



ESTUDIOS

Revista **Complutense de Educación**

ISSNe: 1988-2793

<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53444>EDICIONES
COMPLUTENSE

Percepción del alumnado de segundo de Bachillerato sobre su formación en competencias

Javier Rodríguez Moreno¹; M^a Dolores Molina Jaén²; Eufrasio Pérez Navío³

Recibido: Octubre 2016 / Evaluado: Noviembre 2016 / Aceptado: Noviembre 2016

Resumen. Las competencias del alumnado han sido siempre tema de estudio e investigación; por un lado, para conocer si los estudiantes saben lo que son, y por otro, para indagar si las tienen adquiridas y desarrolladas una vez finalizada la etapa educativa que cursan, facilitándoles el acceso a la siguiente. En este artículo se exponen los resultados de una encuesta pasada a 566 estudiantes de segundo de bachillerato de centros de educación secundaria de Andalucía Oriental (Almería, Granada y Jaén) y el Sur de Castilla-La Mancha (Ciudad Real). El objetivo principal ha sido conocer su nivel competencial y el trabajo que sus docentes hacen en las aulas para la adquisición de éstas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que van a ser determinantes en su acceso a la Universidad y en su futura inserción laboral y social. Los resultados indican que el alumnado valora positivamente al profesorado pero considera que son necesarias estrategias que ahonden en la relación entre las etapas educativas.

Palabras clave: educación superior; competencias; alumnado; profesorado; universidad.

High School second of Bachillerato student body perception about their skills training

Abstract. The student body competences have always been a studying and researching subject; on one hand for discovering if students know about what they are, and what is more for looking into if they have acquired and developed them once the educational period is finished, making it easier for the next step. In this article are exposed the results of an inquiry completed by 566 students in the last year of High School “segundo de Bachillerato” studying in educational centers of High School in east Andalucía (Almería, Granada and Jaén) and south of Castila-La Mancha (Ciudad Real). The main goal is the achievement of the knowledge of their competential level and the work that the teachers executed in the classrooms for obtaining these competences in the teaching-learning process and that they are going to be decisive on their access to the University and their future workplace and social lifestyle. The results indicate that the student body value positively the teachers, however they consider that strategies going deeper in the relationship between educational period are needed.

Keywords: higher education; skills; students; teachers; university.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados y Discusión. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Universidad de Jaén (España)
E-mail: jmoreno@ujaen.es

² Escuela Universitaria Sagrada Familia de Úbeda (España)
E-mail: lomolin@hotmail.com

³ Universidad de Jaén (España)
E-mail: epnavio@ujaen.es

Cómo citar: Rodríguez, J., Molina, M.D, y Pérez, E. (2018). Análisis de la relación entre Educación Secundaria y Universidad desde la opinión del alumnado de Segundo de Bachillerato sobre su formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 509-526.

1. Introducción

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes estableció las líneas básicas para la modernización de la universidad española en el documento Estrategia Universidad 2015, destacando como una de sus principales misiones, el proporcionar a los estudiantes competencias para el mercado de trabajo (Gaete, 2011). Para ello es necesario, la acreditación de los aprendizajes realizados en forma de competencias, siendo necesario mejorar los procesos de transición, acceso y adaptación a la educación superior (Álvarez, Figuera y Torrado, 2011). La transición entre etapas, es uno de los objetivos prioritarios que se han marcado también los países europeos, movidos sobre todo por remediar el abandono escolar, que está ocasionado, en muchos casos porque los estudiantes no han sido preparados para llevar a cabo la transición de una etapa educativa como es la Educación Secundaria, a la Educación Superior. Esto hace que la inserción en los estudios universitarios no siempre se logre, dando lugar a situaciones como el aumento de los porcentajes de cambio de titulación, la prolongación de los estudios o, incluso, su abandono. Por lo tanto, se debe trabajar el tránsito entre etapas, estableciendo puentes de conexión formativa, basados en una buena colaboración, y conexión entre ambas (Eslava et al., 2012), en la que se defina claramente el camino que deben recorrer los estudiantes, para incorporarse con éxito y coherencia a los nuevos estudios (Contreras, Luque y Ordóñez, 2003; Rodríguez, Fita y Torrado, 2004; García et al., 2013).

Además, desde un punto de vista metodológico, la información que se desprende de las observaciones e investigaciones (Riesco, 2015), sobre el enfoque de competencias, nos sugiere que no han logrado incorporarse de forma sistemática, continuada y explícita a la práctica docente en la etapa de Secundaria, ni de Universidad. Las competencias no han producido cambios en el trabajo del aula, lo que dificulta el fin último de estas etapas y la coordinación entre ambas.

Debemos tomar conciencia de la necesidad de un trabajo conjunto entre las dos etapas. Actualmente, hay preocupación por el buen hacer en este aspecto y numerosos estudios en diversos contextos (Gómez, 2014; Tortosa et al. 2015; Dediu, 2015; Figuera et al., 2015; Medina, 2013). Además, podemos destacar los trabajos que se conciencian sobre la importancia de la transición entre dichas etapas (García et al., 2013; Grau et al., 2014; Álvarez et al., 2015a; García et al., 2014; Álvarez et al. 2015b; Martínez et al., 2016), y los que destacan por proponer un modelo concreto de actuación, como son la mentoría para facilitar esta transición (Álvarez y Aguilar, 2015), o los que sugieren un modelo de tutoría integral en ambas etapas (Álvarez y Álvarez, 2015).

El desarrollo de un proceso de transición armónico y fundamentado entre la Educación Secundaria y la Universidad requeriría el establecimiento de estructuras, dinámicas y protocolos de coordinación (más allá de los meramente formales y burocráticos) que permitieran generar un marco consensuado común sobre ciertos elementos conformadores de los procesos formativos de los estudiantes, que ayudara

a mitigar, como señalan López y de la Loma (2014), que en España el alumnado de Bachillerato siga siendo sustancialmente inferior, en comparación con los países de nuestro entorno; o dicho de otro modo, ayudar a que la tasa de participación de nuestros jóvenes no disminuya al terminar la ESO de forma significativa en comparación con otros países (Eurydice, 2012).

