

ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS NUEVOS TÍTULOS DE GRADO DEL EEES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

ANALYSIS OF GENERIC COMPETENCES IN THE NEW EHEA DEGREES IN SPANISH UNIVERSITIES

Ángeles Sánchez-Elvira
M. Ángeles López-González
M. Virginia Fernández-Sánchez

Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone un esfuerzo de adaptación importante de las Universidades, tanto de carácter organizacional como metodológico. Una de las aportaciones más interesantes del EEES es el tratamiento concedido a las denominadas competencias genéricas o transversales, que pasan a desempeñar un rol importante por su contribución a la preparación de los profesionales del Siglo XXI, así como a una formación más integral de las personas.

El presente estudio tiene como objetivo principal recoger de qué forma se han planteado las universidades españolas la incorporación de este tipo de competencias, tanto desde el punto de vista institucional, como de titulación y asignatura.

La metodología seguida ha consistido en la realización de un estudio detallado de la información disponible en las webs públicas de las universidades, lo que a su vez ha propiciado un análisis de la calidad de dicha información, de cara a la transparencia y comparabilidad de títulos que el EEES preconiza.

Los resultados muestran, por un lado, la necesidad de mejorar la información pública de las universidades y, por otro, la conveniencia de dar apoyo y seguimiento institucionales, de carácter integrador, al desarrollo de las competencias genéricas de cada grado, a fin de alcanzar los resultados previstos por el título.

PALABRAS CLAVE

Competencias Genéricas, EEES, Grados, Universidades Españolas.

ABSTRACT

The European Higher Education Area (EHEA) requires from universities a considerable organizational and methodological adaptation. One of the most interesting contributions of the EHEA is the treatment conferred to the so-called generic or transversal competences, due to the relevant role they play as main contributors to the training of XXI century professionals, as well as to an integral formation of persons.

The main goal of this study is to analyse how Spanish universities have come up with the incorporation of this type of competences from an institutional, degree and subject perspective.

The methodology consisted in the development of a detailed study about the information available at universities public websites, which in turn led to an analysis of the quality of this information, according of the transparency and comparability of the degrees that EHEA advocates.

The results show, first, the need to improve the public information of universities and, secondly, the desirability of giving an integral institutional support and monitoring to the development of the generic skills of each degree, in order to achieve the expected results.

KEYWORDS

Generic Competences, EHEA, Grades, Spanish Universities.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y SU CONSIDERACIÓN EN EL EEES Y EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto, y seguirá suponiendo aún, un reto notable de ajuste, innovación y modernización para las instituciones universitarias de los 47 países que, hasta la actualidad, se han sumado ya a la creación de este espacio de convergencia cuya fecha de no retorno era el 2010.

Al menos cuatro informes con análisis previos o contemporáneos al inicio de las primeras propuestas de los ministros de educación europeos a favor de la convergencia (con la Declaración de la Sorbona de 1998 y la famosa Declaración de Bologna de 1999 que dio nombre al proceso), llevaron a cabo un análisis en profundidad del estado de la educación superior y sus retos de cara al siglo XXI: el informe Delors (1996), el informe Dearing en Gran Bretaña, en 1997, el informe Attali en Francia, en 1998 (Attali et al, 1998), y el informe Bricall en España, ya en el 2000, mostrando los nuevos retos para las universidades del siglo XXI, caldo de cultivo del EEES. Estos retos fueron debatidos, asimismo, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, celebrada en París, en la Sede de la UNESCO, en 1998.

No entraremos aquí a detallar las conclusiones derivadas de estos informes y reuniones, pero si mencionaremos, ya que es el tema que nos ocupa, que en todos ellos se trasluce, de una forma u otra, la necesidad de que la educación superior debía replantearse, entre otras muchas cosas, su objetivo final, que no era otro que la preparación de los ciudadanos para los nuevos retos del siglo XXI. Estos nuevos retos y demandas perfilaban una formación más integral, que obligaba a incorporar en los diseños de las titulaciones, no solo competencias profesionales específicas, sino también lo que se viene denominado competencias genéricas o transversales, como piezas clave de la nueva formación universitaria en su apuesta por potenciar la empleabilidad y el aprendizaje a lo largo de la vida. El enfoque de la formación basada en competencias permitiría, pues, al estudiante, desempeñarse de forma eficaz en un mercado laboral dinámico, adaptarse de forma flexible a los rápidos cambios y demandas sociales y, en definitiva, constituirse en agente activo en la construcción de la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, con carácter general, el Parlamento Europeo introducía el concepto de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (2000). Así, en la denominada Declaración de Lisboa (Parlamento Europeo, 2000) se afirmaba que:

1. Todos los ciudadanos deberán ser entrenados en las habilidades necesarias para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información.
2. El marco europeo debería definir las nuevas habilidades básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida y la empleabilidad (ej. manejo de las nuevas tecnologías, idioma extranjero, cultura tecnológica, espíritu emprendedor, así como habilidades sociales).

Estas propuestas del Parlamento Europeo impulsaron el desarrollo del Marco europeo de referencia sobre las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida permanente (Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, 2004). Tanto en el programa “Education and Training” del 2010, como en el reciente “Education and Training” del 2020, que establece las estrategias de acción para la nueva década, se reitera la relevancia de estas competencias y la responsabilidad de las instituciones dedicadas a la formación en contribuir a su desarrollo.

En lo que concierne a la educación superior, la propuesta del EEES, lejos de constituir un modelo estrictamente dirigido a la formación de profesionales, incide precisamente en la necesidad de una formación integral del individuo, otorgando a las universidades un papel fundamental en este proceso formativo, así reconocido por la Comisión Europea¹, encaminado, no sólo a la adquisición de conocimientos especializados (competencias profesionales), sino también al desarrollo de habilidades y destrezas de carácter genérico cuya inclusión debía quedar de manifiesto en los nuevos planes de formación universitaria, tanto de Grado como de Máster. La

¹ Comunicación de la Comisión de 5 de febrero de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento [COM (2003) 58 final - no publicada en el Diario Oficial].

preparación de los estudiantes, no solo para sus futuras carreras profesionales, sino también para la vida, en general, como ciudadanos activos pertenecientes a sociedades democráticas, debe permitir que se desenvuelvan en el horizonte rápidamente cambiante y con nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento.

El Comunicado de Lovaina (2009) sistematiza muchos de los desarrollos y propuestas efectuados a lo largo del proceso de Bolonia y anuncia las nuevas directrices para el horizonte del 2020, en lo que se califica como tiempos de crisis:

“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” (p.1)

1.2 LA INCLUSIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS NUEVOS TÍTULOS DE EEES SEGÚN LA NORMATIVA ESPAÑOLA.

Nuestro país no ha sido lógicamente ajeno a estas propuestas, sino todo lo contrario, al formar parte de los países que se sumaron al plan europeo de la convergencia de la educación superior. Tanto los primeros avances del 2003 con el Documento Marco del MEC denominado La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, como la formalización de las nuevas enseñanzas en El Real Decreto 1393/2007, que establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se hacían eco de las declaraciones de ministros anteriores mencionando de forma explícita, en lo referente a las competencias y a las nuevas metodologías, que:

“Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”. (p. 6) (Documento Marco 2003).

“Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición” (Real Decreto 1393/2007).

Y precisa, en mayor medida, cuáles son las competencias básicas que se deben garantizar como mínimo en cada nivel formativo. El Real Decreto señala las reconocidas en el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y expone expresamente aquellas que configuraban los anteriormente denominados

“Descriptores de Dublín”, que no son otros que competencias genéricas que un estudiante debe ir desarrollando durante su proceso formativo y que implican, en los niveles educativos correspondientes, ser competente para:

- Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio.
- Aplicar conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional.
- Elaborar y defender argumentos.
- Resolver problemas dentro de su área de estudio.
- Reunir e interpretar datos relevantes.
- Emitir juicios críticos y establecer conclusiones basados en los datos, que indiquen una reflexión personal sobre temas relevantes.
- Transmitir información, ideas, problemas, soluciones a público de distinto nivel.
- Desarrollar autonomía en el aprendizaje.

Con posterioridad al Real Decreto, la Agencia Nacional Española para la Evaluación de la Calidad (ANECA) establece los requisitos para la verificación de los nuevos títulos oficiales de grado y máster, entre los cuales está incluir la relación de las competencias del título, y su tratamiento metodológico (Protocolo de Evaluación para la verificación de títulos universitarios oficiales, Grado y Máster). Y, en relación a las genéricas, en el apartado de los objetivos a incluir en la memoria, señala (ANECA, 2009, p.14):

Las competencias propuestas deben garantizar como mínimo las competencias básicas que recoge el RD 1393/2007”.

En definitiva, la inclusión de competencias básicas, genéricas y/o transversales aparece como requisito en los distintos documentos normativos, lo cual no quiere decir que siempre haya sido fácil identificar a qué se refieren los documentos oficiales con estos términos.

Son numerosas las propuestas de competencias genéricas concretas que deberían ser contempladas en los planes de formación universitarios. A las referidas en el MECES, se pueden añadir las más reconocidas en el contexto europeo, aportadas por el proyecto Tuning Educational Structures (32 competencias organizadas en tres áreas, interpersonal, sistémica, e instrumental, González y Wagenaar, 2003) a las que se suman las 27 propuestas en el proyecto Tuning para latinoamérica (Beneitone, Esqueniti, González, Maletá, Suifi y Wagenaar, 2007); las incluidas en los proyectos Reflex, UE Converge, o DeSeCo de la OECD, así como las propuestas por la AQU, entre otras. La participación, en muchos casos, como el del proyecto Tuning, de empleadores, egresados y académicos en la selección de genéricas relevantes para la vida laboral y personal, realza el valor de las propuestas. Sánchez-Elvira (2008) lleva a cabo un estudio comparativo entre las propuestas más reconocidas, mostrando que existe un amplio consenso entre los autores en la consideración de las genéricas más relevantes.

En este sentido, viniendo al terreno de la aplicación práctica, los principales temas a resolver por cada universidad, en el ámbito de las Competencias Genéricas, son:

- Decidir si se plantea un mapa institucional de competencias genéricas, que se haga extensivo y transversal a sus distintos centros y titulaciones.
- Plantear que cada Centro seleccione qué competencias genéricas incluir en sus títulos.
- Escoger, en ambos supuestos las competencias concretas y justificarlas.
- Establecer procedimientos para el desarrollo de las genéricas en los planes de estudio.
- Preparar al profesorado para el diseño de asignaturas que incorporen metodologías y sistemas de evaluación que permitan abordar el desarrollo de las genéricas del título.

La preparación del profesorado es, sin duda alguna, un requisito importante para el éxito del proceso. La incorporación de las competencias genéricas al diseño de las titulaciones y las asignaturas requiere del ajuste del proceso de enseñanza–aprendizaje a nuevos modelos metodológicos que permitan guiar de forma conveniente su desarrollo. Cabe recordar, además, que el Real Decreto de ordenación de las enseñanzas oficiales indica que, no solo sean incluidas en los planes de estudio como objetivos de formación, sino que además sean evaluables, y por tanto, evaluadas. Esta es una de las principales dificultades viniendo, como venimos, de una tradición basada en la valoración de la asimilación de contenidos y con poca experiencia en otro tipo de evaluaciones, y menos aún cuando se trata de la evaluación de competencias genéricas.

Otro problema añadido es la propia consideración de la competencia como un desarrollo progresivo del estudiante a lo largo de su formación, por lo que debe hacerse una estimación de cuándo valorar la adquisición total de una competencia y cuándo ir valorando resultados de aprendizaje que van contribuyendo a su adquisición, lo que implica la coordinación progresiva entre docentes a lo largo de la titulación.

