

Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía¹

Generic competences and learning outcomes in the degree studies of Pedagogy

Álvarez-Pérez, P. R.
 López-Aguilar, D.

Universidad de La Laguna (España)

Álvarez-Pérez, P. R.
 López-Aguilar, D.

Universidad de La Laguna (España)

Resumen

En este artículo se profundiza en la formación y resultados de aprendizaje en competencias genéricas en los títulos de grado de la enseñanza universitaria. Los resultados de aprendizaje son concreciones de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un periodo de aprendizaje. Aunque se ha avanzado en los diseños curriculares por competencias, queda mucho por hacer para mejorar los sistemas de evaluación por competencias,

Abstract

In this article, the training and learning outcomes in generic competences in the degree titles of university education are studied in depth. Learning outcomes are concretions of what a student is expected to know, understand and / or be able to do at the end of a learning period. Although there has been progress in the curricular designs for competences, much remains to be done to improve the systems of evaluation by competences, specifying well-defined learning outcomes and

¹ Este artículo deriva del proyecto titulado "Los resultados de aprendizaje en competencias genéricas: niveles de dominio, propuesta de indicadores e instrumentos de evaluación" financiado por el Vicerrectorado de Docencia de la Universidad de La Laguna (curso 2015-2016).

concretando resultados de aprendizaje bien definidos y contextualizados en las distintas asignaturas del plan de estudios. Para abordar esta problemática, se analizó una muestra de guías docentes del grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna, con la finalidad de valorar el tratamiento que se le daba a las competencias genéricas y a los resultados de aprendizaje. El estudio puso de manifiesto que no se desarrollan todas las competencias genéricas que figuran en las memorias de verificación del título, no se contemplan actividades formativas, ni se concretan resultados de aprendizaje para este tipo de competencias. A partir de la información recogida, se diseñó una guía práctica en la que se concretaron propuestas innovadoras dirigidas al profesorado, con el fin de mejorar el desarrollo y evaluación de las competencias genéricas.

Palabras clave: educación superior, competencias genéricas, resultados de aprendizaje, criterios metodológicos.

contextualized in the different subjects of the curriculum. To address this problem, a sample of teaching guides of the degree of Pedagogy of the University of La Laguna was analyzed to assess the treatment given to generic competences and learning outcomes. The study showed that not all the generic competences that appear in the certificates of verification of the title are developed, training activities are not contemplated, nor are learning outcomes specified for this type of competences. Based on the information collected, a practical guide was designed in which innovative proposals aimed at teachers were defined, in order to improve the development and evaluation of generic competences.

Key words: higher education, generic competences, learning outcomes, methodological criteria.

I. Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) modificó algunos elementos significativos del modelo formativo universitario. Entre otros, surgió con fuerza un enfoque del aprendizaje basado en competencias, con la finalidad de que los conocimientos fueran duraderos, transferibles a diferentes contextos y capacitaran a los estudiantes para el desarrollo profesional (Poblete, 2003; Rodríguez, 2007; Fernández, 2010). Aunque el modelo de competencias tuvo en la década de los ochenta y los noventa una gran relevancia en el campo empresarial, su extrapolación a otros ámbitos, como el educativo, fue más tardío y supuso un cambio paradigmático muy significativo. Dicho cambio trajo consigo que los objetivos educativos, como declaración de intenciones de la enseñanza, se sustituyeran por los resultados de aprendizaje, referidos a los dominios de cada competencia por parte de los estudiantes, que tendrían que ser evaluados.

Como señala Cano (2008), aunque se ha avanzado mucho en los diseños curriculares por competencias, queda bastante por mejorar en el terreno de la

evaluación de las mismas. El proceso de Bolonia (1999) centró el sistema educativo superior en resultados de aprendizaje y estos se expresan en competencias evaluadas (Palés, Nolla, Oriol y Gual, 2010). También, el nuevo enfoque que se le ha dado a la educación superior con la implantación del EEES, ha traído consigo cambios en cuanto a los modelos y estrategias que emplea el profesorado, dado que, al ponerse el foco de atención en el aprendizaje del alumnado, los docentes no solo tienen que dominar los contenidos, sino que han tenido que incorporar a sus funciones otras tareas relacionadas con la orientación y tutorización (Zabalza, 2004; Cano, 2009).

Aunque el movimiento que ha defendido la educación orientada a las competencias se ha enfrentado a muchas resistencias, el proceso de Convergencia Europea ha incorporado este enfoque de enseñanza por competencias. La Comisión Europea define las competencias como una combinación dinámica de atributos, habilidades y actitudes y la OCDE (2002), señala que una competencia es mucho más que conocimientos y habilidades, puesto que incorpora la capacidad para enfrentarse a demandas complejas poniendo en acción recursos psicológicos, habilidades y actitudes en situaciones concretas. En relación al concepto, Ortiz, Vicedo, González y Recino (2015) consideran que la competencia aglutina, de manera integrada, un conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas y actitudes, que se activan y conjugan para resolver problemas en situaciones y contextos naturales. Perrenoud (2004) define las competencias como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto. Para Echeverría (2010), las competencias no presentan características estables y permanentes en el tiempo, sino más bien la demostración de una actuación que tiene lugar en un momento y en unas condiciones situacionales determinadas. A partir de estas definiciones, se aprecia que una competencia supone la integración y activación simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes; es algo más que poseer destrezas y actitudes, puesto que implica realizar operaciones que contemplan de forma dinámica todos sus atributos.

Por otra parte, el enfoque del aprendizaje que se ha implantado en los estudios universitarios aboga por una formación diversificada, plural e integral del alumnado, que encaja en la idea de formación permanente a lo largo de la vida y que incluye, tanto la adquisición de conocimientos especializados, como el desarrollo de destrezas y habilidades de carácter general aplicables a situaciones diversas que todos los estudiantes han de adquirir como parte de su proceso formativo (Zabalza, 2005). Una sociedad plural y global como la actual exige que la universidad forme al alumnado, no solo para su desarrollo profesional futuro, sino también para su integración y adaptación a la vida en general, como miembro activo de un contexto social en continuo cambio y sometido a las demandas continuas de la sociedad del conocimiento. En el Comunicado de Lovaina (2009) se especificaba con claridad el nuevo rumbo que debía tomar la formación universitaria:

“La educación superior europea debe afrontar también los grandes retos y oportunidades de la globalización y de los desarrollos tecnológicos acelerados con nuevos proveedores, nuevos estudiantes y nuevos tipos de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el estudiante y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante, y les permitirán ser ciudadanos activos y responsables” (Lovaina, 2009:1).