Hoy día, según la LOMCE (capítulo III. art. 25), el Bachillerato “capacitará al alumnado para acceder a la educación superior” (MECD, 2013), pero parece ser que, en la práctica, ese objetivo no se cumple ya que desde hace algunos años, las universidades se vienen quejando de que el alumnado que llega a sus aulas, no dispone de una preparación general apreciable. A esa queja añaden, que tengan que ser ellas quienes ofrecen a sus candidatos esa preparación que les falta (García et al., 2014).

Un modelo de Bachillerato bien o mal diseñado, por tanto, repercute no sólo a nivel personal, sino también a nivel social. Es decir, el alcance o no de las competencias por parte del individuo, afecta tanto a su futuro personal, como al futuro de la sociedad en su conjunto. Es necesario conocer la situación de nuestros centros y de nuestro alumnado para ayudarles a que la transición sea lo más favorable posible, haciendo al alumnado que sea capaz de desarrollar las competencias requeridas, pero que a la vez nuestro profesorado sea capaz de desarrollarlas, aplicarlas y evaluarlas consecuentemente, sabiendo que el diseño de Bachillerato es principalmente de contenidos, que son básicamente de carácter académico-general y que dan respuesta a la actual PAU, antigua selectividad, como acceso a la enseñanza superior. Por otro lado, la expresión de esos contenidos no suele presentarse en términos de competencias (Valle y Moragón, 2015), por lo que se deduce una ausencia del paradigma competencial en las metodologías de Bachillerato.

Hay que dar el giro definitivo desde la enseñanza basada en los contenidos y centrada exclusivamente en el docente hacia una enseñanza por competencias y centrada en el alumnado (Domínguez et al., 2012). Es la única manera de que los estudiantes puedan hacer frente al nuevo modelo de enseñanza que tiene lugar allí donde el proceso de Bolonia, ya totalmente implantado, ha hecho de las metodologías competenciales, el modo habitual de dar clase en la universidad. Dentro de estas competencias y desde la tutoría y la orientación, se debe capacitar al alumnado para la toma de decisiones para afrontar de manera exitosa el tránsito entre ambas etapas.

2. Método

2.1. Diseño

En esta investigación, de corte cuantitativo, cuenta con la colaboración de la Universidad de Jaén a través de un Proyecto de Innovación Docente (Código PID21_201315). En ella, se analizan las respuestas de 566 estudiantes de los Institutos de Educación Secundaria (IES) de las localidades de Valdepeñas y Viso del Marqués (Ciudad Real), Bailén, Linares, Mancha Real, Úbeda y Vilches (Jaén), Guadix (Granada) y Almería capital. Para lo cual se ha utilizado un cuestionario validado previamente para el estudio y de conformidad con los centros y con el alumnado (por su parte, la jefatura de estudios solicitó autorización a profesorado y alumnado y, éstos, cumplieron el consentimiento informado).

Para la selección de los centros, se solicitó colaboración a institutos de la zona de influencia de los autores del artículo. Para la selección de los sujetos se ha utilizado un muestreo incidental y han participado los estudiantes que respondieron al cuestionario.

En cuanto a los objetivos a desarrollar en esta investigación han sido:

- Objetivo 1. Conocer la opinión del alumnado sobre el modelo de enseñanza actual que se desarrolla en Bachillerato para la formación en competencias.
- Objetivo 2. Analizar la autopercepción que tiene el alumnado sobre su formación en competencias.
- Objetivo 3. Valorar la formación recibida para mejorar la transición entre ambas etapas educativas.

2.2. Instrumento

El método utilizado ha sido la encuesta con una escala Likert con 6 opciones de respuesta, como base de una metodología cuantitativa; según Bisquerra (2000), este método implica simplemente el planteamiento de conclusiones por medio de información fehaciente y válida, obteniendo de esta manera, y de forma lógica, una relación directa de la escala y el método deductivo, método que suele ser utilizado para investigaciones científicas referentes a temas evaluados mediante la obtención de respuestas en el sujeto de investigación (Rojas, 2002).

En cuanto a la validación de los cuestionarios por expertos, participaron cuatro docentes de la Universidad de Granada, dos del Centro del Profesorado de Linares-Andújar y uno del Equipo de Orientación Educativa de Jaén. Para ello, se les entregó una ficha donde se planteó a los expertos la conveniencia de la ubicación de los ítems, alternativas a los mismos, adecuación del lenguaje, entre otras cuestiones (Torres, 1996). De esas aportaciones se desprendieron una serie de sugerencias y cambios, tanto a nivel de estructuración de preguntas, modificación e incluso cambios en algunas de ellas (ítems) como cambiar o incluir alguna pregunta en un determinado bloque.

Una vez realizado el juicio de los expertos se diseñó un cuestionario piloto con la intención de conocer el grado de adecuación de los ítems del cuestionario para el nivel de comprensión del alumnado, comprobar su validez *y así poder confeccionar* el cuestionario definitivo. Para ello, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a diez estudiantes de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del I.E.S. Hermanos Medina Rivilla de Bailén (Jaén).

