

Propuesta de mejora en el ámbito competencial de los planes de estudio de postgrado

Proposal for improvement in the competencial field of Higher Education Curriculum

Eva Ordoñez Olmedo. *Universidad Pablo de Olavide (España)*

Gumersindo Caballero Gómez. *Universidad Pablo de Olavide (España)*

Eloy López Meneses. *Universidad Pablo de Olavide (España)*

Contacto: eordolm@acu.upo.es

Fecha recepción: 16/07/2016 - Fecha aceptación: 08/09/2016

RESUMEN

La investigación se enmarca en la problemática derivada de la implantación de los planes de estudios de las enseñanzas universitarias oficiales de Máster basados en competencias. Desde el equipo de trabajo del Centro de Estudios de Postgrado (CEDEP) de la Universidad Pablo de Olavide se confirma que puede ser insuficiente para el responsable/s académico/s a la hora de diseñar un plan de estudios basados en competencias orientarse exclusivamente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Además, se constata que un alto porcentaje de los responsables académicos demandan un asesoramiento al CEDEP para orientarles en la elaboración competencial de los planes de estudios.

A la luz de esta circunstancia, el equipo de trabajo del CEDEP se encargó de realizar una investigación de carácter exploratorio de tipo cualitativo para analizar la realidad actual. Para ello, se utilizó la técnica de interpretación de datos del análisis de contenidos documental. Se aplicó a un total de 66 planes de estudios desde el año 2009 hasta los 39 másteres que están en vigor en la actualidad, a través de los informes emitidos por la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento (DEVA), infiriéndose que el 92% de ellos recibieron alguna recomendación en el apartado de planificación de la enseñanza, aludiendo de una manera u otra a las metodologías docentes, actividades formativas y sistemas de evaluación. Por último, se exponen diferentes recomendaciones de actividades formativas, metodologías docentes de topología integradora y sistemas de evaluación para facilitar la planificación de los mismos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza universitaria, competencias, Máster, plan de estudios.

ABSTRACT

The research focuses on the problematic derived from the implementation of the curriculums of the official university master's degrees based on competences. From the team of the Center for Postgraduate Studies (CEDEP) of the University Pablo of Olavide, it is confirmed that it may be insufficient for the academic responsible for the design of a curriculum based on competencies oriented exclusively by the Agency National Quality Assessment and Accreditation (ANECA). Furthermore, it is verified that a high percentage of the academic leader's demand advice to the CEDEP to guide them in the competence development of the curriculum.

In light of this circumstance, the CEDEP task force was responsible for carrying out qualitative exploratory research to analyze the current situation. For this reason, we used the technique of data interpretation of documentary content analysis. A total of 66 curriculums were applied from 2009 to the 39 master's degree that are currently in force, through the reports issued by the DEVA, with 92% of them receiving some recommendation in the section of teaching planning, alluding in one way or another to teaching methodologies, training activities and evaluation systems. Finally, different recommendations of training activities, teaching methodologies of integrative topology and evaluation systems are presented to facilitate their planning.

KEYWORDS

Higher education, Skills, Master's degree, University curriculum.

1. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO.

Las funciones socioeducativas de la educación actual deben orientarse a «preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, participar en la vida colectiva de un mundo global y local en cambios vertiginosos y permanentes (Pérez-Gómez, 2015).

En este sentido, se orienta el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (en adelante, EEES), iniciado con la Declaración de La Sorbana (1998) y se consolida con la Declaración de Bolonia en 1999, (Commission/EACEA/Eurydice, 2015) en ella se implantó el European Credit Transfer System (ECTS), que convierte al “crédito” en la unidad básica de planificación, de actuación y de evaluación implicando intrínsecamente una metamorfosis curricular.

La reforma educativa también fue tratada en la Estrategia de Lisboa de 2000, en el Consejo Europeo de 2005, dentro del programa Educación y Formación (2010), en ambos se enmarca el ideal regulador de la Unión Europea para el desarrollo de competencias, justificando el objetivo principal en la demanda de capacidades y competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida (Brunet y Catalán, 2016).