Estas nuevas intenciones confieren a las competencias genéricas un papel fundamental en la enseñanza universitaria, por lo que su desarrollo se ha convertido en uno de los objetivos claves del modelo universitario actual (García, 2006). Las competencias genéricas tienen una gran relevancia para la adaptabilidad de las personas a los diversos escenarios formativos y profesionales, puesto que se trata de competencias que son válidas y necesarias en diversidad de circunstancias y escenarios.

Las competencias genéricas, tal como indica Blanco (2009), pueden tener el atributo de “competencias universales”, dada su relevancia para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, a su enriquecimiento como personas y como profesionales dentro de una perspectiva social amplia y global. Harvey, Moon y Geall (1997) destacan el valor de las competencias genéricas para los egresados universitarios, puesto que los empleadores a la hora de contratar buscan personas preparadas para un mundo en constante cambio, que sean flexibles, adaptables, eficaces, rápidas en aprender, capaces de adaptarse a la cultura del puesto de trabajo, al trabajo en equipo, con buenas habilidades de comunicación, con capacidad de resolución de problemas y de toma de decisiones, responsables y comprometidas con los objetivos de la organización, con capacidad de liderazgo, de anticiparse a los cambios, etc.

El problema que se ha detectado es que, a pesar de su relevancia, las competencias genéricas no se trabajan adecuadamente como un contenido formativo en los planes de estudio de la educación superior, de modo que muchos estudiantes se gradúan con una buena formación en competencias específicas (aprendizajes y conocimientos de carácter científico), pero con una deficiente preparación en competencias genéricas y transversales.

Por eso es importante que las competencias genéricas tengan un tratamiento adecuado y no queden relegadas a un plano inferior, puesto que constituyen un elemento clave en el desarrollo de los perfiles profesionales de las distintas titulaciones universitarias. Para ello, en las guías docentes de las distintas materias, deben quedar recogidas las distintas competencias a desarrollar según las memorias de verificación y se han de definir criterios para el desarrollo y evaluación de las mismas (Alsina, 2011). No obstante, la evaluación de las competencias supone afrontar un proceso complejo. Muchas de las pruebas que se emplean con frecuencia para evaluar conocimientos y destrezas no son útiles para la evaluación de las competencias genéricas, por lo que habrá que pensar en otros procedimientos menos estandarizados que sean eficaces para valorar los desempeños del alumnado. Poblete y Villa (2011) inciden en la complejidad de evaluar motivaciones o actitudes a través de los procedimientos habituales que se emplean en la enseñanza. Aprender el nivel de dominio de una competencia no es algo que se puede lograr en un solo momento del curso o mediante una técnica concreta, debido a la amplitud y diversidad de elementos que configuran dicha competencia, por lo que en muchos casos habrá que recurrir a otros sistemas y estrategias como las observaciones, el balance de competencias, las entrevistas o los portafolios.

2. Análisis de contenido de las guías docentes en el grado de Pedagogía

Con la finalidad de analizar cómo estaban tratadas las competencias genéricas y los resultados de aprendizaje referidos a dichas competencias en la titulación del grado de Pedagogía de la Universidad de La Laguna, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo con los siguientes objetivos:

- Analizar el desarrollo que tienen las competencias genéricas en el título de grado de Pedagogía.
- Analizar la correspondencia existente entre las competencias genéricas propuestas en el título y las que aparecen en las guías docentes.
- Analizar las propuestas metodológicas que se proponen en las guías docentes para desarrollar las competencias genéricas.
- Analizar los criterios y estrategias de evaluación que se proponen en las guías docentes para valorar el desarrollo de las competencias genéricas.
- Analizar cómo están redactados los resultados de aprendizaje en competencias genéricas.
- Analizar la correspondencia existente entre las competencias genéricas propuestas en las guías docentes y los resultados de aprendizaje.

La población objeto de estudio fueron las 29 guías docentes de la titulación. El criterio básico que se utilizó para seleccionar las asignaturas fue: cualquier materia del título siempre y cuando no fueran asignaturas optativas, Prácticas Externas o el Trabajo Fin de Grado. Para un máximo de error de estimación del 5%, un nivel de confianza del 95% y una afijación proporcional ajustada por el número de guías docentes por titulación, se obtuvo un tamaño de la muestra de 22 guías docentes.

La distribución de las guías docentes analizadas en función del curso académico quedó configurada de la siguiente manera: 6 guías docentes del primer curso (27,2%), 6 del segundo (27,2%), 5 del tercero (22,7%) y 5 del cuarto (22,7%). En cuanto a la carga docente de las asignaturas analizadas, la mayoría tenía 6 créditos (84,6%; n=19) y solo el 13,6% (n=3) contaban con 8 créditos. En cuanto a la duración de las materias que se analizaron, el 100,0% (n=22) eran cuatrimestrales.

Para la recogida de datos, se diseñó una matriz de análisis que permitió extraer la información de las guías docentes seleccionadas en el grado de Pedagogía. Para ello se propusieron diferentes criterios, con la finalidad de recoger datos significativos sobre competencias genéricas y resultados de aprendizaje propuestos en las guías docentes. Concretamente la matriz de análisis se estructuró en torno a las dimensiones de análisis presentadas en la siguiente tabla.

Tabla 1. Dimensiones de análisis.

