



<Artículo>

La evaluación de competencias en la Educación Superior: el caso de un máster universitario

Xavier M. Triadó, Pilar Aparicio-Chueca y Amal Elasri-Ejjaberi*

Fecha de presentación: 04/07/2012

Fecha de aceptación: 22/10/2012

Fecha de publicación: 08/01/2013

//Resumen

La implantación de las competencias es una tarea que los docentes de la universidad española han ido incorporado paulatinamente con la entrada en vigor del EEES. A pesar de ello, aún se está lejos de alcanzar los niveles óptimos en su evaluación. Este artículo permite reflexionar sobre algunas buenas prácticas al respecto y sobre las dificultades y limitaciones que aparecen al querer implantar un cambio en las metodologías docentes, en el marco de un máster universitario. Los resultados indican el grado en que se han evaluado y adquirido tanto las competencias genéricas como las específicas en el máster universitario objeto de estudio, de manera que se ha conseguido su reordenación y se ha racionalizado el número de competencias por asignatura.

//Palabras clave

Educación superior, competencias genéricas y específicas, evaluación de competencias, resultados de aprendizaje.

// Referencia recomendada

Triadó, X. M., Aparicio-Chueca, P. y Elasri-Ejjaberi, A. (2013). La evaluación de competencias en la Educación Superior: el caso de un máster universitario. [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6 (1), 34-52. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>

// Datos de los autores

Xavier Triadó Ivern. Profesor titular del departamento de Economía y Organización de Empresas de la Universidad de Barcelona. Director adjunto del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Su ámbito de estudio se centra en la gestión de los servicios y el espíritu empresarial. Trabaja para analizar y mejorar la calidad de la enseñanza en el sistema de educación superior y la investigación en las universidades. xtriado@ub.edu

Pilar Aparicio-Chueca. Profesora titular del departamento de Economía y Organización de Empresas de la Universidad de Barcelona. Su ámbito de estudio se centra en la gestión de los servicios y el espíritu empresarial. Trabaja en proyectos relacionados con la mejora en la educación de calidad, aunque también se ha implicado en otros campos, principalmente en organizaciones de salud. pilaraparcio@ub.edu

Amal Elasri-Ejjaberi. Profesora asociada del departamento de Economía y Organización de Empresas de la Universidad de Barcelona. Su ámbito de estudio se centra en la gestión de los servicios y el espíritu empresarial. Está involucrada en proyectos relacionados con la mejora en la educación de calidad, y además en campos como el liderazgo y el cambio organizativo. amal.elasri@ub.edu

* Los autores son miembros de Grupo Consolidado de Innovación Docente en Organización de Empresas (GIDOE), 2008GIDC-UB/47 www.ub.edu/gidoe



1. Introducción

Los procesos de cambio organizativo, especialmente cuando afectan a toda una institución, necesitan tiempo y suponen un reto para quienes lo promueven (North, 1992). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante), con implantación plena desde 2010, sigue siendo un reto en su aplicación en la universidad española. “Esta sociedad, que está en continua transformación, demanda una adaptación de la universidad y al mismo tiempo una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y del mercado laboral” (Castejón, Cantero y Pérez, 2008:17). Cuando se intenta implantar un cambio organizativo siempre aparecen problemas que dificultan su implantación, tanto en la propia organización como derivados por el entorno. El caso de la evaluación de competencias no es una excepción, y seguro que desde el momento de redacción de este trabajo hasta que los lectores puedan leerlo se sucederán dificultades y trabas a un proceso de cambio que quiere facilitar la unidad en la formación superior de todos los países de Europa.

Con los grados totalmente implantados y los programas de máster universitarios vigentes, uno de los retos es valorar el nivel de competencias de los estudiantes al terminar esta formación. La metodología que facilite el cambio cultural hacia el desarrollo y evaluación de competencias está por descubrir en la mayoría de universidades y grados. En concreto, la medida del nivel de las competencias genéricas y específicas adquiridas en los estudiantes de los estudios de máster sigue siendo un reto importante.

Trabajos como los realizados por Delgado-García (2005, 2006) en el ámbito nacional, –basados en experiencias del campo jurídico– o proyectos clásicos como Tunning (González y Wagenaar, 2006), o el más reciente Aqueduct (Lakerveld y Gussen, 2011) –para el caso concreto de formación en humanidades y patrimonio– así como los de Cano (2008), Alonso-Martín (2010), Alsina (2010), Bigg (2003), De Miguel (2006) y Blanco (2009) reflexionan sobre las propias competencias clave y sobre cómo pueden ser desarrolladas en la educación superior. Pensar en las competencias que un estudiante debería adquirir en la universidad, supone una reflexión acerca de las aportaciones que cada uno de ellos ha de ser capaz de ofrecer a la sociedad –como profesional– al terminar sus estudios. Se espera que sea competente en el desarrollo de las actividades y tareas que le sean propias, en el campo en el que se ha formado durante el periodo en el que cursó un postgrado.

El máster universitario, u otros estudios de postgrado, tienen como peculiaridad tanto la madurez de los estudiantes como el nivel de competencias que previamente han ido adquiriendo en los estudios previos a la formación universitaria y en los realizados en el grado. Empezar a construir, a partir del punto en el que está, es el reto de un postgrado a efectos de enriquecer a la persona y capacitarla con la incorporación de las competencias que la enseñanza superior puede ofrecer. La competencia no sólo consiste en adquirir conocimientos, sino en saber qué se hace con ellos (Alonso-Martín, 2010; Rodríguez-Moreno, 2006, 2010). La función del profesor debería ser la de dirigir y acompañar al estudiante en ese proceso de aprendizaje, no sólo en conocimientos sino en la capacidad para llegar a ser competente en el ámbito para el que se está formando. Seguir un proceso de enseñanza por competencias conlleva que el docente no sólo deba preocuparse de que sus alumnos aprendan una materia, sino de que la sepan poner en



práctica, de que sean competentes en su aplicación. Ahí radica uno de los retos de este nuevo modelo, de este cambio cultural en la universidad.