Asimismo, el proceso de convergencia hacia el EEES también afecta al escenario metodológico y ha supuesto la incorporación de nuevos referentes académicos y culturales en nuestras Universidades (Zabalza, 2003) y un elenco científico de estudios, ensayos y artículos (De Miguel, 2006; Sánchez, 2006; Zabala, 2007; entre otros) con la intención de hacer más eficaces y transparentes los modelos docentes universitarios.

En última instancia, se puede inferir que las razones que se invocan para el cambio de enfoque curricular son variadas, pero por lo general aluden a la complejidad que las sociedades modernas han adquirido en un proceso de globalización y que exige del ciudadano ciertas habilidades y capacidades que le permitan desenvolverse en un mundo

laboral complejo, tecnológico, competitivo y permanentemente cambiante (Rodríguez-Sánchez y Revilla-Rodríguez, 2016). Con ello se insta al sistema a adoptar un criterio en la planificación de las enseñanzas, que incluye nuevos escenarios metodológicos en simbiosis con una gama policromada de actividades formativas e inherentemente la implementación de un sistema de evaluación riguroso y pertinente para la valoración eficaz de la adquisición de competencias de cualquier tipología (básicas, generales, específicas o transversales), que capaciten profesionalmente a los titulados para la incorporación al ámbito profesional e investigador de la Unión Europea.

Contextualización del problema

Hoy en día, se puede considerar que el marco normativo para el diseño de los planes de estudios de Grado y Máster, puede resultar complejo. Así, por ejemplo, el Real Decreto 1393/2007, en su Preámbulo, prescribe la necesidad de planificar los diseños en las enseñanzas universitarias oficiales de Máster en base a competencias, aunque alude también al tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas, así como a los objetivos y a los resultados de aprendizaje como unidad de medida de aquéllos, lo cual puede llegar a ser una tarea ardua y compleja. Asimismo, en el mismo apartado del texto normativo se hace énfasis en los métodos de aprendizaje necesarios para la adquisición de dichas competencias, pero con escasas orientaciones prácticas dirigidas a los responsables académicos del plan de estudios para un eficiente y óptimo diseño adaptado a las intenciones declaradas en el Plan Bolonia regulado por dicho decreto.

En esta misma línea discursiva, a modo de ejemplificación, se puede indicar la experiencia piloto desarrollada en el 2015 para la renovación de la acreditación desarrollada por la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento (DEVA), en colaboración con las universidades andaluzas donde se corrobora las esca-

sas sugerencias didácticas relacionadas con la planificación de los planes de estudios.

En este sentido, desde el equipo de trabajo del Centro de Estudios de Postgrado (CEDEP) de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) se verifica la necesidad de elaborar una propuesta de mejora que sirva como marco de referencia a las universidades para prever los criterios que los evaluadores utilizan en sus objeciones e intentar subsanar las posibles deficiencias de los planes de estudios de las enseñanzas universitarias oficiales de Máster. De igual manera, el CEDEP está elaborando líneas de actuación y mejora para paliar la problemática concerniente a la elección y redacción de las competencias inherentes al plan de estudios en simbiosis con los elementos curriculares (contenidos, actividades formativas, metodologías docentes, sistemas de evaluación, etc.), que constituyen la planificación de esta tipología de enseñanzas universitarias.

En las siguientes líneas de esta obra inacabada, se focalizará la atención en intentar ofrecer una serie de recomendaciones para paliar la problemática concerniente a la planificación de las enseñanzas universitarias oficiales de máster, no solo con la intención de conseguir una mejora del propio título universitario, sino para optimizar y facilitar a las Comisiones Académicas el desarrollo sostenible curricular en la adquisición de competencias.

1.2. Proceso de verificación de títulos oficiales de Máster.

En este apartado se explicita el procedimiento de verificación de los títulos oficiales de Máster, vinculados al proceso de evaluación de la Universidad Pablo de Olavide.