1. Competencias genéricas recogidas en las guías docentes	<i>Se analizó si las competencias genéricas propuestas en las guías docentes correspondían a la clasificación propuesta por el proyecto Tuning (2002). Además, se indicaba el número y se concretaban las competencias genéricas que figuraban en la guía.</i>
2. Resultados de aprendizaje en las guías docentes	<i>En esta dimensión se analizaban los resultados de aprendizaje que figuraban en las guías docentes y se analizaba la relación que guardaban con las competencias genéricas.</i>
3. Forma en que están redactados los resultados de aprendizaje	<i>Se valoraba si la redacción de los resultados de aprendizaje recogidos en la guía docente se ajustaba a las recomendaciones propuestas por la ANECA (contiene un único verbo que expresa una acción, un contenido u objeto sobre el que el estudiante tiene que actuar y un contexto condiciones en las que se producirá la ejecución).</i>
4. Metodología y evaluación de los resultados de aprendizaje en competencias genéricas	<i>Se analizaba, por un lado, las propuestas metodológicas que se recogían en las guías docentes para el desarrollo de competencias genéricas y, por otro, los criterios e instrumentos de evaluación para valorar el nivel de dominio que tenían los estudiantes en competencias genéricas.</i>

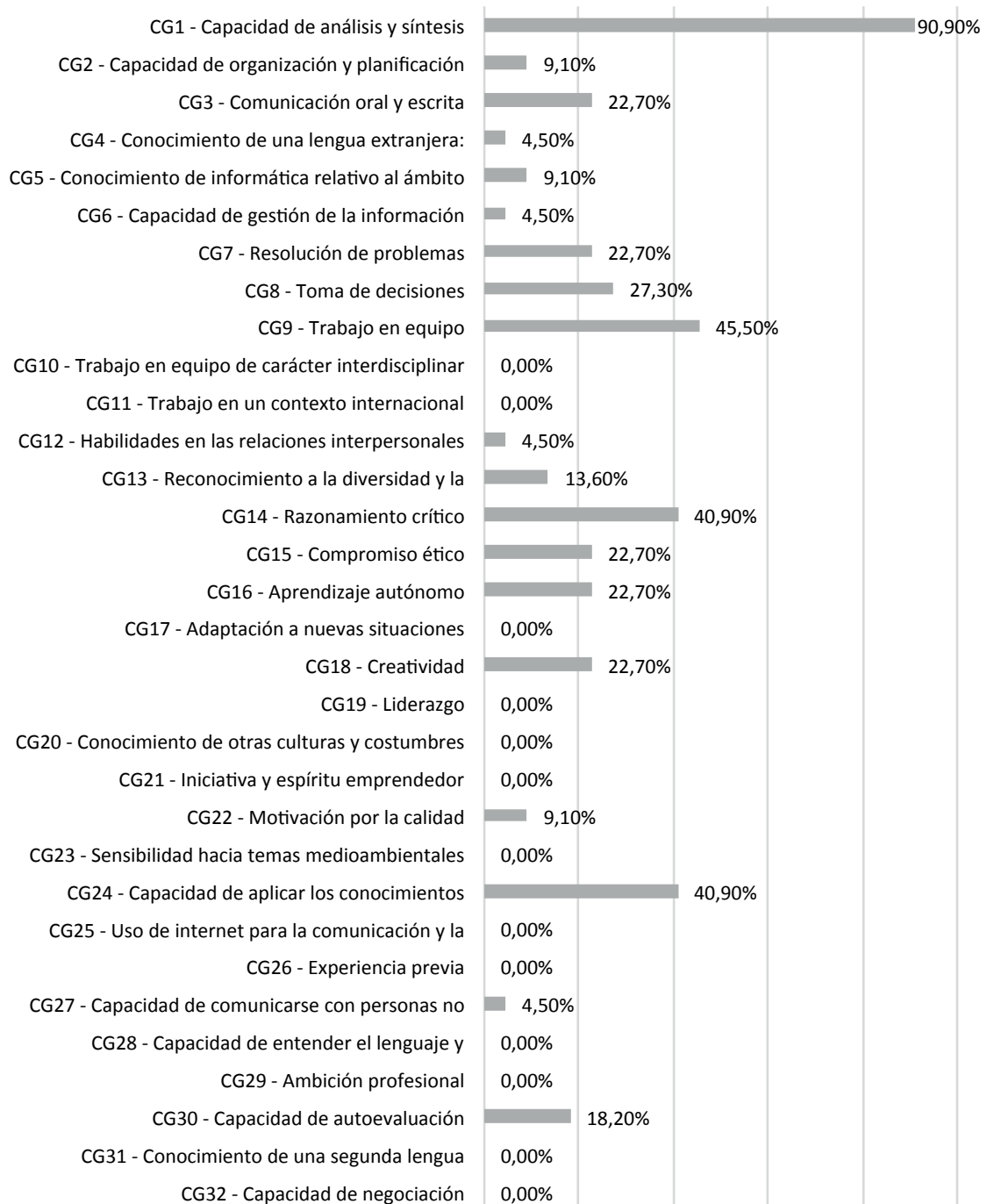
Los datos recogidos a partir de las matrices fueron analizados empleando un método de análisis de contenido – narrativo. Además, y haciendo uso del *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 17.90) para el entorno *Microsoft Windows 7* se completó este análisis con un examen de frecuencias, con el que se calculó el número de ocurrencias de las distintas dimensiones y variables estudiadas.

El análisis que se realizó en las 22 guías docentes del título, demostró que en el 95,5% de los casos se había seguido la clasificación propuesta por el proyecto Tuning. Además, había una alta correspondencia entre las competencias presentadas en la memoria de verificación y las recogidas en las guías docentes de las diferentes materias. Las competencias genéricas incluidas en la memoria de Verificación del título de grado en Pedagogía formaban parte de la propuesta elaborada por la Unión Europea a través de su Proyecto Tuning (2002). En la memoria de verificación del título de grado en Pedagogía de la Universidad de La Laguna, se propuso el desarrollo de un total de 30 de las competencias Tuning que deberían

“trabajarse en el desarrollo de todos los módulos y asignaturas del Plan de estudios (...) y siendo conscientes de la complejidad y amplitud de las competencias propuestas, consideramos que con el desarrollo que se puede esperar en las mismas en el grado se alcanzaría un nivel de logro exigido para el desempeño de la profesión de Pedagogo o Pedagoga” (memoria de verificación del grado en Pedagogía de la Universidad de La Laguna, p.32).

