

Didáctica Geográfica, 2.^a época
7, pp. 27-48
ISSN: 0210-492-X
DL: MU 288-1977
Editado en 2005

LOS ESTUDIANTES DE GEOGRAFÍA ANTE LA CONVERGENCIA EUROPEA

ANA M^a ALONSO GUTIÉRREZ

RAQUEL RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

Universidad de Oviedo

RESUMEN:

Se aborda un estudio para averiguar la información que poseen los estudiantes de Geografía acerca del proceso de Convergencia Europea y de la opinión que le merece a dichos estudiantes el planteamiento de dicho proceso.

PALABRAS CLAVE:

Convergencia Europea, estudio experimental.

ABSTRACT:

In this paper a study is approached to verify the information that the students of Geography possess about the process of European Convergence and the opinion that deserves to these students the exposition of the above mentioned process.

KEY WORDS:

European Convergence, experimental study.

RÉSUMÉ:

Dans ce travail on aborde une étude pour examiner l'information que possèdent les étudiants de Géographie sur le processus de Convergence Européenne et de l'avis qui le mérite à ces étudiants l'approche de ce processus.

MOTS CLÉ:

Convergence Européenne, étude expérimentale.

1. INTRODUCCIÓN

En 1998, con la *Declaración de la Sorbona*, se inicia un proceso encaminado a promover la convergencia entre los sistemas europeos de educación superior, el cual, en aquel momento, se planteó el objetivo de lograr que antes de 2010 se desarrollase de forma armónica un Espacio Europeo de Educación Superior, que tendría como finalidad facilitar el reconocimiento de las titulaciones, la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios y la integración de los titulados en un mercado laboral único.

Dicho proceso fue refrendado en 1999 con la firma de la *Declaración de Bolonia* por parte de los Ministros de Educación de los países integrantes de la Unión Europea y de otros países europeos, 29 en total.

Si la *Declaración de la Sorbona* supone un deseo de crear un Espacio Europeo de Educación Superior con un sistema educativo que incorpore los planteamientos que en materia de educación están vigentes en los países más avanzados desde el punto de vista social, por considerar que la calidad de la educación es un factor decisivo en la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos, la *Declaración de Bolonia* significa un decidido respaldo a la creación de ese Espacio Europeo de Educación Superior propuesto por la *Declaración de la Sorbona*, supone la adhesión de los 29 países firmantes a un proceso de cambio educativo que proporcione a los estudiantes la formación exigida por la sociedad del conocimiento mediante el desarrollo de un modelo educativo orientado al trabajo del estudiante y, junto con el Comunicado de Praga de 2001 —que añade algunos aspectos adicionales tales como el aprendizaje a lo largo de toda la vida para lograr una mayor competitividad europea y calidad de vida, el papel del estudiante como gestor de sus propios conocimientos, y la promoción del atractivo del sistema educativo europeo basado en la garantía de su calidad y en la oferta de mecanismos de certificación y acreditación—, subraya la necesidad de adoptar un sistema de créditos, como el ECTS —basado en la *carga de trabajo del estudiante* necesaria para conseguir las

competencias señaladas en los objetivos—, que permita que los créditos sean transferibles y acumulables, e igualmente, pone de manifiesto la exigencia de lograr que los programas de estudio que cursen todos los estudiantes pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior sean fácilmente comprensibles y comparables mediante la adopción de mecanismos como el suplemento europeo al título, originando de esa manera que la enseñanza que se imparta en ese Espacio sea más transparente y aumente su grado de credibilidad y, como consecuencia de todo ello, que facilite la movilidad y el intercambio de estudiantes y que haga que la Educación Superior Europea se convierta en un atractivo para los jóvenes de otros continentes. A este respecto en la *Declaración de Bolonia* se recoge lo siguiente: “Deberíamos analizar sobre todo el objetivo de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo. La vitalidad y eficacia de cualquier civilización pueden medirse a través de la atracción que ejerce su cultura sobre otros países. Debemos asegurarnos de que el sistema europeo de enseñanza superior adquiera un grado de atracción que corresponda a nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”.

El proceso *La Sorbona–Bolonia–Praga* fue ratificado en sus aspectos fundamentales, en la reunión de Berlín de 2003, por los ministros de educación de cuarenta estados, comprometiéndose todos los firmante a coordinar sus políticas educativas armonizando, no homogeneizando, los sistemas educativos de los distintos países pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior y respetando, al mismo tiempo, la diversidad cultural de cada país y la autonomía de las distintas universidades.

Todo lo anteriormente señalado supone que la formación universitaria, dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, exige un cambio radical en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese cambio supone desplazar el centro de gravedad del proceso, que hasta ahora se centraba en la enseñanza, es decir, en el profesorado y en los conocimientos por él impartidos, para hacerlo recaer en el estudiante y en los resultados del aprendizaje por él obtenidos, es decir, en lo que se espera que el alumnado debe saber, comprender y ser capaz de demostrar para superar con éxito una determinada materia o titulación.

Ese cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje exige, por supuesto, un cambio de roles y de tareas tanto por parte de docentes como de discentes, que son los auténticos protagonistas del cambio. Los docentes deberán dejar de ser quienes buscan, seleccionan, sintetizan y presentan en su estado final de elaboración los conocimientos que el alumnado debe de adquirir, para convertirse en

un guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en un diseñador de actividades y estrategias que permitan que el estudiante adquiera las competencias señaladas en los objetivos de la materia. Los discentes deberán abandonar su papel de meros consumidores de los conocimientos ofrecidos por el docente, para convertirse en gestores de su propio conocimiento, lo cual requiere asumir la misión de buscar la información necesaria a través de distintas fuentes, de seleccionarla, de sintetizarla, de internalizarla, de saber aplicarla, y de adquirir destrezas en el uso de aquellas estrategias que le permitan desarrollar las competencias genéricas y específicas señaladas en los objetivos de las distintas disciplinas.

Ese cambio de roles exige un cambio de mentalidad, lo cual no es una tarea fácil ni rápida, por lo que es necesario adoptar mecanismos para propiciar esa nueva mentalidad que el proceso de convergencia demanda. Esos mecanismos, en lo que a los estudiantes se refiere, son: a) información, para que conozcan lo que el proceso *La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlin* supone, exige y ofrece a los estudiantes, con objeto de que conozcan lo que realmente significa el cambio y puedan enjuiciarlo desde el conocimiento, b) convencimiento de que el cambio es necesario, ya que la actual enseñanza universitaria no está respondiendo a las demandas sociales, y que ese cambio requiere el compromiso de sus protagonistas para llegar a buen puerto, c) motivación para que el alumnado se implique voluntariamente en el mismo, por considerar que es beneficioso para su formación e incorporación en el mundo laboral.