En una primera instancia, los títulos oficiales de Máster deben ser propuestos para su verificación por los Departamentos, los Institutos Universitarios de Investigación, los Centros de Investigación o el propio Vicerrectorado con competencias en Postgrado que deben elevar sus propuestas a la Comisión de Postgrado según lo que regula el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre y

otras normas posteriores (Estatutos UPO, art. 143). Una vez acordada la aprobación de las propuestas por Comisión de Postgrado, se eleva a la Consejería competente en materia de universidades dicho acuerdo, al objeto de obtener el informe favorable sobre la adecuación de los planes de estudios a los objetivos y criterios establecidos en la programación universitaria de Andalucía. Este proceso se tramita a través de una Agencia Evaluadora que cumpla con los criterios y estándares de calidad establecidos por la Comisión Europea, en el presente estudio, le concierne a la DEVA.

Posteriormente, el proceso de verificación se lleva a cabo conforme a un formato predefinido, por la institución evaluadora, a través de una memoria de verificación del título en cuestión. Estas memorias integran una completa serie de aspectos relacionados con el desarrollo de cada título y abarcan desde la justificación y las actividades de enseñanza-aprendizaje del mismo, hasta las dotaciones de recursos de la universidad para su puesta en marcha, pasando por procesos de acogida y tutorización del estudiantado y los procesos que garantizan la calidad del proceso de diseño y gestión del título. Uno de los aspectos más complejos de la elaboración de estas memorias de verificación, constatado por el equipo de trabajo del CEDEP, ha sido la descripción óptima e integración curricular de las competencias que el estudiantado de cada titulación debe alcanzar una vez que haya terminado sus estudios universitarios, así como la planificación del ecosistema formativo para poder lograrlo.

En el trascurso de cuatro años desde la verificación del título, es de obligado cumplimiento someter el título de máster a un proceso de renovación de la acreditación, en este caso, la DEVA, tiene la potestad para evaluar cómo se han implantado los diversos títulos que se ofertan en las universidades españolas. Al finalizar esta fase evaluativa, la DEVA emite un informe de carácter oficial a la universidad de procedencia del título. Dicho informe puede adoptar diferentes valoraciones:

Una de ellas, podría ser una valoración favorable con una serie de recomendaciones o modificaciones para la mejora del mismo, que se tendrán en cuenta en el siguiente proceso de evaluación por parte de esta institución. O, que muestren conformidad con todo lo expuesto, y, por tanto, la memoria no requiera cambios.

No obstante, puede darse el caso contrario, en el que se pronuncie de forma desfavorable por parte de la DEVA, en el cual se requiere que se realice una serie de modificaciones de obligado cumplimiento que deben ser subsanadas por los responsables académicos que compone el Máster para su adecuada implantación.

En este último caso, es decir, que la valoración del informe oficial sea desfavorable se constata desde el equipo de trabajo del CEDEP que una de las principales observaciones emitidas por los expertos reside en evidenciar que los egresados hayan adquirido el nivel competencial óptimo derivado del plan de estudios.

En última instancia, se puede constatar que la DEVA está realizando propuestas para mejorar las pautas de actuación de estos procesos, sirva a modo de ejemplo, la interesante Guía de apoyo a la elaboración de la memoria de verificación¹ (figura 1), la Guía de apoyo a la elaboración de la memoria de verificación² emitida por la ANECA en 2012, menos actualizada que la citada anteriormente, (figura 2) y, el documento que recopila las preguntas y respuestas frecuentes (FAQs) de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)³ (figura 3) al que los evaluadores con frecuencia aluden como si fuese una norma de obligado cumplimiento. En ambos documentos oficiales, desde el equipo de trabajo del CEDEP entendemos que se pueden considerar incompletos al encontrarse orientados prioritariamente a instrucciones generales para cumplimentar la información que debe incluirse en cada apartado. En concreto, se

detallan las pautas sobre qué información debe rellenarse en la aplicación del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) que es la plataforma que los evaluadores visualizan para conocer la información que aporta cada título de máster.



Figura 1. Guía de Apoyo. Fuente: DEVA, 2015.



Figura 2. Guía de Apoyo. Fuente: ANECA, 2012.



Figura 3. Preguntas Frecuentes. Fuente: ANECA, 2014.

¹ <https://goo.gl/n51dci>

² <https://goo.gl/MChlqs>

³ <https://goo.gl/aLxTxf>

Este procedimiento de verificación de títulos oficiales de Máster culmina a través de la institución delegada en cada Universidad, en nuestro caso, el organismo competente es el CEDEP, encargado de facilitar la información de las memorias de cada título a esta aplicación para poder efectuar la evaluación.