Mediante el estudio se constató que en las guías docentes analizadas se incluyeron algunas competencias genéricas propuestas en la memoria de verificación de la titulación. Como media, en cada una de las guías se incluyeron un total de 4 competencias genéricas (mínimo=0; máximo=11; \bar{x} =4,36; sd =2,804). De manera más precisa, se recogieron un total de 19 competencias genéricas de las 30 presentadas en la memoria (Gráfica 2), lo que supuso el desarrollo del 63,3% de las competencias recogidas en el título de Pedagogía.

Mayoritariamente, se incluyó la competencia CG1 – *Capacidad de análisis y síntesis* (90,9%; n=20), la CG9 – *Trabajo en equipo* (45,5%; n=10), la CG14 – *Razonamiento crítico* (40,9%; n=9), la CG 24 – *Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica* (40,9%; n=9), la CG8 – *Toma de decisiones* (27,3%; n=6) y la CG7 – *Resolución de problemas* (22,7%; n=5).



Gráfica 2. Listado de competencias generales y porcentaje de guías docentes del grado de Pedagogía en las que está recogida cada una de las mismas.

El análisis arrojó también información importante sobre las competencias genéricas propuestas por el proyecto Tuning y que no estaban siendo incluidas en el título de Pedagogía. En concreto, se trataba de 13 competencias genéricas (40,6%), entre las que se incluían el *Trabajo en equipo de carácter interdisciplinar* (CG10), el *Trabajo en un contexto internacional* (CG11), la adaptación a nuevas situaciones (CG17), la *Capacidad de liderazgo* (CG19), el *Conocimiento de otras culturas y costumbres* (CG20), la *Iniciativa y espíritu emprendedor* (CG21), la *Sensibilidad hacia temas medioambientales* (CG23), el *Uso de Internet para la comunicación y la información* (CG25), la *Experiencia previa* (CG26), la capacidad de *Entender el lenguaje y propuestas de otros especialistas* (CG28), la *Ambición profesional* (CG29), el *Conocimiento de una segunda lengua extranjera* (CG31) o la *Capacidad de negociación* (CG32).

El estudio permitió comprobar que en la mayoría de casos no se proponían actividades formativas y criterios metodológicos concretos para su desarrollo. Si bien es cierto que en los apartados denominados “*metodología y volumen de trabajo del estudiante*” y “*sistema de evaluación y calificación*” se presentaban actividades y criterios concretos, estos estaban referidos básicamente a la puesta en práctica de la competencia genérica por parte del estudiante y no al proceso de enseñanza y aprendizaje de la misma. No había actividades concretas para enseñar/aprender las competencias genéricas. Lo que se apreció fue que se pasaba directamente a la aplicación de las competencias. En este sentido, cabe señalar que, por lo general, no hay espacios y momentos planificados para adquirir las competencias genéricas.

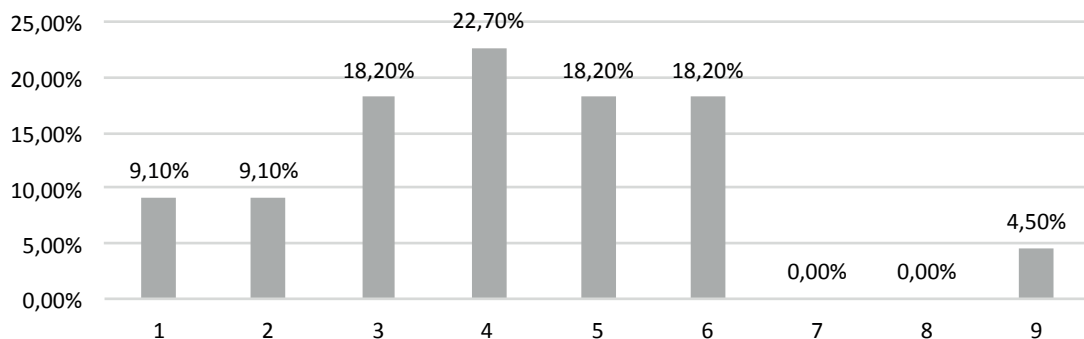
Solo en algunos casos concretos se identificaron criterios metodológicos y actividades formativas orientadas a la enseñanza de algunas competencias genéricas. Por ejemplo, en la asignatura “*Planes de Formación*” del segundo curso del Grado en Pedagogía se proponía “*realizar un ensayo a partir de un texto o lectura y taller de análisis de contenido*” para trabajar la competencia de “*Capacidad de análisis y síntesis*” (CG1). De la misma manera, en la materia “*Actividad de Integración 5: Análisis y mejora de las Instituciones Educativas*” del tercer curso se establecía la actividad formativa de un “*estudio de un caso real de innovación educativa*” con la finalidad de que el estudiante adquiriera la competencia de “*Aplicar los conocimientos a la práctica*” (CG24). Otro ejemplo se encontró en la asignatura de “*Organización de las Instituciones*” donde se trabaja la “*capacidad crítica y autocrítica*” (CG14) a través de “*actividades prácticas que requerirán un trabajo previo de preparación y/o una reflexión teórica posterior plasmada en un informe escrito*”.

En cuanto a los criterios de evaluación, solamente en determinadas guías docentes se encontraron ejemplos de cómo se iban a evaluar las competencias genéricas propuestas en la materia. En primero de Pedagogía, en la asignatura de “*Iniciación a la Economía de la Educación*” se valoraba el “*conocimiento de la materia, la capacidad de síntesis y de relacionar conceptos*” para evaluar la “*capacidad de análisis y síntesis*” (CG1). También, en el primer curso del título analizado, en la materia denominada “*Actividades de integración: análisis socioeducativo*” se propuso como criterio “*la capacidad de integrar y aplicar los conocimientos del resto de asignaturas impartidas en el módulo en situaciones y contextos reales*” como un aspecto a tener en cuenta para valorar el nivel de dominio de la “*capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica*” (CG24).