Las dificultades mencionadas se hacen evidentes, por tanto, en el proceso que los docentes tienen que seguir para el diseño de las materias y asignaturas de los nuevos Grados y Máster, en particular a la hora de establecer la conexión entre las competencias que deben desarrollarse y las actividades de aprendizaje y su evaluación a través de los denominados resultados de aprendizaje. En el caso de muchos docentes, conseguir alinear constructivamente, en el lenguaje de Biggs (1999), estos componentes será el resultado de un proceso de aprendizaje de ensayo y error.

En este sentido, todas las iniciativas de apoyo a los docentes tienen un gran valor. En el caso de las competencias genéricas, entre las iniciativas puestas en marcha para ayudar a su comprensión y selección, y a la toma de decisiones acerca de cómo desarrollarlas y evaluarlas, hay que destacar especialmente el trabajo realizado, tanto en el marco de las competencias como de las metodologías, por el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, (consultar Una introducción a Tuning Educational

Structures in Europe: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia o Gonzalez y Wagenaar, 2003, para una revisión del trabajo realizado).

Por otro lado, y ya en nuestro país, una de las principales iniciativas públicas de apoyo a los docentes en lo concerniente a las competencias genéricas, es la proporcionada por la Agencia Catalana de Calidad (AQU). Consciente del nuevo problema que enfrentan los profesores a la hora de tener que evaluar, no solo conocimientos, sino también competencias, está desarrollando guías concretas (hasta el momento 11) para la evaluación de competencias en distintas áreas. Estas guías hacen especial hincapié en las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación de diversas competencias genéricas, en el marco de las distintas áreas tratadas (Ciencias y Tecnología, Humanidades y CC. Sociales, y Artes). Asimismo, se puede resaltar el minucioso trabajo realizado por Villa y Poblete (2007) con un desglose detallado de los distintos niveles de desarrollo de las competencias genéricas, de gran utilidad para el planteamiento de actividades de aprendizaje y su evaluación; el trabajo realizado por Blanco (2009) con el tratamiento concreto de distintas competencias genéricas, o el estudio llevado a cabo por Terrón et al., en el 2008, destinado a la elaboración de fichas de competencias que guían el diseño de actividades de aprendizaje y su evaluación de distintas competencias genéricas. También cabe reseñar, con carácter general, el trabajo de de Miguel y su equipo (2005) con el desglose de modalidades de enseñanza para el desarrollo de competencias, o el trabajo teórico sobre las distintas competencias genéricas realizado por Bajo, Maldonado, Moreno, Moya y Tudela (2008) (documento del Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación de la Universidad de Granada).

Tanto en lo relativo a su adquisición, como a su evaluación, lo que ningún experto discute es que, si las competencias son conjuntos integrados y complejos de saberes, destrezas y actitudes, que se “observan” en el desempeño, difícilmente podrán ser adquiridas ni evaluadas mediante metodologías ni procedimientos tradicionales basados en el aprendizaje y recuerdo o reconocimiento de contenidos.

En palabras de Fernández March (2010), para evaluar competencias hay que dar respuesta a las siguientes cuestiones fundamentales:

- Cuál es el proceso a través del cual se desarrollan y emplear actividades alineadas que permitan ese desarrollo, así como establecer su procedimiento de evaluación.
- Identificar los niveles de desarrollo o de dominio y por qué se caracterizan.
- Saber qué se debe aprender en cada nivel para poder guiar al estudiante de un desempeño novel a un desempeño experto de la competencia.

En suma, la inclusión de competencias genéricas en los nuevos planes de estudio de EEES supone un reto, tanto en lo relativo al planteamiento de actividades significativas para su desarrollo, como a la utilización de procedimientos adecuados de evaluación.

Llegados al punto de la culminación de la adaptación y puesta en marcha del Proceso de Bolonia en nuestro país, todos los títulos ya adaptados cuentan necesariamente con la verificación positiva de la ANECA. Por tanto, en los apartados

correspondientes de la memoria de verificación, las universidades habrán proporcionado información clara sobre las competencias, así como los sistemas de evaluación y las actividades de aprendizaje organizadas asignadas a unidades significativas (no necesariamente asignaturas).

En consecuencia, si un título está verificado por ANECA, necesariamente habrá aportado una relación de las competencias genéricas consideradas, así como las metodologías y sistemas de evaluación que permitirán su desarrollo y constatación, lo que significa que la universidad y sus centros habrán tenido que llevar a cabo una reflexión y organización sobre estos aspectos, tanto con carácter institucional como en cada uno de sus títulos.

Analizar las propuestas de las universidades españolas acerca de las competencias genéricas es el objetivo básico de este estudio.

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

En relación a lo anteriormente expuesto, el objetivo principal del presente estudio es, por tanto, conocer el estado de la incorporación en las universidades españolas de las competencias genéricas en los títulos adaptados al EEES en el curso académico 2009-2010,² mediante la recopilación de la información disponible en las webs de las propias universidades, tanto a nivel institucional, como al nivel de cada titulación, así como la más específica relativa a las asignaturas, a través de las guías docentes, de estar disponibles.

2.1.UTILIDAD DE LA INFORMACIÓN PÚBLICA DE LAS UNIVERSIDADES.

El procedimiento metodológico seguido para alcanzar el objetivo del estudio permite, asimismo, analizar si las instituciones universitarias están cumpliendo con los requisitos necesarios para la comparabilidad de los títulos y la movilidad de los estudiantes: la transparencia y calidad de la información.

Entre los principales objetivos del EEES se encuentran la calidad, la comparabilidad de los títulos universitarios y la movilidad de sus estudiantes, razón por la cual se aboga, desde los principios de las declaraciones sobre EEES, por la transparencia de las instituciones universitarias a la hora de informar acerca de sus planes de estudio y, en concreto, sobre aspectos relativos a las competencias, resultados de aprendizaje, metodologías, sistemas de evaluación, recursos, etc. Solo de esta forma, los títulos pueden ser fácilmente comparables y los estudiantes pueden tomar decisiones, tanto acerca de en qué institución matricularse, como de qué matricularse en el caso de tomar parte en algún programa europeo de movilidad internacional.

En este sentido, las páginas web de información pública de las instituciones universitarias deben constituirse en una fuente relevante de información para otras

² Sánchez-Elvira, A. *et al.* (2010). *Del diseño a la evaluación en competencias. Análisis empírico e intervención mediante rúbricas*. Proyecto EA2009-0102. Madrid: MEC.

instituciones, agencias de calidad y estudiantes interesados en conocer las propuestas de las diferentes universidades, ya que la presencia de las universidades en Internet es ya, en estos momentos, un requisito incontestable.

En esta misma línea señalar que, otra vertiente de calidad de los programas universitarios, también recogida en las memorias de verificación de los títulos, son los procesos de orientación de estudiantes. En concreto, en las orientaciones de ANECA para la realización de la memoria de verificación se resalta la importancia de que el alumno disponga, de forma previa al comienzo del curso, de la “información académica suficiente como para poder planificar su proceso de aprendizaje (guías docentes de las asignaturas, horarios de tutorías, calendario de exámenes...)” (ANECA, 2009, p.26). Esta información asimismo es la que permite establecer comparativas entre las distintas instituciones y su oferta académica, así como facilitar la información para aquellos estudiantes que deseen participar en programas de movilidad, como así promueve el EEES.

Durante estos años se ha visto, por tanto, florecer las diversas propuestas de Guías Docentes para los estudiantes, como elemento informativo y de orientación de gran valor. La propia ANECA elaboró un modelo inicial, basado en un conjunto de fichas con apartados concretos a cumplimentar por los docentes. Otras propuestas de interés sirven de guía para su elaboración, como las directrices de la Generalitat de la Comunidad Valenciana (2006), las orientaciones proporcionadas por autores relevantes como las propuestas de Rué (2007b) o Zabalza (2004), o las Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio, elaboradas por el IUED de la UNED. En el caso de la UNED, este tipo de guías ha sido siempre un elemento didáctico importante, dado que la orientación al estudiante es un elemento característico de la metodología a distancia (García Aretio, 1997). De cara al EEES se han renovado algunos aspectos, como la actual obligatoriedad de su elaboración por los docentes, así como otros aspectos relativos al propio diseño metodológico de la asignatura en el EEES (IUED, 2008). La guía de cada asignatura cuenta con un componente público en la web de la UNED y otro exclusivo para los estudiantes matriculados en la asignatura, disponible en el curso virtual.

Para concluir este apartado, y al hilo de lo comentado también en este punto, mencionar que, al objetivo general, se añaden los tres objetivos específicos que se refieren a continuación:

- Analizar el tipo de información proporcionado por las universidades españolas en sus páginas web sobre sus grados, tanto a nivel institucional como a nivel de titulación y de asignatura.
- De forma más específica, y en relación a las competencias genéricas a desarrollar en los títulos, comprobar si existe una estrategia común de carácter institucional (ej. mapas de competencias genéricas, como el desarrollado por la UNED), o bien estrategias independientes en función del centro.
- En relación a las metodologías de aprendizaje y a los sistemas de evaluación, revisar las guías docentes de las asignaturas adaptadas, a fin de analizar los

diseños instruccionales empleados, especialmente en relación al tratamiento de las genéricas en las asignaturas.

3. METODOLOGÍA.

Partiendo de la información disponible en las webs de las universidades españolas, se abordó la investigación abarcando tres niveles de análisis:

- Nivel institucional. Información de la universidad sobre las nuevas titulaciones, con especial atención a posibles propuestas de mapas de competencias genéricas de carácter institucional, globalmente aplicados en todos los títulos.
- Nivel de facultad y escuela. Información elaborada por los centros, relativa a los títulos de los que se responsabilizan. Se prestó especial atención a la información proporcionada sobre competencias genéricas (dado que suponíamos que habría sido incluida en las memorias de verificación y, por tanto, estarían contempladas en los títulos ya adaptados).
- Nivel de asignatura. Información concreta proporcionada por los docentes sobre el diseño de sus asignaturas, en sus guías docentes. Se prestó especial atención a las competencias genéricas y su forma de inclusión y evaluación.

3.1 MUESTRA.

La muestra inicial objeto de estudio fue el total de universidades españolas, referidas en el listado de universidades que proporciona el Ministerio de Educación (MEC, 2010) y que aparecían en el Ranking Mundial de Universidades en la Web, clasificación elaborada por el Laboratorio de Cibermetría del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de España. Para su elaboración, este ranking sigue una metodología bibliométrica basada en el factor G, que evalúa la importancia de la institución dentro de la red social. La clasificación aglutina unas quince mil universidades de todo el mundo, que se agrupan por la visibilidad de la información académica e institucional que generan.

Para este estudio se utilizaron diferentes unidades muestrales atendiendo a fases de análisis diferentes (ver tabla 1) :

	Universidades	Grados	Asignaturas
Adaptación de las universidades al EEES	Unidad muestral: el total de universidades españolas (74)	1358 títulos de grados	No consideradas
Nivel titulación	61 universidades adaptadas	Unidad muestral: 9 grados que conforman un total de 187 titulaciones	Consideradas en su conjunto en relación a la titulación
Nivel asignatura	34 universidades	9 grados	Unidad muestral: 390 guías docentes

Tabla 1. Fases de análisis

3.1.1. Estado de la adaptación de las Universidades al EEES.

En esta fase interesaba comprobar y analizar la existencia de titulaciones adaptadas al EEES durante el curso 2009-2010, así como conocer el número de grados que ofertaban cada una de ellas a sus estudiantes. En definitiva, se quería conocer el estado de la adaptación de la Universidad española, en su conjunto, al EEES, así como por instituciones, en el nivel de grado. Por tanto, la unidad muestral estuvo formada por las universidades españolas analizadas, con un total de 74 instituciones.