En este sentido, para la realización de este proceso se precisa de la verificación de los títulos oficiales por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Consejo de Universidades) y la autorización de la Junta de Andalucía, siendo este requisito imprescindible para la implantación de los planes de estudios de postgrado oficial, de acuerdo con lo establecido en el artículo 35.2 de la Ley Orgánica 6/2001, modificada por la Ley 4/2007, de Universidades.

Por último, tras la experiencia del equipo de trabajo del CEDEP de la UPO en concordancia con la opinión de diferentes expertos de las restantes universidades andaluzas, se sugiere la conveniencia de que la DEVA coordinase un documento de apoyo para orientar a los responsables académicos encargados del diseño de los planes de estudios de las enseñanzas universitarias oficiales de Máster. Ello contribuiría a satisfacer sus inquietudes en particular, para un óptimo y eficiente plan de estudios universitario.

2. ESCENARIO METODOLÓGICO DEL PLAN DE ACTUACIÓN DEL CEDEP.

Una vez descritos los procesos de implementación relativos a la planificación y recursos con los que actualmente dispone la UPO para el diseño de títulos de Máster, se expone el plan de actuación que se está acometiendo desde el equipo de trabajo del CEDEP.

En este sentido, como se mencionó en el apartado anterior, resulta insuficiente para el responsable/s académico/s a la hora de diseñar un plan de estudios basado en competencias orientarse exclusivamente por la documentación derivada de la Guía de apoyo a la elaboración de la memoria de verificación y el documento que recopila las preguntas y respuestas frecuentes (FAQs) de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad

y Acreditación (ANECA). Además, desde el equipo de trabajo del CEDEP se corrobora las siguientes circunstancias:

1. Percepción de un desconocimiento moderado de algunos responsables académicos (no expertos en el ámbito didáctico), para diseñar de forma autónoma el plan de estudios basado en competencias.
2. Un alto porcentaje de los responsables académicos solicitan un asesoramiento al CEDEP para orientarles en la elaboración competencial de los planes de estudios de las enseñanzas oficiales de Máster.
3. Por último, se coteja desde dicho Centro de Estudios que hay un gran número de diseños de planes de estudios orientados bajo la perspectiva fundamentada en objetivos que pueden resultar contradictorios con el espíritu de la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias de Máster.

A la luz de esta circunstancia y para paliar esta posible deficiencia curricular, el equipo de trabajo del CEDEP se encargó de realizar una investigación de carácter exploratorio de tipo cualitativo para analizar la realidad actual de las enseñanzas universitarias oficiales de Máster en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en el ámbito competencial. Para ello, se utilizó la técnica de interpretación de datos del análisis de contenidos documental, en la línea apuntada por Krippendorff (1990) para formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto y ayudar a tomar decisiones. Asimismo, se transcribió y categorizó el apartado referente al ámbito competencial tomando como marco de referencia las pautas establecidas por diferentes autores (Bogdan y Biklen, 1992; Miles y Huberman, 1994): reducción de datos para la categorización y codificación de la información, identificando y discriminando las unidades de significado, categorización de los datos, selección de infor-

mación y finalmente realizar la interpretación e inferencia.

En una primera instancia, el equipo de trabajo recopiló todos los informes oficiales emitidos por la DEVA tanto provisionales como finales desde el año 2009 hasta la actualidad de todos los títulos oficiales de Máster de la UPO que se hayan sometidos a modificación, verificación y/o renovación de la acreditación. Y en julio de 2016, se realiza el análisis documental con un total 66 planes de estudios solicitados desde el año 2009 a través de la DEVA y en concreto de los 39 másteres en vigor el curso académico 2016/2017 (tabla 1).

Número de Másteres UPO expuestos a evaluación por la DEVA								
Año	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Porcentaje %	10,60	18,18	10,60	6,06	6,06	3,03	16,66	28,78

Tabla 1. % Másteres UPO evaluados por DEVA (Elaboración propia).