En la Tabla 1, se establece la relación que guardan los objetivos de la investigación con los distintos ítems del cuestionario: el Bloque 1 (modelo para la formación en competencias), Bloque 2 (autopercepción de la formación en competencias) y Bloque 3 (nivel de formación para el tránsito a la Universidad). Para determinar qué ítems son pertinentes y cuáles deben descartarse, se han considerado los índices de discriminación u homogeneidad y de validez de los mismos. Éstos, junto con el análisis descriptivo de las respuestas, han aconsejado la eliminación o modificación de determinadas opciones, quedando diseñado el cuestionario de la siguiente manera:

Tabla 1. Diseño del cuestionario (Relación entre objetivos, bloques e ítems)

OBJETIVOS	BLOQUES	ÍTEMES
Objetivo 1	Bloque 1. Modelo para la formación en competencias	E1-1, E1-2, E1-3, E1-4, E1-5, E1-6, E1-7, E1-8, E1-9, E1-10
Objetivo 2	Bloque 2. Autopercepción de la formación en competencias	E2A-1, E2A-2, E2A-3, E2A-4, E2A-5, E2A-6, E2A-7, E2A-8
Objetivo 3	Bloque 3. Nivel de formación para el tránsito a la Universidad	E3-1, E3-2, E3-3, E3-4, E3-5

El estudio de la fiabilidad del instrumento (α de Cronbach) se ha obtenido a través del paquete estadístico SPSS 22.0, obteniéndose un índice de correlación igual a 0.867, lo que indica una correlación bastante alta. Como indica Fox (1987) a la hora de estimar respuestas, son aceptables correlaciones a partir de .70 e incluso de .60, cuando se realizan estimaciones de opinión y crítica, como en el caso de la presente investigación. Los bloques del cuestionario también han obtenido una fiabilidad aceptable: un .842 para el bloque 1, un .62 para el bloque 2 y un .812 para el bloque 3, lo que corrobora una correlación alta entre los bloques.

2.3. Participantes

La muestra real de este trabajo ha sido de 566 estudiantes —un 50.4% son hombres y un 49.6% mujeres— de edades comprendidas entre los 17 y 26 años, concretamente la gran mayoría eran menores de 18 años (76.3%) y un 23.1% eran mayores de edad. En cuanto a la modalidad de Bachillerato en la que estaban matriculados, un 36.6% lo hacen en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, un 32.5% lo hacen en Ciencias y un 30.9 % lo hacen en Artes.

Respecto a sus centros de referencia, un 6.9% de la muestra (39 personas) estudia en el IES Ábula de Vilches, un 5.8% lo hace en la Sagrada Familia de Úbeda, un 2,1% lo hace en el IES Los Batanes de Viso del Marqués, un 19.4% estudian en la localidad de Guadix (41 estudiantes asisten al IES Padre Poveda y 69 al IES Acci). Un 6.5% estudiando en el IES Peña del Águila de Mancha Real, otro 6% lo hace en el IES Gregorio Prieto de Valdepeñas, un 20% realizan estudios en Almería (en el IES Bahía de Almería cuenta con 74 estudiantes y el IES Alhadra con 39 estudiantes. Por último, un 16.1% estudia en el IES Huarte de San Juan de Linares (Jaén) y un 17.1% lo hace en el IES María Bellido de Bailén (Jaén).

3. Resultados y discusión

En relación con el primer objetivo de la investigación “Conocer la opinión del alumnado sobre el modelo de enseñanza actual que se desarrolla en Bachillerato para la formación en competencias”, se obtiene una puntuación de 5.1 en una escala de 1 a 6; por lo tanto, se puede confirmar que el avance y dominio de las competencias es importante para su formación integral. En concreto (Tabla 2), un 78.8 % de los entrevistados, se posicionó de acuerdo o muy de acuerdo, ante la importancia de plantear la formación desde la metodología por competencias.

Tabla 2. Importancia del dominio de competencias

Como estudiante, estima que el avance y dominio de las competencias es importante para su formación integral.	Completo desacuerdo	.2%
	En desacuerdo	1.1%
	Poco desacuerdo	6.7%
	Poco de acuerdo	13.3%
	Acuerdo	31.2%
	Completo acuerdo	47.6%

Interpretando los resultados ofrecidos por la prueba T para muestras independientes, realizada (Tabla 3) puede afirmarse que aunque ambos sexos valoran de forma elevada el dominio de las competencias básicas, la valoración que realizan las mujeres (5.3) es superior a la de los hombres (5.0).

Tabla 3. Importancia de las competencias por género

	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Como estudiante, estima que el avance y dominio de las competencias es importante para su formación integral.	Masculino	286	5.04	1.032	.061
	Femenino	279	5.30	.923	.055

Siguiendo con el tratamiento de los datos, la prueba ANOVA realizada para estudiar las medias obtenidas, en cada modalidad de Bachillerato, resulta no significativa al valor obtenido en la columna Sig. (es superior a .05), de lo que se concluye que no se presentan diferencias destacables entre los diferentes itinerarios de Bachillerato (Tabla 4) analizados.

Tabla 4. Importancia de las competencias por modalidad de Bachillerato

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	1.320	3	.440	.449	.718
Intra-grupos	547.649	559	.980		
Total	548.970	562			

Así mismo, el alumnado de segundo de Bachillerato, en general no duda (4.4 en la escala 1 a 6) al afirmar que su profesorado, procura realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de la adquisición de competencias. En cuanto a la valoración de las distintas fases de este proceso (Tabla 5), ordenadas de mayor a menor puntuación, han sido la información de la importancia de dominar las competencias (4.6), presentación con claridad de las competencias que el alumnado debe dominar (4.3), tareas propuestas para facilitar la adquisición de competencias (4.1), medios didácticos utilizados (4.1), evaluación aplicada (4.1), métodos de enseñanza empleados (4.0) y motivación para encontrar situaciones y problemas donde aplicar los saberes aprendidos (3.7).

Al desglosar los resultados por género en la misma Tabla 5, se concluye que las mujeres puntúan de forma más elevada (4.2) que los hombres (4.0) todas las cuestiones relativas a la tarea del profesorado en relación a las competencias.