Dado que, como se acaba de señalar, el éxito de una reforma está condicionado por el convencimiento de su necesidad por parte de sus protagonistas y por la motivación de los mismos para implicarse en ella, y dado al mismo tiempo que ese convencimiento y esa motivación deben tener su origen en el correcto conocimiento de los planteamientos reformadores, procedía realizar un estudio que nos desvelase, por una parte, la información que poseen los estudiantes acerca del proceso de reforma de las enseñanzas universitarias orientado por los planteamientos de la Convergencia Europea y, por otra parte, qué opinan acerca de dicho proceso, con objeto de conocer los preconceptos que poseen al respecto por si fuera necesario intervenir para modificar esos preconceptos por ser fruto de una información deficitaria, errónea o incluso sesgada.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El estudio se abordó con la finalidad de lograr los siguientes objetivos:

- Averiguar si los estudiantes conocen en qué va a verse afectada la actual enseñanza universitaria española como consecuencia de la reforma que se propone y en qué consideran que puede beneficiarles dicha reforma.
- Averiguar si conocen qué es un crédito ECTS, cual es su opinión respecto a la organización de las asignaturas en este tipo de créditos y cómo va a repercutir dicha organización en el trabajo como estudiante.
- Averiguar a qué metodología se ajustó fundamentalmente la formación adquirida en la Universidad, qué metodología prefieren los estudiantes para adquirir los conocimientos propios de la titulación, por qué sistema de trabajo (individual o en grupo) se decantan, y cuál es su opinión acerca de si la integración de la enseñanza universitaria española en el Espacio Europeo de Educación Superior va a suponer un cambio en la metodología de enseñanza actualmente utilizada.
- Averiguar si tienen experiencia en trabajar en equipo y qué opinión tienen acerca del trabajo en equipo como metodología de enseñanza-aprendizaje.
- Recoger la opinión de los estudiantes acerca de qué competencias genéricas considera importantes para su formación como geógrafo y si la enseñanza que recibió en la universidad fue útil para desarrollar competencias genéricas.
- Conocer cuántas horas de trabajo semanales invierten para realizar las tareas que exige ser estudiante.

3. METODOLOGÍA

La metodología consistió en seleccionar el procedimiento que permitiera recoger la información necesaria para abordar la investigación, y en analizar estadísticamente los datos proporcionados por los encuestados con el fin de obtener unos resultados que permitieran lograr los objetivos formulados.

3.1. *Procedimiento de obtención de información*

Para proceder a la recogida de la información necesaria, se elaboró un cuestionario construido a base de preguntas abiertas y cerradas que fue respondido por una muestra de 37 estudiantes pertenecientes a los cinco cursos de la titulación de licenciado en Geografía de la Universidad de Oviedo.

3.2. Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos obtenidos de las encuestas proporcionó unos resultados que permitieron cubrir cada uno de los objetivos formulados en el sentido que se recoge a continuación.

3.2.1. Objetivo 1

Los resultados respecto al conocimiento que tienen los estudiantes acerca de en qué va a verse afectada la enseñanza universitaria como consecuencia de la integración de la Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior y en qué consideran que puede beneficiarles dicha integración, ponen de manifiesto que el alumnado tiene un escaso conocimiento de lo que va a significar el proceso de Convergencia (figura 1).

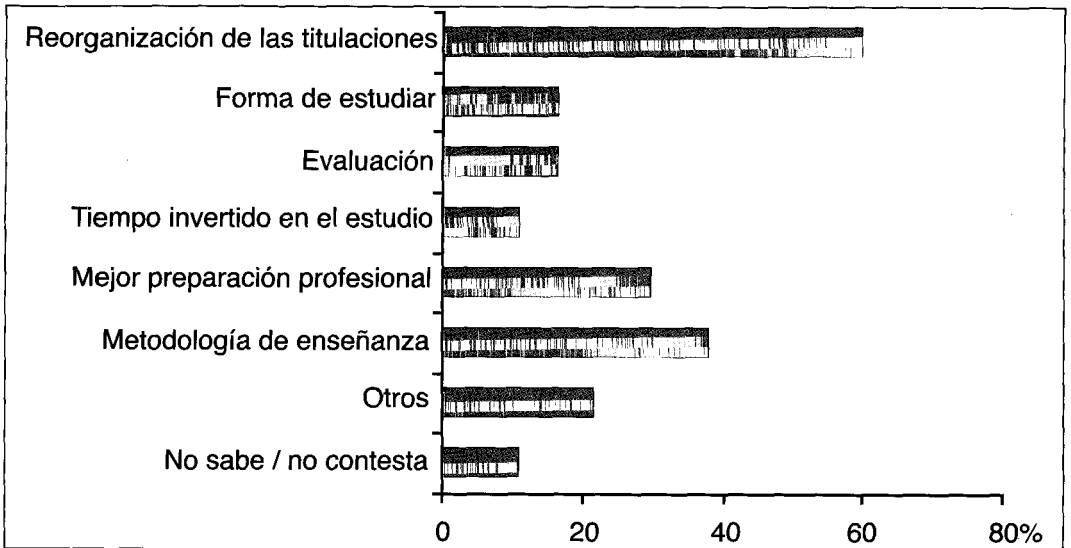


FIGURA 1. Grado de conocimiento de los aspectos que cambiarán en la enseñanza universitaria española con su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, cabe señalar que el aspecto más conocido es el referente a la reorganización de las titulaciones, pues así se manifiesta el 59,46% de los encuestados, debido probablemente a las noticias que al respecto se han difundido en la prensa.

Tienen un desconocimiento muy acusado de los cambios que supone para el alumnado. Sólo el 37,84% de los encuestados piensa que cambiará la metodología

de enseñanza; el 29,73% que mejorará su preparación profesional; el 16,22% que afectará a las formas de estudiar y de evaluar; y solamente el 10,81% considera que modificará la cantidad de tiempo que el estudiante debe dedicarle al estudio. Además aluden a que cambiará la relación entre profesorado y alumnado y a la falta de información sobre el proceso.

También se observa que poseen informaciones erróneas y en ocasiones sesgadas, tales como las siguientes: se seleccionarán las titulaciones por su potencialidad para proporcionar trabajo a los graduados, se perderán titulaciones porque se impondrán las que Europa decida, dificultará la posibilidad de compaginar trabajo y estudio, y la especialización tendrá un alto coste económico para el alumnado suponiendo una elitización de la enseñanza superior.

No se aprecian diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por el alumnado de los diferentes cursos de la licenciatura (figura 2).