Desde este punto de vista, se entiende que el modelo de créditos ECTS no debería ser un simple sistema contable y/o administrativo del cómputo de requisitos necesarios para obtener un determinado título, sino algo más: el modelo ECTS debería representar un medio para implantar los nuevos roles, conocimientos y competencias profesionales que una nueva filosofía docente se ha propuesto desarrollar en todos los estudios superiores, en el seno de los países que forman el EEES. El desarrollo de las competencias debería reflejar la complejidad de casos de cada estudio y los problemas y situaciones que los profesionales deben manejar. El nuevo paradigma que plantea el EEES implica un cambio en el énfasis de la docencia en los siguientes sentidos: mayor importancia del aprendizaje pero menor de la enseñanza; más atención al estudiante; una formación menos centrada en el profesor y en la capacidad de oferta de la comunidad universitaria y más centrada en las exigencias de la sociedad; más atención al desarrollo de destrezas y habilidades y menos a la mera adquisición de conocimientos y una oferta de carreras concebidas en el espíritu del aprendizaje a lo largo de la vida, en vez de basadas en un enciclopedismo inicial con escasas posibilidades de formación posterior (Fundación CYD, 2011).

Las definiciones y aportaciones acerca de lo que es o no una competencia van siendo asumidas, al menos a nivel teórico. Una de las definiciones más aceptadas es la propuesta por Perrenoud (2008:3), "una competencia permite hacer frente y regular adecuadamente a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también las otras competencias más específicas...[es]...un saber movilizar". Gracias a la sucesión de proyectos y publicaciones como Tunning (González y Wagenaar, 2006) o los diversos libros blancos se aprecian distintos puntos de vista¹. A modo de síntesis, podemos entender que el concepto de competencia recoge el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que necesita una persona para ocupar adecuadamente un puesto de trabajo (Fundación CYD, 2011).

Realizar este cambio metodológico y favorecer esta tarea de enseñanza-aprendizaje basada en competencias, puede llegar a complicar la tarea actual del docente porque demanda un cambio profundo. En estos momentos en los que los procesos de acreditación han adquirido protagonismo legal, no siempre se entiende la necesidad de coordinar el desarrollo de la actividad investigadora con la docente (Dameron y Durant, 2011). ¿Es necesario cambiar el modelo de formación para dar cabida a las competencias?, ¿conviene invertir en estos procesos de cambio, en términos de resultados para los alumnos y los docentes? Este artículo presenta una experiencia, un estudio de caso, aplicada durante tres años. Permite reflexionar sobre algunas buenas prácticas al respecto y sobre las dificultades y limitaciones que aparecen al querer implantar un cambio en la docencia y en las metodologías docentes. Conscientes de que se está lejos de haber desarrollado una metodología completa, creemos que sí se ha avanzado en la medición y valoración de las competencias. A continuación se especifican los objetivos del estudio, así como la metodología que se ha seguido para alcanzar dichos objetivos. Seguidamente se detallan los resultados, y se discute acerca de los mismos. Para finalizar se exponen algunas limitaciones sobre la experiencia.

¹ Los diversos libros blancos están disponibles en la web: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>.



2. Objetivos y metodología

Este trabajo intenta dar un paso adelante en los procesos de aplicación y evaluación de las competencias que el estudiante universitario adquiere durante su periodo de formación. En relación con la implementación de dichas competencias, el objetivo que se ha pretendido alcanzar ha sido adaptar la metodología docente a la carga de trabajo y aprendizaje de los estudiantes de un máster y crear una metodología de trabajo en equipo del profesorado del máster. Este doble objetivo puede concretarse en la definición de competencias posibles y evaluables que han de alcanzar los estudiantes en cada asignatura, así como en el análisis de su integración en cada asignatura, de los solapamientos o de los posibles refuerzos de competencias entre estas. Adicionalmente, a partir del análisis de la relación entre evaluación continuada-competencias, se pretende calcular por parte del profesor la carga que le supone al estudiante superar su asignatura, asumiendo las competencias que él previamente ha definido, y elaborar una hoja de carga de trabajo de los estudiantes por asignatura para conocer la evolución de la adquisición percibida de cada una de las competencias.

Se distinguen dos etapas de análisis en el proceso de formación en competencias, en el marco del estudio de caso para alumnos de un Máster Oficial Universitario en el ámbito de las Ciencias Sociales, concretamente en la Facultad de Economía y Empresa. La planificación de competencias debe ser tamizada con acciones formativas concretas en el aula para que el resultado formativo no sea un objetivo teórico con poca traducción para los alumnos. Antes de detallar las dos etapas, cabe mencionar que la coordinación del máster y el cuadro de profesores entienden la competencia como el saber aplicar en la práctica los conocimientos de cada materia, unida a las habilidades personales que se deben desarrollar en los alumnos.

La primera etapa ha consistido en la identificación efectiva de las competencias que se pretenden desarrollar en los alumnos. Si bien todas ellas estaban en la memoria de aprobación del máster, carecían de la vivencia que confiere desarrollarlas en las aulas así como de la necesaria coordinación entre asignaturas que forman el programa formativo. Las competencias genéricas y las específicas se han de combinar teniendo en cuenta el nivel alcanzado en ámbitos educativos previos, así como durante su formación universitaria (Lucas, 2007).