3.1.2. Análisis de la información institucional proporcionada por las universidades sobre los grados implantados (nivel titulación y nivel asignatura).

El interés de esta fase se centró en conocer qué información se estaba aportando y haciendo visible desde las webs institucionales sobre los grados ofertados en las 61 universidades adaptadas, tanto a nivel de la titulación (ej., guías de la titulación) como de las asignaturas (guías docentes). Para ello, y dada la extensión de la oferta académica, se llevó a cabo el estudio con una muestra de 9 titulaciones de grado representativas de las distintas áreas, también ofertados por la UNED (a excepción de Derecho), el pasado curso académico (Derecho, Economía, Educación Social, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica, Psicología y Sociología). La muestra estuvo formada por un total de 187 grados en el conjunto del país para el análisis de sus guías de titulación y guías docentes.

3.1.3. Análisis de la incorporación de las competencias genéricas en los grados implantados (nivel institucional, nivel titulación y nivel asignatura).

El interés en esta fase recaía en el estudio de la incorporación de las competencias genéricas a los nuevos grados del EEES en las universidades españolas. Nuevamente, dada la extensión de la búsqueda, el estudio se hizo en relación a los 9 grados seleccionados, anteriormente referidos:

- a) Para abordar el análisis en el nivel institucional y de titulación, el punto de partida fue el análisis de estos 9 grados en el conjunto de todas las universidades españolas adaptadas al EEES y la unidad muestral estuvo constituida por las 187 guías o información de las titulaciones indicadas anteriormente. En cambio, para el análisis en el nivel asignatura, se seleccionaron los 9 grados sobre un conjunto de universidades formado por las primeras 32 universidades del listado de universidades, anteriormente referido, elaborado por el CSIC. Además, se incluyeron en la revisión, la Universidad a Distancia de Madrid y la Universidad de Deusto, la primera por su metodología a distancia, por tanto susceptible de comparación con la UNED, y la segunda por haber desarrollado un mapa institucional de competencias genéricas. Es decir, en este apartado se analizó un total de 34 universidades y la unidad muestral la conformó un total de 390 guías docentes.

La búsqueda de la información se realizó entre los meses de diciembre del 2009 a Marzo del 2010 con posterior replicación y actualización de los datos desde esa fecha hasta Mayo del mismo año. Por tanto, es necesario advertir que la información recogida solo nos permite hacer valoraciones hasta esta fecha.

3.2. FUENTES DE INFORMACIÓN A TRAVÉS DE LAS PÁGINAS INSTITUCIONALES

La información se buscó a través de las siguientes fuentes:

- Páginas webs institucionales, como la página corporativa de la universidad, página de los Institutos de Ciencias de la Educación u organismos análogos.
- Páginas webs de las facultades, escuelas, departamentos.
- Páginas webs o documentos sobre las asignaturas concretas de una titulación.

Como no hay un criterio uniforme en todas las universidades, se procedió a buscar dentro del mapa de cada web institucional, algún enlace a los siguientes apartados o secciones: “Estudios”, “Grados”, “Nuevos grados”, “Oferta formativa”, “Títulos”, “EEES”, etc. así como otros análogos.

Así mismo, y siempre que estuviesen disponibles, se accedió a la información de las guías docentes de las asignaturas, los planes de estudios de las titulaciones y todas aquellas publicaciones que, de un modo directo o indirecto, nos permitiese obtener información del posible tratamiento en cada universidad de las competencias genéricas empleadas. Como ya se ha indicado, dada la extensión de la información a revisar, se procedió a realizar la selección de los 9 grados anteriormente referidos.

Finalmente, para cada una de las universidades se implementaron unas búsquedas adicionales en el motor de búsqueda Google, que respondían a los siguientes conceptos: “Nombre de la universidad ICE”, “Nombre de la universidad EEES” y “Nombre de la universidad competencias genéricas“. Los diversos accesos web y la documentación que se generaban fueron analizados de forma escrupulosa con el fin de averiguar la idoneidad de la información o material encontrado con los fines de nuestro estudio.

3.3. PROCEDIMIENTO PARA LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.

La organización de un volumen de información tan extenso requirió de la elaboración de una amplia base de datos, cuya estructura se comenta seguidamente.

3.3.1. Niveles de análisis institucional y de titulación.

Se diseñó una Base de Datos en el programa FileMaker 11 Pro Advanced en la que se elaboró información básica agrupada en tres pantallas, cuyos campos se refieren a continuación, detallando en qué consisten:

Datos Generales (ver en apéndice A, figura 1)

Se recoge información general sobre cada universidad:

- Nombre de cada una universidad.
- Comunidad autónoma a la que pertenece.
- Ciudad en la que se halla.
- Tipo de universidad (privada o pública).
- Puesto en el ranking establecido por la Webometric (creada por el CSIC).
- Link de acceso a la web institucional.
- Adaptación de la universidad al EEES (sí/no) para el curso 2009-2010 (en relación a sus grados).
- Información específica sobre competencias genéricas:
 - o Existencia o no de un mapa institucional en el que se incorporen las competencias genéricas.
 - o Existencia o no de información sobre el plan de cada grado sobre la incorporación de competencias genéricas (ej., guía de la titulación, memoria de verificación, etc.); se evalúa el porcentaje de titulaciones que disponen de esta información en cada universidad.
 - o Existencia o no de guías docentes de las asignaturas en las que se recojan competencias genéricas; igualmente se muestra el porcentaje de asignaturas que disponen de esta información en cada universidad.
- Información específica sobre cada grado: se enumeran y se recuenta el número de grados adaptados al EEES durante el curso 2009-2010 y se registra cuántos de ellos presentan guías, aunque se ha mostrado especial interés en los 9 grados anteriormente referidos. Se analizan las guías de estas titulaciones y se recoge la siguiente información:

- Adaptación o no de la titulación al EEES durante el curso 2009-2010.
- Link de la titulación.
- Información sobre el contenido de la información de la titulación; se estableció una clasificación jerárquica:
 - Sin información (la institución no facilita información sobre la titulación concreta).
 - Información general básica (en su mayoría se muestran dípticos con datos generales sobre la titulación, como pueden ser los objetivos de la titulación, la ubicación de la facultad, teléfonos de contacto, etc.).
 - Memoria de Verificación (se muestra exclusivamente la información que el centro presentó a la ANECA para la verificación del grado, sin elaboración posterior de cara al estudiante).
 - Guía de la titulación (en este caso, se trata de guías elaboradas específicamente para los estudiantes).
- Información específica sobre CG: se especifica si la información está ausente, es escasa o insuficiente o si la información es adecuada.
- Información genérica sobre cada asignatura: se recoge información sobre:
 - Estructura homogénea o no de la guía de la asignatura en la titulación.
 - Link a la asignatura.
 - Apartado de notas en el que se detalla el nivel de información, incluyendo o no las competencias genéricas.

Competencias por titulación (ver en apéndice A, figura 1).

En este apartado, se han analizado las competencias genéricas concretas tratadas tanto a nivel institucional como de titulación.

Análisis de competencias y su incorporación (ver en apéndice A, figura 2).

Utilizando la estructuración de las competencias genéricas del mapa institucional de competencias genéricas elaborado por la UNED (IUED, 2008; Sánchez-Elvira, 2008; ver en apéndice B, tabla 2), se realiza un análisis de las CG en las nueve titulaciones de grado seleccionadas. Además, se evalúa la incorporación de las competencias genéricas atendiendo a la siguiente categorización:

- Competencias integradas: se incluyen aquellos grados que, no haciendo referencia explícita a las competencias genéricas en los objetivos, permiten la adquisición de éstas, al estar integradas con el desarrollo de sus competencias específicas.
- Competencias independientes: se consideran aquellos grados que han formulado de forma explícita objetivos para la adquisición de competencias genéricas.
- Competencias mixtas: se incluyen aquellos grados que han incluido ambos tipos de tratamientos para la formulación CG, el modo integrado e independiente.

3.3.2. Nivel de análisis de asignatura.

Para recopilar la información se utilizó una hoja de cálculo de Microsoft Excel en la que se recogió la información procedente de las 34 universidades españolas anteriormente referidas.

Se analizaron dos aspectos:

- Incorporación de las Competencias genéricas: se elaboró una clasificación atendiendo a cuatro niveles de integración en las guías docentes; esta ordenación está basada en las alternativas enunciadas por Drummond, Nixon y Wiltshire (1998) o por el proyecto TRANSEND (1999), que nos permiten definir los siguientes niveles:
 - No trata las genéricas: se consideran aquellas guías docentes que no han formulado objetivos en los que se haga alusión de ninguna forma (explícita o implícita) a las genéricas.
 - Competencias integradas: se incluyen aquellas guías docentes que, no haciendo referencia explícita a las competencias genéricas en los objetivos, permiten la adquisición de éstas, al estar integradas con sus competencias específicas.
 - Competencias incluidas: se consideran aquellas guías docentes que han formulado de forma explícita objetivos para la adquisición de competencias genéricas.
 - Competencias paralelas: se incluyen aquellas guías docentes que sólo han formulado objetivos en los que se hace alusión en exclusiva al cumplimiento de una sola competencia o competencias.
- Evaluación de las competencias genéricas: se ha pretendido identificar en cada guía docente analizada en qué medida el proceso de evaluación de la asignatura permitía evaluar las CG consideradas. No obstante, cabe advertir que se está valorando la información que se obtiene de la lectura de las guías publicadas en línea; es probable que el profesorado, en algunos casos, complete estas guías con otro documento posterior o bien a través de su práctica docente presencial o virtual (en el caso de la UNED, por ejemplo, la información de la web se complementa con una Guía de Estudio obligatoria, que se distribuye en el curso virtual). Para llevar a cabo el análisis de la inclusión de las competencias genéricas en el proceso de evaluación se ha establecido una serie de indicadores en los que se han agrupado cada una de las guías docentes. Los niveles de agrupación que se han formulado son los siguientes:
 - No muestra información de la evaluación: recoge aquellas guías docentes que no incluyen referencia alguna a la evaluación, por lo que no se puede valorar la presencia o ausencia de las competencias genéricas en el proceso evaluador.
 - Define instrumentos de evaluación sin hacer referencia a las competencias genéricas: se incluyen aquellas guías que muestran

información relativa al proceso de evaluación (instrumentos y/o criterios de evaluación) pero no hacen referencia a la evaluación de las competencias genéricas.

- Define instrumentos de evaluación con alusión implícita a las competencias genéricas: en esta situación se lleva a cabo la incorporación de competencias genéricas aunque no se habla de forma explícita de ellas. De esta forma, aun no existiendo esta referencia explícita a las mismas, si hay constancia de que en el proceso de evaluación se insertan elementos que permiten la valoración de las competencias genéricas como los exámenes orales o los trabajos grupales que evaluarán respectivamente la expresión escrita y el trabajo en equipo.
- Define instrumentos de evaluación con alusión explícita a las competencias genéricas: hace alusión a aquella práctica docente que ha incorporado de forma explícita las competencias genéricas en su proceso de evaluación. Se trata de guías docentes que ponen de manifiesto la competencia genérica que se está evaluando y propone una práctica evaluadora concreta.

4. RESULTADOS.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en relación a los distintos objetivos de análisis considerados.

4.1. EXTENSIÓN DE LA ADAPTACIÓN AL EEES EN EL CURSO 2009-2010 EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

Del total de las 74 universidades españolas analizadas consideradas en el presente estudio, durante el curso 2009-2010 disponían ya de estudios adaptados al EEES un total de 61 instituciones (ver apéndice C, tabla 3), lo que supone el 82.43% del total (61 universidades) frente al 17,57% (13 universidades) aún no adaptadas al EEES en el curso académico de estudio.