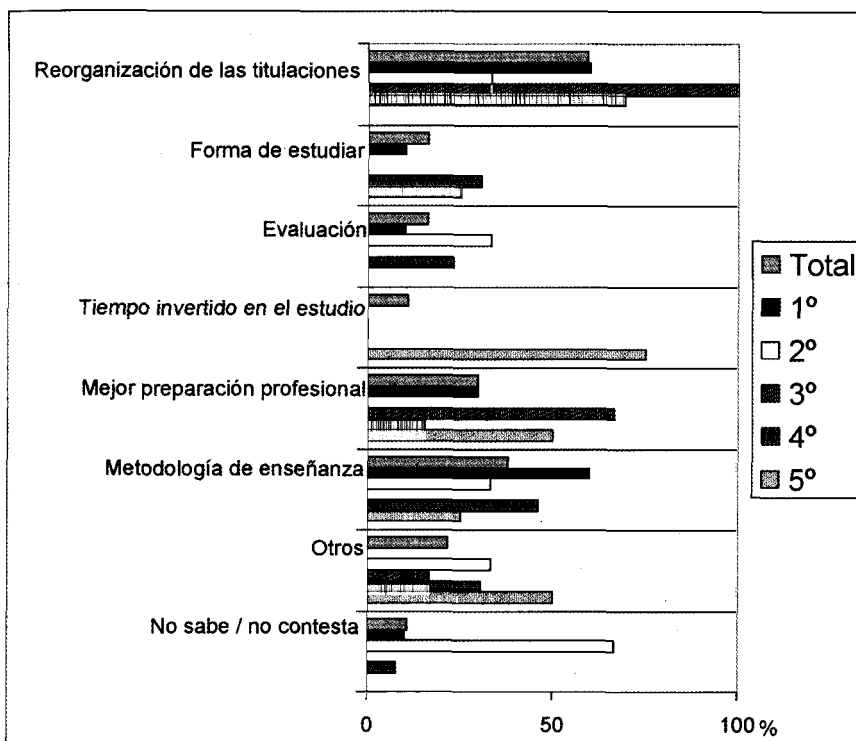


FIGURA 2. Grado de conocimiento individualizado por cursos, de los aspectos que cambiarán en la enseñanza universitaria española con su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Respecto a los beneficios que la reforma pueda aportar a los estudiantes (figura 3), dos aspectos llaman poderosamente la atención, uno, que el 43% no sepa responder y, el otro, que solamente el 5% conozca que la reforma se propone facilitar el aprendizaje del alumnado.

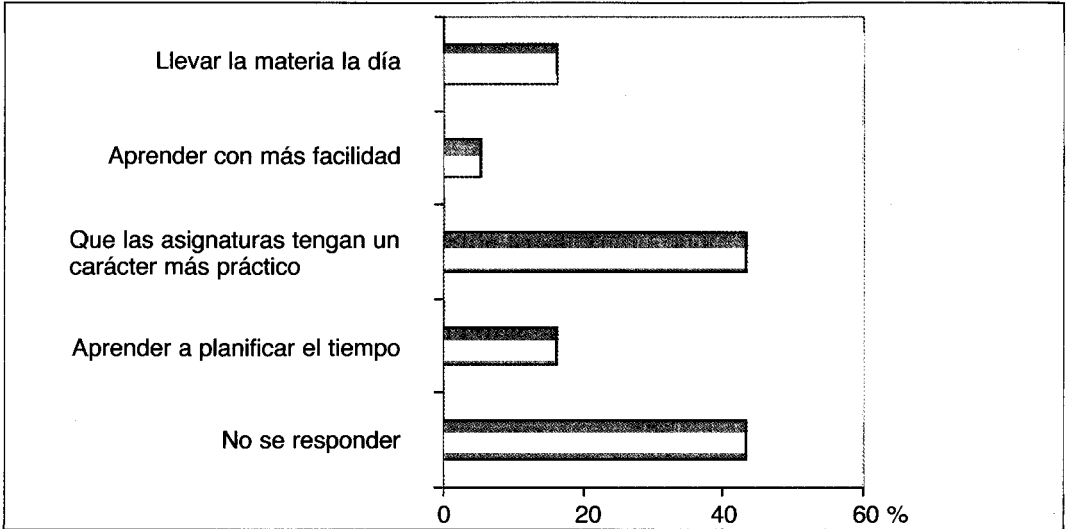


FIGURA 3. Beneficios que piensan los estudiantes que puede aportarles la reforma.

3.2.2. *Objetivo 2*

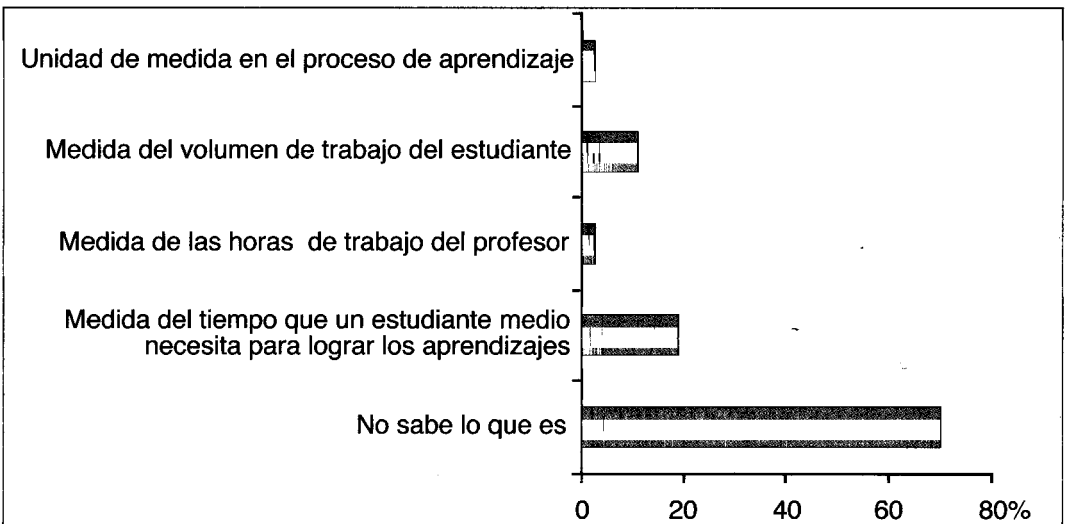


FIGURA 4. Lo que piensan los estudiantes acerca de los créditos ECTS.

La organización de las enseñanzas en créditos ECTS no es bien conocida por los encuestados (figura 4). El 70,27% manifiesta que no saben lo que son este tipo de créditos. Dentro del 29,73% restante se aprecian diferencias entre el alumnado de los diferentes cursos; los de quinto conocen mayoritariamente (un 75%) lo que son los créditos ECTS, mientras que en el resto de cursos tan sólo lo conoce una pequeña parte (entre un 15,38 y un 33,33%). Entre los que dicen conocerlo, cabe señalar que el 18,2% tiene un conocimiento equivocado.

Respecto a la opinión de los estudiantes acerca de la organización de las asignaturas en créditos ECTS, el 83,78% no manifiesta su opinión al respecto. Entre los que opinan, la mitad demuestra tener un conocimiento erróneo de lo que va a suponer la integración en el EEES; la otra mitad apunta hacia la disminución de las clases, el aumento del trabajo personal y un mayor contacto con el profesorado, aspectos, todos ellos, que consideran positivos.

Por lo que se refiere a la opinión del alumnado acerca de cómo va a repercutir la organización de las asignaturas en créditos ECTS en el trabajo del estudiante (figura 5), la mayoría (el 64,86%) no opina, el 24,32% piensa que tendrán que trabajar más, el 8,11% que trabajarán menos, y el resto (2,70%) que no habrá variaciones sustanciales.