La orientación por competencias demuestra que la simple definición de los conocimientos vinculados a cada materia ya no resulta suficiente (Teichler, 2010; Cano, 2005, 2011). Además de esos conocimientos, es preciso concretar las habilidades y actitudes que el estudiante deberá haber adquirido como consecuencia del proceso de aprendizaje (Conchado y Carot, 2010). En una segunda etapa, el docente ha sido capaz de identificar en qué grado se asumen y se incorporan cada una de las competencias, valorando en una escala el nivel en que cada alumno se va haciendo competente. A título de ejemplo podemos imaginar lo que se espera de un traumatólogo cuando un paciente acude a la consulta. No sólo se espera que conozca "suficiente" anatomía, sino que sea capaz de reducir la rotura y recuperar la movilidad, cuanto más si es necesaria una intervención agresiva. Junto a ello se podría valorar el grado en el que el alumno es competente en este tipo de operaciones.

Es en esta etapa cuando aparece un primer punto de debate entre docentes: ¿el conocimiento va parejo al desarrollo de la competencia? Sin despreciar el debate, la postura es clara. No se

debería dar por supuesto, en las valoraciones competenciales, el nivel de conocimientos, ya que no puede ser considerado como una competencia única o fundamental al margen de las demás. Todas las competencias relevantes se complementan y definen un conjunto de necesidades formativas. El conocimiento de la materia es básico; no basta con tenerlo –saber-, sino que se debe ser competente en el mismo –hacer o saber hacer-. Esto implica actualizar los conocimientos y técnicas, así como también otros elementos que las condicionan, como los cambios sociales e institucionales en los que se desarrollan. Un segundo paso está en la medición del grado de adquisición de competencias. Existen diferencias entre "estar capacitado" para hacer algo y "ser capaz de" realizar las acciones adecuadas.

El profesor debe ser la persona capacitada para distinguir en cada estudiante esta gradación y ser capaz de "emitir" un juicio sobre el nivel con que éste es capaz de poner en práctica los conocimientos². La metodología que presentamos no solo pretende ayudar al profesorado a valorar si los estudiantes han alcanzado el nivel de conocimiento –a lo que están acostumbrados con el modelo actual–, sino también las competencias definidas a través de un sistema de evaluación y valoración. Los elementos que intervienen en 'ser competente' suponen el conocimiento de la materia, pero como ya se ha dicho hay que saberla aplicar (figura 1).

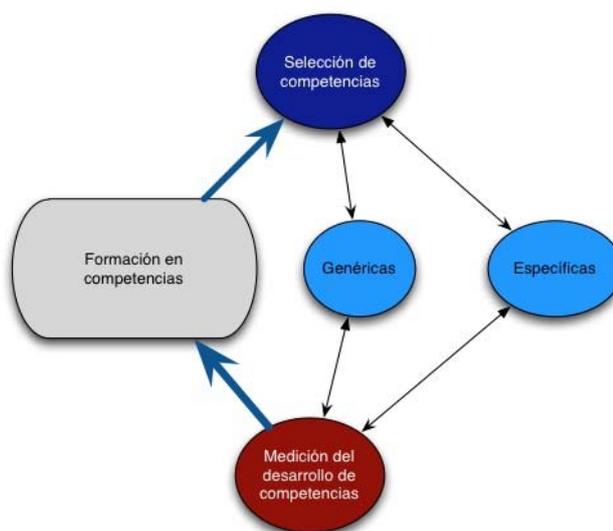


Figura 1. Esquema de formación en competencias
Fuente: Elaboración propia

² Las escalas de valoraciones propuestas por distintos autores es diversa. Sugerimos, a partir de la propuesta realizada a principios de siglo XX por Carrs-Saunders y Wilson (1933), que el máximo sea la denominación de "experto", con estados intermedios en ser competente o *properly qualified*. La propuesta realizada comprende cuatro niveles.



Este estudio responde, por tanto, a un diseño de investigación empírica no experimental y descriptiva. Se utilizaron varios cuestionarios que han recogido y descrito la información en un proceso de tres fases: identificación, concienciación y valoración.

En la primera fase de identificación, la Universidad de Barcelona, como otras, estableció unas competencias transversales –genéricas– como “obligatorias” para todos sus estudios. Éstas, a su vez, se subdividen en instrumentales, personales y sistémicas (González y Wagenaar, 2006), pudiendo ser compartidas por todas o algunas de las materias, asignaturas o ámbitos de conocimiento impartidos por la universidad (tabla 1).

Tabla 1: Tipología de competencias genéricas

Competencias instrumentales	Capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
Competencias interpersonales	Capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales).
Competencias sistémicas	Capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

Fuente: Informe Tuning (González y Wagenaar, 2006)

Las competencias específicas, por otro lado, están relacionadas con disciplinas concretas de cada área. Se pueden subclasificar mediante la distinción entre las académicas o relativas a conocimientos teóricos, las disciplinares o relativas al conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada profesional y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto las habilidades de comunicación como las de indagación aplicadas al ejercicio de una profesión concreta.

3. Resultados

Basados en la creencia de que la experiencia es un buen método de ajuste y corrección, en la fase de concienciación, se iniciaron interacciones con el profesorado con la intención de ajustar las competencias, curso tras curso. Se remitió una encuesta de valoración de competencias a cada profesor una vez finalizada la asignatura, durante los meses de febrero-marzo de 2009, en el caso de aquellos que impartían docencia en el primer semestre, y durante el mes de julio para aquellos que impartían clase en el segundo. El cuestionario se envió mediante correo electrónico, y se recogieron 17 encuestas completas y válidas, de un total de 17 profesores.



Así, una vez obtenidas las notas finales de cada asignatura, se pidió a cada docente que señalara qué competencias había podido trabajar con sus estudiantes y cómo las habían logrado (figura 2). Dicha figura presenta una información que puede leerse por columnas – muestra la intensidad en el trabajo de competencias y su logro– y por filas –muestra a una misma competencia que repercute en diferentes asignaturas–. La tabla 2 recoge el código de colores que permite entender el “semáforo” adjunto a cada una de ellas. Así, por ejemplo, la asignatura «Análisis de negocio y negociación. Emprenduría», ha utilizado de forma parcial las competencias que eligió inicialmente (lectura por columnas). Por otro lado, la lectura por filas, en el caso de la competencia transversal «Compromiso ético», repercute en las siguientes asignaturas: «Análisis de negocio y negociación. Emprenduría», «Instituciones deportivas y formas de contratación laboral» y «Marketing de servicios e investigación de mercados».

