes y la relación dinámica entre las asignaturas, sino que principalmente sitúa desde la formación inicial la colaboración como principio fundamental de la práctica docente. El soporte de las tecnologías invita a pensar sobre el cambio metodológico e impulsarlo en este sentido.

La práctica de aprendizaje-servicio que los alumnos han realizado contribuye no solo a que sepan hacer, mejorando sus competencias profesionales; sino también a que conozcan el medio en el que trabajan, a que sean capaces de analizarlo críticamente y a que puedan prestar un servicio de calidad a la comunidad. Esta metodología nos ha resultado útil para basar el aprendizaje de los estudiantes en la experiencia real vivida con alumnos de educación primaria, para conectar con sus motivaciones y para fomentar su participación comprometida en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al vincular la teoría con la práctica, las aulas con el entorno profesional, posibilita acercar a los estudiantes a un entorno de aprendizaje profesional real. En este sentido, el aprendizaje-servicio se presenta como una metodología pedagógica que posibilita una práctica coherente capaz de mejorar la enseñanza en la educación superior (Butin, 2006).

Sin duda, los alumnos requieren acceder a información diversa para saber cuál es su nivel de desarrollo de las competencias. Para esto se precisa, por un lado, criterios básicos y nuevas estrategias evaluativas; por otro, que la valoración continuada de los resultados de aprendizaje de los estudiantes se realice a nivel del aula, del departamento y de la titulación, dentro del marco general establecido a nivel institucional (Walvoord, Bardes y Denton, 1998). Por esta razón, afrontamos el reto de avanzar hacia una evaluación mejor y más próxima a lo que la adquisición de competencias requiere. Somos conscientes del carácter contextual de las competencias y de la necesidad de facilitar un marco de acción que permita a los alumnos la puesta en práctica de lo

aprendido y la reflexión sobre el aprendizaje. Para lograrlo la evaluación formativa es una pieza fundamental.

Los resultados obtenidos nos anima a seguir trabajando en esta línea y a continuar proporcionando a los futuros profesores experiencias que contribuyan a su desarrollo competencial. Con la esperanza de que esta integración de recursos garantizará, al menos, unos mejores resultados en los aprendizajes de nuestros alumnos. El trabajo interdisciplinar, la práctica experimental, la metodología de aprendizaje-servicio así como la diversidad de propuestas y enfoques metodológicos, pueden contribuir a lograrlo.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Arbués, E. (2016). El desarrollo de competencias en el alumnado universitario. Nuevos retos metodológicos. *Certiumi Journal*, (2), 10-18. (www.certiumijournal.com)

Referencias

- ANECA (2005). Libro blanco para el título de grado en Magisterio. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.
- Arbués, E.; Ibarrola-García, S.; Magallón, S. (2014). Las competencias básicas en la formación inicial del profesorado de primaria. Una metodología transversal desde las didácticas específicas. *Magister*, 26, 33-41.
- Arbués, E. (2016). Los museos de ciencias en la formación de los futuros profesores. Una experiencia de aprendizaje-servicio. Comunicación presentada en el IV Congreso de Docentes de Ciencias (en prensa).
- Baelo, R. (2009). El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del s.XXI. *Pixel-Bit. Revista de medios y comunicación*, 35, 87-96.
- Butin, D. W. (2006). Special Issue: Introduction. Future Directions for Service Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 1-4.
- Comisión Europea (2010). Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. (http://www.sepe.es/contenidos/personas/formacion/refernet/pdf/Estrategia_Europa_2020.pdf)
- Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 (1999). (<http://www.educacion.gob.es/boloniaeees/que.html>)
- Deeley, S. J. (2010). Service-learning: thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), 43-53.
- Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Madrid.
- Eyler, J. S. (2000). What Do We Most Need to Know About the Impact of Service- Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 11-17.
- Eyler, J.; Gilers, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Flournoy, C. (2007). Investigative reporting and service learning. *Journalism and Mass Communication Educator*, 62(1), 47-61.
- Fullerton, A.; Reitenauer, V. L.; Kerrigan, S. M. (2015). A Grateful Recollecting: A Qualitative Study of the Long-Term Impact of Service-Learning on Graduates. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 65-92.
- Gallego, D. J.; Cacheiro, M. L. (2009). La pizarra digital interactiva como recurso docente. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 10(2), 127-145.
- Hébert, A.; Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (BOE n° 89, de 13 de abril de 2007).
- Menéndez Varela, J. L. (2013). Rúbricas para la evaluación de proyectos de Aprendizaje-Servicio en los estudios universitarios de las artes. *Observar*, 7, 5-24.
- Ministerio de Economía y Competitividad. Resolución de 22 de diciembre de 2015, de la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, por la que se aprueba la convocatoria de ayudas del año 2015 de diversas actuaciones del Subprograma Estatal de Incorporación y del Subprograma Estatal de Formación del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (BOE n° 313, de 31 de diciembre de 2015).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Secretaría General Técnica, Madrid.
- Naval, C.; García, R.; Puig, J.; Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Naval, C.; Arbués, E. (2016). El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En Santos Rego, M. A. (Ed.) *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad*, 219-240.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE n° 312, de 29 de diciembre de 2007).

Arbués, E. (2016). El desarrollo de competencias en el alumnado universitario. Nuevos retos metodológicos. *Certiumi Journal*, (2), 10-18.

- Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C.; Palos, J. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro, Barcelona.
- Quevedo, V.; González, D. (2012). *Planificar y programar en los centros educativos: departamentos didácticos y áreas de competencias*. Wolters Kluwers, Madrid.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE n° 260, de 30 de octubre de 2007).
- Recomendación 2006/962/CE Parlamento Europeo y Consejo, 18 diciembre 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial L 394 del 30 de diciembre de 2006).
- Rhoads, R. A. (1998). In the Service of Citizenship: A Study of Student Involvement in Community Service. *The Journal of Higher Education*, 69(3), 277-297.
- Rhodes, T. L. (2010). Since We Seem to Agree, Why Are the Outcome so Difficult to Achieve? *New Directions for Teaching and Learning*, 121, 13-21.
- UNESCO (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. UNESCO, París.
- Valdilla, N.; Lazo, C. (2010). La pizarra digital como herramienta de aprendizaje. *Quaderns digitals: revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 61, 1-15.
- Walvoord, B. E.; Bardes, B.; Denton, J. (1998). Closing the feedback loop in classroom-based assessment. *Assessment Update*, 10(5), 1-4.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.
- Zelaieta, E.; Camino, I.; Aristazabal, P.; Goñi, E. (2012). El inicio de la experiencia interdisciplinar en la E-U de Magisterio de Vitoria-Gasteiz: el módulo de profesión docente. *Revista de docencia universitaria*, 10(3), 239-262.