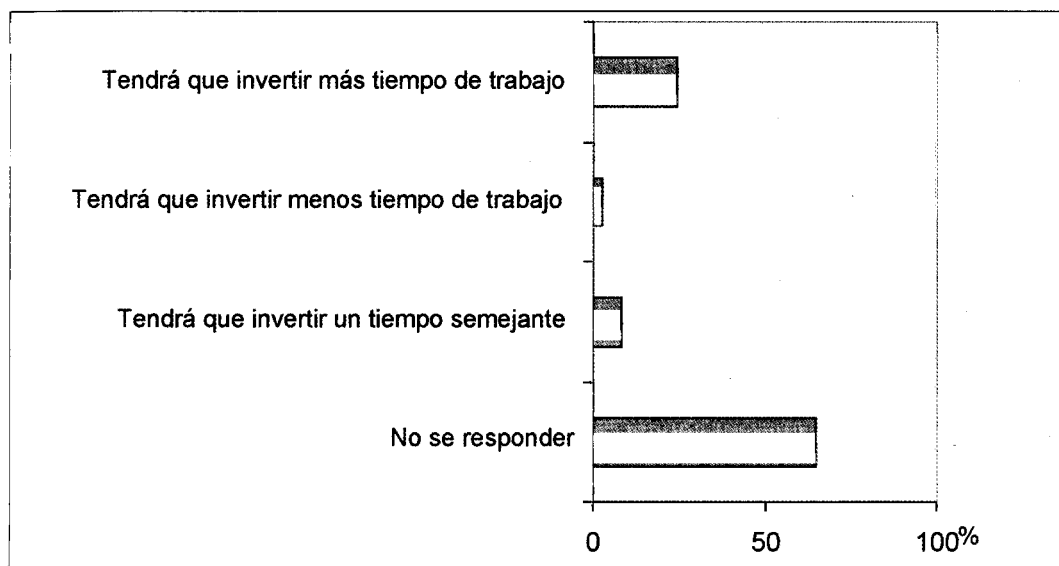


FIGURA 5. Pensamiento de los estudiantes acerca de lo que supondrá para ellos la organización de las asignaturas en créditos ECTS.

3.2.3. Objetivo 3

Al interesarnos por la metodología desarrollada en la titulación se observa que no se aprecian diferencias significativas respecto a lo que es frecuente en la universidad española (figura 6). En efecto, el 72,97% de los estudiantes señala que la enseñanza recibida consistió fundamentalmente en clases magistrales, un 2,70% combina las clases magistrales con los trabajos en equipo, un 5,41% con los trabajos individuales y un 10,81% indica las tres metodologías. Solamente un estudiante dice que la metodología fundamental es el trabajo individual y otro el trabajo en equipo, siendo de señalar que en este último caso se trataba de un alumno Erasmus.

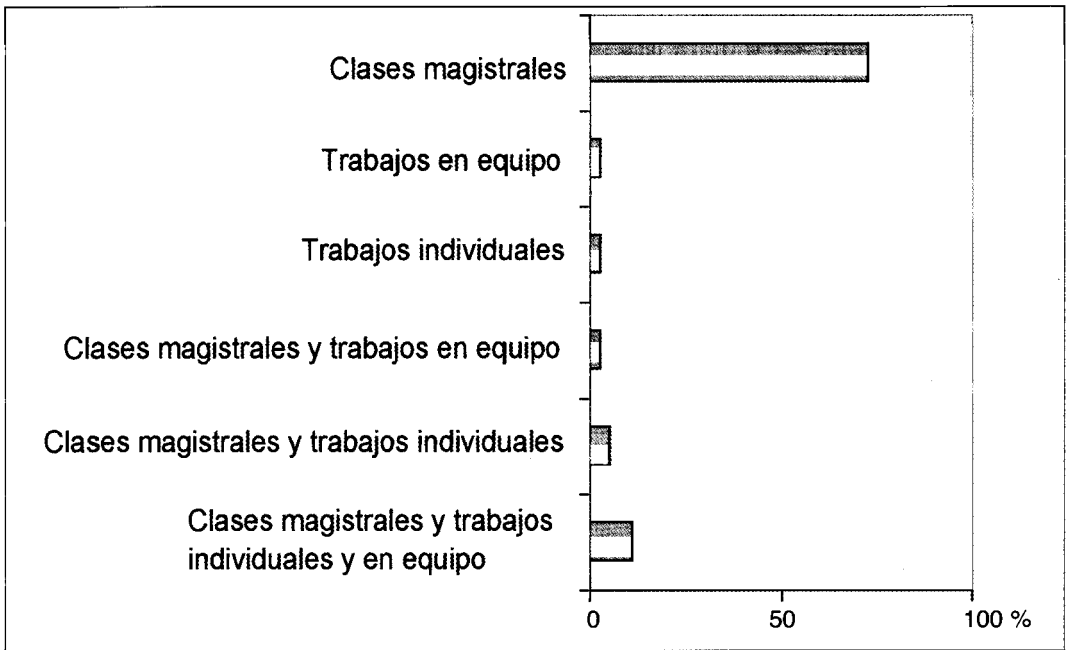


FIGURA 6. Metodología de enseñanza utilizada en la actual enseñanza universitaria.

No existe unanimidad de criterios entre los estudiantes acerca de la metodología que consideran más adecuada, sino que, por el contrario, se aprecia una dispersión considerable (figura 7). Predomina la combinación de clases magistrales con trabajos en equipo (27,03%) seguida a poca distancia de los trabajos en equipo (24,32%). Las clases magistrales, a pesar de ser la metodología más utilizada, solamente un 13,51% de los estudiantes consideran que es la más adecuada. Una metodología que conjugue clases magistrales, trabajo en equipo y trabajo individual es la preferida por el 8,11%.

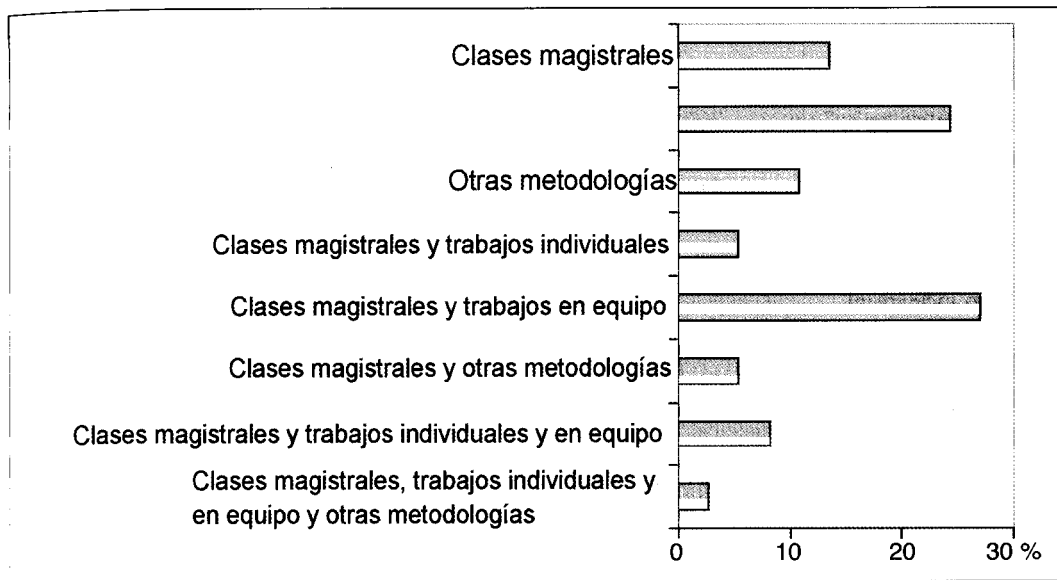


FIGURA 7. Metodología de enseñanza que prefieren los estudiantes.