Del total de universidades con grados adaptados, la oferta 2009-2010 se materializó en un total de 1358 grados impartidos, en la forma que muestra la tabla 3 (apéndice C).

4.2. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN INSTITUCIONAL PROPORCIONADA POR LAS UNIVERSIDADES SOBRE LOS GRADOS IMPLANTADOS.

4.2.1 Nivel titulación.

En esta fase se partió del estudio de la información que las webs institucionales de las 61 universidades con grados, facilitaban sobre los 9 grados seleccionados (Derecho, Economía, Educación Social, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica, Psicología y Sociología). En total se han registrado un

conjunto de 187 grados. Tras analizar la información que las instituciones transmiten a los usuarios, se observa que (figura 3):

- en el 4% de los casos, no se facilita información sobre la titulación en cuestión;
- en el 43% de los casos, la titulación ofrece información general básica (a modo de dípticos y trípticos informativos);
- en el 11% de los casos, se muestra en la web la Memoria de Verificación presentada a la ANECA; es decir, no adaptada a la información a proporcionar al estudiante.
- y, finalmente, en el 42% de los casos, se ha elaborado una guía de la titulación específica para facilitar a los alumnos la información adecuada.

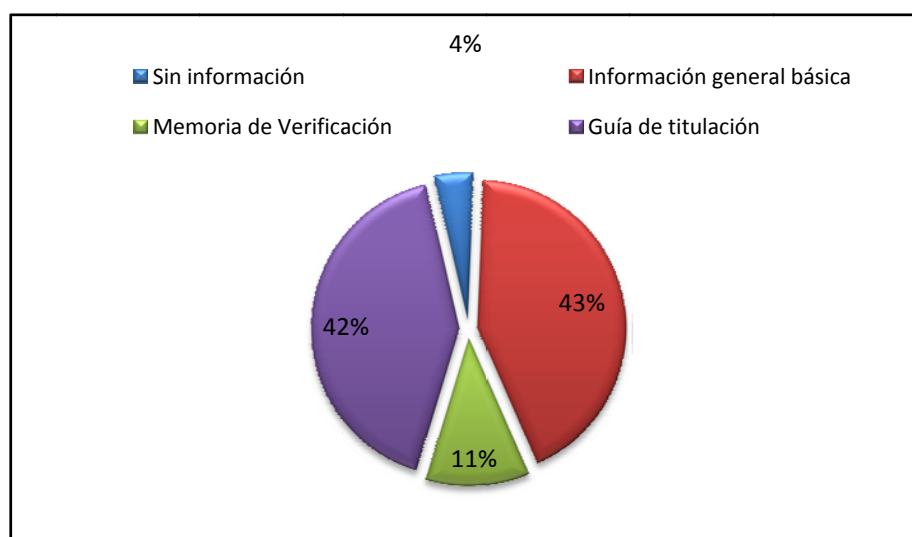


Figura 3. Contenido informativo sobre las 9 titulaciones de grado analizadas, adaptadas en el curso 2009-2010

4.2.2. Nivel de asignaturas.

En el nivel de análisis de las asignaturas, la figura 4 muestra el número de guías docentes facilitadas a los estudiantes en los 9 grados estudiados en el conjunto de universidades adaptadas y se ofrece información sobre si estas guías presentan una estructura homogénea, similar al resto de asignaturas de la titulación. El análisis muestra que la mayoría de las asignaturas no presentan guías docentes (un 62.23%). Por otro lado, el 92,85% de las guías elaboradas presentan una organización similar de los contenidos.

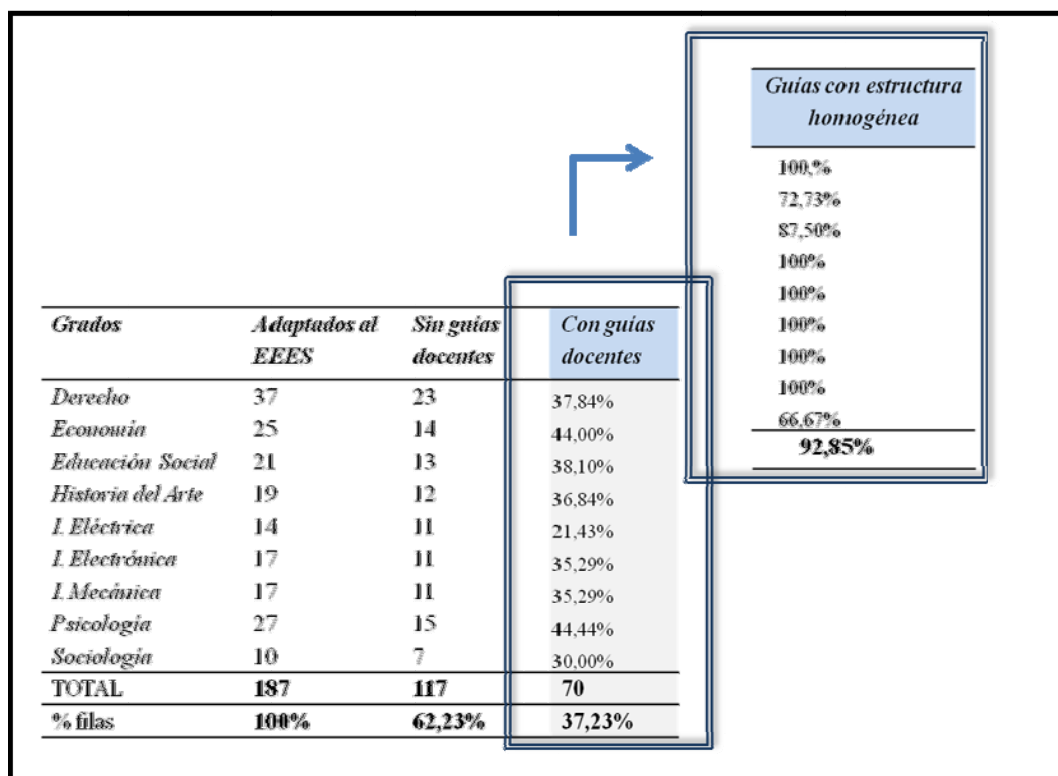


Figura 4. Análisis del número de guías docentes en los 9 grados analizados en el curso 2009-2010

4.3. ANÁLISIS DE LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS GRADOS IMPLANTADOS.

4.3.1. Información global sobre las competencias genéricas en los planes de estudio.

La figura 5 resume el nivel de información pública y en línea, disponible en las 61 universidades adaptadas al EEES, en los 9 grados considerados en 2009-2010, con respecto a la incorporación de competencias genéricas en sus tres niveles de análisis: institucional, grados y asignaturas.

Nivel institucional: la primera columna de la izquierda recoge si las universidades han elaborado un mapa institucional con las competencias genéricas de la institución. Tan solo el 19,67% del total de universidades cuenta con este tipo de mapas (12 universidades de las 61 adaptadas).

Nivel de grado: la columna central muestra que, en cambio, a nivel de las titulaciones, los grados tratan las competencias genéricas en mayor medida, alcanzando el 60,55% (de las 61 universidades adaptadas, 37 hablan de competencias genéricas en sus grados).

Nivel de asignatura: por último, la columna de la derecha muestra que solo el 40.90% de las instituciones proporcionan guías docentes que incluyen competencias genéricas (28 instituciones de las 61 adaptadas).

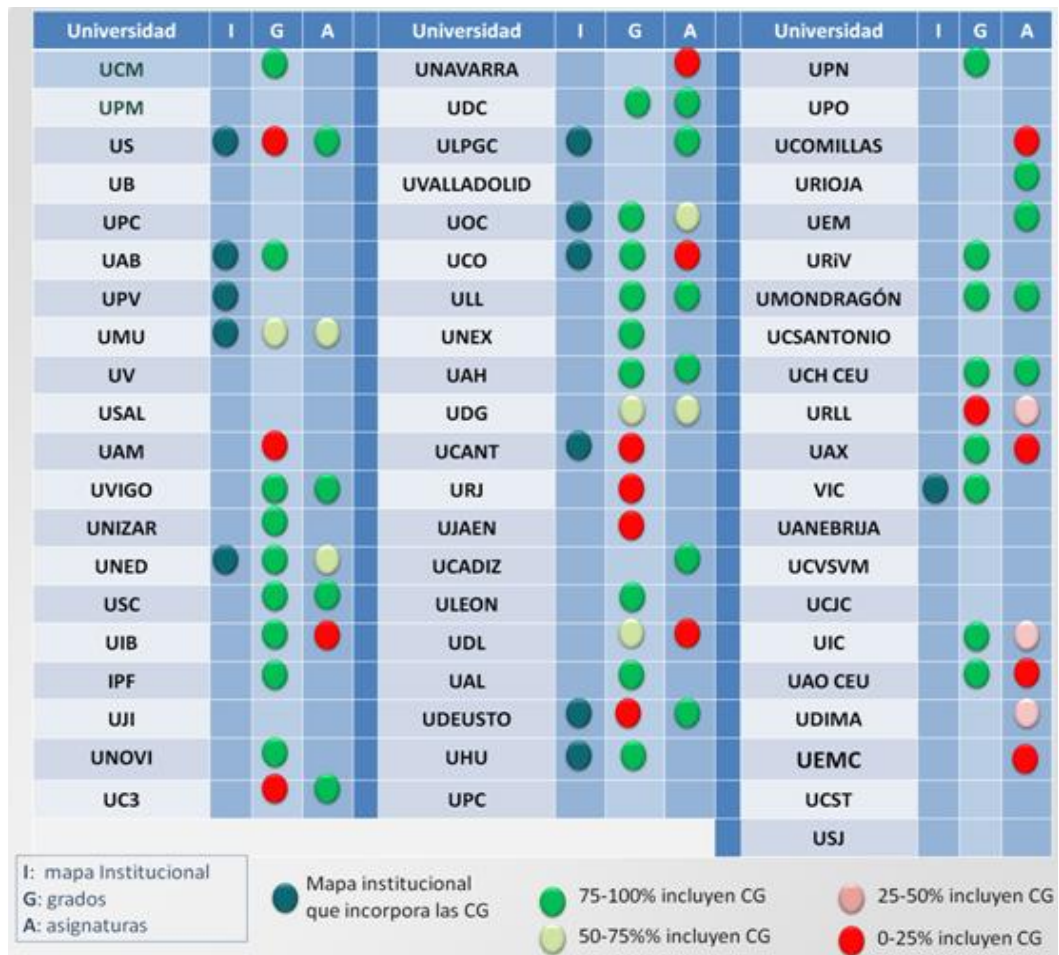


Figura 5. Niveles informativos de CG por Universidad

Leyenda: en esta figura se representa con distintos colores la proporción de guías de grados/asignaturas que informan sobre las competencias genéricas dentro de cada universidad. Así, si la proporción de grados/asignaturas que tratan las CG no alcanza el 25%, se señala con un círculo en rojo; si la proporción se sitúa entre el 25-50% se marca en color rosa; si se sitúa entre un 50-75% en un verde más claro; y si en los grados/asignaturas de una universidad se explicitan competencias genéricas en más de un 75% de sus títulos/guías docentes, se marca en verde intenso.

En suma, el panorama general muestra que el 24,59% de las universidades no hace mención a las competencias genéricas ni en el nivel de análisis institucional, de titulación ni de asignatura (15 universidades de las 61 adaptadas); el 32,79% hace mención en uno de los niveles (20 universidades); el 32,79% hace mención a las

competencias genéricas en dos de los niveles (20 universidades de las adaptadas) y tan solo el 9,84% hacen mención en los tres niveles analizados (6 universidades de todas las adaptadas) (ver figura 6).