Tabla 2: Semáforo de implantación de competencias

Semáforo	Interpretación de símbolos de competencias
	Competencia integrada en la asignatura
	Competencia parcialmente integrada en la asignatura
	Competencia no integrada en la asignatura
x	Competencia evaluada en la asignatura
x	Competencia no evaluada en la asignatura, pero que estaba previsto por memoria que se hiciera

Fuente: Elaboración propia



Xavier Triadó, Pilar Aparicio y Amal Elasri. *La evaluación de competencias en la Educación Superior...*

Competències	Anàlisi de negoci i negociació Emprenedoria	Disseny organitzatiu i habilitats directives	Estratègia empresarial i gestió d'equips	Institucions esportives i formes de contractació laboral	Marketing de serveis i Investigació de mercats	Sociologia de l'Esport i mètodes d'investigació qualitativa	Comptabilitat bàsica	Finances de l'Esport	Planificació d'Esdeveniments Esportius	Urbanisme i Esport
Transversals										
Compromís ètic	X ●		X ●	X ●						
Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat		X ● X ●	X ●		X ● X ●	X ●	X ●			
Treball en equip					X ●		X ●	X ●	X ●	X ●
Capacitat creativa i emprenedora	X ● X ●			X ●				X ●	X ●	X ●
Sostenibilitat									X ●	X ●
Capacitat comunicativa		X ●					X ●			
Específiques										
Capacitat d'adaptació a noves situacions empresarials (mercat continu de compra i venda, fusions, etc.)						X ●				
Saber negociar i arribar a acords	X ●								X ●	X ●
Organitzar i liderar equips.		X ●		X ●						
Reconèixer les competències i habilitats a nivell individual, en grup i de forma organitzada.		X ●		X ●	X ●					
Definir prioritats en la consecució dels objectius prefixats per les direccions generals de grup, federacions o organismes públics.		X ●								
Interpretar i avaluar amb caràcter crític els resultats obtinguts en els comptes d'explotació					X ●	X ●		X ●		
Tenir visió innovadora, prospectiva i proactiva.	X ●								X ●	X ●
Prendre decisions i resoldre problemes.	X ●						X ●	X ●	X ●	X ●
Saber representar a l'organització i exposar les propostes de funcionament amb claredat	X ●									
Conèixer les tècniques de direcció empresarial i de persones	X ●	X ●								
Conèixer i saber reconèixer les noves tendències en el mercat esportiu	X ●									
Conèixer l'operativa de les empreses del sector esportiu i els moviments del mercat de l'esport.							X ●			
Comprendre el marc legal que regula les activitats esportives.									X ●	
Aprendre a gestionar i fer seguiment pressupostari	X ●							X ●		
Aprendre a aplicar sistemes de qualitat tant econòmica com social.										
Aprendre a aplicar els controls de seguiment oportuns pel funcionament d'una empresa esportiva.								X ●	X ●	
Aprendre com gestionar la comercialització d'un producte esportiu				X ●						
Saber aplicar les tècniques de gestió econòmico-financeres per a la direcció d'entitats i empreses de l'esport						X ●				
Saber decidir sobre l'aplicació de les noves tecnologies					X ●					
Saber dissenyar productes i posada en marxa de nous projectes				X ●					X ●	X ●
Saber analitzar, avaluar i seleccionar inversions							X ●			
Comprendre el marc jurídic que regula les activitats esportives en l'àmbit europeu, estatal i autonòmic		X ●								
Conèixer les institucions administratives vinculades a l'àmbit de l'esport i el seu marc jurídic d'actuació		X ●								
Comprendre els mecanismes reguladors i de control administratiu de l'activitat esportiva		X ●								
Conèixer el marc jurídic de les empreses esportives i de la seva actuació en el mercat		X ●								

Figura 2: Logro de competencias por parte de los alumnos

Fuente: Elaboración propia



Conscientes todos los profesores de que en la memoria se habían definido un exceso de competencias, el siguiente paso fue proceder a una reordenación de las competencias ajustándolas a lo que la realidad puso de manifiesto que se puede conseguir en una asignatura (ver figura 2). Por tanto, la evaluación basada en competencias es difícil de aplicar para la mayoría de profesores, acostumbrados a la evaluación tradicional de actividades y resultados relacionados con la asignatura. Con el objetivo de concretar y perfilar las competencias específicas que se pretendían desarrollar en los estudiantes, fue necesario concienciar a los profesores de las competencias que realmente podían asumir desde su asignatura.

Según la memoria de aprobación del máster oficial, tal como se ha visto en las figura 2, los estudiantes deberían desarrollar 26 competencias específicas. Después de este proceso de reflexión se redujeron a 16, más las 6 competencias transversales definidas por la Universidad. Se volvió a elaborar un mapa integral de competencias a partir de la opinión de los docentes para llegar a las 16 competencias que debían desarrollarse en 60 créditos ECTS (figura 3). Con ello se pretendía mejorar el tratamiento de aquellas que no habían sido evaluadas, así como de aquellas que en el caso de que lo hubieran sido, hubieran recibido una atención limitada; además de las que no fueron suficientemente alcanzadas por el grupo en general.

Este análisis tuvo como misión identificar competencias valoradas o asignadas a un mínimo de tres asignaturas siguiendo el principio de iteración de evaluación en la formación de competencias (Fernández March, 2008) por el que una competencia debe ser evaluada varias veces para corregir errores y garantizar su adquisición. Por ello, se creyó necesario confeccionar una nueva parrilla, que considerara las opiniones del profesorado y los resultados observados en las evaluaciones. Esta parrilla permitió una comparación de cómo estaban repartidas y cómo se creía que estaban mejor asignadas las competencias. Se consideró importante forzar la incorporación de la competencia transversal de "Sostenibilidad" –que no había aparecido de forma natural– al menos en una asignatura del máster.