Tabla 5. Labor del profesorado en competencias (Resultados por género)

	Género	N	Media
Los docentes que le dan clase procuran realizar el proceso de enseñanza aprendizaje para la adquisición de competencias.	Masculino	286	4.34
	Femenino	279	4.37
El profesorado de su centro le ha informado de la importancia de dominar las competencias.	Masculino	286	4.48
	Femenino	279	4.62
La programación del profesorado de su centro presenta con claridad las competencias que debe dominar.	Masculino	287	4.23
	Femenino	279	4.38
Los métodos de enseñanza que emplean el profesorado de su centro le facilitan la adquisición de las competencias.	Masculino	287	3.94
	Femenino	279	4.09
Las tareas que proponen los docentes de su centro le facilitan la adquisición de las competencias.	Masculino	286	3.96
	Femenino	279	4.21
Los medios didácticos que utilizan el profesorado son apropiados para la adquisición de las competencias.	Masculino	287	3.92
	Femenino	279	4.18
La evaluación que aplican sus docentes le ayudan a comprender si ha avanzado en el dominio de las competencias.	Masculino	286	3.90
	Femenino	278	4.23
Los docentes de su centro le animan a encontrar situaciones y problemas en dónde aplicar los saberes aprendidos.	Masculino	287	3.55
	Femenino	278	3.88
MEDIA GLOBAL	Masculino	283	4.043
	Femenino	277	4.244

Además, cuando se clasifica al alumnado entrevistado, según la modalidad de Bachillerato cursado, se producen diferencias estadísticamente significativas en tres de las cuestiones planteadas en relación a la valoración del profesorado en su trabajo en competencias (Tabla 6). Los entrevistados de ciencias e ingeniería, valoran con un 4.6, y son los que puntúan de forma más elevada al profesorado en su preocupación por realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje a favor de la adquisición de competencias siendo las otras valoraciones de 4.4 en ciencias sociales, en artes y humanidades 4.2 y 4.1 en ciencia de la salud. El grado de concordancia sobre si el profesor ha informado de la importancia de dominar las competencias obtiene su máximo entre el alumnado de ciencias sociales y jurídicas (4.7) seguido de los de ciencias e ingeniería (4.6), artes y humanidades (4.5) y ciencias de la salud (4.1). Los medios didácticos utilizados por los docentes para la adquisición de competencias también son evaluados de forma distinta, según la modalidad de Bachillerato cursada, variando entre el 4.2 con el que puntúan los entrevistados de ciencias sociales y jurídicas y el 3.8 de los de ciencias e ingeniería.

Tabla 6. Labor del profesorado en competencias

		Suma de cuadrados	GI	Media cuadrática	F	Sig.
Los docentes que le dan clase procuran realizar el proceso de enseñanza aprendizaje para la adquisición de competencias.	Inter-grupos	10.989	3	3.663	3.211	.023
	Intra-grupos	637.672	559	1.141		
	Total	648.661	562			
El profesorado de su centro le ha informado de la importancia de dominar las competencias.	Inter-grupos	18.349	3	6.116	3.889	.009
	Intra-grupos	879.058	559	1.573		
	Total	897.407	562			
Los medios didácticos que utiliza el profesorado son apropiados para la adquisición de las competencias.	Inter-grupos	14.595	3	4.865	3.627	.013
	Intra-grupos	751.113	560	1.341		
	Total	765.707	563			
MEDIA GLOBAL	Inter-grupos	5.187	3	1.729	2.234	.083
	Intra-grupos	428.759	554	.774		
	Total	433,946	557			

En relación con el segundo objetivo “Analizar la autopercepción que tiene el alumnado sobre su formación en competencias”, tal y como se puede observar en el Gráfico 1, el alumnado entrevistado se considera suficientemente formado en todas las competencias planteadas, excepto en la artística y en la tecnológica. Realizando la media de todas ellas se obtiene una calificación de 3.9.

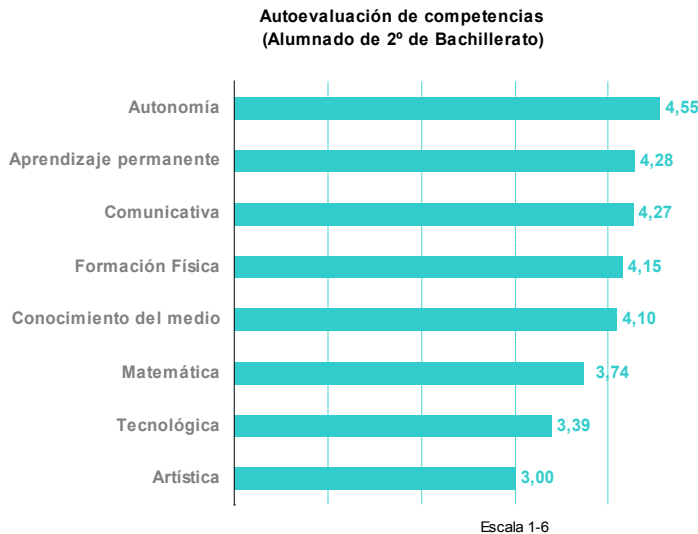


Gráfico 1. Valoración de la formación en competencias

Tomando como aprobado la puntuación 3.5, destaca la valoración de la competencia relativa a la autonomía (4.55), que alcanza el notable, seguidas de las de

aprendizaje permanente (4.28), comunicación (4.27), formación física (4.15) y conocimiento del medio (4.1). La competencia matemática obtiene una valoración de 3.74, mientras que suspenden la competencia tecnológica (3.39) y la competencia artística (3), que cierra el listado.

Pero a la vez, los valores de la desviación típica obtenidos para las competencias tecnológica (1.55), matemática (1.45), formación física (1.55) y artística (1.53) informan sobre cierta dispersión en las puntuaciones del alumnado. Realizando un análisis del porcentaje de respuestas por puntuación y agrupando como aprobado los valores de 4 a 6, se obtiene un índice de aprobados del 48% para la competencia tecnológica, 60.1% en la matemática, 68.6% en la de formación física y un 35% en la artística.

Analizados los resultados que ofrece la prueba T a la que fueron sometidos los datos, la calificación media con la que se autoevaluaron los estudiantes en todas las competencias, presenta diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres; entre los chicos la puntuación alcanzó el 4, mientras que ellas se autoevaluaron con un 3.87.