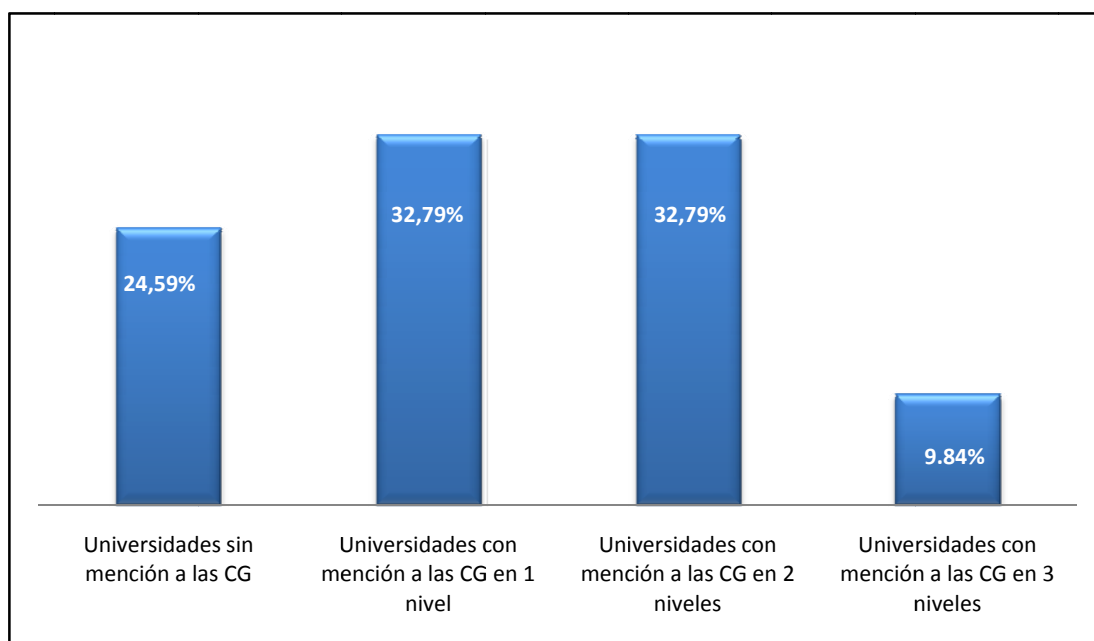


Figura 6. Porcentaje de universidades españolas que tratan las competencias genéricas respecto a los tres niveles de análisis.

Retomando la información de la figura 5 y el resumen de la 6, se observa que son pocas las instituciones que cuentan, de forma sistemática, con la información en los tres niveles: un conjunto de competencias genéricas institucionales, las correspondientes a cada titulación y las incorporadas en las asignaturas a través de las guías docentes, informando asimismo sobre su desarrollo, resaltando la UNED, la UOC, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Córdoba, la Universidad de Deusto y la Universidad de Murcia por presentar la información más completa al estudiante sobre su oferta académica.

Otras universidades proporcionan este tipo de información a través de las publicaciones de sus ICE u organismos similares, como el caso de la UPC (<http://www.upc.edu/ice/portal-de-recursos/disseny-de-titulacions>), pudiéndose encontrar información detallada y clara sobre las competencias de todos sus grados, además de publicaciones de gran utilidad para la actividad docente entre las que destacan; en el caso de la UPC, documentos breves con una definición de lo que se entiende por cada genérica y una clasificación por niveles de cada una de ellas, acompañada por una referencia descriptiva de cada nivel. Asimismo, también están disponibles unos cuadernos para el docente para cada una de las competencias genéricas, destinados a trabajarlas en las asignaturas, con apartados de interés consignados a la planificación de actividades y a la evaluación y seguimiento de la competencia en la asignatura. Sin embargo, esta información que da soporte al

profesorado en el diseño de sus asignaturas no siempre está disponible en la web de las titulaciones como elemento de orientación para el estudiante.

Finalmente, algunas instituciones han optado por estrategias de difusión completamente distintas, como es el caso de la Universidad de Extremadura que, pese a que muestra un acceso a las guías docentes, éste se encuentra protegido con clave, probablemente requiriendo que los estudiantes estén ya matriculados.

4.3.2. Información sobre la incorporación de las competencias genéricas en los grados objeto de análisis.

Tras revisar el contenido de la información de las titulaciones, se ha analizado de forma específica si los distintos grados considerados informan sobre el tratamiento de las competencias genéricas en sus títulos, lo cual sucede en el 52,41% de los grados analizados, con diferencias apreciables entre ellos (ver tabla 4).

Grados	Adaptados al EEES	Con CG en sus títulos
Derecho	37	54,05%
Economía	25	56,00%
Educación Social	21	57,14%
Historia del Arte	19	63,16%
Ingeniería Eléctrica	14	42,86%
Ingeniería Electrónica	17	47,06%
Ingeniería Mecánica	17	35,29%
Psicología	27	51,85%
Sociología	10	60,00%
TOTAL	187	98
% filas	100%	52,41%

Tabla 4. Grados adaptados al EEES sobre un estudio de 9 titulaciones y porcentaje de los mismos que recogen las CG en sus títulos

El análisis de las competencias tratadas se ha realizado desde la consideración de las categorías recogidas en el mapa de competencias genéricas de la UNED (IUED, 2008; Sánchez-Elvira, 2008, ver tabla 2 en apéndice B), a fin de poder establecer una comparativa. Estas categorías se concretan en las siguientes áreas, referidas a sub-áreas más específicas incluidas en las 4 grandes áreas competenciales del mapa

propuesto; estas sub-áreas son las siguientes: competencias de gestión y planificación; competencias cognitivas superiores; competencias de gestión de la calidad e innovación; competencias de gestión de la expresión y la comunicación en el propio idioma y en alguna lengua extranjera; competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; competencias en la gestión de la información; competencias en el trabajo en equipo y competencias de compromiso ético.

Datos globales al nivel de titulación. Del conjunto de resultados obtenidos, se observa lo siguiente:

- El grupo de competencias genéricas más tratado aglutina, bajo la categoría de competencias cognitivas superiores, competencias como el análisis y la síntesis, la aplicación de la teoría a la práctica, la resolución de problemas, el pensamiento creativo y el razonamiento crítico y la toma de decisiones. En el total de las genéricas incorporadas en los grados, este tipo de competencias supone el 14,29% del total. Este resultado parece obvio, teniendo en cuenta que apela a los procesos cognitivos que se requieren en una formación superior, y que estarían recogidos, precisamente, en el Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior.
- Con un menor porcentaje de aparición, el dominio de la lengua materna (13,48%) y el trabajo en equipo (13,28%), así como el compromiso ético (12,47%) y las competencias de gestión y planificación (11,87%).
- El dominio de una lengua extranjera (9,66%), la gestión de la información (9,46%) y el uso las TIC (8,85%), seguidos de la gestión de la calidad y la innovación (con solamente un 6,64%) son contemplados en menor medida que las anteriores, lo que podría estar denotando que los docentes aún no consideran demasiado relevantes estas competencias, o bien no están acostumbrados a incorporarlas, competencias que, por otra parte, son centrales en la Sociedad del Conocimiento.

Los resultados muestran que el 40% de las CG abordadas en los grados se mencionan de modo independiente, frente a otro 40% en el que se presentan de modo integrado con las competencias específicas de la titulación. También se recoge un 20% que plantean las competencias genéricas de forma mixta, indistintamente de un modo integrado e independiente.

Datos específicos al nivel de asignatura: información sobre Competencias Genéricas en las guías docentes.

En el análisis de guías docentes realizado sobre los 9 grados considerados en todas las universidades con dichos grados (ver figura 7), se realizó una estimación sobre las guías que informaban sobre competencias genéricas. Los resultados muestran que:

- el 81,43% de las guías docentes que son visibles en la web, tratan las competencias genéricas.
- el 25,71% podrían ser consideradas guías de calidad.

- Dicho de otro modo, el 31,57% de las guías que tratan competencias genéricas, pueden calificarse de calidad.

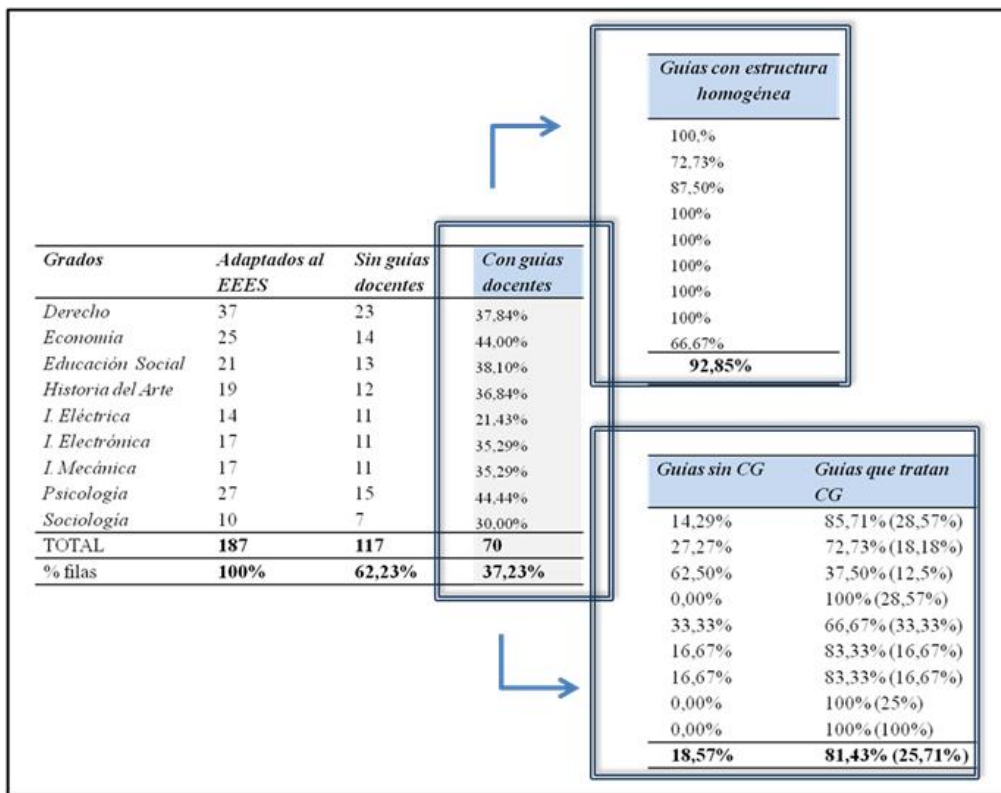


Figura 7. Guías docentes de 9 grados analizados en el curso 2009-2010
(Entre paréntesis figuran las guías que tratan las CG que pueden considerarse como excelentes)

El último paso fue el análisis en profundidad de las guías docentes sobre una muestra de 390 guías.

4.4. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LAS GUÍAS DOCENTES: DESARROLLO Y EVALUACIÓN.

En este apartado se analizó de qué manera las asignaturas incorporan las competencias al diseño de las asignaturas. Para el estudio exhaustivo de las guías de las asignaturas, se analizó el contenido de un total de 390 de guías docentes de los 9 grados considerados en las 34 universidades seleccionadas.

4.4.1. Fórmulas de incorporación de las CG en las guías docentes.

Los resultados muestran que un 23,07% de las mismas no hace alusión a ningún tipo de competencia genérica.

Del 76,93% que sí informa sobre la incorporación de las CG:

- el 53,34%, hace referencia a las CG como competencias integradas;
- el 18,71% como competencias incluidas;
- y el 4,88% las trabaja como competencias paralelas o independientes.