Hay que destacar que el 62,16% de los estudiantes se inclina por una metodología que incluya clases magistrales y un 64,86% por una que incluya trabajos en equipo

Además, al existir una pregunta abierta, un 10,81% de los estudiantes demanda clases prácticas combinadas con clases magistrales y algunos proponen metodologías de aprendizaje interactivo tales como “informarse sobre cada tema y discutirlo luego en grupo” o “trabajar en equipo con el asesoramiento del docente que proporcione las fuentes de información con objeto de adquirir la capacidad de análisis de las informaciones y de crear un discurso propio sobre el tema”.

Al tener que decantarse sobre el trabajo en equipo o el trabajo individual para aprender más y mejor cuando tienen que elaborar un trabajo (figura 8), el 45,95% se inclina por el trabajo en equipo, el 24,32% por el trabajo individual, mientras que para el resto (29,73%) es indiferente.

Respecto a los cambios que la metodología de enseñanza actual pueda experimentar para que dicha enseñanza se integre en el Espacio Europeo de Educación Superior (figura 9), el 21,62% considera que los cambios van a ser significativos, el 8,11% señala que la metodología va a variar poco y el resto reconoce que desconoce las consecuencias de esa integración en lo que se refiere a los métodos de enseñanza.

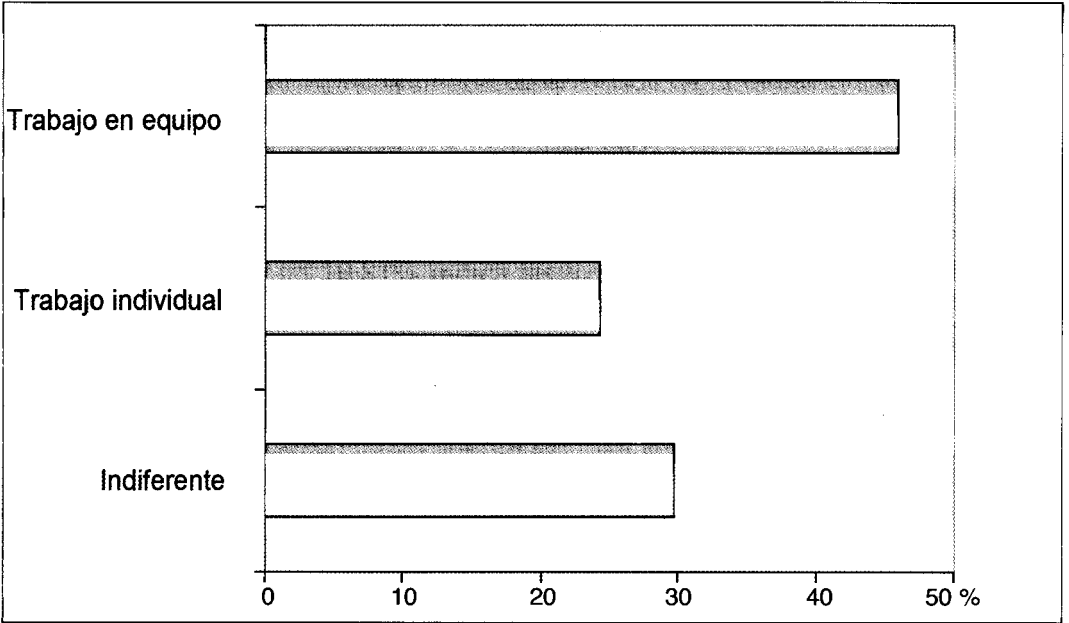


FIGURA 8. Preferencias de los estudiantes acerca del tipo de trabajo.

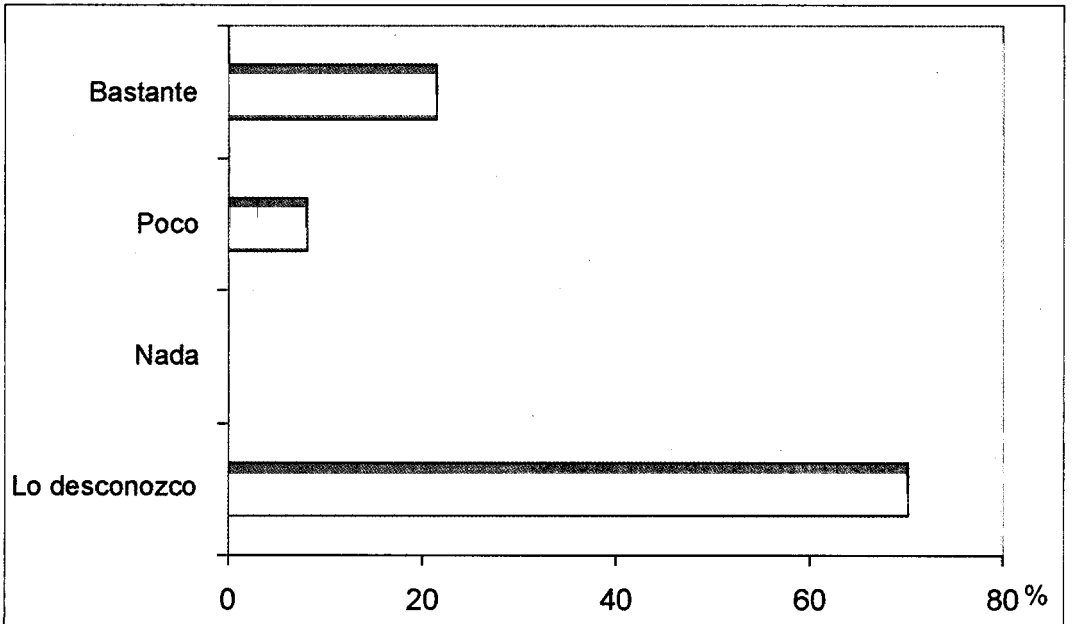


FIGURA 9. Grado de cambio esperado por los estudiantes en las metodologías de enseñanza con la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

3.2.4. Objetivo 4

Por lo que respecta a la experiencia del alumnado en la práctica del trabajo en equipo (figura 10), la mayoría de los estudiantes (94,59%) dice haber utilizado esa metodología en alguna ocasión, mientras que el 4,41% restante, todos ellos de primero, nunca la puso en práctica.

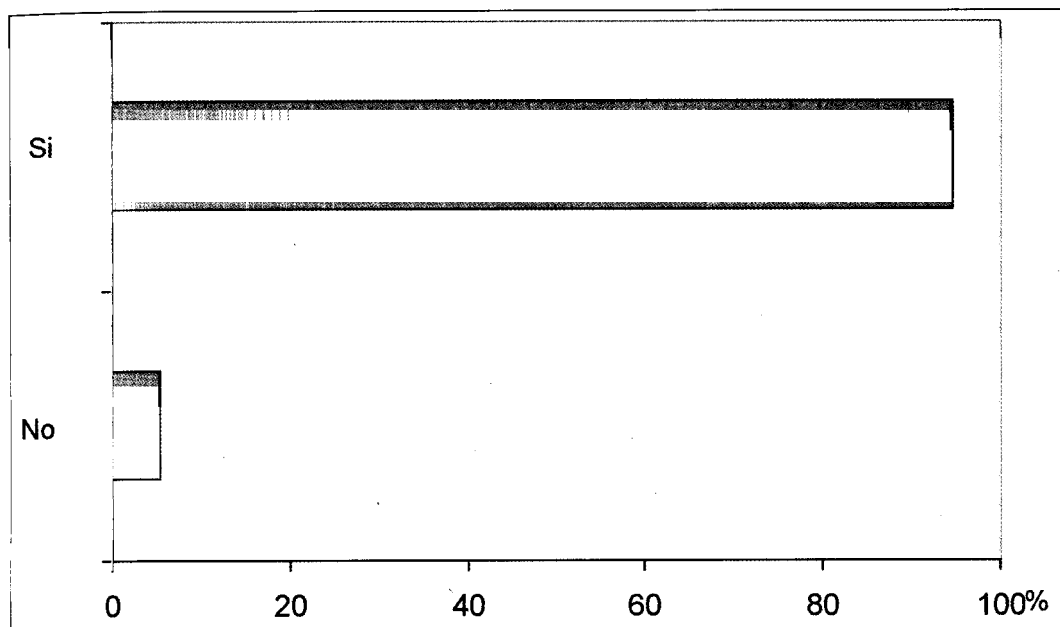


FIGURA 10. Experiencia de los estudiantes en trabajos en equipo.