Al desglosar los resultados por competencias y género, destaca la competencia tecnológica, en la que los hombres se autoevalúan con un 3.85 frente a un 2.92 que se otorgan las mujeres, siendo esta última la peor de las calificaciones del listado ofrecido por la muestra femenina. En la competencia matemática y en la de formación física, el género masculino también se autoevalúa con una valoración más alta que el género femenino (3.9 frente a 3.6 y 4.4 frente a 3.9, respectivamente).

Además, las pruebas ANOVA de un factor (modalidad) a la que fueron sometidas las puntuaciones de esta fase del estudio, concluyen que las competencias matemática, tecnológica, artística y de conocimiento del medio varían de forma estadísticamente significativa según la modalidad de Bachillerato cursada por el alumnado (Tabla 7).

Tabla 7. Modalidad de Bachillerato, valorando las distintas competencias

		Suma de cuadrados	Gl	M. cuadrática	F	Sig.
Competencia comunicativa	Inter-grupos	7.550	3	2.517	1.928	.124
	Intra-grupos	728.414	558	1.305		
	Total	735.964	561			
Competencia matemática	Inter-grupos	288.496	3	96.165	60.802	.000
	Intra-grupos	884.122	559	1.582		
	Total	1172.618	562			
Competencia artística	Inter-grupos	77.354	3	25.785	11.701	.000
	Intra-grupos	1229.601	558	2.204		
	Total	1306.956	561			
Conocimiento del medio	Inter-grupos	47.521	3	15.840	11.250	.000
	Intra-grupos	782.879	556	1.408		
	Total	830.400	559			
Competencia tecnológica	Inter-grupos	205.840	3	68.613	33.503	.000
	Intra-grupos	1144.831	559	2.048		
	Total	1350.671	562			

		Suma de cuadrados	GI	M. cuadrática	F	Sig.
Aprendizaje permanente	Inter-grupos	7.063	3	2.354	1.787	.149
	Intra-grupos	737.978	560	1.318		
	Total	745.041	563			
Autonomía	Inter-grupos	1.424	3	.475	.347	.791
	Intra-grupos	766.186	560	1.368		
	Total	767.610	563			
Formación Física	Inter-grupos	9.092	3	3.031	1.268	.285
	Intra-grupos	1338.487	560	2.390		
	Total	1347.580	563			
MEDIA GLOBAL	Inter-grupos	4.976	3	1.659	3.443	.017
	Intra-grupos	266.828	554	.482		
	Total	271.804	557			

En la Tabla 7, vemos también, como en la modalidad de artes y humanidades, la competencia artística, que fue la que menor calificación obtuvo de forma global, supera ahora el aprobado, alcanzando una valoración de 3.74, si bien, es la única competencia propia dentro de una modalidad que no alcanza el 4. La competencia tecnológica (2.8) y la matemática (2.33), obtienen entre el alumnado de artes y humanidades la calificación menor de todas las modalidades; por el contrario, la competencia comunicativa (4.34) se coloca como la segunda competencia mejor valorada en este Bachillerato, después de la de autonomía.

El alumnado del Bachillerato de ciencias sociales y jurídicas reconoce su falta de formación en la competencia artística (2.97) y en la tecnológica (3.36). Por otro lado, la competencia matemática (3.77) apenas supera el aprobado, a pesar de que el alumnado cursa la materia de matemáticas aplicadas a las ciencias sociales. Superan el 4 la competencia referente a la autonomía (4.53), la competencia comunicativa (4.38), y la relacionada con el aprendizaje permanente (4.32), así como la competencia relacionada con formación física (4.3) y la de conocimiento del medio (4.03).

Como cabría esperar, la competencia de conocimiento del medio, alcanza una alta valoración (4.59) entre el alumnado de la modalidad de ciencias de la salud, que la colocan como segunda competencia en la que se sienten mejor formados por detrás de la capacidad de autonomía (4.61), y la competencia matemática alcanza un valor alto como es el de 4.24. Por el contrario, el alumnado se reconoce insuficientemente formado en las competencia artística (2.66) y en la tecnológica (2.97).

Frente al resto del alumnado que reconoce su suspenso en cuanto a sus conocimientos tecnológicos, los que cursan ciencias e ingeniería se puntúan alto en lo referente a su nivel de formación en competencia tecnológica (4.51) y la sitúan como la competencia mejor valorada, junto a la de autonomía (4.48). La competencia matemática se sitúa en tercera posición con un 4.37, no sucede lo mismo con la competencia artística (2.82) que valoran por debajo.

Por último, en relación con el tercer objetivo del trabajo “Valorar la formación recibida para mejorar la transición entre ambas etapas educativas”, todas las afirmaciones planteadas superaron el nivel medio de acuerdo, aunque ninguna de ellas alcanzó el 4. El alumnado se posiciona en torno a la opción *algo de acuerdo* ante los

enunciados que expresan que sus docentes de Secundaria emplean los métodos (3.8), las tareas (3.7), los medios (3.7) y las pruebas de evaluación (3.9) adecuadas para preparar para el trabajo en la Universidad.

Dado el escaso margen por el que las calificaciones medias superan el aprobado en la escala utilizada (3.5), se considera oportuno identificar el porcentaje de estudiantes que puntuaron con 1, 2 ó 3 a cada instrumento. Un 41.4% se muestra en desacuerdo con los medios utilizados, un 39.8% con la adecuación de las tareas, un 39.3% con los métodos y, disminuye, a un 35.1% los que no se muestran del todo de acuerdo con los instrumentos de evaluación empleados para preparar el trabajo de la Universidad.

Por modalidad de Bachillerato cursada, la prueba ANOVA (Tabla 8) refleja que existen evidencias para demostrar la variación en el grado de acuerdo con la evaluación empleada: la puntuación desciende hasta 3.7 en la modalidad de ciencias de la salud y asciende a 4.1 entre el alumnado que cursa ciencias e ingeniería y ciencias sociales y jurídicas.