Por tanto, la mayoría de docentes trabajan las CG de forma integrada; es decir, son competencias que se desarrollan a través de actividades relativas a área de la disciplina.

4.4.2. Sistemas de evaluación de las CG en las guías docentes.

Del total de 390 guías docentes revisadas, cuyos resultados se muestran en la figura 8, se pueden resaltar los siguientes resultados en relación a las formas de evaluación de las competencias genéricas:

- Tan solo un 4.61% de las guías docentes no menciona elemento alguno que haga alusión al proceso de evaluación.
- A pesar de que, necesariamente, las competencias genéricas deben de estar incluidas en las memorias de verificación de cada grado aprobado, y por tanto responder a un compromiso del centro en relación a su desarrollo y evaluación, un alto porcentaje, el 67,7% del total, no hace alusión alguna a la evaluación de las competencias genéricas. Este porcentaje contrasta con el de guías que sí han hablado de las competencias genéricas en los objetivos de la asignatura, un 76,93% del total. Este hecho nos lleva a concluir que los docentes no tienen, aún, totalmente claro, cómo plantear la evaluación de las CG, aún habiéndolas incorporado como objetivos en sus asignaturas.
- Finalmente, indicar que un 27.69% de los docentes sí plantea la evaluación de las CG en sus guías (el 22.05% hacen una referencia explícita a los indicadores y criterios de evaluación y, en menor proporción, el 5.64% de forma implícita).

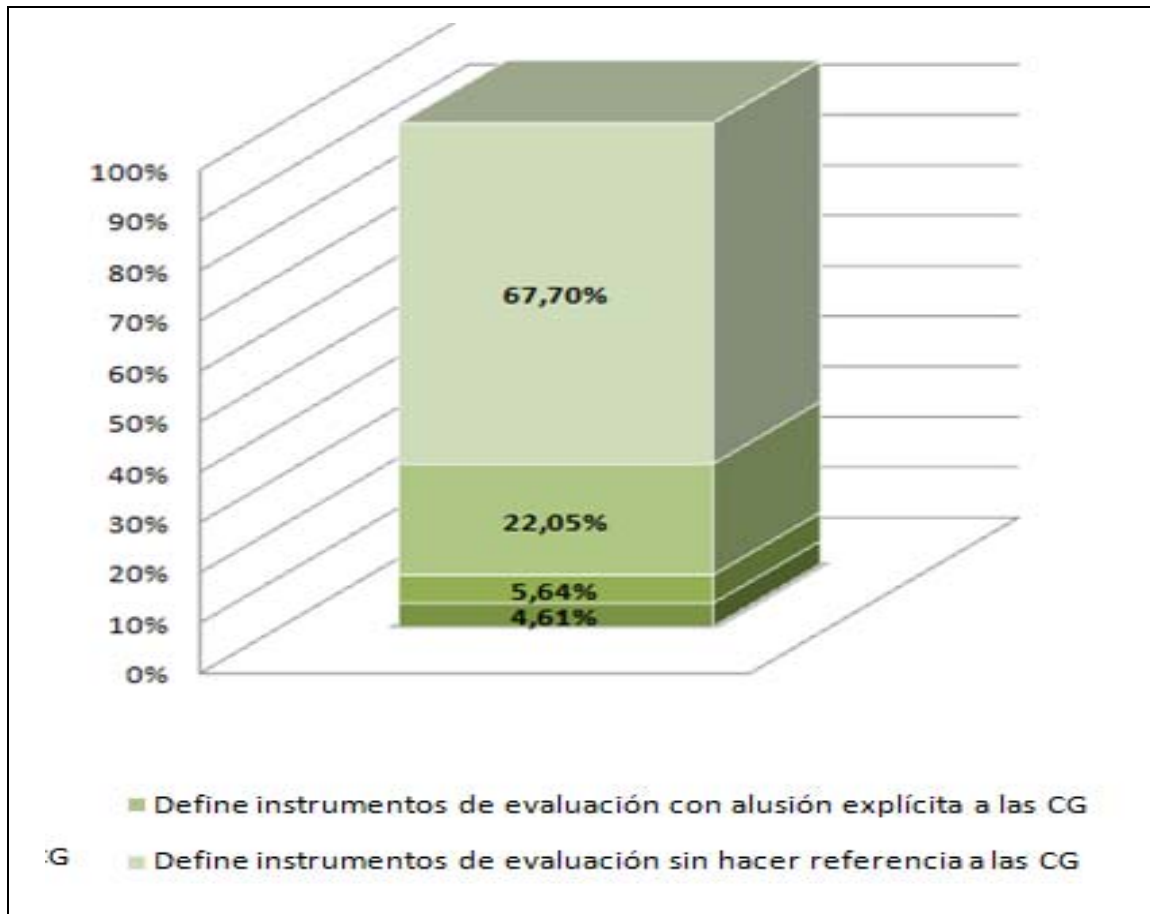


Figura 8. Evaluación de las CG en las guías docentes.

5. CONCLUSIONES.

El objetivo de este estudio fue conocer el estado de la incorporación de las competencias genéricas en las universidades españolas con títulos adaptados al EEES en el curso académico 2009-2010. Para ello se recabó información y se llevó a cabo un extenso análisis basado en la información disponible en las webs de las propias universidades, tanto en relación a la información institucional, como a la general de cada titulación, así como la más específica contenida en las guías docentes, de estar disponibles. Este estudio ha permitido, además, conocer si las instituciones universitarias están cumpliendo con un presupuesto requerido para la comparabilidad de los títulos y la movilidad de los estudiantes: la transparencia y calidad de la información, así como con el objetivo de proporcionar una mayor orientación e información a los futuros estudiantes (consultar la información contenida en la página web oficial del Proceso de Bolonia (<http://www.ehea.info/>) y el documento de ANECA de orientación para la elaboración de la memoria de verificación).

Tal y como se ha mencionado, las memorias de verificación aprobadas por ANECA incluyen necesariamente un apartado referido a las competencias genéricas incluidas en cada grado (ANECA, 2009). La pregunta es cómo reflejan posteriormente,

las universidades y los centros, las genéricas consignadas en sus memorias de verificación.

Varias preguntas guiaron la búsqueda de la información:

- ¿Existen propuestas conjuntas, de carácter institucional, de mapas de competencias genéricas en las universidades españolas?
- ¿Informan los centros sobre las competencias genéricas que los estudiantes desarrollarán en cada una de sus titulaciones a través de documentos orientados al estudiante, como las guías de titulación?
- ¿Informan las asignaturas, a través de guías docentes, de las competencias genéricas que se trabajarán y cómo serán evaluadas?

5.1. CONCLUSIONES SOBRE LA INFORMACIÓN PÚBLICA DE LAS UNIVERSIDADES ACERCA DE LOS NUEVOS GRADOS DE EEES.

Los resultados del estudio, que fue realizado en tres niveles distintos (información de general de la universidad, información de los grados y guías docentes), y con distintas muestras, desde la más amplia del conjunto de universidades hasta la más específica de las asignaturas de 9 grados de las 32 primeras universidades que aparecen en el ranking webometrics del CSIC (2010), permiten extraer las siguientes conclusiones generales (siempre teniendo en cuenta que únicamente hacen referencia a los datos extraídos del curso académico 2009-2010):

- El 82.43% de las 74 Universidades españolas objeto de estudio tenían algún grado ya en marcha el curso académico 2009-2010, con un total de 1358 implantados.
- En relación a la información proporcionada por las universidades sobre sus grados, la información es desigual, presentando distintos niveles de extensión y profundidad. Las páginas web muestran tres tipos de información: ninguna o muy básica, la misma memoria de verificación aprobada por ANECA (2009), sin ningún tipo de elaboración para los estudiantes, o una guía de titulación orientada hacia las necesidades del alumnado. Este último caso solo se observa en el 42% de las universidades.
- La mayoría de las asignaturas de la muestra de grados analizada, en el conjunto de las universidades adaptadas, no presenta guías docentes (un 62,23%) en sus páginas web, si bien, es de suponer que los profesores darán estas orientaciones a sus estudiantes de forma presencial. La presencialidad puede dificultar que los docentes se acostumbren a publicar en línea y públicamente sus propuestas metodológicas, formas de evaluación, etc., algo que, por otra parte, suele ser común en universidades a distancia. Por otro lado, el 92,85% de las guías docentes publicadas presenta una organización similar de los contenidos (en relación a su propia institución), indicando que siguen unas pautas institucionales concretas que, sin duda, deben de facilitar al estudiante la comprensión de la información recibida.

- Como ya se refirió anteriormente, las denominadas guías docentes son especialmente importantes como instrumentos de información y orientación para los estudiantes, cumpliendo con los requisitos del EEES. En aras de la comparabilidad y la movilidad que se preconiza, deberían de estar disponibles en la web, al menos en lo que hace referencia a la información fundamental de una asignatura (otro tipo de información más vinculada a las orientaciones que el estudiante necesita, una vez matriculado, puede ser proporcionado directamente por el docente en el aula, a excepción de las universidades a distancia que deberán proporcionarlo por medios digitales, como el curso virtual). Aunque esta disponibilidad sería, por tanto, necesaria, actualmente no parece haber una política general al respecto, si bien son numerosas las universidades que han creído oportuno facilitar esa información al futuro alumnado con vistas a crear un espacio de educación superior más transparente.

En su conjunto, la información proporcionada por las universidades es manifiestamente mejorable, si bien lógicamente, la información recogida responde a un momento puntual concreto, el curso académico 2009-2010. Es muy probable que la elaboración de la información vaya mejorando con la propia experiencia de las demandas y necesidades de orientación de los estudiantes, e incluso de las agencias de calidad, en relación a la información que debe aparecer en las webs institucionales para la recogida de indicadores para la acreditación y en aras de lograr la necesaria comparabilidad de los títulos.

A este respecto, cabe recordar que, en los últimos años, la oferta académica es cada vez más amplia. A la gran cantidad de títulos que existen hay que añadir la apertura de nuevos centros universitarios, así como la gran expansión de la movilidad de los estudiantes europeos gracias a programas como el Erasmus. Esta situación hace que la decisión sobre qué estudios cursar adquiera una mayor complejidad para el estudiante. En el marco del EEES la oferta de unos estudios universitarios comparables es una condición indispensable para alcanzar el objetivo de la convergencia (Declaración de Bolonia, 1999). Por ello, en este panorama tan dinámico se ha de proporcionar una información clara y accesible que facilite al estudiante la difícil tarea de elegir centro y estudios, y que proporcione, asimismo, una visión clara de la oferta de cada universidad, en la que se incluyan sus competencias, resultados de aprendizaje, metodología, recursos, etc. La presencia de las universidades en Internet es un hecho desde hace ya años y la información que se facilita en las webs institucionales debe ser el punto central para mostrar la información más relevante, ya que posibilita un acceso universal.