Por otra parte, se proponían actividades formativas y criterios de evaluación para competencias genéricas que inicialmente no se habían previsto trabajar en la asignatura. Algunos ejemplos concretos de esta situación se encontraron en asignaturas como “Asesoramiento Institucional y Sistemas de Apoyo” del tercer curso de Pedagogía, en la que se estableció como criterio de evaluación que el alumnado fuera “capaz de exponer oralmente y/o por escrito los conocimientos de la asignatura (claridad y calidad)”. Este criterio estaba estrechamente vinculado a la competencia de “Comunicación oral y escrita” (CG3), que inicialmente no había sido propuesta para trabajar en la materia. Esta misma circunstancia se encontraba también en la asignatura de “Sociología de la Educación” de primero, en la que se recogían actividades formativas y criterios de evaluación concretos para competencias que no figuraban en el listado de competencias a desarrollar según la guía docente de la materia. Así, se evaluó “la participación con coherencia, reflexiva, aplicando los conocimientos adquiridos en las clases teóricas y prácticas”, pero no se reflejó que el estudiante en esta asignatura trabajaba la “Capacidad de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica” (CG24).

Respecto a la relación entre los resultados de aprendizaje recogidos en las guías docentes y las competencias genéricas propuestas para trabajar en las materias, los datos obtenidos revelaron que, como media, en las guías docentes figuraban un total de 4 resultados de aprendizaje (mínimo=1; máximo=9; $\bar{x}=4,14$; $sd=1,885$), de los cuales, al menos 3 (mínimo=0; máximo=9; $\bar{x}=2,95$; $sd=2,081$) estaban vinculados a competencias genéricas propuestas en la guía docente (Gráfica 3). A modo de ejemplo, en la asignatura “Planes de formación” de segundo, se plantea como resultados de aprendizaje “crear recursos y materiales educativos para la formación del profesorado”. Este resultado formativo guardaba una estrecha relación con la competencia CG18 – Creatividad. También, en el primer curso del título de Graduado en Pedagogía, en la materia de “Actividades Integración: Análisis de los procesos históricos y políticas educativas”, se persigue que los estudiantes sean capaces de “conocer y valorar críticamente los derechos humanos y su vinculación con el derecho a la educación”, lo que en última instancia contribuye al desarrollo de la competencia CG14 – Razonamiento crítico.

Sin embargo, se comprobó también que en ocasiones se propusieron resultados de aprendizaje relacionados con competencias genéricas no contempladas en las guías docentes.



Gráfica 3. Número de resultados de aprendizaje propuestos en las guías docentes (1-9) y porcentaje de guías que presentan los diferentes números.

4. Guía práctica para la concreción de resultados de aprendizaje

Los datos recogidos a través del análisis de las guías docentes, confirmaron que hay un escaso desarrollo de las competencias genéricas y un inadecuado tratamiento de los resultados de aprendizaje. Para ello se diseñó la *guía práctica sobre resultados de aprendizaje en competencias genéricas*, con la finalidad de dar respuesta a las necesidades detectadas.

La guía práctica se organizó en torno a dos grandes apartados:

1. La primera parte se dirigió a clarificar algunos conceptos importantes relacionados con las competencias genéricas y los resultados de aprendizaje en el ámbito universitario. De manera específica, se plantearon y abordaron diversas preguntas clave, tales como, *¿qué son los resultados de aprendizaje?, ¿hay diferencias entre los objetivos y los resultados de aprendizaje?, ¿cómo redactar resultados de aprendizaje en competencias genéricas?, ¿cómo evaluar los resultados de aprendizaje en competencias genéricas?*, etc. Cada pregunta se desarrolló de manera detallada, clarificando los conceptos y proponiendo ejemplos de carácter práctico que pudieran servir de referencia al profesorado. Así, y a modo de ejemplo, la pregunta *¿cómo redactar resultados de aprendizaje en competencias genéricas?* se respondió señalando que *“a la hora de redactar los resultados de aprendizaje hay que contemplar tres apartados fundamentales: Verbo de acción + objeto + contexto. Un ejemplo de resultado de aprendizaje puede ser: Analizar las aportaciones teórico – educativas en el mundo actual. Es recomendable que se seleccione un solo verbo de acción para cada resultado de aprendizaje y explicitar el contexto en el que se tiene que demostrar el aprendizaje. Verbos con contenidos vagos como “saber”, o “comprender” no son fácilmente medibles. Algunos de los errores frecuentes que se suelen cometer al redactar los resultados de aprendizaje son:*
 - *No se contemplan los tres apartados básicos en el enunciado: “Redactar escritos jurídicos”*
 - *Se emplean verbos que no permiten evaluar el aprendizaje del estudiante: “Valorar las normas de seguridad del trabajo en el laboratorio”*
 - *En el mismo resultado de aprendizaje se recogen varias competencias: “Haber desarrollado la capacidad crítica y autocrítica, manteniendo el compromiso ético en el trabajo, la capacidad de aprendizaje autónomo, la creatividad, la iniciativa y espíritu emprendedor”*
 - *Se propone más de un verbo de acción: Desarrollar y evaluar la formación.*
2. En el segundo apartado de la guía, se recogió el desarrollo amplio y detallado de cuatro competencias genéricas (*toma de decisiones, trabajo en equipo, razonamiento crítico, resolución de problemas*) que se consideraron relevantes para el perfil del título de Pedagogía y que habían sido, según el estudio realizado, de las más trabajadas en el grado. Para ilustrar la estructura y contenidos de la guía práctica, recogemos algunos ejemplos que corresponden al desarrollo de la competencia de toma de decisiones.