Con la extracción de esta información se procedió a analizar las objeciones emitidas por la DEVA en su apartado quinto (Planificación de las enseñanzas) de los informes de verificación o modificación. En concreto, de las 66 titulaciones evaluadas el 92% de ellas recibieron alguna sugerencia/ recomendación/modificación en dicho apartado de planificación de la enseñanza, aludiendo de una manera u otra a las competencias adquiridas, metodologías docentes, actividades formativas y/o sistemas de evaluación (tabla 2).

Número de Másteres UPO que han recibido objeciones por parte de la DEVA en el apartado 5. (Planificación de las enseñanzas)								
Año	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Porcentaje %	7,69	25,64	5,13	5,13	5,13	5,13	7,69	28,20

Tabla 2. % Másteres con críticas en Planificación de las enseñanzas (Elaboración propia).

Posteriormente, en el curso académico 2015/2016 el equipo de trabajo del CEDEP al ser consciente de la necesidad de mejorar las memorias referidas a la planificación de las enseñanzas concernientes a los planes de estudios universitarios oficiales de Máster y necesarios para continuar con su oferta aca-

démica llevó a cabo la implementación de un listado de actividades formativas prototípicas que los miembros de las Comisiones Académicas de Másteres pueden elegir para facilitar la planificación en los planes de estudios (tabla 3). Dicho listado se encuentra en consonancia con la línea de argumentación de Beaumont, Savin-Baden, Conradi y Poulton (2014) al indicar que estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (PBL), las simulaciones, el estudio de casos entre otras actividades similares permiten movilizar habilidades, conocimientos y actitudes, poniendo en acción las competencias.

A modo aclaratorio, señalar que las actividades formativas deben estar diferenciadas y ser específicas para cada módulo o materia, en función de las competencias a adquirir por el estudiantado en cada una de ellas y se recomienda especificar el número de horas, el peso relativo de cada actividad formativa en relación al resto de actividades formativas, y el porcentaje de presencialidad del estudiante en dicha actividad (Ordóñez, Ramírez & Rey, 2016).

El equipo de trabajo del CEDEP elaboró también un elenco referido a las metodologías docentes de topología integradora más adecuadas para la elaboración de un plan de estudios, pero flexible a nuevas incorporaciones y aportaciones de los docentes (tabla 4).

Es necesario puntualizar que todos los elementos curriculares que integran el plan de estudio deben ser coherentes y congruentes entre ellos. Por lo tanto, a modo de ejemplificación, la metodología docente (MD6) sustenta un aprendizaje cooperativo, aportando un enfoque interactivo entre profesorado y estudiantado con una estrategia de trabajo de corresponsabilidad, que va en línea con la actividad formativa (AF5) que contempla el trabajo en grupo, lo que permitirá desarrollar su autonomía, trabajando entre sus iguales. En esta línea, autores como Jaén y Siriano (2016) establecen un modelo educativo que se base

en competencias, en el que el estudiante sea el protagonista de un proceso de aprendizaje cooperativo, a través del cual enriquezca su dominio de conocimientos, capacidades, habilidades, valores y actitudes, para que su educación sea permanente a lo largo de la vida.