5.2 CONCLUSIONES SOBRE LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS EN LOS GRADOS.

En relación al objetivo principal del estudio, dirigido a analizar el estado de la incorporación de las competencias genéricas en los nuevos grados de las universidades españolas, los datos recogidos señalan que:

- La información académica sobre las competencias genéricas, proporcionada por las universidades, se caracteriza por una gran heterogeneidad. Es decir, no existe una tónica general para la información publicada, y en algunos casos tampoco en lo que respecta a las diferentes titulaciones dentro de una misma universidad.
- Con vistas a la identificación de las estrategias institucionales en la implantación de las competencias genéricas en los nuevos estudios, hay que señalar la existencia de diversos grados de claridad, transparencia y, en definitiva, calidad en la difusión informativa, así como en la estrategia institucional declarada.
- En la selección de las competencias genéricas en las universidades, tan solo el 19,67% del cuenta con una propuesta o mapa común (12 universidades de las 61 adaptadas). Este porcentaje es mayor cuando se desciende al nivel de grados (60,65%) indicando que los centros deciden de forma independiente sus competencias genéricas y es, sin embargo, nuevamente menor (45,9%) cuando se tratan las genéricas en el nivel de asignaturas a partir de las guías docentes, indicando una posible falta de coordinación entre las propuestas de la titulación en las memorias de verificación y lo que los docentes han elaborado posteriormente al diseñar sus asignaturas. Esta aparente descoordinación estaría apuntando a que no existen estrategias institucionales, internas a la titulación, para una incorporación consensuada y organizada de las competencias genéricas a lo largo del plan de formación del título. No obstante, no hay que olvidar que en la mayoría de los casos se está hablando, aún, de asignaturas de primer curso de los nuevos grados, si bien sería conveniente que las instituciones fueran programando, de forma estructurada, el trabajo con las competencias genéricas, de la misma forma que con las específicas del título.
- El hecho de que entre el escaso número de universidades con información sobre sus competencias genéricas, tanto a nivel institucional, como en sus titulaciones y asignaturas destaquen dos universidades con modalidad a distancia, la UNED y la UOC, probablemente sea debido a que la orientación a los estudiantes es definitiva de este tipo de modalidad en el que, además, el uso de la distribución de información por medios digitales es intrínseco al propio modelo en estos momentos.
- Por otro lado, un 24,59% de las universidades consideradas no hace mención a las competencias genéricas ni en el nivel de análisis institucional, ni de titulación o de asignatura, si bien lógicamente lo habrán

hecho en su memoria de verificación. Esto no quiere decir que no las estén desarrollando, pero sí que no informan sobre las mismas.

- A la vista de los datos obtenidos, y en relación a las competencias genéricas más ampliamente tratadas en el conjunto de los grados analizados, nos resultó interesante contrastar la panorámica que refleja la actual incorporación de las genéricas en el mundo académico español, con la del informe de Terrón et al (2009, p. 28) en su estudio con los empleadores. En este trabajo se llevó a cabo una clasificación jerarquizada de las CG más repetidas en las ofertas de empleo con independencia del perfil profesional. Comparando los resultados obtenidos por el equipo de Terrón, y los obtenidos en este estudio, hay señalar que en los cinco primeros puestos aparecen competencias similares entre empleadores y académicos (ver figura 9). No obstante, existen matices de nivel:
 - Los docentes priorizan las competencias cognitivas complejas (capacidad de análisis, síntesis, resolución de problemas, etc.), mientras que los empleadores priorizan la capacidad de organización y gestión, relegando al quinto puesto del ranking las competencias cognitivas. Este tipo de competencias cognitivas serían, lógicamente, las más tradicionalmente asociadas a la actividad intelectual universitaria.
 - En segundo lugar, los docentes estiman como más relevantes las competencias de expresión en lengua materna, mientras que los empleadores valoran las competencias relacionadas con la proactividad y la iniciativa personales.
 - En ambos grupos, las competencias de trabajo en equipo figuran en tercer lugar.
 - Por último, destacar que el compromiso ético únicamente aparece en el ranking académico.

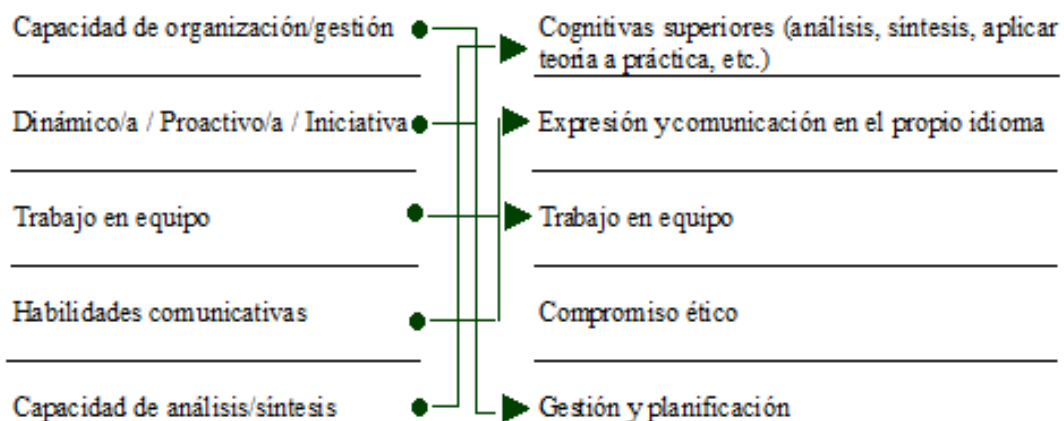


Figura 9. CG más demandadas por los empleadores (García, Terrón y Blanco, 2009; Terrón et al., 2009) y ofertadas en los grados (Sánchez-Elvira et al, 2010).

- El 31,57% de las guías que tratan competencias genéricas, en el conjunto de los grados analizados, puede calificarse como guías excelentes, lo cual podría servir de referente para otros docentes interesados en la mejora de su apoyo al estudiante. En ese sentido, sería conveniente ir teniendo bases de buenas prácticas que orientaran a los docentes en el diseño y elaboración de este tipo de documentos.
- Para llevar a cabo un estudio más detallado de las guías docentes, se realizó un estudio en profundidad de 390 guías docentes correspondientes a 9 grados de las 32 primeras universidades del ranking del CSIC. Este estudio mostró que, en su conjunto, del 76,93% de asignaturas que si informaba sobre la incorporación de las CG, el 53,34% hacía referencia a las CG como competencias integradas en las actividades de aprendizaje de la disciplina; el 18,71% como competencias incluidas y el 4,88% las trabaja como competencias paralelas o independientes. En conjunto, parece apropiado que muchas de las competencias genéricas se desarrollen de forma integrada con las específicas, en la medida en que la mayoría de las acciones o desempeños que suponen se realizan con contenidos y actividades relativas a la propia disciplina.
- Finalmente, en relación a los procedimientos de evaluación de competencias genéricas informados en las guías, el 67,7% del total no hace alusión alguna a la evaluación de las competencias genéricas. Este porcentaje contrasta con el de guías que sí han hablado de las competencias genéricas en los objetivos de la asignatura, un 76,93% del total en este nivel de análisis de las guías docentes. Esto estaría indicando que los docentes no tienen tanta dificultad en mencionar las genéricas entre sus resultados de aprendizaje (con mayor facilidad cuando desde la propia institución se le proporcionan las CG, como en el caso de los mapas institucionales), pero si en considerarlas después como objeto de evaluación que debe contemplarse de forma explícita, en consonancia con las actividades de aprendizaje plantea.

Para finalizar, planteamos varias reflexiones y sugerencias, de cara al futuro, y a la vista de los resultados obtenidos:

- Es necesario mejorar la calidad de la información proporcionada en las webs institucionales, de cara a garantizar la necesaria transparencia y comparabilidad de los títulos, a fin de orientar mejor a los estudiantes.
- Las instituciones deben garantizar y guiar, con una visión integradora, la incorporación, desarrollo y evaluación correctos de las competencias genéricas incluidas en las memorias de verificación de sus títulos.
- La existencia de directrices institucionales y formatos de documentos básicos orienta a los profesores en la elaboración de sus materiales y el diseño de sus asignaturas, lo que puede ser muy beneficioso. En la UNED, por las directrices aprobadas por Consejo de Gobierno sobre los materiales

obligatorios en los grados de EEES, todas las asignaturas constan de Guías de Estudio elaboradas según las directrices metodológicas del Vicerrectorado de Calidad e Innovación, a través del IUED, lo que homogeniza la información para el estudiante. Estas guías son revisadas mediante protocolos estructurados, tanto por la Comisión del título (en lo relativo al ajuste a la memoria de verificación) como por el IUED (en lo relativo a su ajuste a la metodología a distancia).

Enlace a las orientaciones para la elaboración de Guías de Estudio de Grado:<http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/35736704220C2CD8E040660A326966C0>.

- Se debe reforzar la formación del profesorado, tanto en lo relativo al diseño alineado de sus asignaturas, como de forma más específica, en lo relativo a la incorporación de las competencias genéricas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANECA (2007). Informe ejecutivo. El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa. (REFLEX). Informe ejecutivo. Disponible en:http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf.

ANECA (2009). Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster). Disponible en:http://www.aneca.es/media/325330/verifica_guia_gradoymaster_090108.pdf.

AQU (2010). Guías para la evaluación de competencias. Disponible en: http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/index_es.html.

Attali, J., Brandys, P., Charpak, G., Feneuille, S., Kahn, A., Kristeva, J.,...Touraine, A. (1998). Pour un modele européen d'enseignement supérieur. Rapport de la Commission. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie. Disponible en: http://www.villesmoyennestemoins.fr/espace-commun/rapport_attali.pdf.

Bajo, M. T., Maldonado, A., Moreno, S. Moya, M. y Tudela, P. (coord.) (2008). Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación: Universidad de Granada. Disponible en: http://www.doredin.mec.es/documentos/00920082003131/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa_Teresa%20Bajo%20y%20Otros.pdf.

- Beneitone, P., Esqueniti, C., González, J., Maletá, M, Suifi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=download&id=54.
- Bennett, N., Dunne, E. y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37(1), 71-93. doi: 10.1023/a:1003451727126.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- CCHS-CCSIC (2010). *Ranking web de Universidades del Mundo*. Recuperado de: http://www.webometrics.info/index_es.html.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas. *Revista de educación*, 341, 301-336. Disponible en http://web.udg.edu/pedagogia/images/resultats_recerca.pdf.
- De Miguel, M. (Dir.), Alfaro, I. J., Apocada, P., Arias, J. M., García, E., Lobato, C. y Pérez, A. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf.
- Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society*. Disponible en: <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>.
- Declaración de Bolonia. El espacio europeo de la enseñanza superior. [en línea]. Bolonia, 19 de Junio de 1999. [ref. 01 de abril de 2010]. Disponible en World Wide Web: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.
- Descriptores de Dublín. Informe en español. Disponible en: <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>.
- Drummond, I. Nixon, I. y Wiltshire, J. (1998). Personal Transferable Skills in Higher Education: The Problems of Implementing Good Practice. *Quality Assurance in Education* 6 (1), 19-27.
- Education and Training (2010). Working Group B "Key Competences". *Key Competences for Lifelong Learning: A European reference framework*. 2004.

- Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>.
- Education and Training (2020). Education and Training 2020. Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm.
- Fallows, S. y Steven, C. (coords.) (2000). Integrating key skills in higher education. Employability, transferable skills and learning for life. London: Kogan Page.
- Fernández March, A. (2010, 17-18, Junio). Cambio de la cultura de evaluación educativa no solo de métodos. Paper presented at the Seminario Internacional de trabajo sobre la evaluación a través de rúbricas, UPV, San Sebastian-Donostia.
- García Aretio, L. (coord.). (1997). Unidades y Guías Didácticas. Orientaciones para su elaboración. IUED. UNED.
- González, J, y Wagenaar, R. (eds.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Informe Delors (1996). La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana: ediciones UNESCO.
- IUED (2008) Orientaciones para la elaboración de la Guía de Estudio de las asignaturas del Grado/Máster de EEES. UNED.
- Ministerio de Educación (2010). Universidades españolas. Recuperado de: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/que-estudiar-donde/universidades-espanolas.html>.
- Parlamento Europeo (2000). Consejo Europeo Lisboa 23 y 24 de Marzo 2000: Conclusiones de la Presidencia. Recuperado de: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.
- Real Decreto 1993/2007 (2007, 29 de Octubre). Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), 260.
- Rodríguez, S. (coord) (2002). Marco general para el diseño, el seguimiento y la revisión de los planes de estudio y programas. (AQU Catalunya).
- Rué, J. (2007a). Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2007b). Planificar y organizar cada materia: elaborar la Guía de la Asignatura. En J. Rue, Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior (pp. 163-185). Madrid: Narcea.
- Rychen D. S. y Salganik L.H. (Eds.) (2001). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Rychen D. S. y Salganik L.H. (Eds.) (2003). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

- Sánchez-Elvira, A. (2008). Criterios para la incorporación de las competencias genéricas en las titulaciones de Grado: Justificación del mapa de competencias genéricas de la UNED. 1er Seminario de Formación para asesores de Espacio Europeo. Disponible en: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/46836DD1BC5BA235E040660A32695491>.
- Terrón, M. J., Blanco, M. Y., Learreta, B., Sáez, B., Fernández, A., Blanco, A.,...Fernández, L. (2009). Integración de las competencias genéricas y su evaluación en los estudiantes en los nuevos títulos de grado. EA-2008-0227.Madrid: MEC.
- TRANSEND project. Transferable Skills in Engineering and their Dissemination. A Review of Good Practice across the consortium (1999). Disponible en: <http://www3.surrey.ac.uk/eng/transend/public/reports/Good%20Practise%20Review.pdf>.
- Tuning Project (2008). Tuning Educational Structures. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Bilbao: Publicaciones Deusto. Disponible en: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=download&id=111.
- UNESCO (1998, Octubre). La Educación Superior en el Siglo XXI. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, París.
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dir.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Mensajero/ICE Universidad de Deusto.
- Yáñez, C. (2006). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Red U. Revista de Docencia Universitaria, 1, 1-14. Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m1/yaniz.pdf.
- Yáñez, C. y Villardón, L. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. A. (2004). Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria. Documento de trabajo. Santiago de Compostela. Disponible en: www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF.

7. APÉNDICES

Apéndice A: información recabada en la base de datos.

COMPETENCIAS DESGLOSE CG

UNED Universidad Nacional de Educación a Distancia

C.A. MADRID (Comunidad de) ID 70 Cerrado Si No

Ciudad MADRID Link http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=931&_dad=portal&_schema=PORTA

Tipo universidad Pública

Puesto Webom 0386

Ranking Enero 10 17

Adaptación EEES Si No

Mapa Universidad Si No

Plan titulación CG Si No

Nivel 0 1 2 3 4

Guías asignatura Si No

Nivel 0 1 2 3 4

NOTAS MAPA UNIVERSIDAD

http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD...

Info CG Información completa

Estruct. homogénea Si No

Titulación	Asignaturas	nº titulaciones adaptadas 2009-2010	nº de titulaciones con guías
Derecho	Adapt.EEES <input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	14	14
Economía	Link http://portal.uned.es/portal/page?	Info CG	Info. Contenido
E. Social	Link http://portal.uned.es/portal/page?	Información completa	Guía de la Titulación
Hª del Arte	Link http://portal.uned.es/portal/page?	Información completa	Guía de la Titulación
I. Eléctrica	Link http://portal.uned.es/portal/page?	Información completa	Guía de la Titulación
I. Electrónica	Link http://portal.uned.es/portal/page?	Información completa	Guía de la Titulación
I. Mecánica	Link http://portal.uned.es/portal/page?	Información completa	Guía de la Titulación
Psicología	Link http://portal.uned.es/portal/page?	Información completa	Guía de la Titulación
Sociología	Link http://portal.uned.es/portal/page?	Información completa	Guía de la Titulación
Otras titulaciones	Link		

Otras Titulaciones adaptadas

GRADUADO EN LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS; GRADUADO EN ESTUDIOS INGLESES; LENGUA, LITERATURA Y CULTURA; GRADUADO EN GEOGRAFÍA E HISTORIA; GRADUADO EN CIENCIA POLÍTICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN; GRADUADO EN FILOSOFÍA

Figura 1. Vista de la información recogida en la base de datos en la sección de datos generales.

DATOS GENERALES COMPETENCIAS

UNED ID 00 Adaptación EEES Si No

Universidad Autónoma de Barcelona

		Derecho	Economía	E. Social	Hª del Arte	I. Eléctrica	I. Electrónica	I. Mecánica	Psicología	Sociología
Gestión de trabajo autónoma y autorregulada	Competencias de gestión y planificación	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	Competencias cognitivas superiores	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	Competencias de gestión de la calidad y la innovación	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
Gestión de los procesos de comunicación e información	Competencias de expresión y comunicación	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	Propio idioma	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	Otro idioma	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	C. en el uso de las herramientas y recursos de la Soc. del Coto	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	TIC	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	gestión de la INFORMACIÓN	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	Trabajo en equipo	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si
	Compromiso ético	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si	● Si

Tto Competencias Independ Independ Mixtas Independ Independ Independ Independ Independ Mixtas

Calidad Excelente Excelente Excelente Excelente Excelente

Figura 2. Vista del desglose de competencias genéricas.

Apéndice B: El mapa de competencias genéricas de la UNED.

De cara a las nuevas titulaciones, en la UNED se ha optado por desarrollar un mapa de competencias genéricas propio de la Universidad, que las Facultades y Escuelas pudieran utilizar en la elaboración de sus nuevos títulos de grado.

Para la elaboración de este mapa, el IUED llevó a cabo, como ya ha sido comentado previamente, una amplia revisión comparativa de las principales investigaciones europeas y españolas realizadas en los últimos años acerca de las principales competencias genéricas (p. ej. Proyectos Tunning, ReFLEX, UEConverge, TRANSEND (1999), mapa de competencias de la Universidad de Deusto, Proyecto DeSeCo de la OECD (2005), Definición y Selección de Competencias, etc.), así como de las distintas propuestas y categorizaciones de competencias genéricas derivadas de estos estudios y de las propias universidades y agencias de calidad (ej. la Agencia de Calidad Catalana, AQU, las competencias propuestas por Bennett, Dunne y Carré, 1999, etc.).

El mapa de competencias genéricas de la UNED contempla un conjunto de competencias genéricas agrupadas en torno a 4 amplias categorías o áreas competenciales que tienen como objetivo describir el perfil de un titulado de la UNED (Sánchez-Elvira, 2008a). La organización de competencias propuesta se asemeja a las planteadas por el proyecto DeSeCo de la OECD, el proyecto TRANSED elaborado por un consorcio de universidades británicas lideradas por la Universidad de Surrey, el modelo de Bennett et al., 1999 o el de Fallows y Steven (2000), la universidad de Cambridge o la categorización de la AQU, entre otras.

Estas competencias son las que se refieren con mayor frecuencia por su relevancia en los distintos trabajos y recogen, asimismo, los requerimientos de los Descriptores de Dublín (grado, máster y doctorado) incluidos en el Marco Europeo de Cualificaciones, anteriormente mencionado.

En definitiva, con carácter general, en el mapa de competencias genéricas de la UNED, se propone que todo titulado de la Universidad sea competente, con carácter genérico, para llevar a cabo de forma solvente una amplia gama de actuaciones considerada de especial relevancia en la Sociedad del Conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009). La tabla 2 muestra la organización de las cuatro grandes áreas competenciales, así como las competencias integradas en cada área. Dos de ellas son especialmente definitorias de un sistema de educación a distancia, como es el caso de la UNED, el área de la Gestión autónoma y autorregulada del trabajo y el Uso eficaz de las herramientas y recursos de la Sociedad del Conocimiento. Las áreas competenciales anteriormente mencionadas se desglosan en grupos de competencias genéricas más concretas, que deben presentarse con indicadores de ejecución (adaptados a distintas áreas de conocimiento) y distintos niveles de dominio (básico, medio y avanzado), lo que permitirá, por otra parte, dar respuesta a los niveles requeridos por los Descriptores de Dublín para cada nivel formativo.

Áreas competenciales	Competencias
Gestión del trabajo autónoma y autorregulada	<p>Competencias de gestión y planificación</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Iniciativa y motivación ○ Planificación y organización ○ Manejo adecuado del tiempo
	<p>Competencias cognitivas superiores</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Análisis y Síntesis ○ Aplicación de los conocimientos a la práctica ○ Resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos ○ Pensamiento creativo ○ Razonamiento crítico ○ Toma de decisiones
	<p>Competencias de gestión de la calidad y la innovación</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Seguimiento, monitorización y evaluación del trabajo propio o de otros ○ Aplicación de medidas de mejora ○ Capacidad de innovación
Gestión de los procesos de comunicación e información	<p>Competencias de expresión y comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicación y expresión escrita ○ Comunicación y expresión oral ○ Comunicación y expresión en otras lenguas (con especial énfasis en el inglés) ○ Comunicación y expresión matemática, científica y tecnológica (cuando sea requerido y estableciendo los niveles oportunos)
	<p>Competencias en el uso de las herramientas y recursos de la Sociedad del Conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Competencia en el uso de las TIC ○ Competencia en la búsqueda de información relevante ○ Competencia en la gestión y organización de la información ○ Competencia en la recolección de datos, el manejo de bases de datos y su presentación
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad para coordinarse con el trabajo de otros ○ Habilidad para negociar de forma eficaz ○ Habilidad para la mediación y resolución de conflictos ○ Habilidad para coordinar grupos de trabajo ○ Liderazgo (cuando se estime oportuno en los estudios)
Compromiso ético	<ul style="list-style-type: none"> ○ Compromiso ético (por ejemplo en la realización de trabajos sin plagios, etc.) ○ Ética profesional (esta última abarca también la ética como investigador) ○ Valores democráticos (derechos fundamentales, igualdad, etc.)

Tabla 2. Mapa de competencias genéricas de la UNED

Apéndice C: Listado de Universidades españolas.

Nacional	UNED			Galicia	Vigo	25
		4	4			5
Andalucía	Sevilla	2			Santiago de Compostela	24
	Córdoba	7	7		A Coruña	25
	Jaén	6	6			5
	Cádiz			Islas Baleares	Illes Balears	27
	Almería					7
	Huelva	5		Islas Canarias	Las Palmas de Gran Canaria	0
	Pablo de Olavide	4	4		La Laguna	20
Aragón	Zaragoza	7	7			0
	San Jorge	1		La Rioja	La Rioja	10
Asturias	Oviedo	2	2			0
Cantabria	Cantabria	4	4	Comunidad de Madrid	Complutense de Madrid	51
Castilla-León	Salamanca	1	1		Politécnica de Madrid	29
	Valladolid				Autónoma de Madrid	31
	León				Carlos III	31
	Europea Miguel de Cervantes				Alcalá	19
	Católica Santa Teresa de Ávila	1	1		Rey Juan Carlos	15
Cataluña	Barcelona	4	4		Pontificia de Comillas	15
	Politécnica de Catalunya	7	7		Europea de Madrid	51
	Autónoma de Barcelona	3	3		Alfonso X el Sabio	24
	Pompeu Fabra	5	5		Antonio Nebrija	12
	Oberta de Catalunya	9	9		Camilo José Cela	15
	Girona	7	7		UDIMA	10
	Lleida	6	6	Región de Murcia	Murcia	46
	Rovira i Virgili	3	3		Politécnica de Cartagena	3
	Ramón Llull	1	1		Católica San Antonio	17
	Vic	4	4			7
Internacional de Catalunya				Comunidad Floral de Navarra	Navarra	40
						0
					Pública de Navarra	2
				País Vasco	Deusto	23
						3
					Mondragón Unibersitatea	10
						0