Se realizó en primer lugar, una definición precisa de cada una de las competencias y se especificaron las habilidades requeridas para su dominio, así como la relación con otras competencias genéricas próximas. Para la competencia de toma de decisiones, se ofreció la siguiente definición: *la toma de decisiones es un proceso de resolución de problemas en el que se debe elegir la mejor alternativa para actuar, siguiendo un proceso sistemático y responsabilizándose del alcance y consecuencias de la opción tomada (Villa y Poblete, 2007). Supone un análisis que requiere de un objetivo y una comprensión clara de las alternativas mediante las que se puede alcanzar dicho objetivo. Además de comprender la situación que se presenta, se debe analizar, evaluar, reunir alternativas y considerar las variables, comparar varios cursos de acción y, finalmente, seleccionar la tarea que se va a realizar. El proceso de toma de decisiones ha de contemplar un conocimiento profundo del problema que se desea superar, puesto que, sin dicho conocimiento, no se puede comprender y dar una solución adecuada. La toma de decisiones puede aparecer en cualquier contexto de la vida cotidiana, ya sea a nivel profesional, personal, formativo, familiar, etc. Competencias relacionadas: resolución de problemas, razonamiento crítico, trabajo en grupo, liderazgo.*

En segundo lugar, se abordó el tema de los niveles de dominio e indicadores. Para las distintas competencias presentadas en la guía práctica, se definieron tres niveles de dominio (inicial, intermedio y avanzado), con sus correspondientes indicadores de logro. En concreto, se estableció el grado de dominio de los aprendizajes vinculados a cada competencia, así como los indicadores de referencia que expresaban lo que el alumnado tendría que ser capaz.

Por ejemplo, para el nivel intermedio de la competencia genérica de toma de decisiones se establecieron los siguientes indicadores de dominio:

- *Conoce los aspectos básicos de la toma de decisiones en grupo.*
- *Aporta ideas de manera argumentada y justificada al grupo.*
- *Valora y analiza de manera grupal las diferentes alternativas u opciones.*
- *Consensua y acuerda la alternativa más adecuada.*
- *Escucha las valoraciones y opiniones de los compañeros.*
- *Asume liderazgo ante el grupo al tomar decisiones.*

Para la evaluación de las competencias genéricas, se recogió en la guía práctica un apartado referido a los resultados de aprendizaje. Se determinaron resultados de aprendizaje para cada uno de los niveles de las competencias. Por ejemplo, para el nivel intermedio de la competencia de toma de decisiones se propusieron los siguientes resultados de aprendizaje:

- *Conocer métodos sistemáticos que permitan tomar decisiones grupales.*
- *Aplicar métodos sistemáticos que permitan tomar decisiones grupales.*

El siguiente apartado de la guía práctica se dedicó a las estrategias metodológicas, presentándose diversos recursos para trabajar las competencias genéricas en función de

los diferentes niveles de dominio definidos. Al abordar este apartado en los procesos de enseñanza aprendizaje, hay que determinar inicialmente el nivel de dominio que tienen los estudiantes sobre la competencia, con el fin de elegir las estrategias metodológicas más adecuadas a emplear. Para cada nivel, se propusieron recursos concretos que permitieran abordar la competencia desde una perspectiva conceptual y procedimental. A modo de ejemplo, se ofrecen en la tabla 2 algunas estrategias para el tratamiento conceptual y procedimental de la competencia de toma de decisiones en el nivel de dominio intermedio. El procedimiento a emplear es el siguiente:

- *En un primer momento, el docente explica a los estudiantes lo que supone el nivel intermedio de la competencia, precisando, a nivel conceptual los distintos elementos que componen la habilidad a desarrollar.*
- *Seguidamente, se propone que valoren los conocimientos previamente adquiridos, analizando distintos aspectos relacionados con la competencia (Tabla 2).*
- *Finalmente, y para llevar a la práctica la competencia adquirida, se les propone un caso en el que tienen que aplicar distintas habilidades y estrategias vinculadas con la competencia (Tabla 2).*

Tabla 2. Estrategias metodológicas, nivel intermedio de la competencia de toma de decisiones.

Tratamiento conceptual de la competencia	
Aspectos básicos	Resumen/síntesis
Identificación y análisis de la situación o caso (problema)	
Identificación de alternativas	
Obtención de información sobre las alternativas disponibles	
Análisis de alternativas	
Selección de alternativas	
Aportación y argumentación de ideas	
Valoración y análisis de las ideas	
Proceso de consenso y acuerdo de la toma de decisiones	
Capacidad de escucha	
Capacidad de liderazgo	
Indica, a tu modo de ver, cómo se debería llevar a cabo un adecuado proceso de toma de decisiones grupal	
Tratamiento procedimental de la competencia	
Resultado de aprendizaje: Aplicar métodos sistemáticos que permitan tomar decisiones grupales	
Desarrollo de la actividad: en el transcurso de las prácticas de esta asignatura, se indica a los estudiantes que tienen que diseñar un plan formativo para la mejora de las competencias de adaptabilidad de los alumnos de un centro de secundaria. Este plan lo tienen que realizar en grupos de 4 personas, donde cada uno de los miembros asume un rol: una persona ejerce como director del centro, otro como orientador, y los dos restantes como tutores de un determinado curso de bachillerato. Además de diseñar el plan formativo solicitado, de lo que se trata es que los estudiantes reflexionen sobre las distintas decisiones que han ido tomando de manera grupal, identificando las diferentes alternativas que pueden elegir, analizando cada una de las opciones, defendiendo las ideas y argumentos al resto de compañeros, etc.	

Por último, a partir de los niveles de dominio, los indicadores, los resultados de aprendizaje y las estrategias metodológicas, se propusieron, para cada competencia genérica, distintas herramientas e instrumentos, que permitieran comprobar el nivel de dominio que tenía el alumnado.

El proceso de evaluación se situó en tres momentos: al inicio de la asignatura (evaluación inicial), durante el transcurso de la materia (evaluación procesual) y al finalizar la asignatura (evaluación final). Para cada una de estas fases, se establecieron una serie de instrumentos específicos.

A modo de ejemplo, ofrecemos un cuestionario de autoinforme inicial respecto al nivel de dominio de la competencia de toma de decisiones. Para ello, se podría utilizar el cuestionario que figura en la Tabla 3: un autoinforme que realiza el estudiante y que entrega al profesor para que este valore el conocimiento previo que tiene sobre esta competencia genérica.

Tabla 3. Autoinforme de la competencia de toma de decisiones.