Código identificativo para RUCT	Actividad formativa	Descripción
Actividad Formativa (AF1).	Clases teóricas.	Sesiones magistrales en las que se exponen los conceptos y terminologías claves en la temática afrontada por la asignatura.
AF2.	Clases prácticas.	Aplicación de contenidos teóricos al análisis de problemas concretos que permiten al estudiantado comprender y asimilar los contenidos. Incluyen exposiciones, seminarios, debates y puestas en común con análisis de los contenidos desarrollados en las sesiones teóricas. Podrán realizarse en el aula o en la sala de informática, mediante realización de talleres, con estudios de casos, resolución de problemas.
AF3.	Clases virtuales.	Actividades no presenciales a través del Aula virtual, lecturas, discusión en foros, realización de ejercicios prácticos
AF4.	Tutorías.	Reuniones voluntarias y concertadas del profesor con los estudiantes, individualmente o en pequeños grupos, para dirigir su aprendizaje de manera personalizada, así como para la resolución de dudas en relación con los contenidos de las materias, los trabajos de Fin de Máster, la preparación de las exposiciones y participaciones en el aula. Incluye tutoría on line a través del Aula Virtual.
AF5.	Trabajos individuales y/o en grupo.	Que permitirán desarrollar los contenidos teóricos de forma autónoma y aplicarlos al estudio de casos, con exposición pública de las conclusiones.
AF6.	Prácticas en laboratorios.	Sesiones de trabajo práctico que se llevan a cabo en el laboratorio.
AF7.	Actividades autónomas.	Preparación de trabajos (estudios previos, lecturas y trabajo de documentación), realización de actividades (resolución de problemas, estudios de caso) recomendadas por el profesor y uso del Aula Virtual.
AF8.	Prácticas externas.	Actividades de carácter individual que se desarrollan en empresas y/o instituciones externas a la Universidad, tuteladas por un profesor del programa y un miembro de la institución que las acoge.
AF9.	Memoria de Prácticas.	Se corresponde con el tiempo necesario para realizar una memoria bien documentada y organizada donde se describan las actividades realizadas en unas prácticas, detallando los objetivos, desarrollo y resultados alcanzados. Asimismo, se han de incorporar otros aspectos tales como la planificación temporal, metodología utilizada, etc.
AF10.	Elaboración del Trabajo Fin de Master.	En esta actividad se consideran todos los esfuerzos y actividades desarrolladas en el ámbito de este Trabajo.
AF11.	Evaluación.	Las actividades de evaluación engloban tanto las pruebas finales como pruebas intermedias (exámenes parciales, defensa de prácticas, preguntas en clase, etc.) Y tienen como objetivo determinar si el estudiante está progresando o ha obtenido las competencias relacionadas con la asignatura.

Tabla 3. Propuesta de actividades formativas (AF).
(Elaboración propia).

Código identificativo para RUCT	Metodología docente	Descripción
Metodología docente (MD1).	Lección magistral.	Método expositivo consistente en la presentación de un tema lógicamente estructurado con la finalidad de facilitar información organizada siguiendo los criterios adecuados. Centrado fundamentalmente en la exposición verbal por parte del profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio.
MD2.	Resolución de ejercicios y problemas.	Situaciones donde el alumnado debe desarrollar e interpretar soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas, o procedimientos para transformar la información propuesta inicialmente. Se suele usar como complemento a la lección magistral.
MD3.	Aprendizaje basado en problemas.	Método de enseñanza-aprendizaje cuyo punto de partida es un problema que, diseñado por el profesor, el estudiante ha de resolver para desarrollar determinadas competencias previamente definidas.
MD4.	Estudio de casos.	Análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlos y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.
MD5.	Aprendizaje por proyectos.	Método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de un proyecto en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades y todo ello a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos.
MD6.	Aprendizaje cooperativo.	Enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales.
MD7.	Aprendizaje a través del Aula Virtual.	Situación de enseñanza-aprendizaje en las que se usa un ordenador con conexión a la red como sistema de comunicación entre profesor-alumno y se desarrolla un plan de actividades formativas integradas dentro del currículum.

Tabla 4. Metodologías docentes (Elaboración propia).

Por último, con las orientaciones propuestas que promueven la verificación dentro de un plan de estudios intrínsecamente es necesario un sistema de evaluación para valorar su calidad y tomar decisiones para su óptimo desarrollo curricular sostenible. Así como realizar un especial énfasis en dicho sistema de evaluación para que sea adaptado a la naturaleza de los distintos módulos o materias y coherente con los elementos curriculares del plan de estudio. La DEVA recomienda especificar una ponderación mínima y máxima en cada prueba evaluativa con relación al resto de sistemas de evaluación, pero que permita cierta flexibilidad y aseguren la evaluación de la adquisición de las competencias correspondientes.

En última instancia, se pone de manifiesto en concordancia con Ordoñez, Ramírez & Rey (2016) la necesaria revisión pedagógica de los planes de estudios, que inexorablemente conlleva a la revisión en la metodolo-

gía del aprendizaje por medio de un enfoque basado en competencias.