Xavier Triadó, Pilar Aparicio y Amal Elasri. *La evaluación de competencias en la Educación Superior...*

Competencias	Análisis de negocio y negociación. Empreendedoría	Diseño organizativo y habilidades directivas	Estrategia empresarial y gestión de equipos	Instituciones deportivas y formas de contratación y laboral	Marketing de servicios e investigación de mercados	Sociología del Deporte y Métodos de investigación cualitativa	Contabilidad básica	Finanzas del Deporte	Planificación de Eventos Deportivos	Urbanismo y Deporte
Transversales										
Compromiso ético	X ●		X ●	X ●						
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad		X ●	X ●	X ●		X ●	X ●	X ●		
Trabajo en equipo					X ●		X ●	X ●	X ●	X ●
Capacidad creativa y emprendedora	X ●	X ●		X ●				X ●	X ●	X ●
Sostenibilidad										
Capacidad comunicativa		X ●					X ●			
Específicas										
Saber negociar y llegar a acuerdos	X ●								X ●	X ●
Organizar y liderar equipos.		X ●		X ●						
Reconocer las competencias y habilidades a nivel individual, en grupo y de forma organizada.			X ●	X ●	X ●					
Definir prioridades en la consecución de los objetivos prefijados por las direcciones generales de grupo, federaciones u organismos públicos.			X ●							
Interpretar y evaluar con carácter crítico los resultados obtenidos en las cuentas de explotación					X ●	X ●		X ●		
Tener visión innovadora, prospectiva y proactiva.	X ●								X ●	X ●
Tomar decisiones y resolver problemas.		X ●					X ●	X ●	X ●	X ●
Saber representar a la organización y exponer las propuestas de funcionamiento con claridad		X ●								
Conocer las técnicas de dirección empresarial y de personas		X ●	X ●							
Conocer la operativa de las empresas del sector deportivo y los movimientos del mercado del deporte	X ●						X ●			
Comprender el marco legal que regula las actividades deportivas.			X ●							X ●
Aprender a aplicar los controles de seguimiento oportunos para el funcionamiento de una empresa deportiva.	X ●					X ●	X ●	X ●	X ●	
Aprender cómo gestionar la comercialización de un producto deportivo				X ●						
Saber aplicar las técnicas de gestión económico-financieras para la dirección de entidades y empresas del deporte						X ●	X ●			
Saber decidir sobre la aplicación de las nuevas tecnologías					X ●					
Saber diseñar productos y puesta en marcha de nuevos proyectos			X ●					X ●		

Figura 3: Reordenación de las competencias de postgrado

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la etapa de valoración, y una vez identificadas las competencias que han de demostrar los estudiantes del máster oficial, fue necesario delimitar las actividades de evaluación con las que se iban a desarrollar y evaluar. Se distribuyó un cuestionario entre los profesores de las asignaturas para que describieran y detallaran el tipo de actividades utilizadas en el aula; mediante las cuales se habían evaluado las competencias. Los docentes consiguieron desarrollar y evaluar las competencias, tanto genéricas como específicas, mediante ocho actividades metodológicas diferentes (tabla 3).

**Tabla 3: Tipo de actividades evaluativas de las competencias**

Tipo de actividad evaluativa	Asignatura	Competencias
Resolución de problemas	5	16
Formulación de casos prácticos	6	16
Debates y grupos de discusión	6	16
Análisis de casos	6	13
Elaboración de dictámenes, informes y escritos	4	8
Cuestiones de respuesta breve	2	7
Busca y recopilación de información	3	6
Presentaciones en clase	1	1

Fuente: Elaboración propia

La otra cara de la moneda, que no debe faltar, es la valoración que hicieron los estudiantes del logro de competencias. Un buen método para la obtención de información sobre el nivel de competencias de los titulados universitarios es su propia autoevaluación (Conchado y Carot, 2010). En este caso concreto todos los estudiantes del programa de máster habían realizado estudios previos de licenciatura o grado y tenían un nivel de madurez suficiente. Su acceso al máster demostró intenciones concretas de formación y fueron capaces de identificar el nivel en el que eran competentes cuando se les propuso un listado de competencias.

Antes de iniciar el análisis de los resultados de los alumnos hay que destacar que se utilizaron fuentes e instrumentos distintos a los utilizados por el profesorado. En todo el desarrollo del estudio se asumió la diversidad de información a la que estaban sometidos profesores y alumnos. Además de los conocimientos previos que podía tener el profesorado, tanto desde la misma Universidad como desde el departamento del que forman parte, desde la coordinación del máster se les reunió en varias ocasiones, y se les remitió información relevante acerca de la evaluación de competencias. Esto no fue así con los alumnos ya que, al entender entendiendo que son ajenos al sistema, se requería diseñar una metodología de trabajo que pudieran entender y que les resultara útil para comprender el objetivo del estudio. Por ello, y como se comenta más adelante, la primera experiencia sirvió como "borrador" de lo que se llevaría a cabo posteriormente, procedimiento que permitió al alumno (mediante su valoración inicial y final del logro de las competencias) comprender el marco en el que se encontraba.

Con todo esto, para analizar el logro que los alumnos creían haber conseguido de las diferentes competencias, se les envió un cuestionario mediante la plataforma virtual SurveyMonkey. La población de alumnos del máster en el curso 2009-10 era de 12 estudiantes, y en total se recogieron 9 encuestas completas y válidas (75% de la población). Cabe destacar la diversidad de alumnos de dicho máster, de cuyo total un 44% provenía de la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, seguido de las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas y Economía, con un 33% de la población.