Tabla 8. Modalidad de Bachillerato valorando al profesorado de Secundaria

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Los docentes de Secundaria emplean los métodos adecuados para preparar para el trabajo de la universidad	Inter-grupos	11.985	3	3.995	2.203	.087
	Intra-grupos	1015.328	560	1.813		
	Total	1027.312	563			
Los docentes de Secundaria emplean las tareas adecuadas para preparar para el trabajo de la universidad	Inter-grupos	8.403	3	2.801	1.784	.149
	Intra-grupos	877.693	559	1.570		
	Total	886.096	562			
Los docentes de Secundaria emplean los medios adecuados para preparar para el trabajo de la universidad	Inter-grupos	4.256	3	1.419	.957	.413
	Intra-grupos	822.868	555	1.483		
	Total	827.123	558			
Los docentes de Secundaria emplean las pruebas de evaluación adecuadas para preparar para el trabajo en la universidad	Inter-grupos	16.467	3	5.489	3.241	.022
	Intra-grupos	946.822	559	1.694		
	Total	963.290	562			
MEDIA GLOBAL	Inter-grupos	8.771	3	2.924	2.344	.072
	Intra-grupos	691.185	554	1.248		
	Total	699.956	557			

Si comparamos los bloques del cuestionario, el Gráfico 2, corresponde a un diagrama de dispersión donde cada punto tiene por valor de su coordenada en el eje X, la puntuación media de todas las preguntas relativas al trabajo del profesorado, para el logro de las competencias; y en el eje Y, la media de las cuestiones relativas a si su labor va dirigida a que el alumnado tenga éxito en la Universidad.

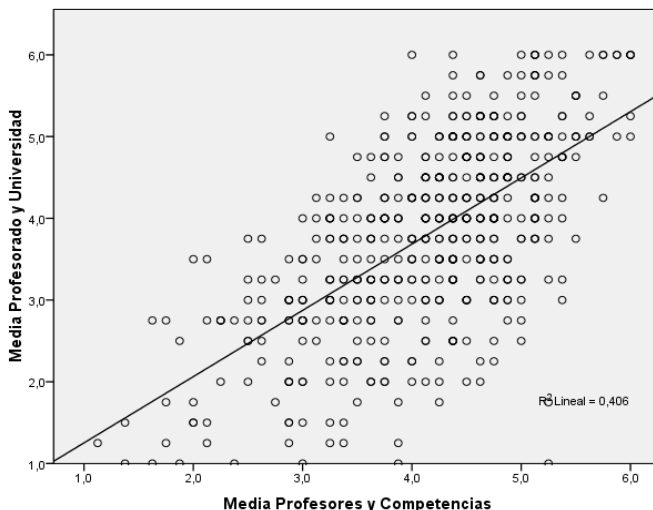


Gráfico 2. Regresión de la labor del profesorado por el logro de las competencias y por la preparación para el trabajo del alumnado en la Universidad.

A simple vista se observa como la nube de puntos se ajusta razonablemente a una recta (de regresión) con pendiente positiva, lo que quiere decir que existe cierta dependencia funcional directa entre ambas variables. Aplicando el análisis de regresión oportuno, se confirma que entre ambas variables existe relación lineal. En concreto, presentan un coeficiente de correlación de Pearson de .637 (Tabla 9) y un coeficiente de regresión de .405 (Tabla 10).

Tabla 9. Análisis de correlación y regresión lineal entre la labor del docente en competencias y en la preparación para la Universidad.

		Media Docentes y Universidad	Media Docentes y Competencias
Media Docentes y Universidad	Correlación de Pearson	1	.637**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	560	554
Media Docentes y Competencias	Correlación de Pearson	.637**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	554	560

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 10. Análisis de correlación y regresión lineal entre la labor del docente en competencias y en la preparación para la Universidad.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.637 ^a	.406	.405	.6802
a. Variables predictoras: (Constante), Media docentes y Universidad				

Aplicado a los resultados del estudio, estos datos permiten afirmar que, en general, el profesorado ha sido bien puntuado en su trabajo por el que el alumnado adquiere las competencias, también han sido bien valorados en su labor de preparar al alumnado para su futuro Universitario.

Al realizar el análisis de regresión, para comprobar si existe relación entre la auto-valoración que el alumnado se atribuye, en cuanto a su formación en competencias, y la que otorgan al profesorado en su trabajo por este logro, resulta un coeficiente de correlación bajo (.145). Esto quiere decir, que no se prueba una relación lineal entre las respuestas a cada bloque de preguntas (Tabla 11 y Gráfico 3).

Tabla 11. Análisis de correlación y regresión lineal entre la labor del profesorado en competencias y la auto-valoración del alumnado en competencias.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
1	.383 ^a	.147	.145	.8165
a. Variables predictoras: (Constante), Media Autovaloración en Competencias				

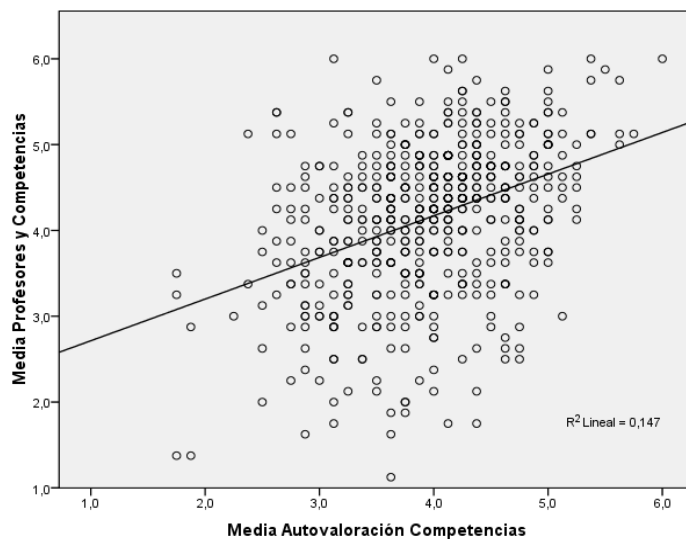


Gráfico 3. Regresión de la labor del profesorado en competencias y la auto-valoración del alumnado en su nivel de formación en competencias

El Gráfico 3 de dispersión confirma que no existe otro tipo de relación diferente a la lineal, por lo que se concluye que hay estudiantes que puntuaron de forma elevada su formación en competencias, y el trabajo del profesorado en este aspecto; otros que puntuaron ambos bloques de cuestiones a la baja; y otro grupo que puntuó uno de los bloques al alza y el otro a la baja, y viceversa.