3. CONCLUSIONES.

El enfoque de competencias en educación se inscribe en el contexto actual de transición de nuestras sociedades industriales basadas en el trabajo, propias de la primera modernidad, a otras basadas en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas (Bolívar y Pereyra, 2006). La flexibilidad creciente del mundo del trabajo y las nuevas innovaciones tecnológicas exigen, más que una cualificación fija, unas competencias adaptables a situaciones complejas y cambiantes (Bolívar, 2015).

El momento actual de gestión de los nuevos títulos se sitúa en la consolidación de lo proyectado y el inicio de los procesos de renovación de la acreditación del carácter oficial de las enseñanzas. Somos conscientes de la extraordinaria labor llevada a cabo por la DEVA, encargada de consolidar, dinamizar y garantizar la calidad del sistema universitario

Código identificativo RUCT	Sistema de evaluación	Descripción
Sistema de evaluación (SE1).	Examen escrito	Puede ser de cualquiera de los siguientes tipos: De desarrollo y/o problemas. Prueba escrita de tipo abierto o ensayo, en la que el alumnado construye su respuesta con un tiempo limitado, pero sin apenas limitaciones de espacio.
SE2	Tipo test	Prueba escrita estructurada con diversas preguntas o ítems en los que el alumnado no elabora la respuesta; solo ha de señalar la correcta o completarla con elementos muy precisos.
SE3	Examen oral	Prueba de evaluación para medir, además de los conocimientos y comprensión, competencias relacionadas con la expresión oral.
SE4	Memorias e Informes de prácticas	Trabajo estructurado cuya función es informar sobre los conocimientos y competencias adquiridos durante las prácticas y sobre los procedimientos seguidos para obtener los resultados. Puede tener desde formato libre, a seguir un guion estructurado o incluso responder a un cuestionario prácticamente cerrado. Incluye la memoria de las prácticas externas.
SE5	Observación/ ejecución de tareas y prácticas	Estrategia basada en la recogida sistemática de datos en el propio contexto de aprendizaje: ejecución de tareas, prácticas, etc. Puede ser en base a cuestionarios y escalas de valoración, registro de incidentes, listas de verificación o rúbricas que definan los niveles de dominio de la competencia, con sus respectivos indicadores (dimensiones o componentes de la competencia) y los descriptores de la ejecución (conductas observables).
SE6	Asistencia y participación	Puede incluir el control de asistencia mediante firmas de partes y la participación en el aula.
SE7	Presentaciones orales y pósteres	Exposición y/o defensa pública de trabajos individuales o en grupo para demostrar los resultados del trabajo realizado e interpretar experiencias obtenidas.
SE8	Resolución de ejercicios y problemas	Prueba consistente en el desarrollo e interpretación de soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas, o procedimientos para transformar la información propuesta inicialmente.
SE9	Elaboración de trabajos académicos	Esta actividad contempla la elaboración de resúmenes bibliográficos, revisión de trabajos científico-técnicos, y otro tipo de trabajos relacionados con la profundización en algún tema del máster.
SE10	Proyectos	Esta actividad consiste en realizar un trabajo autónomo guiado por una planificación inicial de actividades, generalmente dirigido a la implementación parcial o total de un sistema informático.
SE11	Entrevista de tutorización y/o informe del tutor	Testimonio escrito por un profesional o tutor, a menudo en base a cuestionarios, donde se valora la competencia del estudiante. Puede incluir reuniones individuales o grupales para el seguimiento y valoración del proceso de trabajo realizado (además del resultado/producto).
SE12	Presentación y Defensa del Trabajo Fin de Máster	El trabajo se defenderá en exposición pública frente a un tribunal y al resto de los estudiantes (si lo desean). El tribunal está compuesto por tres profesores miembros del equipo docente del programa que deberá valorar explícitamente la adquisición de las competencias previamente determinadas tanto en la memoria entregada como en la defensa del tema durante su exposición. El trabajo será calificado por el tribunal, teniendo en cuenta el informe entregado por el tutor (que valorará el desempeño durante la realización del trabajo).

Tabla 5. Sistemas de evaluación (Elaboración propia).

andaluz. No obstante, sigue quedando pendiente la inclusión de leves mejoras.