Los resultados de la encuesta se encuentran en la tabla 4 y pueden observarse en color rojo las opiniones que hacen referencia a competencias no logradas o logradas de forma limitada. En color amarillo se resaltan los resultados referentes a competencias logradas parcialmente y, por último, en color verde, los resultados de las competencias logradas de forma total. Es importante

mencionar que en la primera columna, en la que constan los porcentajes de logro de competencias de forma limitada o no adquirida totalmente, los valores 0 y no coloreados, vienen a decir que la correspondiente competencia en ningún caso quedó sin lograr, ni siquiera de forma limitada, sino que lo fue de forma parcial o total. Por lo tanto, se trata de una característica positiva que debe destacarse para saber qué competencias han obtenido la unanimidad en haber sido logradas por todo el grupo, sin excepción.

Tabla 4: Valoración del logro de competencias por parte de los alumnos³

Competencias	Valores obtenidos más representativos en %		
	No alcanzada + Limitada	Alcanzada parcialmente	Alcanzada plenamente
Transversales			
Compromiso ético		55,60	
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad		44,4	44,4
Trabajo en equipo		66,7	
Capacidad creativa y emprendedora	0	66,7	33,3
Capacidad comunicativa	22,22	55,6	22,2
Específicas			
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones empresariales	22,22	55,6	22,2
Saber negociar y llegar a acuerdos		44,4	33,3
Organizar y liderar equipos	0	55,6	44,4
Reconocer las competencias y habilidades a nivel individual, en grupo y de formar organizada		66,7	
Interpretar y evaluar con carácter crítico los resultados obtenidos en las cuentas de explotación		66,7	
Tener visión innovadora, prospectiva y proactiva	0	66,7	33,3
Tomar decisiones y resolver problemas		55,6	33,3
Saber representar a la organización y exponer las propuestas de funcionamiento con claridad	0	44,4	55,6
Conocer las técnicas de dirección empresarial y de personas		77,8	
Conocer y saber reconocer las nuevas tendencias en el mercado deportivo	44,4	44,4	
Comprender el marco legal que regula las actividades deportivas	33,3	66,7	
Aprender a gestionar y hacer seguimiento presupuestario	33,3	33,3	33,3
Aprender a aplicar sistemas de calidad tanto económica como social		66,7	
Aprender a aplicar los controles de seguimiento oportunos para el		44,4	

³ No figura la competencia transversal en sostenibilidad que se incorporó posteriormente



funcionamiento de una empresa deportiva			
Aprender cómo gestionar la comercialización de un producto deportivo		77,8	
Saber aplicar las técnicas de gestión económico-financieras para la dirección de entidades y empresas del deporte	33,3	33,3	33,3
Saber diseñar productos y puesta en marcha de nuevos proyectos		44,4	22,2

Fuente: *Elaboración propia*

Desarrollada la metodología expuesta anteriormente, en el curso siguiente se quiso valorar y medir, de nuevo, la percepción que los estudiantes tenían sobre su desarrollo competencial, en cada una de las 16 competencias específicas que se habían definido anteriormente. La novedad fue que se realizó una doble encuesta con su valoración en cada competencia en dos momentos diferentes del tiempo: al inicio del curso –después de explicar el significado de cada competencia– y el último día de clase. El objetivo fue, pues, conocer la evolución de la adquisición percibida de cada una de las competencias. Se recogieron los resultados de los 25 alumnos que formaban el máster (100% de la población), mediante una encuesta en papel.

Las competencias podían ser valoradas mediante una escala Likert, desde 1 (nada) a 7 (mucho). La tabla 5 recoge el resumen de las medias de las puntuaciones de los estudiantes. Entre estas preguntas se incorporaron dos competencias transversales que se entendían como especialmente importantes: el compromiso ético y la capacidad comunicativa.

Tabla 5: Evolución de la percepción de adquisición de competencias

<i>Competencia</i>	<i>Septiembre 2010</i>	<i>Junio 2011</i>
Aprender a aplicar los controles de seguimiento oportunos para el funcionamiento	3,17	4,92
Saber aplicar las técnicas de gestión económico financieras	3,00	4,75
Aprender cómo gestionar la comercialización	3,13	4,88
Conocer la operativa de las empresas del sector deportivo y la situación del mercado del deporte	3,00	4,63
Conocer las técnicas de dirección empresarial y de personas	3,33	4,92
Saber decidir sobre la aplicación de las nuevas tecnologías	3,42	4,92
Comprender el marco legal que regula las actividades deportivas	2,83	4,33
Definir prioridades en la consecución de los objetivos prefijados por las direcciones generales	3,92	5,26
Saber diseñar productos y puesta en funcionamiento de nuevos proyectos	3,54	4,88
Interpretar y evaluar con carácter crítico los resultados obtenidos en las cuentas de explotación	3,78	5,00
Reconocer las competencias y habilidades a nivel individual en grupo y de forma organizada	4,25	5,42

Xavier Triadó, Pilar Aparicio y Amal Elasri. *La evaluación de competencias en la Educación Superior...*

<i>Competencia</i>	<i>Septiembre 2010</i>	<i>Junio 2011</i>
Saber negociar y llegar a acuerdos	4,08	5,17
Saber representar a la organización y exponer las propuestas de funcionamiento con claridad	4,54	5,50
Capacidad comunicativa	4,58	5,50
Organizar y liderar equipos	4,71	5,54
Capacidad creativa y emprendedora	4,92	5,63
Capacidad de aprendizaje y responsabilidad	6,17	6,25
Compromiso ético	5,79	5,88

Fuente: Elaboración propia

El breve análisis de comparación de medidas revela que la media de las valoraciones de todas las competencias es superior al final del curso que al principio, así como estadísticamente significativas. Cabe destacar que los alumnos no guardaron copia de sus valoraciones previas ni disponían de ninguna información que pudiera condicionar sus valoraciones. La figura 4 muestra en forma radial la evaluación de estas competencias. Se refleja un cierto paralelismo entre las competencias a principio y final del curso, en algunos casos de forma más acentuada que en otros. En aquellas competencias en las que el conocimiento técnico es más relevante, la sensación de aprendizaje fue mejor identificada por parte del alumno. Las que son más conceptuales aparentemente se valoraron con puntuaciones altas desde un principio. Estos datos nos llevan a reflexionar sobre la conveniencia de realizar actividades concretas para provocar un conocimiento real sobre el grado en que los estudiantes poseen y asimilan las competencias genéricas.