Los que trabajaron en equipo señalan que la experiencia fue positiva cuando todos los componentes del grupo fueron responsables, se comprometieron con su trabajo y no pretendieron eludir su responsabilidad. En el caso contrario las experiencias no las consideran positivas.

Las ventajas que ven en el trabajo en equipo son las siguientes: sirve para conocer a los compañeros, para aprender de los demás, para aprender a trabajar en equipo que es una competencia muy valorada por los empleadores, para favorecer el diálogo y el contraste de opiniones aprendiendo de ello, para hacer ameno el trabajo, para resolver mejor las dudas y para adquirir habilidades sociales.

Los inconvenientes que encuentran en la puesta en práctica de esta metodología son: la necesidad de respetar plazos, la existencia de incompatibilidades de personas y horarios, la falta de formación sobre la técnica de trabajo en grupo, la nece-

idad de asumir muchas responsabilidades y la falta de responsabilidad de algún miembro del equipo.

Se consideró de interés profundizar en la opinión de los estudiantes acerca del trabajo en equipo como metodología de enseñanza-aprendizaje, debido al interés que suscita en estos momentos dicha metodología, ya que saber trabajar en equipo, además de ser en sí mismo una competencia genérica bien valorada por los empleadores, es una estrategia de aprendizaje que favorece el desarrollo, no sólo de otras competencias genéricas, sino también el de competencias específicas, puesto que favorece la reconstrucción social del conocimiento.

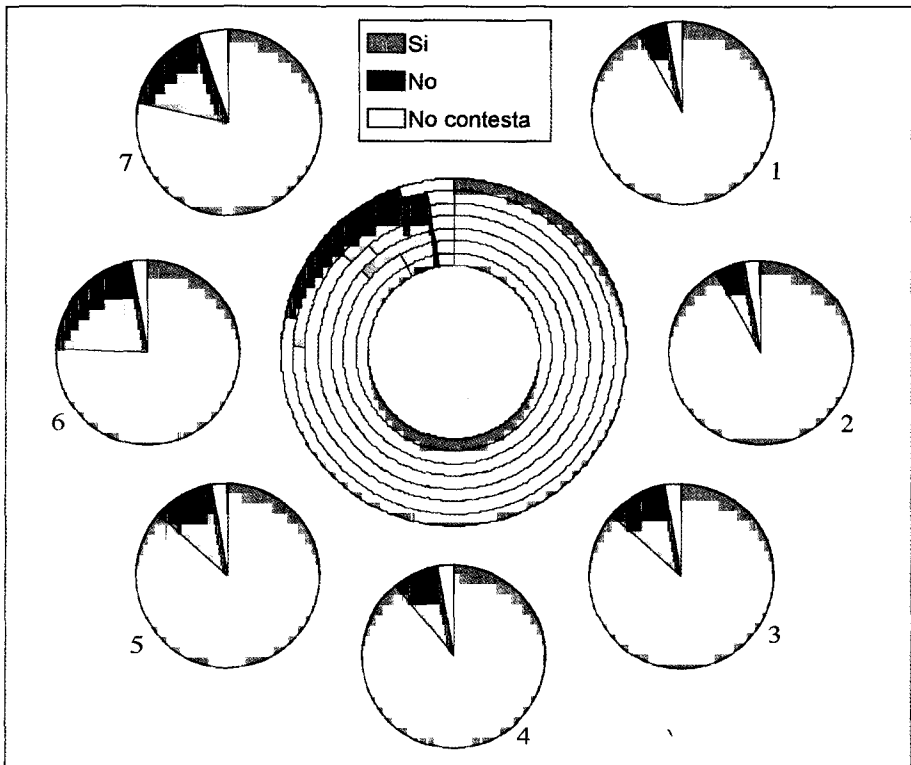


FIGURA 11. Grado de implicación a que están dispuestos los estudiantes a la hora de realizar trabajos en equipo. 1 Reunirse con el grupo siempre que sea necesario. 2 Participar en el grupo de forma activa y responsable. 3 Realizar las tareas en el tiempo señalado. 4 Analizar su trabajo críticamente. 5 Expresar sus opiniones y escuchar a los demás contemplando la posibilidad de cambiar sus opiniones en función de los argumentos ajenos. 6 Negociar cuando surja un problema. 7 Ser cortés en las relaciones de grupo. El gráfico de anillos central, realizado para favorecer la comparación, representa los mismos datos, siendo el anillo más interior el correspondiente al apartado 1 y el más exterior al 7.

Del análisis de los datos se concluye que el 91,89% está dispuesto a reunirse con el grupo siempre que sea necesario y que eso se evalúe (figura 11-1). Los que no están dispuestos aducen las siguientes razones: “no es necesario que se evalúe la asistencia a las reuniones porque sólo es importante el trabajo realizado” o “me quita mucho tiempo y no lo considero útil”; todos ellos se habían decantado anteriormente por el trabajo individual.

El 91,89% está dispuesto a participar en el grupo de forma activa y responsable y que ese comportamiento sea evaluado (figura 11-2). Los que no están dispuestos aducen las siguientes razones: “no siempre puedes aportar tanto como los demás” o “no es objetiva la valoración”.

El 86,49% está dispuesto a realizar las tareas en el tiempo señalado y que ese aspecto sea objeto de evaluación (figura 11-3). Los que no están dispuestos aducen las siguientes razones: “se necesita más tiempo”, “porque fijar plazos estresa y disminuye el rendimiento” o “porque es el profesor el que pone el plazo”.

El 89,19% está dispuesto a analizar su trabajo críticamente y que sea evaluada esa competencia (figura 11-4). Los que no están dispuestos aducen las siguientes razones: “la crítica y la autocrítica no deben ser evaluadas ¿sólo críticos a cambio de una nota? No, gracias”, “porque no depende del esfuerzo realizado”; todos ellos se habían decantado anteriormente por el trabajo individual.

El 86,49% está dispuesto a expresar sus opiniones y escuchar a los demás contemplando la posibilidad de cambiar sus opiniones en función de los argumentos ajenos, aceptando al mismo tiempo la evaluación de esa competencia (figura 11-5). Los que no están dispuestos aducen las siguientes razones: “no es necesario evaluarlo” o “no estoy dispuesto a cambiar una opinión pensada y valorada”.