Es por ello, que nuestra propuesta, ya implementada en este curso académico por el Centro de Estudios de Postgrado, facilita la realización de la planificación de los planes de estudios de las enseñanzas oficiales del Máster. Fruto de esta descripción y de este proceso integrador y flexible, se podrán definir las competencias que los estudiantes

adquirirán con el plan de estudios desarrollado, garantizando su coherencia y facilitando evidenciar su adquisición por parte de los estudiantes al finalizar el título.

Es por ello también que, enmarcados en nuestra propuesta, dentro de las actividades formativas se debe acentuar la utilización de clases virtuales que favorezcan, el intercambio de ideas a través de foros de discusión y conseguir enriquecer el aprendizaje del estudiantado, fomentando el uso de tecnologías emergentes fundamentadas con software social.

En esta misma línea discursiva, utilizar un amplio espectro de sistemas de evaluación aumenta la calidad de la enseñanza, es así que, nuestra propuesta recoge doce sistemas evaluativos diferentes, adaptados a las necesidades del estudiantado para mejorar la adquisición del aprendizaje teniendo en cuenta la amplia diversidad educativa.

En última instancia, bajo nuestro punto de vista, se debe estimular al estudiantado de postgrado a ser autónomo, independiente, protagonista de su propio aprendizaje y los responsables académicos deben planificar

estrategias docentes para que el futuro estudiante universitario pueda seguir aprendiendo a lo largo de la vida en una sociedad globalizada y sumergida en continuos avances socio-tecnológicos. Para ello estimamos que es de vital importancia para la mejora de la calidad universitaria y la competitividad de un país, además del desarrollo sostenible de la ciudadanía, intentar mejorar los diseños de las enseñanzas universitarias oficiales de Máster en base a competencias.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. (1). Recuperado de: http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2016). *Consultas y preguntas frecuentes*. Recuperado de: <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Consultas-y-preguntas-frecuentes>
- Beaumont, C., Savin Baden, M., Conradi, E. y Poulton, T. (2014). Evaluating a Second Life problema-based learning (PBL) demonstrator project: What can we learn? *Interactive learning environments*, 22(1), 125-141.
- Bogdan, R. y Biklen., S. K. (1992). *Investigación cualitativa de la educación*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, 1-13.
- Bolívar, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Revista Avances en supervisión educativa*, 23, 1-35. Recuperado de: <http://www.adide.org/revista/index.php/ase/article/view/25/26>
- Brunet, I., & Catalán, L. (2016). El discurso por competencias: Una propuesta de clarificación conceptual. *Intangible capital*, 12(4), 978–1005.
- Commission/EACEA/Eurydice, European. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. doi: 10.2797/128576
- Consejería de Economía, Innovación y Ciencia. (2011). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de Títulos Universitarios Oficiales*. Córdoba: Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria.
- Consejería de Economía, Innovación y Ciencia. (2011). *Procedimiento para la Verificación de Títulos Oficiales (Grados y Máster)*. Córdoba: Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Dirección de Evaluación y Acreditación Andaluza (2016). *Procedimiento para la Verificación de Títulos Oficiales* (Grados y Máster). DEVA.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Jaén Martínez, A. & Sirignano, F. M. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para la adquisición de competencias en el EEES. Propuesta y reflexión sobre una experiencia. *Revista Educativa Hekademos*, 19, 7-19.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades modificada por Ley Orgánica 4/2007, de 12 de septiembre. (LOMLOU). (BOE, núm. 307, 12 de septiembre de 2015).
- Ministerio de Educación y Ciencia, (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-ecq/files/broch_es.pdf.
- Miles, M. B. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Ordóñez, E., Ramírez, M. B. & Rey, D. (2016). Recomendaciones para el diseño de un plan de estudios basado en competencias. En López Meneses, E., Cobos, D. & Gómez Galán, J. (Coords.). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Una Reflexión desde y para el Profesorado*. (In press). Cupey: UMET.
- Pérez Gómez, A. (2015). Siete tesis a debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 16-20.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de octubre de 2007, 260, 44037-44048.
- Rodríguez-Sánchez, M. & Revilla-Rodríguez, P. (2016). *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 113-136.doi: 10.6018/j/253241
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo enseñar aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.