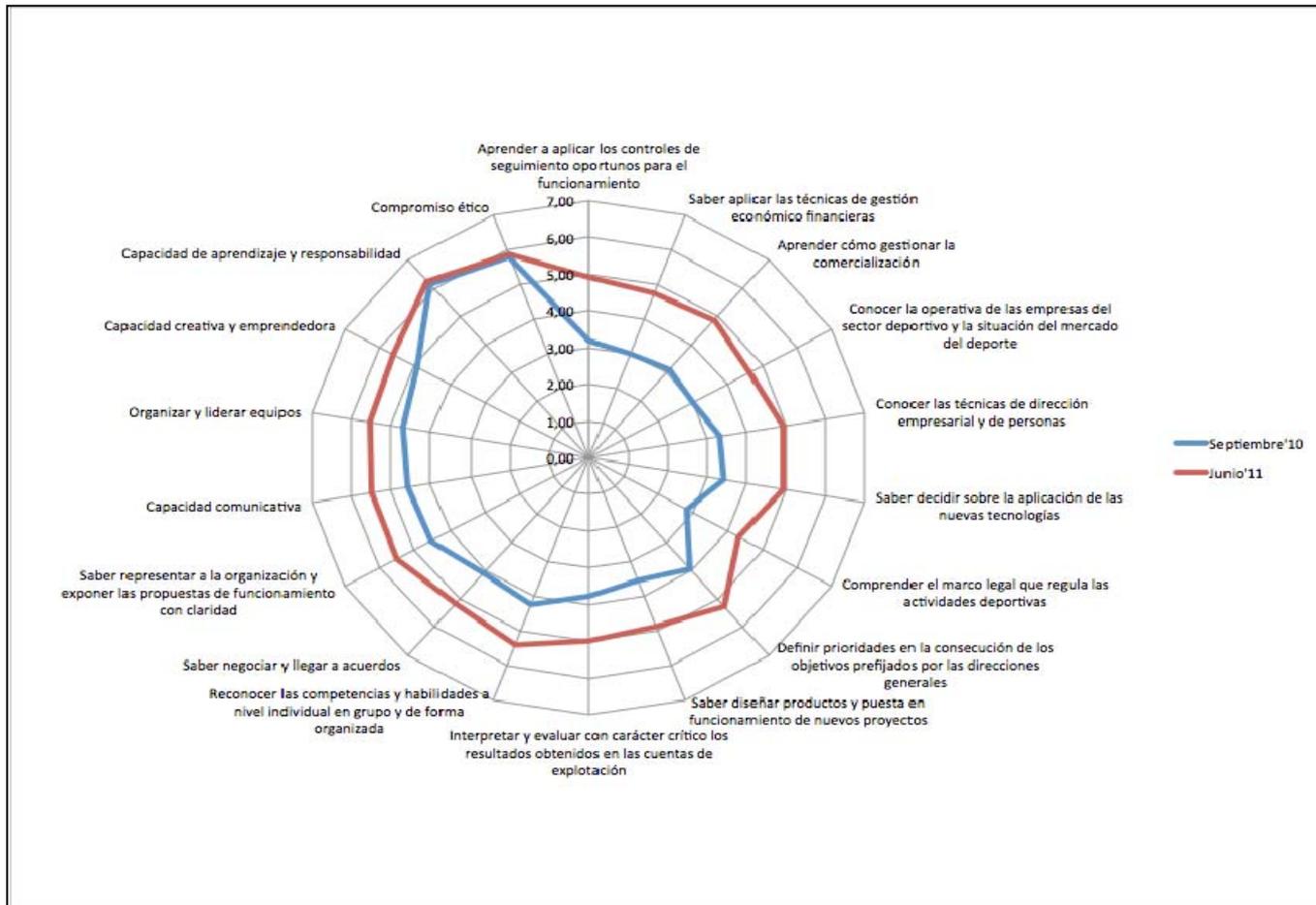
Xavier Triadó, Pilar Aparicio y Amal Elasri. *La evaluación de competencias en la Educación Superior...*

Figura 4: Evolución de la percepción de adquisición de competencias

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

La implantación del desarrollo de competencias en las asignaturas y en los planes docentes no es una tarea incorporada, de manera habitual, entre los docentes de la universidad española, y este trabajo presenta una metodología de incorporación en el caso de un máster universitario.

El uso de esta metodología destaca la necesidad de interactuar con el profesorado para concienciarle de las competencias que conforman el plan docente de cada asignatura. A pesar de ello, no basta con que los planes docentes indiquen las competencias, ("el papel lo aguanta todo" se acostumbra a decir entre los responsables de la gestión docente), sino que es necesario que el profesorado tenga presentes las competencias que es necesario desarrollar en sus clases, que las concreten en acciones que sean evaluables y permitan un proceso gradual de adquisición por parte del alumnado.



El proceso de interacción con el profesorado es costoso en términos de tiempo y esfuerzo del coordinador, pero permite ayudarle, de forma gradual, a realizar un cambio paulatino y a dibujar, a nivel global, un mapa de competencias del máster, o del programa formativo en cuestión. Por otra parte, permite cohesionar al profesorado y darle un soporte para que mejore su trabajo como equipo docente.