El 75,68% está dispuesto a negociar cuando surja un problema y a que sea evaluable esa competencia (figura 11-6). Los que no están dispuestos aducen como razón que “no es necesario evaluarlo”.

El 78,38% está dispuesto a ser cortés en las relaciones de grupo y que esa cortesía se evalúe (figura 11-7). Los que no están dispuestos aducen las siguientes razones: “no es necesario evaluarlo”, “eso es una tontería, lo que interesa es aprender”.

3.2.5. Objetivo 5

Debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado por los planteamientos de la Convergencia Europea se basa fundamentalmente en la adquisición de competencias tanto específicas como genéricas, nos interesaba conocer la opinión de los estudiantes de geografía acerca de cuáles son las competencias que ellos consideran necesarias para su formación como geógrafos y, por lo tanto, qué destrezas consideran que es importante desarrollar de cara a su inserción laboral. A este respecto, se les ofreció a los estudiantes una serie de competencias genéricas, veintitrés competencias en total, para que señalaran aquellas que considerasen que un estudiante de geografía debería de adquirir durante su período de formación universitaria y, al mismo tiempo, que las ordenasen en función de la importancia que considerasen que iban a tener a la hora de conseguir un puesto de trabajo como geógrafo.

TABLA 1. COMPETENCIAS GENÉRICAS ORDENADAS EN FUNCIÓN DE CUÁNTOS ALUMNOS LAS CONSIDERAN IMPORTANTES

Competencias	%
Capacidad de análisis y síntesis	86,49
Capacidad de organizar y planificar	81,08
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	72,97
Conocimiento de una segunda lengua	70,27
Habilidades básicas de manejo del ordenador	67,57
Habilidades para buscar y analizar información proveniente de distintas fuentes	67,57
Resolución de problemas	67,57
Toma de decisiones	62,16
Capacidad crítica y autocrítica	62,16
Trabajo en equipo	62,16
Habilidades para relacionarse con otros	59,46
Compromiso ético	59,46
Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad	56,76
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	56,76
Habilidades de investigación	51,35
Capacidad de aprender	48,65
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones	48,65
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	48,65
Liderazgo	45,95
Habilidad para trabajar de forma autónoma	43,24
Diseño y gestión de proyectos	40,54
Preocupación por la calidad	40,54
Motivación del logro	37,84

No hubo una respuesta unánime por parte de los encuestados. Las competencias que los estudiantes consideran importantes para su formación como geógrafos son las que se relacionan en la tabla 1, en la que además se recoge el porcentaje de sujetos que las consideran relevantes.

TABLA 2. COMPETENCIAS GENÉRICAS ORDENADAS SEGÚN LA IMPORTANCIA QUE LES DAN LOS ALUMNOS

Orden	Competencias
1	Capacidad de análisis y síntesis
2	Trabajo en equipo
3	Capacidad de organizar y planificar
4	Habilidades para buscar y analizar información proveniente de distintas fuentes
5	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
6	Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad
7	Capacidad crítica y autocrítica
8	Comunicación oral y escrita en la propia lengua
9	Habilidades básicas de manejo del ordenador
10	Habilidades de investigación
11	Capacidad de aprender
12	Resolución de problemas
13	Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
14	Conocimiento de una segunda lengua
15	Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
16	Toma de decisiones
17	Diseño y gestión de proyectos
18	Preocupación por la calidad
19	Compromiso ético
20	Habilidades para relacionarse con otros
21	Habilidad para trabajar de forma autónoma
22	Liderazgo
23	Motivación del logro

A la hora de establecer el orden de importancia de las competencias tampoco la respuesta fue unánime, por lo que se plantea un problema al tratar de establecer el orden de prioridad de las competencias, ya que la ciencia estadística no dispone de un método universalmente aceptado para dar una solución a esta cuestión. Sin embargo, recurriendo a utilizar artificios matemáticos que permiten obtener una valoración aproximada se llega a los resultados que se muestran en la tabla 2.

Respecto a la posibilidad de que las enseñanzas que actualmente reciben los estudiantes permitan el desarrollo de algunas competencias genéricas, los encuestados contestan afirmativamente. La cantidad de encuestados que considera que está adquiriendo a través de los estudios de la licenciatura cada una de las competencias genéricas propuestas se refleja en la figura 12.

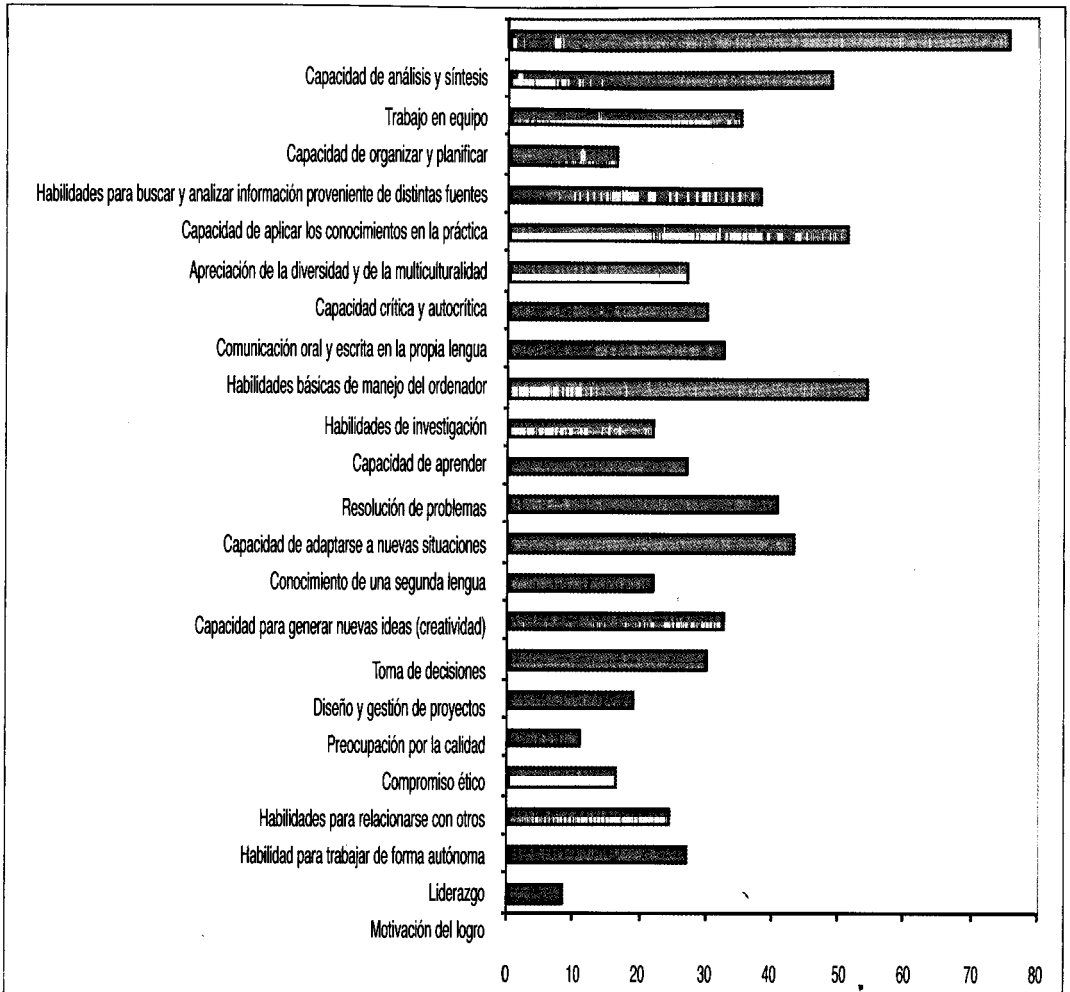


FIGURA 12. Competencias que los estudiantes consideran que están adquiriendo actualmente a través de los estudios de la licenciatura