<i>Autoinforme de la competencia de toma de decisiones</i>					
Con este instrumento de evaluación, queremos conocer cómo actúas cuando tienes que tomar una decisión de carácter importante en tu vida. Lee todas y cada una de las preguntas que te planteamos y asígnale un valor de 1 a 4 (donde 1 es nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo).					
<i>Nivel inicial</i>	<i>Cuando tengo que tomar una decisión <u>individual</u>...</i>	1	2	3	4
	Identifico el problema ante el que me encuentro				
	Identifico las diferentes alternativas u opciones que tengo				
	Valoro de manera precisa las diferentes alternativas				
<i>Nivel intermedio</i>	<i>Cuando tengo que tomar una decisión <u>en equipo</u>...</i>	1	2	3	4
	Planteo al resto de compañeros mis valoraciones y opiniones sobre las diferentes alternativas				
	Valoro las valoraciones y opiniones que realizan los compañeros sobre las diferentes alternativas				
	Ayudo al grupo a analizar con objetividad las diferentes alternativas				
<i>Nivel avanzando</i>	<i>Cuando tengo que tomar una decisión <u>en una situación real</u>...</i>	1	2	3	4
	Antepongo la objetividad a la subjetividad				
	Nunca tomo decisiones de manera intuitiva				
	Valoro de manera precisa las consecuencias de la decisión a tomar				

6. Discusión y conclusiones

Como se ha observado en el estudio realizado en el grado de Pedagogía, tanto en la memoria de verificación como en los programas de las distintas asignaturas se proponen competencias genéricas, porque su desarrollo es importante para el perfil profesional de la titulación correspondiente. Pero estas competencias genéricas no siempre tienen un desarrollo adecuado en los procesos educativos, no se diseñan actividades para su aprendizaje y tampoco se evalúa de forma adecuada su grado de adquisición por parte del alumnado. Los problemas identificados a través del estudio han sido de diversa naturaleza, no solo de carácter metodológico, sino también conceptual y terminológico.

Como señala Rue (2008), la implantación en la enseñanza universitaria de un modelo de formación por competencias, ha traído consigo diversas dificultades debido, entre otras razones, a los problemas para apresar el propio concepto de competencia, las diversas tradiciones y enfoques que se siguen en el desarrollo de competencias o la distancia que hay entre la definición de competencia y el desarrollo de la enseñanza que se lleva a cabo con el alumnado. El análisis realizado en el grado de Pedagogía puso de manifiesto que el profesorado desconocía de manera precisa el sentido que tenían las competencias genéricas y la importancia de concretar resultados de aprendizaje en el proceso formativo de los estudiantes universitarios.

Por otro lado, la revisión que se llevó a cabo en las guías docentes evidenció numerosas debilidades en la planificación de algunas materias. Aunque lo normal sería encontrar una relación estrecha entre las competencias genéricas seleccionadas para desarrollar en la asignatura, los resultados de aprendizaje que se pretendían alcanzar, la metodología, las actividades formativas propuestas y el sistema de evaluación empleado, los datos pusieron de manifiesto que, en algunos casos, se proponían competencias genéricas que luego no eran contempladas, ni en la metodología, ni en la evaluación.

Solamente se identificaron situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes debían aplicar las competencias genéricas, pero no actividades formativas planificadas que permitieran al alumnado desarrollar dichas competencias. Por eso, compartimos con González (2006) y Del Pozo (2013) la necesidad de que en los procesos de enseñanza aprendizaje se empleen estrategias y recursos para el aprendizaje y evaluación de las competencias genéricas.

Aunque el análisis se centró en la titulación de Pedagogía, consideramos que esta realidad es extensible a otras titulaciones, tanto de la Universidad de la Laguna como del resto de universidades del estado español. Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez (2010) reflejaron esta realidad en un análisis que llevaron a cabo sobre cómo se estaban incorporando las competencias genéricas a las titulaciones y asignaturas en 61 universidades, que en el momento de realizar el estudio estaban adaptadas al EEES. Los resultados mostraron que solo en 28 de las 61 universidades analizadas se recogían competencias genéricas en las guías docentes de las asignaturas de los 9 grados estudiados.

Los datos recogidos pusieron de manifiesto también las dificultades y la necesidad de apoyo que tiene el profesorado para desarrollar y evaluar las competencias genéricas. Para la mejora de este apartado de la enseñanza universitaria, se vienen realizando distintas propuestas, como la de Poblete, Bezanilla, Fernández y Campo (2016) que ofrecen diversos indicadores sobre el desarrollo de competencias genéricas, de utilidad para el profesorado a la hora de realizar una planificación eficaz de dichas competencias. Por su parte Pérez, García y Sierra (2013) plantean un modelo para el desarrollo y evaluación de competencias transversales. También puede resultar de interés la recopilación de métodos de aprendizaje y de técnicas e instrumentos para la evaluación de competencias que proponen Villa y Poblete (2011). Precisamente en esta línea hay que situar la propuesta de guía práctica sobre resultados de aprendizaje en competencias genéricas que hemos realizado.

A partir de los resultados obtenidos, que evidencian las debilidades que tiene la formación en competencias genéricas del alumnado universitario del título de Pedagogía

y las dificultades del profesorado para desarrollar y evaluar dichas competencias. Se pueden plantear las siguientes conclusiones básicas:

- Es necesario poner en valor las competencias genéricas en los actuales planes de estudio de la educación superior. Los procesos de enseñanza aprendizaje se han centrado fundamentalmente en el desarrollo de las competencias específicas y las competencias genéricas han pasado a un segundo plano.
- Es necesario mejorar la formación e información del profesorado en relación a las competencias genéricas, su desarrollo y evaluación. Muchos docentes no saben diferenciar entre objetivos de aprendizaje, competencias y resultados de aprendizaje. En las guías analizadas, se identificaron resultados de aprendizaje que estaban redactados de manera imprecisa y errónea.
- Es importante ofrecer al profesorado universitario recursos prácticos que le sirvan de apoyo a la hora de diseñar actividades para el desarrollo y evaluación de competencias genéricas.