Concretamente, después de este proceso se ha conseguido una reordenación de las competencias y se ha racionalizado su número por asignatura. De la misma manera ha servido para eliminar aquellas no evaluadas e identificar aquellas que han sido evaluadas pero de forma limitada, permitiendo su juicio de conveniencia y dando la oportunidad de reordenarlas, completarlas o suprimirlas. Con ello, se ha conseguido que todo el profesorado revise la memoria del programa docente, acción muy interesante que permite conocer el conjunto formativo en el que imparten su asignatura. En ese marco se han fijado las competencias de cada materia, de manera coordinada con los demás profesores, y se ha conocido el mapa global de competencias que el máster se propone desarrollar entre los alumnos. También ha mejorado la coordinación en los planes docentes tanto en lo referente a la materia como en lo que se refiere al programa del máster, realidad contrastada en la presentación de los nuevos planes docentes para posteriores cursos.

Identificadas las competencias, posteriormente, se ha propuesto un sistema para su evaluación mediante actividades. Se han descrito y detallado actividades de evaluación con competencias consiguiendo que el profesorado fuera capaz de mejorar su esquema de trabajo para la evaluación de las competencias en su asignatura, teniendo en cuenta el logro por parte de los alumnos en el resto de asignaturas.

Los estudiantes también han reconocido la metodología y valorado su nivel de desarrollo de las competencias y han mostrado diferencias en sus valoraciones subjetivas al inicio y final del programa formativo.

No podemos terminar este artículo sin citar una limitación importante respecto de esta experiencia. No pueden incorporarse metodologías competenciales sin modificar el entorno en el que el profesorado desarrolla su actividad. En la medida en que los profesores han sido conscientes de que formaban parte del proyecto que describe este documento, y eran convocados a reuniones y discusiones, se han visto implicados en la valoración y desarrollo de competencias. Sin embargo, al terminar el proyecto y disminuir el grado de presión por parte del coordinador, tienden a olvidar los cambios introducidos y retoman por inercia la metodología clásica que utilizan en el resto de su docencia en la facultad. Este punto pone de manifiesto la necesidad de que el cambio sea global por centros –facultades o áreas de conocimiento más amplias y transversales– y no sólo en programas piloto.

La experiencia ha dado resultados positivos tanto en profesores como en alumnos, y esperamos que sirva para que los responsables desarrollen otras como esta en sus programas de formación. Sin embargo, el coste del cambio es elevado en horas, en iniciativa y seguimiento por parte del coordinador, punto que debería mejorar para facilitar una implantación generalizada en el sistema docente español de educación superior.



<Referencias bibliográficas>

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 119-140.
- Alsina, J. (Coord.) (2010). *Avaluació per competències a la universitat: les competències transversals*. Quaderns de Docència Universitària, 18. Barcelona: ICE de la UB.
- Bigg, J. (2003). *Calidad del aprendizaje universitario. Cómo aprenden los estudiantes*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12, 3. Consultado el 23 de marzo de 2012, en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes.
- Carrs-Saunders, M.A. y Wilson, P.A. (1933). *The professions*. Oxford: Clarendon Press.
- Castejón, J.L.; Cantero, P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, vol. 6 (2), 339-362.
- Conchado, A. y Carot, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje de competencias en la Universidad. En J. G. Mora (Ed.) *Formando en competencias: ¿un nuevo paradigma?* (pp. 119-125). Madrid: Fundación Conocimiento y Desarrollo.
- Dameron, S. y Durand, T. (2011). *Redisigning management education and research. Challenging proposals from european scholars*. Northhampton: Edgar Elgar.
- Delgado-García, A. (coord). (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y inal en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis. EA2005-0054*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Delgado, A.M.; Borge, R.; García, J.; Oliver, R. y Salomón, L. (2006). *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: Editorial Bosch.
- De Miguel, M. (coord.). (2006). *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.



Fernandez-March, A. (2008). La evaluación por competencias. Evaluación de los estudiantes por competencias. *Encuentros sobre la calidad en la educación superior*. Vigo: Universidad de Vigo y ANECA.

Fundación CYD. Dirección: Martí Parellada. (2011) *Monografía: Formando en competencias: ¿un nuevo paradigma?* Madrid: Fundación CYD.

González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Deusto: Universidad de Deusto.

González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Deusto: Universidad de Deusto. Consultado el 20 de marzo de 2012, en http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf

Lakerverld, J. y Gussen, I. (Ed). (2011). *Acquiring Key Competences through Heritage Education Aqueduct Leiden University*. Consultado el 20 de marzo de 2012, en http://aqueduct.mik.krakow.pl/images/Aqueduct-Manual_EN.pdf

Lucas, S. (2007). Desarrollo de competencias desde la enseñanza universitaria. Armonización con la Educación Secundaria y el mercado de trabajo, desde la Psicología Social de la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5 (1), 125-158.

North, D. (1992). *Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, núm. monográfico II [en línea], pp. 1-8. Consultado el 20 de marzo de 2012 en: http://revistas.um.es/red_u/article/view-File/35261/33781

Rodríguez Moreno, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.

Rodríguez Moreno, M.L. et al. (2010). *Desarrollo de competencias: teoría y práctica*. Barcelona: Laertes.

Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 37-79.



<Agradecimientos >

Queremos agradecer a la Dra. María Elena Cano García, al Dr. Francesc Busca Donet y a la Dra. M^a Luisa Rodríguez, profesores de la Universidad de Barcelona, sus comentarios en versiones previas de este trabajo. También se agradecen las ayudas recibidas por la Universidad de Barcelona, a través de los Proyectos de Innovación Docente (PMID convocatoria 2008 y 2010).

Copyright © 2013. Esta obra está sujeta a una licencia de Creative Commons mediante la cual, cualquier explotación de ésta, deberá reconocer a sus autores, citados en la referencia recomendada que aparece al inicio de este documento.