3.2.6. Objetivo 5

Los planteamientos de la Convergencia Europea exigen, como ya se ha dicho con anterioridad, un cambio de roles y de tareas tanto en docentes como en dis-

centes; ese cambio supone que el alumnado dejará de ser un mero consumidor de los conocimientos ofrecidos por el docente en su estado final de elaboración, para convertirse en un gestor de sus propios conocimientos. Gestionar el conocimiento en lo que se refiere a la búsqueda de información a través de distintas fuentes, seleccionar dicha información —recogiendo lo que es adecuado para una determinada cuestión y desechando el resto—, y sintetizarla, requiere un tiempo de trabajo que, si bien está contemplado en el sistema de créditos ECTS, en la actualidad es misión del profesor.

Por todo ello, parece interesante conocer cuántas horas semanales dedica el alumnado a su trabajo como estudiante, puesto que puede darnos una idea acerca de la necesidad de ese cambio de mentalidad al que también se ha hecho referencia anteriormente.

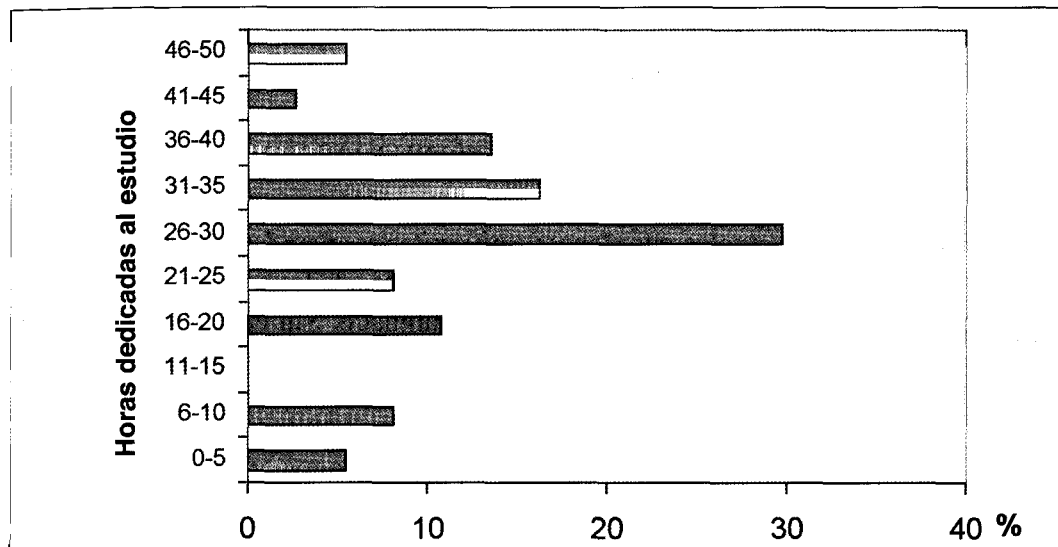


FIGURA 13. Carga de trabajo que actualmente tienen los estudiantes.

Preguntados los estudiantes sobre ese extremo, las respuestas ponen de manifiesto que el estudiante que más trabaja invierte 50 horas de trabajo semanales y el que menos 4, estando la media en 28,18 horas. Del análisis de los datos se observa, además, que en el tramo comprendido entre 26 y 30 horas de trabajo semanal se sitúan la media, la mediana y la moda. En este tramo se sitúa el 29,73% del alumnado, por encima el 37,84% y por debajo el 32,43%.

Si se tiene en cuenta que el proceso de Convergencia Europea se basa en que un estudiante medio a tiempo completo pueda superar con éxito sus estudios en base a una carga de trabajo de 40 horas semanales, y lo comparamos con los datos obtenidos de las respuestas de los encuestados, se observa que si se parte de que los estudiantes cuya carga de trabajo se aproxima a los parámetros de la Convergencia Europea son aquellos que se sitúan en los tramos 36-40 y 40-45, esto es, los que trabajan 40 ± 5 horas, se pone de manifiesto que solamente el 16,22% de los estudiantes entran en este rango, el 5,41% está por encima y el 78,38% por debajo.

A la luz de estos datos, es obvio que el estudiante necesita concienciarse de la necesidad de incrementar su dedicación para obtener resultados óptimos, con el fin de mejorar su formación para que resulte competitiva en el mercado laboral.

4. CONCLUSIONES

Puede concluirse del estudio realizado que el alumnado, en líneas generales desconoce los planteamientos de la reforma educativa universitaria de la que, entre otros agentes, él va a ser protagonista. No puede considerarse éste un buen comienzo. El estudiante universitario necesita más y mejor información acerca de lo que va suponer el proceso de Convergencia Europea.

La reforma de las actuales enseñanzas universitarias exigida por dicho proceso requiere un *cambio de mentalidad* por parte de las autoridades en materia de educación, por parte del profesorado y por parte del alumnado. Sin embargo, un cambio de mentalidad no es algo que se produzca de hoy para mañana, no es un proceso espontáneo, sino que, por el contrario, es un proceso lento, difícil, además de ser una labor que exige una atención que no puede ser soslayada, porque ello condicionaría el éxito del proyecto. En ese sentido, convendría que las Universidades tuvieran presente la necesidad de que el alumnado esté bien informado acerca de lo que va a suponer la reforma de las enseñanzas universitarias para que, desde el conocimiento, pueda ir cambiando sus concepciones acerca de lo que un titulado universitario necesita saber, saber hacer y saber ser en la sociedad presente y futura, con objeto de prepararlo para que la implantación de la reforma, con todos los cambios que implica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no suponga para él un choque que comprometa el éxito de la misma, sino que la reciba como una oportunidad de sustituir el actual modelo educativo por otro modelo más acorde con las actuales demandas sociales. Para ello el alumnado tiene que estar informado, motivado y dispuesto a implicarse en el cambio del modelo de enseñanza y, en consecuencia, a aceptar los roles que el nuevo modelo le exigen. Sin la aceptación y la implicación de los estu-

diantes en el cambio del modelo educativo, no se conseguirán los objetivos deseados ya que, según Fullan¹ (2002), lo que es verdaderamente importante no se puede imponer por mandato.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Gaspar Fernández Cuesta, Tomás Cortizo Álvarez, Carmen Rodríguez Pérez y Manuel Sendín García, profesores del Departamento de Geografía de la Universidad de Oviedo, y especialmente a la Directora de dicho Departamento, Amalia Maceda Rubio, las ayudas que nos ofrecieron para obtener la información necesaria con el fin de realizar este estudio. Sin su colaboración no hubiera sido posible nuestro trabajo ni la importante participación del alumnado, a quien desde aquí también queremos manifestarle nuestro agradecimiento.

¹ FULLAN, M. (2002): *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal, Madrid.