4. Conclusiones

Para una mejor clarificación de las conclusiones obtenidas, se ha considerado necesario establecerlas en función de los objetivos marcados en esta investigación, así:

En relación al objetivo 1 “Conocer la opinión del alumnado sobre el modelo de enseñanza actual que se desarrolla en Bachillerato para la formación en competencias”, los estudiantes encuestados saben que se puede hacer más desde las aulas y valoran a su profesorado con un aprobado solamente en cuanto a la motivación hacia este planteamiento pedagógico, aunque es verdad, que según sea la rama de Bachillerato analizada varían las valoraciones. El alumnado percibe que el profesorado de ciencias sociales y jurídicas opta más por esta metodología, que los docentes que imparten clase en el bachillerato de ciencias de la salud.

Pero si hay un dato contundente en este trabajo es el que aportan tanto hombres como mujeres, al considerar que el examen es la única prueba de evaluación a la que se ven sometidos y que las tareas tradicionales, son las que les sugieren sus docentes para avanzar en el desarrollo de sus competencias.

Las competencias como enfoque pedagógico son mucho más que un asunto de definición conceptual o una coordinación entre etapas. Los rasgos que definen un enfoque por competencias demandan nuevos formatos (Bolívar, 2008; Perrenoud, 2012; Monarca y Rappoport, 2013), una visión que trascienda la lógica disciplinar, que exige cambios de miradas y de formas de hacer.

Respecto al objetivo 2 “Analizar la autopercepción que tiene el alumnado sobre su formación en competencias”, el alumnado, como muestra esta investigación, es consciente de que debe desarrollar un pensamiento crítico y creativo, autónomo y emprendedor, que le ayude a dar respuestas a las exigencias de este siglo. Confirma la importancia de la formación integral desde las competencias, (aunque sería necesario profundizar en su concepto real de competencias) opinión que manifiestan al unísono, sin diferencias entre géneros.

Además, el alumnado se autoevalúa —formado— en competencias sociales, (más los chicos que las chicas). Valoran sus capacidades, y en concreto, el aprendizaje colaborativo como una competencia adquirida. También ven desarrollada la competencia relacionada con el aprendizaje autónomo, y las capacidades para la comunicación. Pero se saben faltos en competencia tecnológica, ya que solo aprueban en la valoración de dicha competencia el alumnado que ha cursado Bachillerato de ciencias. La competencia matemática, tecnológica, artística y de conocimiento del medio, varían de forma estadísticamente significativa, según la modalidad del Bachillerato cursada y entendemos que se necesitaría un replanteamiento de las competencias, ya que estas, no pueden ser desarrolladas solo algunos Bachilleratos, sino que hay competencias como la TIC, el aprender a aprender, el sentido emprendedor, el aprendizaje cooperativo, entre otras, que necesitan ser transversales a todos ellos.

Para terminar con el objetivo 3 “Valorar la formación recibida para mejorar la transición entre ambas etapas educativas” y analizando lo que piensa el alumnado de nuestro estudio, establecemos que no solo es necesaria una relación entre Bachillerato y Universidad de manera formal, desde la tutoría y la orientación, sino que es urgente un trabajo conjunto de desarrollo de las competencias con una metodología al efecto, que se aleje del libro de texto como recurso didáctico único y de las actividades tradicionales como forma de adquisición de estas, que se haga explícita y consensuada, que aporte, desde cada una de las diferentes etapas educativas la

formación integral que el alumnado necesita para la sociedad actual. Además, cada Universidad debe replantearse el papel del tutor universitario (Pantoja y Molero, 2015) que servirá de vínculo entre ambas etapas, sobre todo en los primeros cursos.

Generalizando, el alumnado opina (aunque con valores mínimos) que el profesorado prepara al alumnado para su futuro universitario, encontrándonos, no obstante, mucha variación en las respuestas que aportan.

Por todo ello, consideramos como propuesta de trabajo desarrollar un modelo de acción tutorial (online y/o presencial) que comprenda Bachillerato y Universidad y que contemple una serie de áreas-tipo dirigidas a proporcionar una orientación pertinente (Cano, 2009; Martínez, 2016; Villaciervos, 2016) a todo el alumnado en los siguientes aspectos:

- El contenido de las materias que configuran una titulación académica y su aprendizaje, en relación con las modalidades organizativas de la enseñanza y con los métodos que le son propios para que ésta supere los indicadores mínimos de calidad y éxito: Aprendizaje basado en problemas, Aprendizaje orientado a proyectos, Contrato de aprendizaje, Aprendizaje cooperativo (competencia valorada por nuestro alumnado como importante) o *Flipped classroom*.
- El conjunto de las competencias, generales y específicas, a potenciar y favorecer en todo el alumnado en tanto que son factores generadores de éxito académico y profesional.
- El camino o itinerario a seguir, conjugando armónicamente y desde un principio su carácter académico y profesional. Las demandas de asesoramiento y ayuda personal que se entienden relevantes o, en su defecto, soliciten los estudiantes en momentos puntuales de su devenir universitario.

Así mismo y como complemento a lo anteriormente comentado, se puede establecer un plan de mentorización que trabaje:

- Durante el periodo del Bachillerato.
- Al final del Bachillerato para orientar en la elección de estudios superiores.
- Al comienzo de los estudios universitarios: tareas de acogida e integración universitaria.
- Durante el periodo completo de su formación universitaria: tareas de orientación y tutoría académica, profesional y personal.
- Al finalizar los estudios universitarios: tareas de orientación y tutoría profesional y laboral.