El modelo de desarrollo de competencias genéricas propuesto (que se concretó en diferentes ejemplos prácticos muy detallados, con recursos, indicadores, instrumentos, etc.) puede ayudar a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en este tipo de competencias, a definir bien los resultados de aprendizaje y a conocer recursos e instrumentos para la evaluación. La elaboración y difusión de la guía práctica puede contribuir a que otros profesores y profesoras trabajen desde sus propias materias este tipo de competencias genéricas, desarrollando un enfoque integrador del aprendizaje que favorezca el desarrollo personal, social y profesional del alumnado.

Tanto los datos del estudio, como la guía práctica de apoyo al profesorado, constituyen aportaciones significativas para la mejora de la calidad de la enseñanza, ya que pueden contribuir a un mejor desarrollo y evaluación de las competencias genéricas y, con ello, mejorar la formación profesional de los estudiantes. Coincidimos con García y Pérez (2008) cuando afirman que un adecuado desarrollo de las competencias genéricas que necesitarán los estudiantes para el desempeño profesional, es un reto importante que plantea el proyecto del EEES y una innovación fundamental que se debe plantear en todas las titulaciones universitarias. Como ya señaló Gardner hace años (1995) al referirse a las inteligencias múltiples, para ser un buen profesional y dar respuesta a las situaciones diversas y cambiantes a las que se enfrenta cada uno, no valen solo las competencias de carácter cognitivo, sino otras de carácter social, emocional, profesional, etc.

Por eso concluimos resaltando la necesidad de que, desde cada titulación y desde cada asignatura, se desarrollen las competencias genéricas importantes para el perfil profesional, estableciéndose claramente los resultados de aprendizaje que deben lograr los estudiantes al finalizar su formación. Ser un buen profesional, en cualquier ámbito laboral, implica no solo poseer los conocimientos científicos necesarios para el puesto de trabajo, sino también las habilidades sociales, las competencias de adaptabilidad, la capacidad de tomar decisiones, las habilidades para comunicarse, la capacidad para trabajar en equipo, etc. Como señalan Esteban y Sáez (2008), en el marco de la educación superior actual, es importante reflexionar sobre qué tipo de profesionales se debe formar y qué competencias van a requerir los egresados de los próximos años para integrarse

en los nuevos y cambiantes escenarios de trabajo. Las competencias genéricas, sin duda, tendrán un papel importante, por lo que será necesario dedicarle una mayor atención si se quiere formar buenos profesionales capaces de adaptarse a una realidad social y económica muy versátil.

Aunque se han mejorado algunos aspectos, la integración de las competencias genéricas en las titulaciones y asignaturas de la enseñanza universitaria sigue siendo un reto, sobre todo en lo que tiene que ver con la planificación de actividades y los procedimientos de evaluación adaptados a las características de dichas competencias.

Referencias bibliográficas

- Alsina, J. (2011). Las competencias transversales: cómo evaluar su aprendizaje. En Alsina, J. (coord.). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales* (18-25). Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y Ediciones Octaedro.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias*. Madrid: Narcea.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cano, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 181-204.
- Del Pozo, J. A. (2013). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Echeverría, B. (2010). Competencias y cualificaciones. En Echeverría, B. (coord.), *Orientación Profesional* (69-123). Barcelona: UOC
- Esteban, M., Sáez, J. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. Red Universitaria. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 2.
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- García, J. V., y Pérez, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 253-269.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós
- González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde la perspectiva educativa. *XXI Revista de Educación*, 8, 175-187.
- Harvey, L., Moon, S., Geall, V. (1997). *Graduates work: organisational change and students attributes*. Birmingham: The University of Central England, Centre for Research into Quality.

- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE
- Ortiz, G., Vicedo, T., González, J., Recino, P. (2015). Las múltiples definiciones del término competencia y la aplicabilidad de su enfoque en ciencias médicas. *EduMeCentro*, 7(3), 20-31
- Palés, J., Nolla, M., Oriol, A., Gual, A. (2010). Proceso de Bolonia (I): educación orientada a competencias. *EDUC MED*, 13(3), 127-135
- Pérez, J., García, J., y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 11, 175-196. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5552>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP.
- Poblete, M. (2003). La enseñanza superior basada en competencias. *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD.
- Poblete, M., Bezanilla, M., Fernández, D., Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>
- Poblete, M., y Villa, A. (2011). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias. *Aula Abierta*, 39(3), 15-30.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior: Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 83-91.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 1.
- Sánchez-Elvira, A., López-González, A., Fernández-Sánchez, V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 8(1) 35-71. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6217>
- Tuning Project (2002). Página web: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>
- Villa, A., Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.
- Villa, A., y Poblete, M. (dirs.) (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Zabalza, M. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. A. (2004). Aprovechamiento didáctico de la tutoría: estrategias y técnicas de la acción tutorial. *I Jornadas sobre la tutoría en la enseñanza universitaria*. Salamanca. Universidad de Salamanca.

Artículo concluido el 30 de octubre de 2017

Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D. (2018). Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 137-154

<https://doi.org/10.4995/redu.2018.8895>

Pedro Ricardo Alvarez-Pérez

Universidad de La Laguna

palvarez@ull.edu.es

Profesor Titular de Orientación Profesional en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (España), imparte docencia en asignaturas relacionadas con la Intervención Psicopedagógica, Orientación Educativa y Profesional y Acción Tutorial. Es director del Grupo Universitario de Investigación sobre Formación y Orientación Integrada (GUFOI), y coordinador del Grupo de Innovación para el desarrollo de competencias de adaptabilidad (GICA). Las principales líneas de investigación en las que trabaja son: Transiciones y trayectorias académicas y profesionales; Abandono, permanencia y éxito en los estudios; Competencias transversales y de adaptabilidad; Orientación y tutoría universitaria.

David López-Aguilar

Universidad de La Laguna

dlopez@ull.edu.es

Profesor de la Universidad de La Laguna y de la Universidad Internacional de la Rioja y Profesor tutor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia). Doctor en Educación, su labor de investigación e innovación ha estado centrada principalmente en los procesos de transición y adaptación del alumnado a la enseñanza universitaria, el desarrollo de competencias genéricas del estudiantado para la adaptabilidad a los estudios superiores, el análisis de los factores que intervienen en el abandono y prolongación de la formación universitaria y el desarrollo formativo y profesional de los deportistas de alto nivel.