Necesitamos establecer estructuras relacionales entre Bachillerato y Universidad, concretadas, por ejemplo, en grupos de trabajo o seminarios, integrados por responsables y docentes de los dos ámbitos académicos, que prioricen la relación entre etapas para el beneficio sobre todo del alumnado, completados por procesos formativos destinados a los docentes de ambas etapas, y presididos por un enfoque competencial común, conformado por algunas competencias (aprender a aprender, TIC, por ejemplo), de marcado carácter transversal. El proceso debería comenzar en la Educación Secundaria y como consecuencia en Bachillerato (González y González, 2011), y debe tener un programa realista a la vez que eficiente, basado en la orientación para

el acceso a la Universidad, y sería tan sencillo como programar un conjunto de acciones planificadas y dirigidas a la población de estudiantes, para que tomen decisiones coherentes y válidas que afectarán a su futuro académico y profesional, siguiendo un plan sistemático en el que participen activamente, miembros de la comunidad universitaria y no universitaria.

Como limitaciones y propuesta para otros estudios, sería interesante, valorar estas cuestiones ya en el primer curso de Universidad, para poder valorar mejor su formación y la facilidad o dificultad que ha tenido el alumnado en su transición.

5. Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. R., Y Aguilar, D. L. (2015). Programa de mentoría para preparar el tránsito del bachillerato a la universidad. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 2.
- Álvarez, M. Y Álvarez, J. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 125-142. doi: 10.6018/reifop.18.2.219671.
- Álvarez, M., Figuera, P. Y Torrado, M. (2011). La problemática de la transición bachillerato universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 22 (1), 15-27.
- Álvarez, P. R., López, D. L. Y Pérez-Jorge, D. (2015a). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. En AIDIPE (Ed.), Investigar con y para la sociedad 2, 599-608. Cádiz, España: Bubok <http://aidipe2015.aidipe.org> (Consultado 5 de mayo de 2016).
- Álvarez, J. D., Pareja, J. M., Latorre, L., Moncho, A., Frances, J., Castillo, D. Y Frances, V. (2015b). La transición hacia la Universidad: un reto para no caer en el vacío <http://hdl.handle.net/10045/48708> (Consultado 2 de abril de 2016)
- Bisquerra, R. (2000). Métodos de investigación educativa. Barcelona: Grupo Editorial Ceac, S.A.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 6(2), 1-23.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias: ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 13.
- Contreras, A., Luque, L. Y Ordoñez, L. (2003). Una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la continuidad y la derivada de una función en bachillerato y universidad. *Revista de Educación*, nº 331, 399-419.
- Dediu, G. (2015). Orientación profesional. *Revista Complutense de Educación*, 26, 316-317.
- Domínguez, M. C., Leví, G., Medina, A. Y Ramos, E. (2012). Armonización de competencias entre la educación secundaria y la universidad. *Revista RIAICES*, 0 (1), 5-13.
- Eslava, B. R., Ibarra, A. M. Y González, E. C. (2012). Elaboración de un prototipo didáctico para el desarrollo de competencias en jóvenes de bachillerato. *Innovación Educativa*, 12 (60), 63-75.
- Eurodyce (2012). Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Bruselas: Eurydice. doi:10.2797/92745
- Figuera, P., Torrado, M., Dorio, I. Y Freixa, M. (2015). Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación. *Revista*

- Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 107-123. doi: 10.6018/reifop.18.2.220101.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*, (355), 109-133.
- García, V. E., Conejero, J. A. Y Diez, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 255-280.
- García, M., Casal, J., Merino, R. Y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación*, 361, 65-94. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135.
- Gómez, E. L. (2014). El primer año de Universidad. Una experiencia positiva de transición de Bill Johnston. *Revista Complutense de Educación*, 26 (1), 213-215.
- González, R. C. Y González, M. C. (2011). Acciones de orientación académica y profesional para la toma de decisiones: el tránsito del bachillerato a la universidad. *Revista de orientación educacional*, (48), 15-44.
- Grau, S., Sabroso, A., Oltra, M. L.; Roig, R. Y Alonso, N. (2014). Proyecto de actuación en Secundaria como soporte básico de la cuarta transición. Comunicación presentada en las XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2014. Universidad de Alicante <http://hdl.handle.net/10045/42449> (Consultado 10 de mayo de 2016).
- López, J. M. Y De La Loma, A. (2014). El bachillerato español: problemática en clave europea. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (43), 119-143.
- Martínez, A., Zurita, F., Castro, M., Chacón, R., Hinojo, M. A. Y Espejo, T. (2016). La elección de estudio superiores universitarios en estudiantes de último curso de bachillerato y ciclos formativos. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. doi: 10.15359/ree.20-1.14.
- MECD (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Medina, A. (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Monarca, H. Y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, (1), 54-78.
- Pantoja, A. Y Molero, D. (2015). Estudio cualitativo sobre la labor tutorial del docente universitario europeo. Cádiz: AIDIPE.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Rieco, M. (2015). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106.
- Rodríguez, S., Fita, E. Y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, pp. 391-414.
- Rojas, R. (2002). Investigación social: teoría y praxis. México D. F.: Plaza y Valdés.
- Torres, J. A. (1996). *La formación del profesor tutor como orientador*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Tortosa, M. T., Pellín, N., Roig, R., Pertegal, M. L., Sabroso, A., Ramírez, F. J. Y López, A. (2015). La cuarta transición: estado de la cuestión en las dos orillas <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48821> (Consultado 7 de enero de 2016).
- Valle, J. M. Y Moragón, A. (2015). El bachillerato español: problemática en clave europea. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (43).

Villaciervos, P. (2016). Diseño, experimentación y evaluación de un proyecto de e-orientación destinado a la inclusión de estudiantes universitarios <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/36698> (Consultado 20 de mayo de 2016).